

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATIONAL SCIENCES OF UKRAINE
H. S. KOSTYUK INSTITUTE OF PSYCHOLOGY

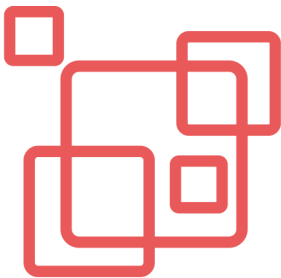
ASSOCIATION POUR LA PROMOTION DES SCIENCES ET DES INNOVATIONS



PSYCHOLOGICAL JOURNAL

Scientific Review

Volume 8 Issue 2 (58) / 2022



APSCI

Per Aspera Ad Astra

Kyiv, Paris
2022

UDC 159.9 (051) P 86

The publication is approved by the resolutions of the Scientific Council of H.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Protocol № 02 of 24.02.2022)

State Registration Certificate of the scientific review «Psychological journal» as a printed mass media — KB № 24063-13903 ПП of 22.07.2019, issued by Ministry of Justice of Ukraine.

The collection of research papers was inserted in the List of specialized scientific editions of Ukraine in psychology.
(Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 409 of 17.03.2020, Annex 1).

Reviewers:

Antonina Gryś - PhD (Doctor of Psychological Sciences), Professor, Head of the Laboratory of Communication Psychology of the H.S. Kostyuk Institute of Psychology, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv (Ukraine)

Tetyana Yablonska - Doctor of Psychological Sciences, Professor, Lecturer at the Department of Developmental Psychology, Faculty of Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv (Ukraine)

Editor-in-Chief:

Serhiy Maksymenko, Doctor of Psychological Science, Professor, Full Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Director of H. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

Editorial board:

Lyudmila Karamushka, Doctor of Psychology, Professor, Deputy Director for Scientific and Organizational Work and International Scientific Relations of the H. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine;

Natalia Chepeleva, Doctor of Psychology, Professor, Deputy Director for Scientific Work of the H. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine;

Oleg Kokun, Doctor of Psychology, Professor, Deputy Director for Scientific and Innovative Work of the H. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine;

Halyna Beuz, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Laboratory of Communication Psychology, Institute of Social and Political Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine;

Tatyana Yablonskaya, Doctor of Psychology, Professor, Associate Professor, Department of Developmental Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine;

Vadim Barko, Doctor of Psychology, Professor, Chief Scientific Officer, State Research Institute of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine, Kyiv, Ukraine;

Michel Wieviorka, Professor, Doctor of Science, President de la Fondation Maison des Sciences Sociales de L'homme (FMSH), Paris, France.

Oleg Gorbanyuk, PhD, Associate Professor, Department of General Psychology, Institute of Psychology, Catholic University of Lublin, Lublin City, Republic of Poland;

Alfred Pritz, Professor, Doctor of Psychology and Pedagogy, Rector of the University. Sigmund Freud, Vienna, Austria.

Halina Humeniuk, PhD in Psychological Sciences, Associate Professor, Scientific Secretary of the H. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine;

Olexey Chebikin, Doctor of Psychology, Professor, Rector of South Ukrainian Pedagogical University, Odessa, Ukraine;

Tetiana Melnychuk, PhD in Psychological Sciences, Senior Researcher in the Laboratory of Organizational and Social Psychology of the H. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine (Deputy-Editor-in-Chief);

Ksenia Maksimenko, Doctor of Psychology, Professor, National Academy of Internal Affairs of Ukraine, Kyiv, Ukraine;

Anastasia Sidorenko, Doctor of Psychology, Associate Professor of the Department of General and Medical Psychology of the O.O. Bogomolets National Medical University, in combination with a doctor-psychologist of the consultative polyclinic of the State Scientific and Practical Medical Center of Pediatric Cardiology and Cardiac Surgery, Ministry of Health of Ukraine, Kyiv Ukraine;

Tamara Govorun, Doctor of Psychology, Professor, O.P. Jindal Global University. Joint Director, Jindal Institute of Behavioral Sciences and Associate Professor, O.P. Jindal Global University, Haryana, India;

Stanislav Klimovsky, PhD, Vice-President of the Association pour la Promotion des Sciences et des Innovations, Paris, France (Deputy-Editor-in-Chief);

Mykyta Panov, PhD in Psychological Sciences, Assistant Professor, Department of Special Pedagogy and Special Psychology, Municipal Institution of Higher Education "Khortytsia National Educational Rehabilitation Academy" of Zaporizhzhia Regional Council, Zaporizhzhia (Ukraine)

P 86 Psychological Journal: Scientific Review / red. S. Maksymenko. — Issue 8. — Vol. 2. — Kyiv : G. S. Kostyuk Institute of Psychology of The National Academy of Educational Sciences of Ukraine, 2022. — 85 p.

This scientific review is dedicated to the discussion of the most prominent issues of contemporary psychology. It presents a wide range of scientific studies, for example, the psychological analysis of adolescence, the influence of the family in the psychological development of the child, the different aspects of emotional intelligence, personality representations, etc...

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



APSCI

Per Aspera Ad Astra

© Association pour la Promotion des Sciences et des Innovations, APSCI, 2022

© Authors, 2022

CONTENTS

Natalia Chepeleva, Svitlana Rudnytska

NARRATIVE CONSTRUCTION OF PERSONALITY'S
EXPERIENCE.....7

*Tamara Pirozhenko, Irina Karabaeva,
Liudmyla Soloviova, Olena Khartman*

STUDY OF THE READINESS OF OLDER PRESCHOOL
CHILDREN FOR SYSTEMATIC EDUCATION IN THE
CONDITIONS OF REFORMING THE UKRAINIAN SCHOOL.....18

Anton Kurapov, Oleksandra Balashevych

PSYCHOPHYSIOLOGICAL REACTION TO MUSICAL
ACCOMPANIMENT AS AN INHIBITOR OF PERFORMING
COMPLEX TASKS.....33

Yaroslava Buherko

REFLECTIVE CHARACTER OF EDUCATIONAL ACTIVITY
AS A VALUABLE FACTOR IN THE PROFESSIONAL FORMATION
OF A MODERN SPECIALIST.....39

Elena Mohoreva

DEPENDENCE OF THE PERSON AS A FACTOR OF
INTERPERSONAL CONFLICTS
ANNOTATION.....55

Oleksandr Avramchuk, Oleksandra Nizdran

PARENTAL MODELS OF BEHAVIOR AS A
FACTOR OF VULNERABILITY TO SOCIAL
ANXIETY DISORDER: A LITERATURE REVIEW.....63

Oleksandr Latyshev

SYSTEM PRINCIPLES AND MECHANISMS
OF REFLECTION.....74

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ Г. С. КОСТЮКА

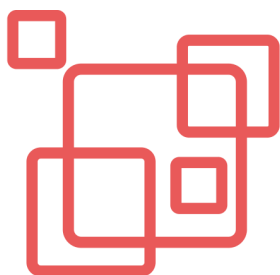
АСОЦІАЦІЯ ПІДТРИМКИ НАУКИ ТА ІННОВАЦІЙ



ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЧАСОПИС

НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ

Том 8 Випуск 2 (58) / 2022



APSCI

Per Aspera Ad Astra

Київ
2022

УДК 159.9 (051) П 86

Друкується та поширюється через мережу Інтернет за рішенням Вченої ради Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, протокол № 2 від 24 лютого 2022 року.

Свідectво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації Серія KB № 24063-13903 ПР від 22 липня 2019 року.

Збірник внесено до Переліку наукових фахових видань України згідно Додатку № 1 до наказу Міністерства освіти і науки України 17.03.2020 № 409 як наукове фахове паперове видання (Категорія Б).

Рецензенти:

Гриш Антоніна Михайлівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії психології соціально дезадаптованих неповнолітніх Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, м. Київ (Україна)

Яблонська Тетяна Миколаївна – доктор психологічних наук, професор, викладач кафедри психології розвитку факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ (Україна)

Головний редактор:

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

Редакційна колегія:

Барко Вадим Іванович, доктор психологічних наук, професор, головний науковий співробітник, Державний науково-дослідний інститут Міністерства внутрішніх справ України, місто Київ, Україна;

Бевз Галина Михайлівна, доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії психології спілкування Інституту соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України, місто Київ, Україна;

Вієрьовка Мішель, доктор наук, професор, Президент Наукової фундації суспільних наук (La Fondation Maison des sciences de l'homme), м. Париж, Франція;

Говорун Тамара, доктор психологічних наук, професор, Глобальний університет імені О. П. Джиндала, місто Хар'яна, Індія;

Горбанюк Олег, доктор хаб., доцент, кафедра загальної психології, Інститут психології Католицького університету Люблін, місто Люблін, Республіка Польща;

Гуменюк Галина Вадимівна, кандидат психологічних наук, доцент, вчений секретар Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, місто Київ, Україна;

Карамушка Людмила Миколаївна, доктор психологічних наук, професор, заступник директора з науково-організаційної роботи та міжнародних наукових зв'язків Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, місто Київ, Україна;

Клімовський Станіслав, кандидат юридичних наук, віце-президент Асоціації з підтримки науки та інновацій (Association pour la Promotion des Sciences et des Innovations), місто Париж, Франція;

Кокурн Олег Матвійович, доктор психологічних наук, професор, заступник директора з науково-інноваційної роботи Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, місто Київ, Україна;

Максименко Ксенія Сергіївна, доктор психологічних наук, професор, Національна академія внутрішніх справ України, місто Київ, Україна;

Мельничук Тетяна Іванівна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, місто Київ, Україна;

Прітц Альфред, професор, доктор з психології та педагогіки, ректор університету ім. Зігмунда Фрейда, м. Відень, Австрійська Республіка.

Панов Микита Сергійович, кандидат психологічних наук, доцент, Комунальний заклад вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, м. Запоріжжя, Україна;

Сидоренко Анастасія Юріївна, доктор медичних наук, доцент кафедри загальної і медичної психології Національного медичного університету імені О.О.Богомольця, місто Київ, Україна;

Чебикін Олексій Якович, дійсний член Національної академії педагогічних наук України, доктор психологічних наук, професор, ректор Південноукраїнського педагогічного університету, місто Одеса, Україна;

Чепелева Наталія Василівна, доктор психологічних наук, професор, заступник директора з наукової роботи Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, місто Київ, Україна;

Яблонська Тетяна Миколаївна, доктор психологічних наук, професор, доцент кафедри психології розвитку Київського національного університету імені Тараса Шевченка, місто Київ, Україна.

П 86 Психологічний часопис : науковий журнал / за ред. С.Д. Максименка. — Том 8. — Вип. 2. — Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, 2022. — 85 с.

Збірник містить результати наукових робіт з актуальної проблематики психологічної науки та практики, зокрема, особливу увагу приділено психологічному аналізу підліткового віку, впливу сім'ї у психологічному становленні дитини, аспектам емоційного інтелекту, особистісних уявлень тощо, окрім того досліджено низку інших цікавих та корисних для психологічної практики проблем.

Цей випуск призначений для науковців у галузі психології, викладачів психологічних наук, практичних психологів та студентів-психологів.



APSCI

Per Aspera Ad Astra

Volume 8 Issue 2 (58) 2022

© Асоціація підтримки науки та інновацій, Association pour la Promotion des Sciences et des Innovations, APSCI, 2022

© Колектив авторів, 2022

<http://www.apsijournal.com/>

ЗМІСТ

Чепелєва Н. В., Рудницька С. Ю.

НАРАТИВНЕ КОНСТРУЮВАННЯ ДОСВІДУ
ОСОБИСТОСТІ.....7

Піроженко Т. О., Карабаєва І. І., Соловйова Л. І., Хартман О. Ю.

ВИВЧЕННЯ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
ДО СИСТЕМАТИЧНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ
УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....18

Курапов А. О., Балашевич О. К.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНОЇ РЕАКЦІЇ НА
МУЗИЧНИЙ СУПРОВІД ЯК ІНГІБІТОРА ВИКОНАННЯ
КОМПЛЕКСНИХ ЗАДАЧ.....33

Бугерка Я. М.

РЕФЛЕКСИВНИЙ ХАРАКТЕР ОСВІТНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЦІННІСНИЙ ФАКТОР
ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ СУЧАСНОГО
ФАХІВЦЯ.....39

Мохорєва О. М.

ЗАЗДРІСНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ЧИННИК
МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ.....55

Аврамчук О. С., Ніздрень О. А.

БАТЬКІВСЬКІ МОДЕЛІ ПОВЕДІНКИ ЯК ФАКТОР
ВРАЗЛИВОСТІ ДО СОЦІАЛЬНОГО ТРИВОЖНОГО РОЗЛАДУ:
ОГЛЯД ЛІТЕРАТУРИ.....63

Латишев О. В.

СИСТЕМНІ ПРИНЦИПИ І
МЕХАНІЗМИ РЕФЛЕКСІЇ.....74

НАРАТИВНЕ КОНСТРУЮВАННЯ ДОСВІДУ ОСОБИСТОСТІ

Наталія Василівна Чепелєва¹, Світлана Юрївна Рудницька²

¹Дійсний член Національної академії педагогічних наук України, доктор психологічних наук, професор, заступник директора з науково-дослідної роботи Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, м. Київ (Україна)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2085-4148>

²Доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії когнітивної психології Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, м. Київ (Україна)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0141-6337>

UDC: 159.923.2

АНОТАЦІЯ

Статтю присвячено проблемі наративного конструювання особистісного досвіду як смислової інтеграції окремих подієвих блоків життя індивіда в зв'язну цілісність шляхом мовленнєвих практик у процесі особистісного смислотворення. У межах психолого-герменевтичного підходу особистісний досвід розглянуто як смислову систему, що конструється з плінних подій шляхом відбору значимих для особистості на даний момент подій та впорядкування їх у певні наративні структури. Провідним механізмом даного процесу виділено інтерпретацію, що передбачає породження нових смислів через задіяння процесу діалогічної взаємодії внутрішнього та зовнішнього контекстів особистості. Конструювання особистого досвіду визначено однією з найважливіших умов особистісного розвитку, оскільки у наративі, об'єктивовано смислові структури особистості. Встановлено, що основні характеристики наративного конструювання досвіду співвідносяться з провідними вимірами розвитку особистості – біологічним, соціальним та особистісним та рівнем розвитку інтерпретаційних процесів, притаманних кожному з цих вимірів. Основними видами наративного конструювання досвіду визначено квазінаративний, наративний та метанаративний, а його основними типами – ситуативний, подієвий та смисловий. Серед провідних психологічних механізмів виокремлено квазіінтерпретацію, інтерпретацію та діалог.

Ключові слова: психолого-герменевтичний підхід, наративне конструювання досвіду, розвиток особистості, інтерпретація, особистісний досвід, діалог, характеристики наративного конструювання досвіду.

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Аналіз провідних тенденцій сучасної культури показав, що прискорення змін у суспільстві, різка зміна потоку ситуацій, що йдуть через канал особистого досвіду сучасної людини та зростаюче різноманіття призводять до нестабільної ментальної моделі світу, що пов'язане, насамперед, з труднощами процесів осмислення нескінченного потоку інформації, яка надходить із соціокультурного середовища, неможливості її адекватно інтерпретувати, вибудовувавши на цій основі власний життє-

вий та особистісний досвід як основу розвитку національної та особистісної ідентичності.

Для сучасного соціуму характерним є «проковтування» непроінтерпретованої, неосмисленої інформації, що, у свою чергу призводить до того, що людина (особливо молода з ще нестійкими особистісними структурами – цінностями, переконаннями, смислами) стає беззахисною перед маніпуляціями, оскільки їй бракує власної семіотичної бази, що дозволяє включати смислові процеси під час сприймання інформації. Мається на увазі запозичена із культури система сюже-

Address for correspondence, e-mail: editpsychas@gmail.com
Copyright: © Natalia Chepeleva, Svitlana Rudnytska

This is an Open Access journal, all articles are distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0) License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material, provided the original work is properly cited and states its license.

тів, текстів, яку особистість накладає на ту чи іншу інформацію, трансформуючи її таким чином у власний смисловий простір.

Подолання вказаної тенденції можливе шляхом розвитку в особистості відповідального авторського ставлення до себе та власного життя. Одним із шляхів такого розвитку є спеціальне герменевтичне виховання, що передбачає розвиток у людини здатності до конструювання власного досвіду дискурсивними засобами як необхідної умови формування, вибудовування власної життєвої історії на основі соціокультурних зразків, які відображені у різного типу текстах (творах культури, засобах масової інформації, сімейних та власних історіях тощо). Це створює передумову для авторської участі особистості в підтримці та укріпленні власної цілісності, пошуку нової системоутворювальної основи, нового сенсу життя. Інакше кажучи – це конструювання себе та власного життя за допомогою дискурсивних засобів (насамперед, наративних текстів), шляхом створення неповторної власної особистісної історії, яка вплетена в історію власної культури та держави.

Процес конструювання особистістю власного досвіду передбачає приведення нею всіх своїх уявлень, понять, поглядів, принципів, концепцій, інтерпретаційних моделей світу в єдину систему, їх упорядкування, організацію в єдину зв'язану структуру, що допомагає особистості осягнути сенс подій і вчинків власного життя і життя інших. Такими структурами є структури дискурсивні, насамперед наратив. Інакше кажучи, наративне конструювання досвіду передбачає процес його трансформації з особистого на особистісний – освоєний, привласнений, осмислений, асимільований, проінтерпретований, тобто вибудований самою особистістю. Як зазначає О.О. Труфанова, «коли ми говоримо про конструкцію, ми говоримо про щось, що а) складається із окремих частин, складених разом відповідно до певної логіки; б) конструюється, тобто створюється, не має спочатку властивого буття, але стає, виникає в результаті діяльності суб'єкта або суб'єктів, що створюють дану конструкцію (Труфанова, 2018).

Таким чином, дискурсивне (наративне) конструювання особистісного досвіду доцільно розглядати як інтеграцію окремих різномірних «дискурсивних реальностей» індивіда в зв'язну цілісність шляхом мовлен-

невих практик у процесі особистісного смислотворення (смисловідтворення). Його можна тлумачити як багатовимірний незворотний процес формування смислової системи особистості: створення «смислового порядку» з динамічного хаосу, який, своєю чергою, становить потенційну надскладну впорядкованість, відкриту нерівноважну систему. Конструювання особистісного досвіду наділяє реальність статусом нерозривності та когерентності. Суб'єкт прагне оформити зміст свого досвіду так, щоб він міг бути ним затребуваним на наступних етапах життєвого шляху.

Зазвичай перебудову смислової системи особистості пов'язують із кризовими періодами її розвитку. Переживаючи екзистенційний вакуум, людина потрапляє в ситуацію необхідності розв'язання нових «завдань на смисл». Рефлексуючи власну обмеженість, особистість орієнтується на розширення контекстів осмислення світу: привласнення нових смислів, конструювання моделей трансформації життєвого шляху, набуття оновленої ідентичності, «Себе як Іншого».

У цьому процесі людина як суб'єкт постає завжди більше самої себе як об'єкта, внаслідок чого вона приречена постійно реінтерпретувати власний досвід, повністю ніколи не виснажуючи його своїми інтерпретаціями. Так, з погляду Ф. Варела, людина живе у світі нескінченних метаморфоз та інтерпретацій, що постійно змінюються (Varela, 1991). Саме ця перманентна напруга, визнання неповноти конструйованого досвіду за допомогою діалогу (думок, які доповнюються думками Іншого) і зумовлює нові рефлексії досвіду, осмислення власних намірів щодо способів його текстової об'єктивації (висловлювання, наратив, твір) (Чепелева, 2018), спонукаючи людину до саморозвитку.

Аналіз ключових досліджень і публікацій з проблеми. Наукові дослідження із спорідненої проблематики здійснюються на основі постнекласичного методологічного підходу, що містить такі напрями досліджень, як соціальний конструкціонізм (П. Бергер (Berger, 1966), К. Герген (Джерджен, 1995), Т. Лукман (Berger, 1966) та ін.), наративна психологія (В. Барр (Barr, 1995), Р. Барт (Барт, 1994), Й. Брокмейер (Брокмейер, 2000), Дж. Брунер (Брунер, 2005), К. Герген (Джерджен, 1995), М. Готдінер (Gotdiener, 1998), Д. МакАдамс (McAdams, 2008), Т.Р. Сарбін

(Sarbin, 1986), М. Уайт (Write, 1973), Р. Гарре (Harré, 1989), Дж. Шоттер (Shotter, 1997)) і наративна практика (К. Калмикова (Калмыкова, 1998), Дж. Комбс (Фридман, 2001), М.Л. Кроссли (Кроссли, 2013), Е. Мергенталер (Калмыкова, 1998), Дж. Фридман (Фридман, 2001)), дискурсивна психологія (Дж. Поттер (Potter, 1993), Р. Гарре (Harré, 1989), Дж. Шоттер (Shotter, 1997) тощо).

Концептуальні основи дослідження наративного конструювання досвіду особистості становлять положення наративної психології (Р. Барт (Барт, 1994), Дж.Дж. Бауэр (Bauer, 2004), Дж. Бедлей (Baddeley, 2007), Й. Брокмайер (Брокмейер, 2000), К. Герген (Джерджен, 1995), М. Готдінер (Gotdiener, 1998), Д.П. МакАдамс (McAdams, 2008), Д.Е. Полкінгхорн (Polkinghorne, 1989), Т.Р. Сарбін (Sarbin, 1986), Дж.А. Сінгер (Baddeley, 2007), Х. Уайт (Write, 1973), Р. Гарре (Harré, 1989), Н.В. Чепелева (Чепелева, 2020), Дж. Шоттер (Shotter, 1997)), що звертаються до витоків комунікативно-діалогічного повороту в психології (М.М. Бахтін (Бахтин, 1975), Л.С. Виготський (Виготський, 1986), Ю.І. Машбиць (Машбиць, 2002), Б.Ф. Поршнев (Поршнев, 1979)).

Мета статті – схарактеризувати психологічні особливості наративного конструювання досвіду та його зв'язок з розвитком особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. В межах психогерменевтичного підходу особистісний досвід ми розглядаємо як смислову систему, що конструюється із плінних подій (особистий досвід) шляхом відбору значимих для особистості на даний момент подій та впорядкування їх у певні дискурсивні структури. Як вже зазначалося, основним видом дискурсивного конструювання досвіду є конструювання наративне, а його провідним механізмом виступає механізм інтерпретації. При цьому значну роль у процесі наративного конструювання досвіду відіграють культурні зразки. Як зазначає Дж. Брунер, в культурі виникають деякі «офіційні» варіанти норми: типові оцінки, уявлення, практики (Брунер, 2006). Інакше кажучи, процес інтерпретації відображає не лише особливу позиції конкретної людини, а й соціально випрацювані способи конструювання реальності.

Наративи дозволяють нам конструювати влас-

ний досвід різноманітними способами. Наприклад, ми можемо осмислювати та описувати свій минулий досвід, а також виправляти, редагувати та інтерпретувати його. Крім того, наративи надають можливість людині поєднувати минулий досвід з теперішнім і навіть з майбутнім, яке лише проєктується, узгоджуючи між собою різноманітні версії себе. Дана характеристика наративу є важливим інструментом (ре)конструювання досвіду і, відповідно, ідентичності особистості.

Як зазначає Дж. Брунер, у конструюванні особистого світу провідна роль належить оповіданню (наративу), в якому втілюється деяка центральна смислова лінія, що поєднує різні події в єдину картину. На рівні культури, як і на рівні індивідуальної психіки, наратив відіграє інтегруючу роль, зазначає дослідник. На рівні індивідуальної психіки вміння конструювати та розуміти наративи вкрай важливо для свідомого управління життям, успішного пристосування до майбутнього, знаходження власного місця в навколишньому світі (Брунер, 2006). Тобто наратив можна тлумачити як специфічний інструмент смислоутворення, яке й лежить в основі конструювання досвіду особистості. Інакше кажучи, досвід конструюється саме в наративі, тобто наратив – це не репрезентація, а різновекторна, тобто спрямована у минуле, теперішнє й майбутнє конструкція.

Слід також наголосити на вирішальній ролі контексту (особистого, соціокультурного, подієвого), який «задіює» механізм інтерпретації, дозволяючи вибудувати актуальну для особистості смислову систему. Якщо говорити про особисті контексти, то, на думку О.Є. Сапогової, до них належать актуальні інтереси, прагнення, персональні проєкти, життєві завдання, що постають у різні вікові періоди життя тощо (Сапогова, 2020). На наш погляд, до них слід додати й травмуючі контексти, які видозмінюють наявну смислову конструкцію особистості, а також негативні спогади, оцінки тощо. Якщо ж йдеться про зовнішні контексти, то до них, передусім, ми відносимо ситуації невизначеності, подій, що не підлягають контролю конкретної людини. Причому ці негативні події можуть сприяти як розширенню, так й звуженню, збідненню смислових контекстів особистості.

У той же час конструювання особистого досві-

ду, розуміння реальності та себе в ній є однією з найважливіших умов особистісного розвитку. Пов'язано це з тим, що в особистісному тексті, насамперед наративі, відображено та об'єктивовано смислові структури особистості, а останнім часом все більше дослідників приходять до розуміння особистості як психологічної категорії в її смисловій інтерпретації. Тобто під специфічним змістом особистості розуміється її смисловий вимір, її внутрішній світ, що має смислову природу (Капрара, 2003). Саме смислові структури забезпечують орієнтацію особистості в сфері її існування в соціокультурному середовищі. Таким чином, сенси виступають як механізми смислової регуляції життєдіяльності людини, як засіб її зв'язків з навколишнім.

Провідним механізмом наративного конструювання досвіду, а отже й збагачення смислової системи особистості є інтерпретація (Чепелева, 2020). Тут ми спираємося на підходи, які тлумачать інтерпретацію як «мистецтво конструювання». Тобто мета інтерпретації полягає у відновленні втраченої або в підтримці наявної гармонії внутрішнього світу особистості та усунення когнітивного дисонансу (Демьянков, 1989). На думку Дж. Джерджена, конструювання визначається процесами «за допомогою яких люди описують, інтерпретують або будь яким іншим способом роблять для себе зрозумілим цей світ (включаючи їх самих), де вони живуть (Джерджен, 1995).

Інтерпретація розглядається нами як осмислення тексту, накидання смислу на текст (Гадамер, 1988), що призводить до вбачання в повідомленні певного смислу, відсутнього в самому тексті. Особистість у процесі інтерпретації будує свій «зустрічний текст», що базується на смисловій основі вихідного повідомлення, однак доповнює його власним осмисленням текстової інформації. Таким чином, інтерпретація є механізмом смислового збагачення тексту, що здійснюється завдяки зануренню у контекст – особистісний, діяльнісний, культурний. Саме він задає ті інтерпретаційні рамки (схеми), які, з одного боку, обмежують смисловий простір тексту, дозволяючи відкинути нерелевантні смисли, з іншого – розширює його, збагачуючи новим розумінням змісту повідомлення, сприяючи тим самим породженню, синтезу нових смислів (Проблемы психологической герменевтики, 2009).

Таким чином, наративне конструювання досвіду здійснюється завдяки смисловій інтеграції окремих подієвих блоків у цілісний дискурс, яка великою мірою забезпечується інтерпретаційними процесами. Інтерпретація як один із провідних механізмів конструювання досвіду особистістю, що розвивається, передбачає породження нових смислів через задіяння процесу діалогічної взаємодії внутрішнього та зовнішнього контекстів особистості. Вона великою мірою забезпечується також інтелектуальними процесами, оскільки може тлумачитися як процес постановки задач саморозвитку та самопроєктування, а здатність її здійснювати залежить від рівня розвитку основних інтелектуальних метакогніцій особистості. (Смольсон, 2003).

Крім того, в процесі інтерпретації нової інформації можуть залучатися нові смислові теми, якщо нова інформація є тематично нерелевантною наявному досвіду. І тут багато чого залежить від того, що можна назвати дискурсивним багатством досвіду та дискурсивною компетентністю особистості, тобто вміння залучити в процес інтерпретації нової, незвичної інформації не лише нові інтерпретаційні схеми, а й готовність до сприйняття нових смислових тематичних утворень. Звичайно, це стає можливим лише за умови наявності достатнього дискурсивного репертуару, тобто соціокультурних ресурсів особистісного досвіду.

Основою для цього процесу є культурні метанаративи, що засвоюються особистістю у процесі соціалізації. Відбувається мов би «вращення» у наративні структури, оскільки вони є вираженням перетину індивідуальних та соціальних полюсів людського життя, дозволяючи на основі осмислення соціокультурного досвіду та співвіднесення його з досвідом особистим вибудовувати особисту біографію, власну долю. Таким чином, можна вважати, що наративні шаблони конструювання життєвого досвіду стають життєвими шаблонами, згідно яких структуруються не лише оповіді, а й вчинки людей.

Отже, типові смислові структури досвіду особистості суттєво визначаються мовою, завдяки якій породжуються базові наративи культури (метанаративи), базові сюжети, що значною мірою відповідають пануючим у певному суспільстві типово релевантним схемам досвіду. Через наративи можуть

трансляватися знання, пов'язані із смисловими областями, що є недосяжними для безпосереднього досвіду. Крім того, в базових наративах культури закладені соціальні цінності, типові схеми розуміння та сценарії поведінки в тих чи інших ситуаціях. Це забезпечує як засвоєння соціокультурного досвіду, так й взаєморозуміння членів певного соціокультурного ареалу.

Крім того, культурні метаповідомлення (метанаративи) містять інформацію не лише про способи організації досвіду, але й про те, що є важливим, цінним, на які відмінності між людьми слід звертати увагу, а які можна проігнорувати тощо. Однак вони мають доповнитися приватними схемами інтерпретації, які слугують матеріалом для формування особистих наративів, що, своєю чергою, забезпечує можливість тлумачення соціокультурної реальності та орієнтації в ній. При цьому під реальністю ми розуміємо не лише зовнішній світ, а й реальність внутрішнього досвіду (психічну реальність), орієнтація в якій є важливою умовою формування особистої ідентичності, а також саморозвитку людини, становлення її як особистості.

Саме залежність від культурних конвенцій, на думку Дж. Брунера, дозволяє визначити культуру оповідача, притаманні йому домінуючі теорії «можливих життів». По суті, один із найбільш важливих способів схарактеризувати культуру, зазначає дослідник, – це схарактеризувати пропоновані нею наративні моделі опису перебігу життя. У набір інструментів будь-якої культури входить не лише запас канонічних життєвих історій, а й формальні елементи, що підлягають комбінуванню – канонічні позиції та обставини, з яких її члени можуть конструювати свої власні життєописи. Культурно зумовлені когнітивні та лінгвістичні процеси, які регулюють акт оповіді про власне життя, стають здатними структурувати перцептивний досвід, організовувати пам'ять, сегментувати і наділяти метою самі життєві події. Кінець кінцем ми стаємо тими автобіографічними наративами, за допомогою яких ми оповідаємо про власне життя. Але завдяки культурній зумовленості даного процесу ми також стаємо варіантами канонічних форм, що існують в культурі. (Брунер, 2005).

Виходячи із зазначених вище положень, нами було виділено основні характеристики наративного конструювання досвіду з огляду на основні виміри роз-

витку особистості за Д.О. Леонтьєвим. Згідно Д.О. Леонтьєву (Леонтьев, 2013) є декілька вимірів розвитку. У першому людина виступає як біологічна одиниця, такий розвиток є універсальним, і його результатом є морфологічне та функціональне дозрівання, яке дозволяє оптимально пристосуватися до навколишнього. На нашу думку, – це досеміотичний рівень розвитку людини, тут ще немає потреби у символізації, яка є однією з основних психологічних потреб людини, (Мадди, 2005), немає знакового опосередкування власної діяльності та розвитку. Дискурси на цьому рівні задаються ззовні, причому вони є нормованими згідно тієї чи іншої соціокультурної епохи.

Другий вимір розвитку – соціальний, результатом якого є соціальний індивід і те, що можна назвати базовою особистістю. За В.М. Розіним, соціальний індивід – це людина, що належить до певної культури і діє відповідно до її основних реалій. Така особистість не створює власний «Я-текст», а запозичає тексти, міфи, сценарії тощо із соціокультурного оточення. Вона ще не є автором, а скоріше читачем соціокультурного дискурсу та навіть його плагіатором (Дискурсивні технології..., 2019). Тому базова особистість не створює власні життєві та особистісні проекти, а користується тим, що їй пропонують соціум і культура. На цьому рівні немає також саморозвитку, а є розвиток, що визначається основними соціокультурними інститутами – сім'єю, школою, ЗМІ тощо.

Отже на соціальному рівні розвиток особистості визначає фундаментальний дискурс (В.І. Розін), який виступає в ролі соціальної норми та сприймається людиною як сама реальність. Приймаючи певний фундаментальний дискурс, особистість починає діяти в його межах, вводячи у них будь-який матеріал і власні дії та вчинки. Засвоюється фундаментальний дискурс через соціальні дискурсивні практики, до яких належать освіта, засоби масової інформації, мистецтво, професійні заняття, образ та стиль життя тощо. Ці дискурси задають також сценарії поведінки, а також життєві та особистісні проекти.

Таку особистість можна назвати особистістю конформістського типу (Мадди, 2005), якій нічого більше не потрібно: є біологічні нужди та соціальні ролі, вона цілком задоволена життям у цих двох вимірах,

третього для неї просто не існує. Людина пливе за течією, тобто буде життя адаптивним чином.

Коли ж на перше місце виходять психологічні потреби, тоді перед людиною постає питання про сенс життя, і вона починає будувати образ майбутнього, що дає їй могутню опору для опосередкування свого життя у вигляді життєвих цілей, смислів, завдань і відкриває шлях до переходу на наступний, особистісний рівень розвитку.

На думку С. Мадді, універсальними психологічними потребами людини є потреби в символізації, уяві та судженні (Мадді, 2005). Якщо у людини наявні усі ці потреби, то вона налаштована аналізувати, інтерпретувати та реконструювати власний досвід, категоризуючи, трансформуючи та оцінюючи його, що, у свою чергу, відкриває шляхи до виходу на третій, особистісний рівень власного розвитку. Це, своєю чергою, спонукає людину до самовиховання, самоосвіти, саморозвитку – усіх процесів, що лежать в основі як життєвого, так й особистісного самопроектування.

У цьому випадку, як зазначає Д.О. Леонтьєв, сама особистість стає чинником свого розвитку, хоча відбувається це далеко не в усіх. Особистісний рівень розвитку, на відміну від перших двох, не є обов'язковим, він, скоріше, факультативний (Леонтьєв, 2013). Завдання, що розв'язуються тут – не обов'язкові, не нормативні, а факультативні, насамперед – це завдання на смисл.

Для кожного з вказаних вимірів особистісного розвитку характерними є рівні, типи, механізми та стратегії нарративного конструювання досвіду особистості. Розглянемо їх докладніше.

У межах біологічного виміру особистісного розвитку домінує квазінарративний рівень, для якого характерним є механічне поєднання окремих фактів, ситуацій, які відбуваються впродовж певного періоду часу. Основний тип конструювання досвіду – ситуативний, події як осмислений та вербалізований фрагмент досвіду не беруться до уваги. Одиницями досвіду, відповідно стають факти та ситуації.

У межах другого (соціального) виміру особистісного розвитку людина вже будує наративи, тобто переходить на нарративний рівень конструювання власного досвіду. Відбувається цей процес шляхом відбору

певних подій, керуючись критерієм їх релевантності, тобто значимості для тієї конкретної історії, яку людина хоче розповісти. Як зазначає В. Шмідт, проводячи свій відбір, людина мов би прокладає через нарративний матеріал смислову лінію, яка виділяє один елемент та відкидає інші (Шмідт, 2003). Основний тип конструювання досвіду в цьому випадку – подієвий, який базується на подіях як провідній категорії досвіду в рамках соціального виміру розвитку.

У межах третього (особистісного) виміру розвитку задіюється смисловий тип конструювання досвіду, що призводить до створення метанаративу як провідної характеристики життєвого світу особистості. Відповідно одиницями досвіду, які лежать в основі його конструювання, є лейтмотиви та тезауруси. Лейтмотив, спираючись на роботи Бориса Гаспарова (Гаспаров, 1993), ми визначаємо як головну життєву тему, тобто основу для створення життєвої історії шляхом зв'язування основних подій життя в упорядковану послідовність. Він задається культурою, вихованням, освітою, читанням, усіма тими зовнішніми впливами, які трансформуються в особистісну систему смислів, вибудовуючи лінію життєвої історії людини, її життєвого світу (Чепелева, 2011). Тезаурус, спираючись на концепцію Лукових, ми тлумачимо як конструкцію знань, основним призначенням якої є орієнтація в навколишньому, саморозвиток та створення нового. Він розширює розуміння людиною себе й світу, тому центральним механізмом його створення є розуміння (Луков, 2013).

Зупинимося на основних стратегіях та механізмах нарративного конструювання досвіду, які великою мірою зумовлені рівнем розвитку інтерпретаційних процесів особистості.

У разі сформованості інтерпретаційних процесів на передсмисловому (значеннєвому) рівні, що відповідає біологічному виміру розвитку особистості, стратегію нарративного конструювання досвіду особистості може бути визначено як стагнуючу. Провідним механізмом нарративного конструювання досвіду тут виступає процес квазіінтерпретації, зумовлений порушенням взаємодії внутрішнього та зовнішнього контекстів: «застряганням», «залипанням», жорсткою фіксацією особистісного тексту щодо одного з них. Через

таку ригідність смисл і значення тексту як фігури в полі стають також нерухомими, що відповідає втраті здатності до творчої пошукової активності суб'єкта. Його особисті вибори знеструмлюються. Людина ніби діє «за сценарієм», який може бути імпліцитним, неусвідомленим, уявним тощо. Процес інтерпретації блокується, самостійне конструювання досвіду унеможливується.

У свою чергу, сформованість інтерпретаційних процесів на смислового та метасмислового рівнях, що є характерним відповідно для соціального та особистісного вимірів розвитку, зумовлює задіяння розвивальних стратегій конструювання досвіду. Так, стратегія конструювання досвіду на смислового рівні може бути визначена як смислопоглинальна. Основним механізмом наративного конструювання досвіду тут постає інтерпретація із застосуванням запозичених соціокультурних схем, що, у свою чергу, зумовлено неузгодженістю зовнішнього та внутрішнього контекстів, їх «мерехтінням».

У свою чергу, провідним механізмом наративного конструювання досвіду на метасмислового рівні є створення власних інтерпретаційних схем, яке здійснюється особистістю в процесі діалогу з Іншим (за М.М. Бахтіним). Відповідно, стратегію конструювання досвіду на цьому рівні можна визначити як смислопороджувальну.

Отже, наратив виступає не лише важливим інструментом розуміння та інтерпретації особистого досвіду, навколишньої реальності, а й провідним засобом саморозуміння, самоконструювання та особистісного зростання.

Висновки. Наративне конструювання досвіду – це процес безперервного смислотворення, один із найбільш продуктивних способів організації смислів за допомогою залучення соціокультурних та особистісних інтерпретаційних схем. Основною його характеристикою є смислова інтеграція окремих блоків (подій) у цілісний дискурс.

Інтерпретація як один із провідних механізмів конструювання досвіду особистості, що розвивається, передбачає породження нових смислів шляхом діалогічної взаємодії зовнішнього та внутрішнього контекстів, а також використання наявних в особистості інтерпре-

таційних схем.

Продуктивне конструювання досвіду особистості є факультативною складовою її розвитку та передбачає актуалізацію її інтегративних ресурсів, спрямованих на:

- продуктивне переосмислення, переструктурування, трансформацію досвіду особистості відповідно до актуальних цілей та завдань;

- генерування нових форм життєздійснення особистості, за рахунок використання ресурсів, що породжуються багаторівневою динамікою смислової системи особистості;

- забезпечення саморозвитку як стратегічного фактору життєздійснення.

Основні характеристики наративного конструювання досвіду співвідносяться з провідними вимірами розвитку особистості – біологічним, соціальним та особистісним та рівнем розвитку інтерпретаційних процесів, притаманних кожному з цих вимірів. Відповідно основними видами наративного конструювання досвіду виступають квазінаративний, наративний та метанаративний, а його основними типами – ситуативний, подієвий та смисловий. Провідними психологічними механізмами виступають квазіінтерпретація, інтерпретація та діалог.

Різні конфігурації співвідношень внутрішнього і зовнішнього контекстів можуть сприяти як блокуванню, так й активізації інтерпретаційних процесів особистості, що, у свою чергу, зумовлює формування в неї продуктивних або стагнуючих стратегій дискурсивного конструювання досвіду.

Розвиток особистості у межах постнекласичного герменевтичного підходу передбачає формування здатності до самоосмислення та осмислення світу через засвоєння основних культурних дискурсів, конструювання на цій основі життєвого досвіду як однієї із провідних умов формування прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готовності до свідомого життєвого вибору та самореалізації.

Перспективи подальшого дослідження проблеми в теоретичній сфері ми пов'язуємо з визначенням психологічних закономірностей та механізмів наративного конструювання досвіду людьми різних вікових груп; у прикладній сфері – з розробкою наративних

технологій розвитку особистостей з різним рівнем наративної компетентності за кризових суспільних умов та в критичних ситуаціях життя.

References:

- Bart, R. (1994). *Semiotika. Poetika: izbrannyye raboty*. [Semiotics. Poetics: Selected Works]. Moskva: Progress-Universus [in Russian].
- Bakhtin, M. M. (1975). *Voprosy literatury i estetiki: issledovaniya raznykh let*. [Questions of literature and aesthetics: studies of different years]. Moscow: Khudozhestvennaya literatura [in Russian].
- Brokmeyyer, Y., Kharre, R. (2000). Narrativ: problemy i obeshchaniya odnoy al'ternativnoy paradigmy. [Narrative: Problems and Promises of One Alternative Paradigm]. *Voprosy filosofii* [Questions of Philosophy], 3, 29-42 [in Russian].
- Bruner, Dzh. (2005). Zhizn' kak narrativ. [Life is like a narrative]. *Post-neklassicheskaya psikhologiya* [Post-nonclassical psychology], 1(2), 9-29 [in Russian].
- Bruner, Dzh. (2006). *Kul'tura obrazovaniya*. [The culture of education]. Moskva: Prosveshcheniye [in Russian].
- Vygotskiy, L. S. (1986). *Psikhologiya iskusstva*. [Psychology of art]. Moskva: Iskustvo. Gadamer, KH.-G. (1988). Istina i metod. Moskva: Progress [in Russian].
- Dem'yankov, V. Z. (1989). *Interpretatsiya, ponimaniye i lingvisticheskiye aspekty ikh modelirovaniya na EVM*. [Interpretation, understanding and linguistic aspects of their computer modeling]. Moskva: Izd-vo Mosk. un-ta [in Russian].
- Dzherdzhen Dzh. (1995). Dvizheniye sotsial'nogo konstruksionizma v sovremennoy psikhologii. [The movement of social constructionism in modern psychology]. *Sotsial'naya psikhologiya: samorefleksiya marginal'nosti: Khrestomatiya*. [Social psychology: self-reflection of marginality: Reader]. Moskva: INION RAN, 51-73 [in Russian].
- Kalmykova, Ye. S., Mergentaler, E. (1998). Narrativ v psikhoterapii: rasskazy patsiyentov o lichnoy istorii. [Narrative in psychotherapy: patients' stories about personal history]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 19(5), 97-103 [in Russian].
- Kaprara, Dzh., Servon, D. (2003). *Psikhologiya lichnosti*. [Psychology of Personality]. Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].
- Krossli, M. L. (2013). Narrativnaya psikhologiya. Samost', psikhologicheskaya travma i konstruirovaniye smyslov: monografiya. [Narrative psychology. Self, psychological trauma and the construction of meanings: a monograph]. Khar'kov: Gumanitarnyy Tsentr [in Russian].
- Leont'yev, D. A. (2013). Lichnostnoye izmereniye chelovecheskogo razvitiya. [Personal dimension of human development]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 3, 67-80 [in Russian].
- Lukov, Val. A., Lukov, Vl. A. (2013). Tezaurus kak oriyentatsionnyy kompleks. [Thesaurus as an orientation complex]. *Znaniye. Ponimaniye. Umeniye* [Knowledge. Understanding. Skill], 2, 107-110 [in Russian].
- Maddi, S. R. (2005). Smysloobrazovaniye v protsesse prinyatiya resheniy. [Meaning in the decision-making process]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 26(6), 87-101 [in Russian].
- Mashbyts, Yu. I. (2002). Psikhologichni mekhanizmy navchannia: teoretyko-metodolohichni aspekty. [Psychological mechanisms of learning: theoretical and methodological aspects]. *Rozvytok pedahohichnoi i psikhologichnoi nauky v Ukraini 1992 – 2002. : zb. nauk. prats do 10-richchia APN Ukrainy*. [Development of pedagogical and psychological science in Ukraine 1992 - 2002. : coll. of science works for the 10th anniversary of the Academy of Educational Sciences of Ukraine]. Kharkiv [in Ukrainian].
- Porshnev, B. F. (1979). *Sotsial'naya psikhologiya i istoriya*. [Social psychology and history]. Moskva: Nauka [in Russian].
- Sapogova, Ye. Ye. (2020). *Labirinty avtobiografii: ekzistentsial'no-narrativnyy analiz lichnykh istoriy*. [Labyrinths of autobiography: an existential-narrative analysis of personal stories]. Sankt-Peterburg: Aleteyya [in Russian].
- Smulson, M. L. (2003). *Psikhologiya rozvytku intelektu : monografiya*. [Psychology of intellect development: a monograph]. Kyiv: Nora-Druk [in Ukrainian].
- Trufanova, Ye. O. (2018). *Sub'yekt i poznaniye v mire sotsial'nykh konstruksiy*. [Subject and cognition in the world of social constructions]. Moskva: Kanon+ ROOI «Reabilitatsiya» [in Russian].
- Fridman, Dzh., Kombs, Dzh. (2001). *Konstruirovaniye innykh real'nostey: Istori i rasskazy kak terapiya*. [Constructing Alternate Realities: Stories and Narratives as Therapy]. Moskva: Klass [in Russian].
- Chepeleva, N. V. (Red.). (2009). *Problemy psikhologicheskoy germeneytyki*. [Problems of psychological hermeneutics]. Kiyev: NPU imeni M.P. Dragomanova [in Russian].
- Chepeleva, N. V. (2020). Interpretatsiya kak mekhanizm konstruirovaniya opyta lichnosti. [Interpretation as a mechanism for constructing the experience of the individual]. *Aktualni problemy psikhologii. Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psikhologii imeni H.S. Kostyuka NAPN Ukrainy*. T. II: Psikhologichna hermenevtyka [Actual problems of psychology. Collection of scientific works of the G.S. Kostyuk Institute of Psychology NAPS of Ukraine. Vol. II: Psychological hermeneutics], 12, 4-18 [in Russian].
- Chepeleva, N. V. (2011). Leytmotyv yak providna liniya rozvytku osobystosti. [The leitmotif as a leading line of personality development]. *Aktual'ni problemy psikhologii : zb. nauk. prats' Instytutu psikhologii imeni H. S. Kostyuka NAPN Ukrayiny*. T. II.: Psikhologichna hermenevtyka [Actual problems of psychology: coll. of science Proceedings of the G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Sciences of Ukraine. Vol. II.: Psychological hermeneutics], 7, 5-14 [in Ukrainian].

Chepelieva, N. V. (Red.). (2019). *Dyskursyvnii tekhnologii samoproektuvannia osobystosti: monohrafiia*. [The leitmotif as a leading line of personality development]. Kyiv: Instytut psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/717132/> [in Ukrainian].

Chepelieva, N. V., Rudnytska, S. Yu. (2018). Psykholohichna kharakterystyka osobystosti, zdatnoi do samoproektuvannia. [Psychological characteristic of a personality capable of self-projection]. *Pedahohika i psykholohiia* [Pedagogy and psychology], 1, 71-77 [in Ukrainian].

Shmid, B. (2003). *Narratologiya*. [Narratology]. Moskva: Yazyki slavyanskoy kul'tury [in Russian].

Baddeley, J., Singer, J. A. (2007). Charting the life story's path: narrative identity across the life span. *Handbook of narrative research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage, 177-202. Doi.org/10.4135/9781452226552.n7

Bauer, J. J., McAdams, D. P. (2004). Personal growth in adults' stories of life transitions. *Journal of Personality*, 72, 573-602. Doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00273.x

Berger, P. L., Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality. A Treatise on sociology of Knowledge*. Doubleday & Company, New York.

Brockmeier, J., Carbaugh, D. (2001). Narrative and identity. *Narrative and identity: studies in autobiography, self, and culture*. Amsterdam: John Benjamins.

Burr, V. (1995). *Social Constructionism*. London-NewYork: Routledge.

Gotdiener, M. (1998). *Postmodern Sensitivities. Material Culture & the Form of postmodern life*. Oxford: Blackwell.

Harré, R. (1989). *Language games and the texts of identity. Texts of Identity*. Sage: London.

McAdams, D. P. (2008). Personal narratives and the life story. *Handbook of personality : theory and research (3rd ed.)* / In O. John, R. Robins, L. Pervin (Eds.). NewYork: Guilford Press, 242-262.

Polkinghorne, D. E. (1989). Narrative Knowing and the Human Sciences. *American Journal of Sociology*. 95(1), 258-260.

Potter, J. (1993). A model of discourse in action / Jonathan Potter, Derek Edwards, Margaret Wetherell. *American behavioral scientist*, 36(3), 383-401.

Sarbin, T. R. (1986). The narrative as a root metaphor for psychology. *Narrative psychology : the storied nature of human conduct* / In T. R. Sarbin (Ed.). NewYork: Praeger, 3-21.

Shotter, J. (1997). The Social Construction of our Inner Selves. *Journal of Constructivist Psychology*, 10, 7-24.

Write, H. (1973). *Metahistory: the Historical Imagination in the Nineteenth-Century Europe*. Baltimore, London: Johns Hopkins University Press.

Varela, F. J., Thompson, E., Rosch E. (1991). *The Embodied Mind. Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge.

Mass. London: The MIT Press, 75-76.

Наталія Василівна Чепелева

Дійсний член Національної академії педагогічних наук України, доктор психологічних наук, професор, заступник директора з науково-дослідної роботи Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, м. Київ (Україна)

Світлана Юрївна Рудницька

Доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії когнітивної психології Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, м. Київ (Україна)

НАРАТИВНЕ КОНСТРУЮВАННЯ ДОСВІДУ ОСОБИСТОСТІ

АНОТАЦІЯ

Наративне конструювання особистісного досвіду тлумачиться як смислова інтеграція окремих подій-євих блоків життя індивіда в зв'язну цілісність шляхом мовленнєвих практик у процесі особистісного смислотворення.

У межах психолого-герменевтичного підходу особистісний досвід розглядається як смислова система, що конструюється із плінних подій (особистий досвід) шляхом відбору значимих для особистості на даний момент подій та впорядкування їх у певні наративні структури. Провідним механізмом даного процесу виступає інтерпретація, яка передбачає породження нових смислів через задіяння процесу діалогічної взаємодії внутрішнього та зовнішнього контекстів особистості. При цьому значну роль у процесі наративного конструювання досвіду відіграють культурні зразки, в яких відображено основні соціокультурні інтерпретаційні схеми.

Конструювання особистого досвіду, розуміння реальності та себе в ній є однією з найважливіших умов особистісного розвитку, оскільки у наративі, відображено та об'єктивовано смислові структури особистості. Саме вони забезпечують орієнтацію особистості в сфері її існування в соціокультурному середовищі, тобто виступають як механізми смислової регуляції життєдіяльності людини.

Основні характеристики наративного конструювання досвіду співвідносяться з провідними вимірами розвитку особистості – біологічним, соціальним та особистісним та рівнем розвитку інтерпретаційних процесів, притаманних кожному з цих вимірів. Відповідно

основними видами наративного конструювання досвіду виступають квазінаративний, наративний та метанаративний, а його основними типами – ситуативний, подієвий та смисловий. Провідними психологічними механізмами виступають квазіінтерпретація, інтерпретація та діалог.

Ключові слова: психолого-герменевтичний підхід, наративне конструювання досвіду, розвиток особистості, інтерпретація, особистісний досвід, діалог, характеристики наративного конструювання досвіду.

Natalia Chepeleva

The full member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Deputy Director of Research Work of G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Svitlana Rudnytska

Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of Laboratory of Cognitive Psychology of G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

NARRATIVE CONSTRUCTION OF PERSONALITY'S EXPERIENCE

ABSTRACT

Narrative construction of personality's experience is interpreted as a semantic integration of single eventive blocks of individual's life into a coherent wholeness by means of speech practices in process of personality's meaning creation.

Within the framework of psychological and hermeneutic approach, personality's experience is considered as a semantic system constructed from running events (personality's experience) by selecting events that are significant for a personality at the current moment and by arranging them into certain narrative structures. The leading mechanism of this process is interpretation, which considers the generation of new meanings through the use of process of dialogic interaction between internal and external contexts of a personality. At the same time, cultural patterns, which reflect the main sociocultural interpretive schemes, play a significant role in the process of narrative construction of experience.

Construction of personality's experience, understanding reality and oneself in it is one of the most important conditions for personality's development, since the semantic structures of a personality reflect and objectify in a narrative. These very structures ensure the orientation of a personality in the sphere of one's existence in a socio-cultural environment, that is, they act as mechanisms of semantic regulation of human's activities.

The main kinds of narrative construction of experience are therefore quasi-narrative, narrative and meta-narrative, and its main types are situational, eventive and semantic. The leading psychological mechanisms are quasi-interpretation, interpretation and dialogue.

Keywords: psychological and hermeneutic approach, narrative construction of experience,

personality's development, interpretation, personality's experience, dialogue, characteristics of narrative construction of experience.

How to cite (як цитувати):

Chepeleva, N., & Rudnytska, S. (2022). NARRATIVE CONSTRUCTION OF PERSONALITY'S EXPERIENCE. *PSYCHOLOGICAL JOURNAL*, 8(2), 7-17.
<https://doi.org/10.31108/1.2022.8.2.1> [in Ukrainian]

Дата отримання статті: 05.01.2022

Дата рекомендації до друку: 14.02.2022

Дата оприлюднення: 28.02.2022

ВИВЧЕННЯ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО СИСТЕМАТИЧНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

*Піроженко Тамара Олександрівна¹, Карабасєва Ірина Іванівна²,
Соловійова Людмила Іванівна³, Хартман Олена Юрївна⁴*

¹Член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України, доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії психології дошкільника, Інститут психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, м. Київ (Україна)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9822-4819>

²Кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник лабораторії психології дошкільника, Інститут психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, м. Київ (Україна)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4286-2103>

³Кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник лабораторії психології дошкільника, Інститут психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, м. Київ (Україна)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3584-9779>

⁴Кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології дошкільника, Інститут психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, м. Київ (Україна)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3380-4836>

UDC: 37.015.311-057.87

АНОТАЦІЯ

На основі проведеного порівняльного аналізу теоретико-прикладних досліджень визначено, що готовність дитини до шкільного навчання - інтегративна характеристика психічного розвитку дитини, яка охоплює компоненти, що забезпечують її успішну адаптацію до умов і вимог школи.

Доведена актуальність проведеного дослідження в науковій, соціальній та практичній площині.

Характеризовано новітні підходи до діагностичної оцінки готовності дитини до шкільного навчання.

Показана новизна дослідження, яка полягає в здійсненні розробки, обґрунтуванні комплексного методичного інструментарію для здійснення оцінки готовності дитини старшого дошкільного віку до навчання в умовах реформування школи з урахуванням нових освітніх тенденцій компетентнісного підходу до оцінки її особистісного розвитку.

Розроблена діагностика готовності дитини до шкільного навчання: «Чарівні перетворення», яка базується на поєднанні педагогічних і психологічних методів дослідження, побудованих на взаємодії дорослого з дитиною з врахуванням досягнень провідної для дошкільного віку ігрової діяльності.

Відмічено, що основним критерієм обрано усталений прояв показників інтелектуальної, мотиваційної, емоційно-вольової зрілості дитини, що відбивається у величині статистично узагальнених і усереднених значень.

На основі опису у статті її основних компонентів зроблені розширені висновки в яких визначені і подальша робота з означеного питання.

Ключові слова: психологічна готовність дитини до навчання, творча уява, діагностика, компетентність, наступність дошкільної та початкової ланок освіти, довільна регуляція.

Address for correspondence, e-mail: editpsychas@gmail.com

Copyright: © Tamara Pirozhenko, Irina Karabaeva, Liudmyla Soloviova, Olena Khartman

This is an Open Access journal, all articles are distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0) License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material, provided the original work is properly cited and states its license.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.

Проблема діагностики готовності дітей дошкільного віку до систематичного навчання в школі має своє представлення як в теоретичній, так і практичній площині. Безпосередньо з'явившись з потреб практики й довгий час залишаючись предметом прикладних досліджень, проблема готовності дитини до шкільного життя актуалізує важливі питання онтології зростання людини, становлення психологічних досягнень, завдяки яким у дитини з'являється можливість опанувати нову соціальну ситуацію розвитку, нові види діяльності, новий характер взаємовідносин з однолітками і дорослими. Очевидним стає те, що проблема вивчення готовності дитини старшого дошкільного віку до навчання в умовах сучасної школи стає однією з фундаментальних проблем в системі наук про дитину та її розвиток. Особливу значимість в умовах модернізації освіти та новому нормативно-правовому контексті набуває проблема наступності дошкільного та початкового навчання, ядром якого є готовність дітей дошкільного віку до умов сучасної школи. (Піроженко Т., Хартман О. 2019)

Соціальна значимість теми дослідження обумовлена появою в соціумі нового ставлення до дитинства, нагальної потреби до пошуку ефективних варіантів та способів організації навчання дитини дошкільного віку в різних видах освітніх установ.

Практична значимість обумовлена потребою практиків у сучасних методиках вивчення готовності дітей до навчання в умовах реформування української школи. Результати аналізу питання про обізнаність педагогів закладів дошкільної освіти у використанні діагностичних методик засвідчили, що існує велика розбіжність в розумінні їх призначення та спрямованості для цілей вивчення готовності дітей до школи, що не відповідає сучасним вимогам, новому соціальному замовленню, ефективному рішенню проблем наступності між дошкільною та початковою освітою. В обстеженні стану готовності дітей до навчання у школі прийняли участь 139 партнерських закладів. Обстеження проводили: у 306 випадках практичні психологи, у 64 - вихователі дітей дошкільного віку. Апробацією психологіч-

ного інструментарію щодо визначення стану готовності дитини старшого дошкільного віку до навчання у школі охоплено - 370 дітей.

Зростання актуальності проблематики готовності дітей до систематичного навчання в школі для системи освіти в останній час поєднується зі зниженням кількості наукових публікацій досліджень в цій області, особливо в галузі дитячої психології, що дає змогу стверджувати про кризу в дослідженнях проблеми готовності дітей дошкільного віку до шкільного навчання, сутність якого складає протиріччя між системною природою феноменів готовності до шкільного навчання й обмеженістю традиційно застосованих в даній проблематиці аналітичної стратегії й методів дослідження. Отже нагальна необхідність застосування системної методології й нових експериментальних технологій в дослідженні готовності дітей дошкільного віку до систематичного навчання в сучасній школі обумовило проведення дослідження. Тему: «Готовність дитини старшого дошкільного віку до навчання в умовах реформування української школи» (№ 0121U107587; 2021-2023 рр.) затверджено Програмою досліджень НАПН України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор.

З огляду психолого-педагогічної літератури з теми дослідження констатуємо, що зараз пропонується чимало способів визначення готовності дитини до систематичного шкільного навчання. Одні вчені та спеціалісти вважали достатнім критерієм досягнення певного ступеня морфологічного розвитку, інші пов'язували готовність з розумовим розвитком, треті вважали за необхідну умову певний рівень психічного, і перш за все особистісного, розвитку. Тому в реальній практиці, педагогічній і психологічній науках й досі існують розбіжності щодо розуміння понять "підготовка до школи", "готовність до школи", "шкільна зрілість", "психологічна готовність до школи".

Аналіз проблематики досліджень доводить, що багато хто з вчених успішно розробляють сучасний зміст поняття підготовки дітей до школи. Так Федорович Л. вважає, що підготовка дітей до школи – закономірний, соціально і дидактично зумовлений процес

взаємодії, суб'єкти якого перебувають у педагогічно доцільних, суб'єкт-суб'єктних, гуманних відносинах, що забезпечує особистісно-орієнтований фізичний, психічний і соціальний розвиток дитини відповідно до її можливостей і потреб (Л. Федорович, 2003). Черепаня Н. відзначає, що готовність дитини до шкільного навчання – складне психолого-педагогічне утворення, яке розуміється як цілісна своєрідність інтелектуального розвитку дитини та її психологічних особливостей, без яких неможливо навчатися в масовій школі. Готовність – це стан потенційних і тому ідеальних можливостей дитини, шкільна зрілість – стан її актуальних і реальних можливостей (Н. Черепаня, 2006). Вчена Поніманська Т. відзначає, що готовність дитини до шкільного навчання – інтегративна характеристика психічного розвитку дитини, яка охоплює компоненти, що забезпечують її успішну адаптацію до умов і вимог школи. Цей феномен постає як загальна (психологічна) і спеціальна готовність до навчання в школі, в якій розкриваються рівні розвитку тих психологічних якостей, що найбільше сприяють нормальному входженню в шкільне життя, формуванню навчальної діяльності (Т. Поніманська, 2006).

Узагальнення наукових матеріалів дозволяє говорити про можливість створення теоретично сконструйованої діагностичної моделі готовності дитини до навчання в школі. Так вченими-практиками пропонуються завдання вміщені в практичний посібник для визначення готовності /неготовності дітей шестирічного віку до навчання в школі. Авторами представлені діагностичні методики у вигляді одинадцяти інтелектуальних завдань різного змісту та інтерпретації їх виконання дітьми-шестирічками готовими /неготовими до шкільного навчання. Цікавою є представлена авторами бесіда як з батьками так і з дитиною. В бесіді з батьками, яка відбувається не в присутності дитини, з'ясовується історія раннього розвитку та стан здоров'я дитини, а також склад сім'ї, освіта та заняття батьків, можливості займатися вихованням дитини та наявність труднощів у цьому. Після бесіди з батьками відбувається бесіда з дитиною. Вона спрямована на те, щоб створити невимушену, довірливу атмосферу спілкування і, разом з тим, отримати важливі відомості про рівень обізнаності дитини, її вміння спілкуватися: відповідати на запи-

тання, будувати висловлювання. Потребує уваги і зміст представлених дослідницями завдань: співвіднесення фігур різної форми з ідентичними, які потрібно скласти з двох частин; відтворення площинного зображення фігури з окремих її частин; утворення пар предметів за функціональними ознаками тощо. Обґрунтованим, структурованим та змістовним представлено для практиків матеріал про готовність дитини до навчання та ознак неготовності дитини до означеної діяльності (Н. Стадненко, Т. Ілляшенко, А. Обухівська, 2001).

Упорядником сучасного посібника «Діагностика готовності дітей до школи» О. Дєдовим пропонуються методики, тести, діагностичні програми розроблені знаними авторами в різні роки, які спрямовані на вивчення мотиваційної готовності (методика «Читання казки», методика «Внутрішня позиція школяра» Н. Гуткіної, навчальна мотивація (автор М. Гінзбург). Інтелектуальної готовності тест «Запам'ятай 10 слів», методика «Четвертий зайвий», «Впізнавання фігур», тест «Класифікація, методика «Послідовність подій», тест «Аналогії», «Знайди будиночок», «Обведи контур», «Порівняння за формою», повторення цифрових рядів (субтест із тесту інтелекту Д. Векслера, орієнтований тест Керна-Йірсека на визначення функціональної готовності дітей до шкільного навчання. Емоційно-вольової сфери: методики вивчення довільної регуляції поведінки та діяльності емоційно-вольової готовності, тест «Графічний диктант», методика «Зразок і правило» (за О. Венгером) тест «Будиночок», «Лабіринт» «Розфарбуй малюнок», методика Л. Красильнікової «Так і Ні не говорити» (текст методики приводиться за А. Лідерс, 1995). Особистісно-соціальної видів готовності - експрес-діагностика готовності дитини до навчання у школі (за Ю. Гільбухом, С. Коробко, Л. Кондратенко) яка включає: тест фонематичного слуху, тест копіювання безглуздих складів, тест словника, тест короткочасної пам'яті та умовиводів, визначення рівня розумової активності дитини (Дєдов О 2014).

Проблема підготовки дітей до школи знайшла широке відображення у світовому досвіді. У працях розкрито окремі психологічні, педагогічні і методичні аспекти зазначеної проблеми (F. Nylor, Y. Ossola, D. Cadman, D. Wilson, L. Miller, G. Cummings); з'ясову-

но роль сім'ї в цьому процесі (S. Valter, A. Rydell, D. Cookson, M. Roussey, I. Senecal, V. Stein та ін.).

Вартісним для нашого дослідження є порівняльний аспект проблеми, висвітлений у роботах про польську теорію і практику підготовки до школи (А. Бжезінська, Б. Вілгоцька-Оконь, Е. Грущик-Кольчинська, С. Гуз, М. Дмоховська, Д. Клус-Станська, І. Кайзер, А. Клім-Клімашевська, У. Ошва, Б. Сурма, С. Шуман) (Ю. Антонюк, 2017).

У дослідженні І. Адабек розглянуто проблему підготовки дітей до школи за умов спеціально змодельованого процесу дошкільного виховання, що ґрунтується на використанні спадщини польської теорії та практики дошкільної педагогіки, запропоновано авторські розробки дидактичних матеріалів з урахуванням специфіки дошкільної освіти. (І. Адабек, 2001, с. 52, 2010, 2011.).

Д. Валешек постулює у дисертації власні авторські погляди щодо організації процесу підготовки дітей до школи на основі концепції емансипованого виховання – системи педагогічних дій, спрямованих на звільнення особистості від непотрібних обмежень і інструктивного впливу педагога; задоволення права будь-якої дитини на вільну, творчу діяльність відповідно до її інтересів і потреб; розвиток самостійності, відповідальності та ініціативності. Відповідно дослідження авторка спрямовує на створення концепції підготовки дітей до шкільного навчання, що враховує самооцінність дошкільного періоду розвитку і забезпечує розвиток індивідуальності дитини. На основі аналізу й оцінки теорії і практики підготовки дітей до школи Д. Валешек окреслює альтернативні традиційним шляхи вдосконалення цього процесу в умовах освіти в Республіці Польща; пропонує авторську методику підготовки дітей до школи для використання у польських дошкільних закладах і початкових школах. (Д. Валешек, 1999)

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття.

Освітні стандарти та орієнтири Нової Української Школи (реформа НУШ) проголошуючи серед основних пріоритетів педагогіку партнерства та оновлення підходів до навчання учнів, посилюють акценти на формуванні ключових компетентностей зростаючої

особистості, що потребує визначення його складових характеристик на основі цілісного та компетентнісного підходу до оцінки досягнень, набутих дитиною протягом дошкільного періоду. Розробка діагностичного інструментарію передбачає також врахування нових, доведених психологічною наукою аспектів готовності, як то готовність дитини взаємодіяти з навколишнім світом, здатність до ціннісної регуляції дій у пізнавальній та соціальній активності тощо.

Вивчення готовності дитини до навчання в школі розглядаємо як оптимальне поєднання взаємодії комплексу компонентів, який охоплює всі основні сфери розвитку та діяльності дитини: інтелектуальну, емоційну, вольову; ігрову, творчу. Їх сукупність на певному рівні розвитку виявляється як дошкільна зрілість дитини, складові якої тісно взаємопов'язані і взаємозумовлені.

Узагальнення теоретичного і практичного матеріалу дало можливість розробити й описати діагностичну модель готовності дитини до шкільного навчання, що включає інтелектуальну, особистісну і соціально-психологічну складові, що є важливими як для оволодіння новою навчальною діяльністю як провідною на етапі шкільного життя, так і конструктивної адаптації дошкільника до нової системи взаємин з дорослими та однолітками.

Розроблена нами діагностика готовності дитини до шкільного навчання базується на поєднанні педагогічних і психологічних методів дослідження, побудованих на взаємодії дорослого з дитиною з врахуванням досягнень провідної для дошкільного віку ігрової діяльності. Основним критерієм було обрано усталений прояв показників інтелектуальної, мотиваційної, емоційно-вольової зрілості дитини, що відбивається у величині статистично узагальнених і усереднених значень.

Кількісні характеристики коефіцієнтів, значущість впливу компонентів на загальну готовність дитини до школи визначались шляхом аналізу відповідних літературних джерел, узагальнення досвіду роботи з підготовки дітей до школи в дошкільних освітніх закладах і початкових класах загальноосвітніх шкіл, а також результатів анкетування, бесід із вихователями й учителями.

Одержані кількісні дані розглядаються як орієнтир першого наближення для прогнозування успішності майбутньої провідної діяльності дітей – навчальної. В такий спосіб комплексна діагностика готовності дитини до школи з оптимальним поєднанням традиційних та інтерактивних методів і організаційних форм роботи виконує діагностичну та прогностичну функцію/задачу.

Авторами проведеного дослідження здійснено розробку, обґрунтування, експериментальну апробацію та перевірку комплексного методичного інструментарію для здійснення оцінки готовності дитини старшого дошкільного віку до навчання в умовах реформування школи з урахуванням нових освітніх тенденцій компетентнісного підходу до оцінки особистісного розвитку.

Формулювання мети або цілей статті (постановка завдання).

Обґрунтування та опис методичного інструментарію комплексної оцінки готовності дитини шестирічного віку до навчання в умовах сучасних змін та реформування системи початкової освіти.

Наукове обґрунтування методології проведеного дослідження (в тому числі, якщо дослідження має теоретичний або оглядовий характер;

Методологічними засадами дослідження виступили положення філософії, психології і педагогіки щодо активності суб'єкта в пізнанні; впливу соціуму, навчання і виховання на розвиток особистості, унікальності дошкільного дитинства; взаємозв'язку теорії і практики; принципу системності й комплексності під час аналізу соціально-педагогічних явищ. Дослідження базується на Законі України «Про дошкільну освіту», Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Стандартах дошкільної та початкової освіти.

Важливою та сутнісно значимою для нашого дослідження є також синергетична концепція освіти, яка спрямовує педагогічні та психологічні дослідження на пошук ціннісної основи свого розвитку, з'ясування міри впливу суспільних детермінант на процес освітнього поступу, прагнення усвідомити внутрішні механізми саморозвитку і цілепокладання, пошук шляхів та механізмів глобалізації та інтеграції у світовий освітній науці. (Васянович Г., Вознюк О., Коновальчук І. та ін.).

Теоретичними джерелами дослідження стали праці вітчизняних і зарубіжних дослідників з особисті-

сно-орієнтованої освіти (І. Бех, С. Подмазін, О. Савченко, В. Сухомлинський, І. Якиманська та ін.), проблем дошкільної та початкової освіти (Л. Артемова, Т. Бенюва, О. Кононко, З. Плохій, С. Ладивір, О. Проскура, Дж. Чепи), наступності дошкільної і початкової освіти (А. Богуш, З. Борисова, О. Киричук, В. Кузь, Т. Назаренко, Д. Струннікова, Г. Халаша та ін.); сутності та компонентів готовності дитини до навчання в школі (Л. Божович, Л. Венгер, Ю. Гільбух, В. Котирло, Д. Ельконін та ін.).

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

В наукових традиціях лабораторії психології дошкільника Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (В. Котирло, С. Ладивір, Т. Кондратенко, С. Кулачківська, С. Тищенко, Т. Піроженко, К. Карасьова, І. Карабаєва, Л. Соловійова, О. Хартман, Л. Токарева, О. Федорчук) існує досвід досліджень питань підготовки дітей до навчання у школі в умовах дитячого садка та сім'ї, питань індивідуалізації виховання дітей в закладі дошкільної освіти з основами комплексної діагностики психічного розвитку дітей дошкільного віку, аналізу особистісного потенціалу дитини дошкільного віку в сучасному суспільстві та становлення ціннісних орієнтацій дітей старшого дошкільного віку як пріоритетних індикаторів їх особистісного зростання. Означені наукові здобутки співробітників лабораторії створюють вагоме підґрунтя для здійснення сучасного наукового аналізу проблеми готовності дитини старшого дошкільного віку до навчання в умовах кардинальних змін та реформування початкової школи. Особливо перспективним в цьому напрямку вбачаємо визначення критеріїв та розробку методичного інструментарію для здійснення комплексної оцінки готовності старших дошкільників до систематичного шкільного навчання з урахуванням індивідуальних та вікових особливостей психічного розвитку шести та семирічних дітей, з урахуванням компетентнісного підходу до визначення особистісних досягнень дитини, урахуванням значущості сформованих ціннісних орієнтацій в регуляції поведінки та діяльності дитини (Кулачківська С., 2003)

Для вивчення готовності дитини 6 (7) років до школи науковцями лабораторії психології дошкільника розроблено комплекс діагностичних завдань «Чарівні перетворення» (далі КДЗ). З його допомогою можливо оцінити актуальний стан розвитку у дитини старшого дошкільного віку емоційно-ціннісного, пізнавального, комунікативно-мовленнєвого, творчого, регулятивного змістового компоненту діяльності – основи сформованих соціально-психологічних якостей, життєвих вмінь та навичок, що визначають готовність дитини до навчання в умовах реформування української школи.

Підготовка до обстеження. Здійснювати обстеження дитини рекомендуємо у кабінеті психолога, а у разі його відсутності у звичайній груповій чи класній кімнаті. Час для проведення обстеження – друга половина дня, 15-20 (до 25) хвилин на одну дитину. Слід підготувати таке обладнання: 1. *Протоколи фіксації результатів.* До початку взаємодії з дитиною необхідно записати вихідні дані про неї (ім'я, вік із зазначенням повних років та місяців на момент проведення обстеження), дату та час проведення. Даний діагностичний комплекс застосовується з дітьми старшого дошкільного віку (від 5,5 до 7 років життя). Протоколи заповнюються одразу після завершення взаємодії з дитиною. 2. *Для завдання «Придумай гру з іграшкою»:* конструктор, лялька, м'яч, автомобіль. 3. *Для завдання «Шлях до чарівної скриньки»:* зразки графічного диктанту – рисунки 0, 1, 2, 3 (рис.1); конверт, в який складено стимульний матеріал для завдання, аркуш у велику клітинку з

позначеною точкою, канцелярська гумка, добре застругані олівці (простий, кольорові). Наліпки для заохочення.

Для завдання «Чарівні перетворення фігури»: чарівна скринька (будь-яка естетично приваблива коробка) із завданням на домальовування фігури (аркуш паперу А4 – розміри: 210 x 297 мм) окремо намальований квадрат, розмір фігури повинен бути таким, щоб вона могла виступати частиною дитячого малюнку, (наприклад, вікном у будинку); олівці – добре застругані простий та кольорові (від дванадцяти і більше).

Під час проведення дослідження психологам/педагогам рекомендуємо дотримуватися наступних настанов: - завжди надавати шанс дитині на виправлення помилки у разі невиконання завдання; - підбадьорювати, заохочувати дитину, виявляти позитивні почуття, проявляти розуміння щодо переживань дитини та готовність розділити їх із нею; - схвалювати вільний вибір дитини в діяльності, підтримувати експериментування дитини з різними зображувальними матеріалами; - якщо дитина втомилася, не проявляє інтересу до завдань тощо, необхідно перенести обстеження на наступну зустріч з дитиною; - результати обстеження слід сприймати виключно на момент «тут і зараз»; - отримані результати є основою для формулювання пропозицій/рекомендацій щодо актуалізації виховних/розвивальних впливів з боку педагогів та батьків на певну дитину.

КДЗ «Чарівні перетворення» складається із

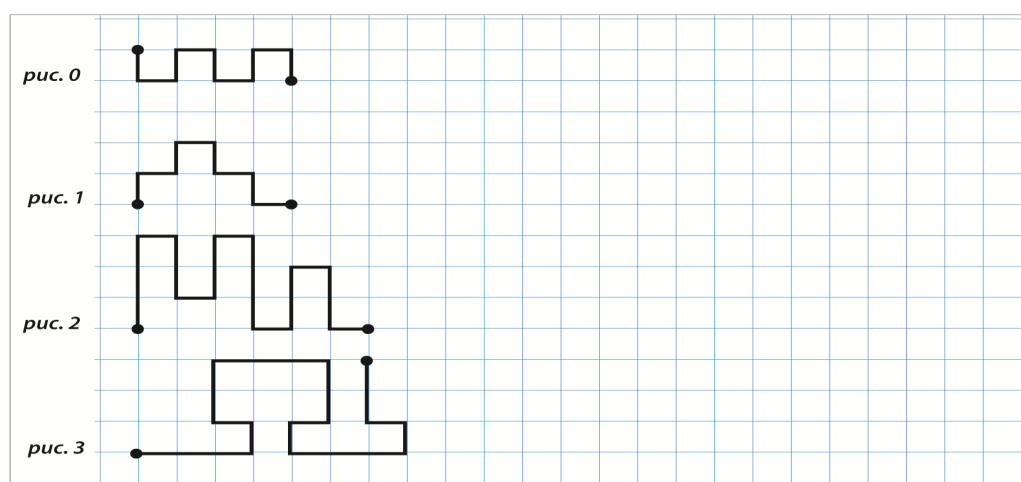


Рис. 1 Зразки графічного диктанту

наступних завдань: «Придумай гру з іграшкою», «Шлях до чарівної скриньки» та «Чарівні перетворення фігури». Діагностичні завдання, які пропонуються дитині, об'єднані одним сюжетом та мають ігровий характер.

Проведення обстеження. На початку обстеження важливо встановити контакт з дитиною, створити теплу, довірчу атмосферу спілкування, налаштувати її на подальшу роботу. Психолог запрошує дитину пограти разом із ним. У разі, коли дошкільник зустрічається з психологом уперше, необхідно познайомитися: «Привіт! Давай знайомитись. Мене звати А тебе? Дуже приємно! Давай пограємо разом».

Після знайомства і погодження дитини на гру психолог повідомляє їй зміст завдання «Придумай гру з іграшкою»: «Я впевнена у тому, що ти любиш грати та знаєш багато ігор. Подивись, які у мене є іграшки (конструктор, лялька, м'яч, автомобіль). Обери одну цікаву для тебе та придумай гру, як пограти з нею. Ти пам'ятаєш, що з іграшкою можна гратися в гру самому (ій) або з друзями. В грі у кожного учасника(ці) можуть бути ролі. А також бувають правила, яких необхідно дотримуватися. Гра з чогось починається. Та колись закінчується. Ти маєш декілька хвилин, щоб придумати гру. Скажи, коли ти будеш готовий(а) про неї розказати». В процесі виконання завдання психолог слідкує за часом, наданим дитині на вигадкування гри (2-3 хв.), за потреби допомагає у виборі іграшки, заохочує, використовує навідні запитання під час її розповіді про гру.

Далі психолог пропонує дитині завдання «Шлях до чарівної скриньки». Розкриває дошкільнику сутність наступного завдання та надає інструкцію до його виконання: «А зараз я пропоную тобі погратися у мою гру. Ти згоден(на)? Давай разом замалюємо цей шлях (тренувальне завдання, зразок малюнку - рис.0). Спочатку оберемо, чим ми будемо малювати шлях – олівцем простим, чи кольоровим, що ще тобі може знадобитися (гумка). Зараз ми будемо малювати шлях, треба постаратися, щоб він був гарними й акуратними. Для цього потрібно уважно мене слухати і малювати так, як я буду говорити. Я буду казати, на скільки клітинок і в яку сторону ти повинен(на) провести лінію. Наступну лінію малюєш там, де закінчилася попередня. Нагадай, де в тебе права рука? Витягни її в бік – куди

вона вказала? (на двері, на вікно тощо). Коли я скажу, що потрібно провести лінію вправо, ти її проводиш до дверей (вибрати будь-який наочний орієнтир). Де ліва рука? Коли я скажу, що потрібно провести лінію вліво, згадай про руки (або будь-який орієнтир ліворуч). Тепер пробуємо проходити шлях. Постав олівець на точку (аркуш у велику клітинку з позначеною точкою). Малюй, не відриваючи олівець від паперу: одна клітинка вниз (пауза), одна клітина вправо (пауза), одна клітинка вгору (пауза), одна клітинка вправо (пауза), одна клітинка вниз (пауза). Далі продовжуй малювати такий самий візерунок сам(а)». Під час виконання завдання можна підбадьорювати дитину, але не слід робити жодних додаткових вказівок.

По завершенню малювання дитиною тренувального завдання (рис. 0) психолог пропонує продовжити виконання завдання «Шлях до чарівної скриньки»: «Дивись сюди (показує конверт із завданнями різної складності): виконавши це завдання ми дістанемося до чарівної скриньки. Ти хочеш це зробити? (чекає на відповідь дитини, в разі згоди продовжує). Добре! Граємо далі. Шлях до скриньки обирати тобі. Подивись. Він може бути простим (Рис.1), середньої складності (Рис.2), складним (Рис.3). Якщо ти вибереш складний шлях і пройдеши його, ти отримаєш нагороду – 3 наліпки, якщо ти вибереш шлях середньої складності і пройдеши його ти отримаєш – 2 наліпки, якщо ти вибереш легкий шлях і пройдеши його, ти отримаєш 1 наліпку. Якщо ти вибереш шлях і не пройдеши його – нагороди не буде. Старайся виконати завдання.

А тепер подивись ще раз на завдання (вказує на завдання різної складності), це – складний шлях для проходження, це – середньої складності, а це – легкий. Вибирай той, який ти вважаєш, що виконаєш (пауза). Молодець, ти вибрав(ла) свій шлях до скриньки».

По завершенню психолог об'єктивно оцінює і озвучує результат виконання дитиною завдання. (Наприклад: «На мою думку, ти вибрав(ла) цікавий і непростий шлях до скриньки. Ти виконав(ла) завдання дуже гарно та правильно, отримуєш три наліпки». Або, «Не дуже гарно та не зовсім правильно і отримуєш дві наліпки»; «Сьогодні у тебе не вийшло виконати завдання, але ти старався(лася), тому отримуєш одну наліпку; тобі зовсім не хотілося йти до скриньки, але я думаю,

що ти вмієш це робити добре і наступним разом покажеш усі свої вміння»). Робить паузу та спостерігає за реакцією дитини. Продовжує: «Візьми усі наліпки, хай вони нагадують тобі про нашу зустріч».

Психолог продовжує: «Ти вибрав(ла) свій шлях до скриньки. Ось і вона (*дістає коробку*). Переходимо до виконання завдання «Чарівні перетворення фігури». Відкриваємо... (*дістає з коробки аркуш паперу з окремо намальованою геометричною фігурою – квадратом*). Зараз ми з тобою будемо продовжувати свої чаклунські справи – малювати. Уяви себе «чарівником». Спробуй свою «чарівну силу» і перетвори геометричну фігуру так, щоб вийшов малюнок. Домалою до геометричної фігури певні елементи таким чином, щоб перетворити її на річ або істоту, що пов'язані або з тобою, або з людьми, природою, або з технікою. Постарайся намалювати якомога краще – так, як ти вмієш». Після виконання завдання дорослий запитує дитину: «Ти закінчив(ла) роботу? Більше нічого не треба домальовувати? Що ти намалював(ла)? Як ти вважаєш, чи впорався(лася) ти із завданням?»

По завершенню обстеження психолог говорить до дитини: «Мені було приємно провести час із тобою! До зустрічі!»

Застосування комплексу діагностичних завдань «Чарівні перетворення» передбачає фіксацію фактичного виконання дій дитиною.

Під час виконання *першого* завдання «Придумай гру з іграшкою» слід зафіксувати наступне. 1. Яку саме іграшку обрала дитина: конструктор, ляльку, м'яч чи машинку. 2. Якісну ознаку самого процесу вибору: вибір здійснено дитиною самостійно, іграшку обрано за допомогою / підказкою дорослого або – дитина відмовилася від виконання завдання. 3. Записати дослівний текст придуманої дитиною гри з іграшкою. 4. Результат вигадкування гри з іграшкою, яку дитина обрала: гру придумано або ні. 5. Якісну оцінку змісту придуманої гри у відповідності до таких показників: дитина - самостійно розповіла про 2-3 або більше варіанти гри з іграшкою, використовувала слова-дії; - запропонувала 1-2 або більше варіантів гри з іграшкою (тобто в розповіді дитини присутні слова-дії); - пояснила як гратися з іграшкою за допомогою навідних запитань дорослого; у відповідь на запитання дорослого

дитина змогла назвати 2-3 можливі дії з іграшкою; - тільки назвала іграшку та пояснила- «Нею граються»; - не змогла пояснити як гратися з іграшкою. 6. Якісну оцінку придуманої гри з точки зору передбаченої можливої рольової взаємодії учасників гри за такими показниками: дитина - у придуманій грі передбачено можливість разом з іншими учасниками, окреслено їх ролі; - в розповіді про гру з іграшкою передбачила можливість грати разом з іншими учасниками; - пояснила, що зазвичай не грається з такою іграшкою, тому не знає як з нею можна гратися разом з друзями; - придумана гра передбачає одного учасника (сама дитина); - розповіді про гру не визначила жодної ролі (ні власної, ні інших); - обрана іграшка оцінена дитиною як нецікава для гри. 7. Якісну оцінку придуманої гри з точки зору наявності чи відсутності в ній ігрових правил за такими показниками: дитина - змогла самостійно, чітко і послідовно визначити правила гри з іграшкою; - самостійно визначила правила гри з іграшкою, проте розказала їх нечітко і непослідовно; - самостійно визначила 1-2 правила гри з іграшкою, але за допомогою уточнювальних запитань дорослого (ти усі назвав(ла) правила?) продовжила розповідь; - відзначила, що у грі з іграшкою є правила, проте розкрила їх зміст за допомогою уточнювальних та навідних запитань дорослого; дитина розпочала визначати правила гри з іграшкою лише після запитання дорослого «Чи є у грі правила, які?» та з його допомогою назвала декілька правил; - не зрозуміла значення правил для гри з іграшкою, відмовилася їх називати. 8. Наявність у розповіді дитини елементів словесної (вербальної) творчої уяви у відповідності до таких показників: дитина - самостійно придумала нову гру, використала в ній стандартні та нестандартні персонажі, ролі та дії; - після поштовху дорослого придумала гру, в її розповіді присутні реальні та уявні учасники гри, персонажі, ролі, дії; - переказала знайому гру, але внесла до неї деякі зміни (нових персонажів, або об'єднала декілька ігор в одну); - назвала знайому гру, після заохочення дорослого продовжила розповідь; - внесла деякі зміни (нових персонажів, або об'єднала декілька ігор в одну); - переказала знайому гру; - відмовилася від виконання завдання. 9. Загальну оцінку виконання дитиною цього (першого) завдання у відповідності до таких показників: дитина - зрозуміла завдання, викона-

ла по темі та по суті всі елементи (обрала іграшку, придумала гру, розповіла про неї); - виконала по темі та по суті всі елементи завдання (обрала іграшку, придумала гру, розповіла про неї), іноді відволікалася, але самостійно поверталася до нього; - під час виконання завдання відволікалася від теми, але після нагадування про нього дорослим, продовжувала його виконувати; - під час виконання завдання потребувала нагадування / підказки від дорослого, що необхідно робити; - не вдалося виконати завдання по темі та по суті (під час виконання завдання відволікалася на інші теми, словесна інструкція дорослого не допомогла виконати завдання).

Під час виконання *другого* завдання «Шлях до чарівної скриньки» необхідно зафіксувати результати за двома параметрами: 1) вибір дитиною завдання; 2) вибір дитиною складності завдання та результат його виконання. Тренувальне завдання (*рис. 0*) не оцінюється. За першим параметром результат виконання фіксується у відповідності до таких показників: дитина - обрала завдання певної складності; - обрала завдання навмання / поспіхом (не замислюючись над оцінкою його складності); - відмовилася від виконання завдання. За другим параметром здійснюється оцінка виконання дитиною завдання певного рівня складності за показником виконано – не виконано. А також оцінка малюнка дитини за такими показниками: дитина - точно відтворила візерунок; - відтворила візерунок з помилкою в одній лінії; - відтворила візерунок з декількома помилками; - відтворила візерунок, в якому є лише подібність тих чи інших окремих елементів зі зразком; - у виконаному малюнку відсутня подібність до зразку; - відмовилася від виконання завдання.

За підсумками виконання *третього* завдання «Чарівні перетворення фігури» необхідно здійснити оцінку розвиненості творчої уяви дитини у створенні художнього образу на основі аналізу малюнку дитини. Орієнтиром для здійснення якісної оцінки є наступні критерії. 1. Дитина намалювала розгорнутий сюжет із кількома об'єктами, геометрична фігура виступала як частина одного з об'єктів. Малюнку притаманна точність, реалістичність, яскравість зображень. На малюнку без коментарів / пояснень дитини можливо зрозуміти, що зображено. Наприклад: діти гралися в пісочниці (домальовування квадрата), інші спускалися з гірки.

Акваріум (домальовування квадрата з рибками, яких годувала дитина) серед інших мешканців з куточка живої природи; з квадрата домальована картина в кімнаті на стіні серед інших меблів, а поруч члени родини; як один із будинків, а квадрат домальований як, наприклад, вікно в одному з них. 2. Дитина правдоподібно зобразила окремий об'єкт, відтворюючи справжній вигляд «опредмечуючи» геометричну фігуру (предметне зображення, де геометрична фігура – основа малюнку), і включила отриманий об'єкт в уявний сюжет. Будинок з вікнами, дверима, дахом тощо, а поруч квіти, дерева, люди, тварини, де квадрат виступає як основна деталь будинку – каркас. Використання кольорової гами відповідає дійсності, оточуючий дитину світ представлений різнобічно, таким, який він існує в реальності, в житті. Забарвлення малюнків: соковита кольорова гама з різноманітними кольорами та відтінками, перевага яскравих та світлих тонів. 3. Дитина домальовувала фігуру так, що вийшло правдоподібне зображення предмета з різними деталями, але відсутністю сюжету, в який було б включене зображення. Машина: квадрат – кабіна, є вікно, руль, кузов, колеса. Ваза з квітками. Будинок з дверима, вікнами, димарем. Або один великий предмет (практично на весь папір) – машина з багатьма деталями (підйомний кран, гусеничні колеса, причеп, тощо) де геометрична фігура виступала її центральною частиною. В малюнках помітна перспектива. На огляд малюнки акуратні, привабливі, «живі» – в них є радість, життя. 4. Дитина домальовувала фігуру так, що вийшло схематичне спрощене контурне зображення, у якому немає деталей, (будинок – квадрат з дахом, або з вікном; машина – контур кабіни з колесами). На малюнку в основному контури предметів, з притаманною їм «непропорційністю», «прозорістю». Спостерігається прив'язаність до використання певних або одного кольору, тому на огляд малюнки не яскраві, тьмяні, бліді або може спостерігатися спалах яскравості – все рожеве тощо. 5. Дитина «помітила» геометричну фігуру. У домальованій фігурі спостерігається незавершеність у зображенні предметів. Замість предметного зображення представлені окремі лінії, штрихи, частини геометричних фігур, незакінчені форми (заштрихований квадрат; до квадрату домальований трикутник). Ізольовані частини предметів (замість цілого будинку – вікно, двері,

стіна. Безформність зображення, іноді без допомоги «художника» важко було визначити зміст намальованого. Малюнок з примітивною зображувальністю. «Вмалювала» у фігуру – додавала крапки, лінії, заштриховувала. Спостерігається монотонність у використанні кольорової гами або надмірна яскравість. 6. Дитина не сприйняла завдання на побудову образу уяви з використанням заданого елемента – не малювала. Або малювала поруч із заданою геометричною фігурою своє зображення. Геометрична фігура залишилася осторонь, дитина ніби не помічала її під час малювання. Без пояснення неможливо визначити, що намальовала дитина. (Карабаєва І., Кузьменко В., 2021)

Крім фіксації результатів виконання дитиною комплексу діагностичних завдань, аналізу потребує процес їх виконання – оцінювання сформованості довільної регуляції дій дитини під час взаємодії та виконання усіх завдань – за такими критеріями: вміння виконувати дії за зразком; вміння виконувати дії за словесною інструкцією дорослого; вміння виявляти цілеспрямованість, активність у досягненні мети, готовність долати труднощі; вміння дотримуватися теми спілкування з дорослим. Кожен з критеріїв має чіткі показники проявів. (Соловйова Л., 2021)

Так, оцінка вміння дитини виконувати дії за зразком передбачається у відповідності до наступних показників: дитина - орієнтується на зразок; співвідносить із ним отриманий результат; - намагається коригувати свої дії за зразком; співвідносить з ним отриманий результат; - самостійно виправляє помилки; - відступає від зразка, звертається до нього у разі утруднень, самостійно не співвідносить із ним отриманий результат, виправляє помилки після вказування на них дорослим; - дії не відповідають зразку, дитина не співвідносить із ним результат виконання завдання, помилок не бачить і не виправляє їх; - відмовляється від діяльності за зразком після декількох невдалих спроб виконання; дитина одразу (без спроб) відмовляється від виконання завдання за зразком.

Оцінка вміння виконувати дії за словесною інструкцією дорослого передбачається у відповідності до таких показників: дитина - корегує свої дії за словесною інструкцією, співвідносить із нею отриманий результат; - намагається коригувати свої дії з інструкці-

єю, співвідносити з нею отриманий результат, самостійно виправляти помилки; - уточнює інструкцію через невідповідність отриманого результату своїх дій меті завдання, самостійно не співвідносить із нею отриманий результат, виправляє помилки після вказування на них дорослим; - дії дитини не відповідають інструкції, вона самостійно не співвідносить із нею отриманий результат, помилок не бачить і не виправляє; - відмовляється від діяльності за інструкцією невдовзі від її початку за необхідності узгоджувати з нею свої дії; дитина відмовляється від діяльності за інструкцією одразу без спроб.

Оцінка вміння виявляти цілеспрямованість, активність у досягненні мети та готовність долати труднощі передбачається у відповідності до таких показників: дитина - самостійно активно долає труднощі, застосовує засоби мобілізації себе, відбирає раціональні засоби досягнення мети; - звертається по допомогу в разі виникнення утруднень та/або після багатьох невдалих спроб, після отримання допомоги продовжує активно діяти; - пробує долати труднощі, потребує підтримки дорослого для мобілізації себе та допомоги у відборі раціональних засобів досягнення мети, не полишає діяльність; - звертається по допомогу після декількох невдалих спроб, потребує суттєвої допомоги від дорослого для мобілізації себе та відбору раціональних засобів досягнення мети, без його підтримки не може самостійно діяти; - відмовляється від діяльності при перших же труднощах; дитина відмовляється від діяльності одразу, без спроб.

Оцінка вміння дотримуватися теми спілкування з дорослим передбачається у відповідності до таких показників: дитина - чітко дотримується у спілкуванні з дорослим теми конкретного завдання; - дотримується у спілкуванні з дорослим теми конкретного завдання, іноді відволікається, але самостійно до неї повертається; - відступає від теми спілкування з дорослим, пов'язаної з конкретним завданням, повертається до неї з ініціативи дорослого; не дотримується теми спілкування з дорослим, пов'язаної з конкретним завданням, відходить від неї, не реагує на зауваження з боку дорослого; відмовляється від спілкування з дорослим невдовзі від його початку за необхідності дотримуватися теми, пов'язаної з конкретним завданням; дитина

на відмовляється від спілкування з дорослим одразу, без спроб.

На основі зафіксованих результатів виконання дитиною комплексу діагностичних завдань «Чарівні перетворення» проводиться їх обчислення у бальному виразі та формулюються висновки щодо актуального стану розвитку дитини старшого дошкільного віку, а саме: розвиненості соціально-психологічних якостей, життєвих вмінь та навичок, що визначають готовність дитини до навчання в умовах сучасних змін.

Показники, що мають по три критерії проявів у бальному виразі оцінюються, як «2», «1», «0» у відповідності до послідовності викладу вище. Показники, що мають по шість критеріїв проявів у бальному виразі оцінюються, як «5», «4», «3», «2», «1», «0» у відповідності до послідовності викладу вище. У завданні «Шлях до чарівної скриньки» оцінювання другого параметру «Вибір дитиною складності завдання та результат його виконання» у бальному виразі здійснюється у такий спосіб: - обрано та виконано складне завдання – 4 бали, не виконано – 1 бал; - обрано та виконано завдання середньої складності – 3 бали, не виконано – 1 бал; - обрано та виконано просте завдання – 2 бали, не виконано – 1 бал.

Комплексний абрис актуального стану готовності дитини до систематичного навчання в умовах сучасних змін в системі початкової освіти здійснюється на основі визначення суми загальної кількості балів.

63 – 47 балів – готовність дитини до навчання в школі *сформована повною мірою*. Освітній, виховний та розвивальний вплив на дитину з боку дорослих здійснюється без змін до запланованої діяльності.

46 – 32 балів – готовність дитини до навчання в школі *достатньо сформована*. Освітня взаємодія з дитиною продовжується за орієнтирами освітньої та виховної роботи закладу дошкільної освіти.

31 – 16 балів – готовність дитини до навчання в школі *знаходиться в стадії формування*. Є потреба активізації певних розвивальних впливів. Сфера (конкретне вміння / навичка / здатність) визначається найнижчими бальними оцінками серед усіх показників. На основі цього формулюються пропозиції/рекомендації педагогам та батькам.

15 – 7 балів – готовність дитини до навчання в

школі *є умовною*. Є потреба в посиленій активізації освітніх впливів у сферах, за якими зафіксовані найнижчі бальні оцінки. З метою визначення інтенсивності сумісних розвивальних впливів, батьків необхідно інформувати про можливі перспективи розвитку дитини та потенційні можливості й досягнення дитини в новій ситуації розвитку (початок навчання в школі).

6 – 0 балів *дитина до школи не готова*. Є потреба в узгодженні та проведенні цілеспрямованої індивідуальної роботи з дитиною. Системне залучення батьків.

Висновки з даного дослідження. Порівняння теоретичних та прикладних положень готовності дитини до шкільного навчання підтверджує, що проблема залишається однією з фундаментальних в системі наук про дитину та її розвиток. Традиційний аналіз проблеми розглядає морфологічні, психологічні, соціальні характеристики як кількісні показники розвитку готовності дитини до школи за окремими освітніми напрямками.

Актуальність проведеного дослідження в науковій, соціальній та практичній площині зумовлена стрижневими для психології розвитку людини питаннями онтології її зростання на різних вікових етапах, аналізі психологічних досягнень, завдяки яким у дитини з'являється можливість опанувати нову соціальну ситуацію розвитку, нові види діяльності, новий характер взаємовідносин з однолітками і дорослими в умовах переходу дитини від дошкільної до початкової освіти.

Новітній підхід до діагностичної оцінки готовності дитини до шкільного навчання спирається на утвердженні важливості ключових компетентностей зростаючої особистості, набутих дитиною протягом дошкільного періоду життя, як базових досягнень, що забезпечують дитині успішність адаптації та шкільного навчання, серед яких першочергового значення набувають способи мислення, погляди, цінності та особистісні якості.

Комплексний характер методично обґрунтованого інструментарію охоплює всі основні сфери розвитку та діяльності дитини: інтелектуальну, емоційну, вольову; ігрову, творчу, сукупність яких на певному рівні розвитку виявляється як дошкільна зрілість дитини, складові якої тісно взаємопов'язані і взаємозумовлені.

Розроблена діагностика готовності дитини до шкільного навчання «Чарівні перетворення» враховує нові, доведені психологічною наукою аспекти готовності, як то готовність дитини взаємодіяти з навколишнім світом, здатність до ціннісної регуляції дій у пізнавальній та соціальній активності, базується на поєднанні педагогічних і психологічних методів дослідження, побудованих на взаємодії дорослого з дитиною з врахуванням досягнень провідної для дошкільного віку ігрової діяльності.

Обчислення результатів виконання дитиною комплексу діагностичних завдань «Чарівні перетворення» через визначені критерії та показники інтелектуальної, мотиваційної, емоційно-вольової зрілості дитини, узагальнюється у величині статистично узагальнених і усереднених значень. Аналіз результатів діагностичного обстеження готовності дитини до шкільного життя надає підстави до формулювання висновків щодо актуального стану розвитку дитини старшого дошкільного віку, а саме: розвиненості соціально-психологічних якостей, життєвих вмінь та навичок, що визначають готовність дитини до навчання в умовах сучасних змін.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Перспективою подальших наукових розвідок буде впровадження в практику роботи комплексного методичного інструментарію для здійснення оцінки готовності дитини старшого дошкільного віку до навчання в умовах реформування школи. Одержані кількісні дані планується розглядати як орієнтир першого наближення для прогнозування успішності майбутньої провідної діяльності дітей – навчальної. Передбачається, що в такий спосіб комплексна діагностика готовності дитини до школи з оптимальним поєднанням традиційних та інтерактивних методів і організаційних форм роботи буде виконувати діагностичну та прогностичну функцію/задачу.

References:

Pirozhenko T., Khartman O. (2019) Tsinnist dytnstva v period zminy sotsialnoi sytuatsii rozvytku ditei doshkilnoho viku – pochatok navchannia v shkoli [The value of childhood in the period of change of the social situation of the development of preschool-

age children – beginning of school education] /Tamara Pirozhenko, Olena Khartman . P. 385-398 //Professional development of the teacher in the light of European integration processes: collective monograph /in the sciences. edit prof. Tsvetkova Hanna - Hameln: InterGING.,565 p.

Fedorovich L.O. (2003) Pidgotovka ditey do shkoli v umovah navchalno-vihovnogo protsesu: avtoref. [Preparing children for school in the educational process] Dis. na zdobuttya nauk. stup. kand.. ped. nauk: 13.00.09 /L. Fedorovich; Krivorizkiy derzh. Ped. un-t. – Kriviy Rig, – 20 s.

Cherepanya N.I. (2006) Organizatsiyno-pedagogichni umovi pidgotovki ditey do shkoli: [Organizational and pedagogical conditions for preparing children for school] Avtoref. dis... kand. ped. nauk / N.I. Cherepanya; Pivdenoukr. derzh. ped. un-t Im. K.D.Ushinskogo. O., 21 c. - ukr.

Ponimanska T.I. (2006) Doshkilna pedagogika [Preschool pedagogy] /K.: Akademiya., 456 s.

Stadnenko N.M., Ilyashenko T.D., Obuhivska A.G. (2001) Metodika diagnostyky gotovnosti do nachannia u shkoli ditey shestirichnogo viku. [Methods of diagnosing readiness to study at school for six-year-old children]. Kam'yanets-Podilskiy: Abetka, 20 s.: Kartki (11 s.)

Dedov O. (2014) Diagnostika gotovnosti ditey do shkoli [Diagnosis of children's readiness for school] / [uporyad.: O. Dedov]. Hotin., 194 s.

Antonyuk Yu.R. (2017). Komparativniy analiz sistemi upravlinnya doshkilnimi navchalnimi zakladami v Polschi ta Ukraini. [Comparative analysis of the management system of preschool educational institutions in Poland and Ukraine] Zbirnik materialiv Vseukrayinskoyi naukovopraktychnoyi konferentsiyi «Innovatsiyniy menedzhment u zakladah osviti», 1, 14-25. Vzyato z: <http://eprints.zu.edu.ua/24264/1/%D0%90%D0%BD%D1%82%D0%BE%D0%B%D1%8E%D0%BA.pdf>

Adamek I. (2001). Teoriya i praktika pidgotovki ditey do shkoli v umovah rozvitku polskogo doshkilliya (druga polovina XIX viku - 1918 r.). Avtoref. dis. na zdob. naukovoogo stupenya doktora pedagogichnih nauk. Kiyiv: Natsionalniy pedagogichniy universitet im. M.P. Dragomanova.

Adamek I. (2010). Diagnoza przygotowania dziecka do szkoły w ujęciu historycznym, [Diagnosis of the child's preparation for school in a historical perspective] w: E. Marek i J. Łuczak (red.). Diagnoza i terapia psychopedagogiczna w edukacji dziecka. [Diagnosis and psycho-pedagogical therapy in children's education] (s. 15). Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie

Adamek I. & Zbróg Z. (red.) (2011). Dziecko-uczeń a wczesna edukacja. [Child-student and early education]. Kraków: Wydawnictwo Libron.

Valoshek D. (1999). Formirovanie gotovnosti detey k shkolnomu obucheniyu v Respublike Polsha. [Formation of children's readiness for school in the Republic of Poland] Dis. d-ra ped. nauk. Moskva: Institut obshchego srednego obrazovaniya RAO. Russia.

Metody vyvchennia psykhichnoho rozvytku dytyny-doshkilnyka [The methods of the exploring the psychical development of a preschool child] Metod. posib. dlia pedahohiv, prakt. psykholohiv, stud. sered, i vyshch. ped. zakl. /S. Ye. Kulachkivska (nauk. red.), T.O. Pirozhenko, L.H. Podoliak ta in. K.: Svitych, 2003. 40 S.: il. (B-chka zhurn. "Doshk. vykhovannia"). Bibliohr.: S. 33.

Kuzmenko V., Karabaeva I. (2021) Rozvitok tvorchoyi uyavi starshih doshkilnykiv yak skladovoyi psihologichnoyi gotovnosti do navchannya u noviy ukrayinskiy shkoli [Development of creative imagination of senior preschoolers as a component of psychological readiness to study in the new Ukrainian school] //Psihologichnyi chasopis: naukoviy zhurnal /za red. S.D. Maksimenka Tom 7. Vip. 4. Kiyiv : Institut psihologiyi Imeni G.S. Kostyuka Natsionalnoyi akademiyi pedagogichnih nauk Ukrayini. 163c. C 88-99 /https://doi.org/10.31108/1.2021.7.3.7

Solovyova L.I. (2021) Regulyativniy komponent dlyalnosti u skladі kriteriyiv kompleksnoyi otsinki gotovnosti ditini do shklnogo zhittya. [Regulatory component of the activity as part of the criteria for a comprehensive assessment of the child's readiness for school life] Pedagogichna osvita: teoriya i praktika. Psihologiya. Pedagogika. # 36 (2). S. 99–104. DOI: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2021.3614>. URL: <https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal/issue/current>

Піроженко Тамара Олександрівна

Член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України, доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії психології дошкільника, Інститут психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, м. Київ (Україна)

Карабаєва Ірина Іванівна

Кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник лабораторії психології дошкільника, Інститут психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, м. Київ (Україна)

Соловійова Людмила Іванівна

Кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник лабораторії психології дошкільника, Інститут психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, м. Київ (Україна)

Хартман Олена Юрївна

Кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології дошкільника, Інститут психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, м. Київ (Україна)

ВИВЧЕННЯ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО СИСТЕМАТИЧНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

АНОТАЦІЯ

На основі проведеного порівняльного аналізу теоретико-прикладних досліджень визначено, що готовність дитини до шкільного навчання - інтегративна характеристика психічного розвитку дитини, яка охоплює компоненти, що забезпечують її успішну адаптацію до умов і вимог школи.

Доведена актуальність проведеного дослідження в науковій, соціальній та практичній площині.

Схарактеризовано новітні підходи до діагностичної оцінки готовності дитини до шкільного навчання.

Показана новизна дослідження, яка полягає в здійсненні розробки, обґрунтуванні комплексного методичного інструментарію для здійснення оцінки готовності дитини старшого дошкільного віку до навчання в умовах реформування школи з урахуванням нових освітніх тенденцій компетентнісного підходу до оцінки її особистісного розвитку.

Розроблена діагностика готовності дитини до шкільного навчання: «Чарівні перетворення», яка базується на поєднанні педагогічних і психологічних методів дослідження, побудованих на взаємодії дорослого з дитиною з врахуванням досягнень провідної для дошкільного віку ігрової діяльності.

Відмічено, що основним критерієм обрано усталений прояв показників інтелектуальної, мотиваційної, емоційно-вольової зрілості дитини, що відбивається у величині статистично узагальнених і усереднених значень.

Комплексний абрис актуального стану готовності дитини до систематичного навчання в умовах сучасних змін в системі початкової освіти здійснюється на основі визначення суми загальної кількості балів. На основі кількісної визначається її якісна характеристика: готовність дитини до навчання в школі *сформована повною мірою; достатньо сформована; знаходиться в стадії формування; готовність дитини до навчання в школі є умовною; дитина до школи не готова.*

На основі опису у статті її основних компонентів зроблені розширені висновки в яких визначені і подальша робота з означеного питання.

Вказано на те, що перспективою подальших наукових розвідок буде впровадження в практику роботи комплексного методичного інструментарію для здійснення оцінки готовності дитини старшого дошкільного віку до навчання в умовах реформування школи.

Ключові слова: психологічна готовність дитини до навчання, творча уява, діагностика, компетентність, наступність дошкільної та початкової ланок освіти, довільна регуляція.

Tamara Pirozhenko

DSC (Psychology), Professor, Corresponding Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Head of the Laboratory of Preschooler Psychology, G.S. Kostyuk Institute of Psychology, National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv (Ukraine)

Irina Karabaeva

Ph.D. (Psychology), Senior Researcher, Laboratory of Preschooler Psychology, G.S. Kostyuk Institute of Psychology, National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv (Ukraine)

Liudmyla Soloviova

Ph.D. (Psychology), Senior Researcher, Laboratory of Preschooler Psychology, G.S. Kostyuk Institute of Psychology, National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv (Ukraine)

Olena Khartman

Ph.D. (Psychology), Senior Researcher, Laboratory of Preschooler Psychology, G.S. Kostyuk Institute of Psychology, National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv (Ukraine)

STUDY OF THE READINESS OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN FOR SYSTEMATIC EDUCATION IN THE CONDITIONS OF REFORMING THE UKRAINIAN SCHOOL

ABSTRACT

The article presents some results of the scientific of the research diagnostic readiness of children for learning at school.

The newest approaches to the diagnostic assessment of a child's readiness for school were characterized.

There is shown the novelty of the research on this issue. In particular, it consists of the development, and substantiation of complex methodological tools for assessing the readiness of older preschool children to study in primary school in the period of the reformation of the school system, taking into account new educational trends of competence approach to assessing their personal development.

The diagnostic tasks were created. The "Magic Transformations" is a set of diagnostic testing actions for studying the child's readiness for school. This method combines pedagogical and psychological methods of examination. It is based on the process of interaction between an adult and a child

The authors note that the main criterion of the current state of readiness of the child to study in primary school is the established manifestation of indicators of intellectual, motivational, emotional, and volitional maturity of the child, which is reflected in the statistically generalized and average values.

The obtained quantitative data will be considered as a reference point for the first approximation to predict the success of the child's future learning activities.

Keywords: psychological realities of the child, creative imagination, diagnosis, competence, continuity of preschool and primary education, arbitrary regulation.

How to cite (як цитувати):

Pirozhenko, T., Karabaeva, I., Soloviova, L., & Khartman, O. (2022). STUDY OF THE READINESS OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN FOR SYSTEMATIC EDUCATION IN THE CONDITIONS OF REFORMING THE UKRAINIAN SCHOOL. *PSYCHOLOGICAL JOURNAL*, 8(2), 18-32. <https://doi.org/10.31108/1.2022.8.2.2> [in Ukrainian]

Дата отримання статті: 01.01.2022

Дата рекомендації до друку: 23.02.2022

Дата оприлюднення: 28.02.2022

PSYCHOPHYSIOLOGICAL REACTION TO MUSICAL ACCOMPANIMENT AS AN INHIBITOR OF PERFORMING COMPLEX TASKS

Anton Kurapov¹, Oleksandra Balashevych²

¹ PhD (Psychology), Assist. Prof., Taras Shevchenko National University of Kyiv (Kyiv, Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1286-9788>

² Student, Taras Shevchenko National University of Kyiv (Kyiv, Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4865-3487>

UDC: 159.923

We present the model of using the GSR and PPG polygraph sensors for the empirical study of the influence of musical accompaniment on the respondents' psychophysiological response while performing complex tasks. The results show that respondents in general tend to perform better in solving complex problems if they listen to music. process is accompanied with their favourite musical compositions. The presence of musical accompaniment results in significantly lower area of the galvanic-skin reaction readings and the amplitude of photoplethysmogram. Obtained results in general are in accordance to the current trends in scientific literature. The authors believe that the obtained results will aid in understanding the impact of listening to music while performing complex tasks on psychophysiological indicators, as well as the impact of listening to music on the quality of complex tasks.

Keywords: complex tasks, psychophysiological reactions, music, musical accompaniment, polygraph, skin-galvanic reaction, photoplethysmogram.

Problem Statement. In recent decades, the amount of sound information that surrounds people has increased significantly. People listen to music almost every day, even if they are not aware of it: many of them stay in the constant musical environment while doing some work with a continual sound background. Therefore, it is very important to study how musical accompaniment affects not only the emotional sphere and well-being, but also the cognition and the ability to solve certain problems. Currently, there are many case studies, including cross-disciplinary, learning the impact of music on the human psyche from different points of view. In particular, the study of musical accompaniment impact on non-musical activities (Hallam, 2011; Pavlyugina, 2012); neuronal basics of listening to music (Starcheus, 2007; Reybrouck et al., 2021), the influence of music on human cognitive functions (Gotsdiner, 1993;

Nekipelov et al., 2005; Pogonysheva et al., 2015; Mironova, 2020).

Psychophysiology is one of the areas of psychology which studies the phenomena related to physiology. Despite the fact that each person has individual psychological and physiological reactions to music and noise, the latest research of the influence of noise on the psychophysiological parameters and working capacity (Nekipelov, 2005; Pogonysheva et al., 2015) has shown some tendencies of increasing the response time if staying in noise for a relatively long period. Thus, these psychophysiological researches can contribute to other branches of psychology, such as psychology of labour, in studying certain human reactions to various stimuli, which, in turn, can help to improve the concentration of attention, well-being, emotions, etc.

Address for correspondence, e-mail: editpsychas@gmail.com
Copyright: © Anton Kurapov, Oleksandra Balashevych

This is an Open Access journal, all articles are distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0) License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material, provided the original work is properly cited and states its license.

The purpose of this study is to determine the features of psychophysiological reactions to musical accompaniment during the performance of complex tasks. Particular attention was paid to the differences in quality of tasks' performance for people who listened to music while performing a task and those, who did not listen to it. The study was conducted as a classical experiment involving the control and experimental groups.

Literature Review. Rapid technological development has played an important role in the possibility of music listening at any time in everyday life. The transition to digital technology of music recording and playback allows listeners to choose between music of different types and genres. Such dynamics is likely to lead to significant changes in human interaction with music (Baym, 2015). It is undeniable that the amount of music in human life has increased significantly, thus it is important to study music influence on emotional state and other psychological aspects.

Listening to music recently has become a kind of experience used by neurobiologists and psychologists to study cognitive, affective, and other functional changes. The research mostly focuses on studying of listener's perceptual and cognitive changes after music listening, linking these changes with neuroplasticity, or changes in neural connections – as the result of adaptation to new environmental requirements.

Listening to music for hours and even minutes can lead to changes in brain function. In the context of predictive coding theory, which states that our brain is constantly modeling and updating the mental model of the environment, listening to music is an active process of anticipation, and this process is continuous with any influence of new sounds (Reybrouck, 2021). When a person starts dancing to the beat of music, for example, not only do their motor skills change, but so do their heart rate, breathing, and even their feelings. This is associated with the work of the basal ganglia, which plays an important role in the programming and planning of movements, as well as in the development of automatisms. Movement, emotion, and rhythm are so intertwined in the brain that even a change in tempo will affect the assessment of emotional content (Kurapov, 2021). Not only performance, but also listening to music is a complex process in terms of the brain functions, which

greatly affects emotional and cognitive state of a person: that is why music is quite commonly used for psychotherapy.

Methodology. The objective of this research is to verify the following hypotheses:

- 1) Listening to music during the performance of complex tasks affects a person's skin galvanic response and cardiovascular activity.
- 2) Listening to music affects the quality of performance of complex tasks.

The research methodology consists of two parts: hardware-based methods for measuring psychophysiological reactions, in this case using the GSR and PPG polygraph sensors, and a questionnaire. It should be noted that not all polygraph sensors should be put on, but only those that measure the skin galvanic response, as well as cardiovascular contractions. The questionnaire, in turn, includes questions of socio-demographic nature (age, gender of the respondent), subjective evaluation questions, the respondent's ability to do certain work with music, to be focused on completed tasks, as well as respondent's self-assessment at the time of the research and in everyday life. For example, the extent to which the respondent considers himself as calm or anxious, open or closed, full of energy or tired, active or weak. In this part of the questionnaire, the open-ended question also asks the respondent to indicate his/her musical genre preferences, musical education (if any), skills of playing musical instruments. The next part of the questionnaire includes 20 test questions, which are drawn up to assess and measure the respondent's ability to do various tasks. Although these tasks are not aimed at measuring intelligence as such, this particular study tests both verbal and nonverbal intelligence.

Conceptual research model. The research has form of a classic experiment involving an experimental and control group. For the experimental group, the study was conducted as follows: the respondent signs the consent to undergo the study, and then the instruction is read out. After reading the instructions, polygraph sensors are connected to the respondent. Then the respondent selects his/her favorite musical compositions and proceeds to complete the test task. For the control group, the procedure was the same except without the ambient music.

Results. To determine the statistical methods that

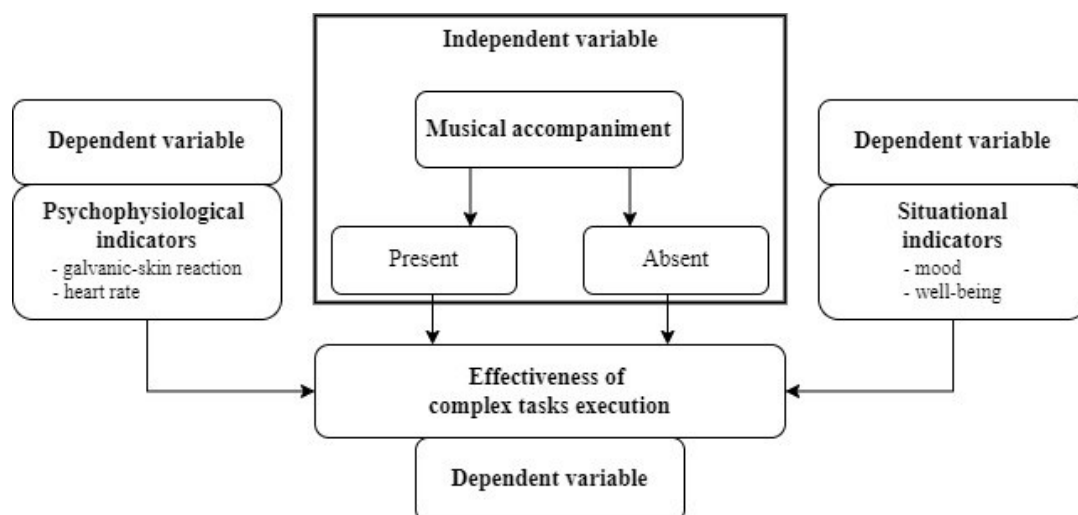


Fig. 1. Conceptual Research Model

Table 1

Analysis results for total score in the test, the area of the CGR and the amplitude of the PPG.

Features	p	V	Rank Difference
Overall test score	0,000	13,500	11,48
GSR area	0,007	36,000	-8,1
PPG amplitude	0,000	18,000	-10,80

should be applied to process the obtained experimental results the distributions of the measured variables were analyzed. It was identified that according to the Kolmogorov-Smirnov criterion, the distributions differ from the normal one ($p < 0,005$), so further analysis was carried out using non-parametric methods. According to the obtained results (Table 1) respondents who listened to music while performing the task have better results when performing the complex task (difference in ranks = 11,48), and also have lower indicators in terms of the amplitude of the photoplethysmogram (difference in ranks = -10,8). The conducted studies also made it possible to uncover the existence of a relationship between the amplitude of the PPG and the results of complex tasks: a strong negative correlation ($r = -0,627$; $p = 0,000$) was observed between these values.

The sum of points for the test has a strong negative rank correlation with concentration according to the respondent's self-report at the time of the study ($r = -0,815$; $p = 0,000$), and a moderate positive rank correlation with the level of anxiety ($r = 0,551$; $p = 0,003$). An average negative rank correlation was obtained between the amplitude of the GSR ($r = -0,505$; $p = 0,007$) and the overall test result, the

area of the GSR ($r = -0,696$; $p = 0,000$) and the amplitude of the PPG ($r = -0,627$; $p = 0,000$). The results indicate a statistically significant difference between the ranks of the experimental and control groups according for the following variables: total score for the test, the area of the GSR and the amplitude of the PPG (Table 1). The experimental group, on average, has higher ranks for the performance of the test task, as well as lower ranks for the area of the GSR and the amplitude of the PPG. Also, the analysis of ranks showed that the experimental group has a lower rank of concentration of respondents.

To analyze the homogeneity of the sample for the sum of points (Fig. 2) and the amplitude of PPG (Fig. 3), an Xbar R chart was constructed by combining consecutive measurements into subgroups of 5 respondents. The average values (upper parts of the graphs) and ranges of values (lower parts of the graphs) for each subgroup are completely within the control interval, which means that the addition of new measurements does not greatly change the overall picture of the experiment and the averages are not significantly biased by outliers.

Discussion. The presented research confirmed the

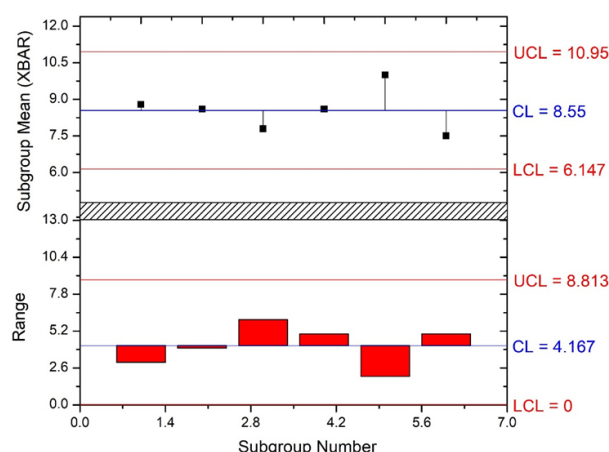


Fig. 2. *Xbar R chart for total scores for a test*

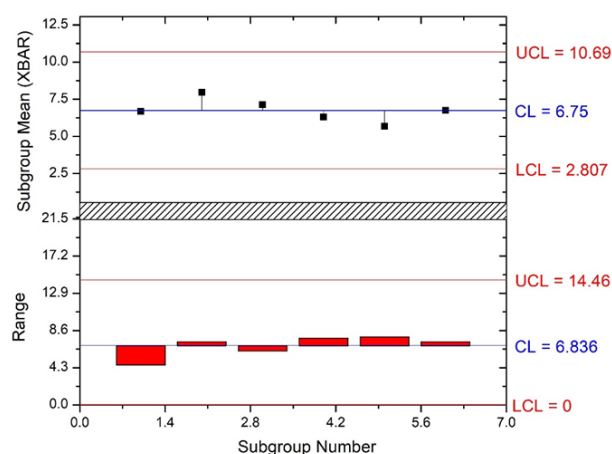


Fig. 3. *Xbar R chart for FPG amplitude*

general trends described in the world scientific literature (Hallam et al., 2011; Pavlyugina et al., 2012; Reybrouck et al., 2021; Kurapov et al., 2021), namely that music affects speed and quality of performing complex tasks, psychophysiological parameters and level of concentration of attention. The conducted research showed that music has a significant effect on people when performing complex tasks. On average, respondents who were able to listen to their favorite music performed better on the total test score, and are also more relaxed, according to self-assessment test. It was found that people who had a musical education are less sensitive to the influence of music, because music and the performance of certain tasks while listening to it are more familiar to them. A noticeable correlation of the indicators that can be revealed on the polygraph, performing the task and listening to music while performing the task in the experimental group was revealed: indicators of the skin-

galvanic reaction and cardiovascular rhythm are on average reduced compared to the control group. It was recorded that calmer respondents coped better with the performance of the test task.

Some respondents rated their concentration as high, because they could feel responsible and very anxious, which is why, based on the results, such respondents received lower points for the test. Respondents of the experimental group, that is, those who listened to music, were less anxious. It can be assumed that the subjects who listened to music believed that it could distract them, so in the self-report about the current state they answered that they had a low level of concentration, but as our study showed, music helps in performing complex tasks, hence such respondents showed better test results.

The ability to play a musical instrument is a complex phenomenon that includes not only the mechanical

performance of certain actions with the instrument, but also various types of memory, the ability to quickly navigate, internal feelings of tempo, rhythm etc are involved in this process. Therefore, people with a musical education may perform better when performing certain tasks to music, and music can be expected to have a calming effect on them that can be tracked by polygraph.

Conclusions. The study presents the model of using the GSR and PPG polygraph sensors for empirical research of psychophysiological response features to musical accompaniment as an inhibitor of complex tasks performance. According to the conducted experiment people tend to perform better in solving complex problems if the process is accompanied with their favourite musical compositions. At the same time the presence of musical accompaniment results in significantly lower area of the galvanic-skin reaction readings and the amplitude of photoplethysmogram. A strong negative correlation was revealed between the amplitude of the PPG and the performance in complex tasks. An extraordinary relation of the presence of the musical education on the magnitude of the aforementioned effect was uncovered: people with such education tend to experience a lower impact of music on their performance.

The presented research confirmed the general tendencies described in the world scientific literature. The authors believe that the acquired results will aid in understanding the impact of listening to music while performing complex tasks on psychophysiological indicators, as well as the impact of listening to music on the quality of complex tasks. The obtained results can be compared with modern theoretical and experimental views of the scientific community on the role and nature of music influence on the cognition and psychophysiology.

References :

- Baym, N. K. (2015). *Personal connections in the digital age*. John Wiley & Sons.
- Gotsdiner, A. L. (1993). *Muzykal'naya psihologiya. Mezhdunarodnaya akademiya pedagogicheskikh nauk*. Moskva.
- Hallam, S., Cross, I., & Thaut, M. (Eds.). (2011). *Oxford handbook of music psychology*. Oxford University Press.
- Kurapov A., Balashevych A., & Tsurikova H. (2021). *Complex sound's*

pitch and tempo perception: psychological and instructional features. *Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv* (2), 38-41.

- Mironova, A. A. (2020). *Opasnost' vozdeystviya shuma na psihofiziologicheskoe sostoyanie i trudosposobnost' cheloveka. Mezhdunarodnyj studencheskiy nauchnyj vestnik*, (6), 1-1.
- Nekipelov, M. N., Nekipelova, O. O., Shishelova, T. N., & Maslova, E. S. (2005). *Vliyanie shuma na opponenitnye psihofiziologicheskie sistemy pamyati cheloveka. Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya*, (9).
- Pavlyugina, R. A., Karamysheva, N. N., Sakharov, D. S., & Davydov, V. I. (2012). *Influence of music on the solution of mathematical logical tasks. Human Physiology*, 38(4), 354-360.
- Pogonysheva, I. A., Pogonysh, D. A., & Krylova, A. A. (2015). *Vliyanie shuma na psihofiziologicheskie parametry i rabotosposobnost' organizma cheloveka Vestnik Nizhnevar-tovskogo gosudarstvennogo universiteta*, (1), 87-93.
- Reybrouck, M., Vuust, P., & Brattico, E. (2021). *Neural Correlates of Music Listening: Does the Music Matter? Brain Sciences*, 11 (12), 1553.
- Starcheus, M. S. (2007). *Tajny i mify emocional'no-psihologicheskogo vozdeystviya muzyki na cheloveka*.

Anton Kurapov

PhD (Psychology), Assist. Prof., Taras Shevchenko National University of Kyiv (Kyiv, Ukraine)

Oleksandra Balashevych

Student, Taras Shevchenko National University of Kyiv (Kyiv, Ukraine)

PSYCHOPHYSIOLOGICAL REACTION TO MUSICAL ACCOMPANIMENT AS AN INHIBITOR OF PERFORMING COMPLEX TASKS

ABSTRACT

The research presents a model for using the GSR and PPG polygraph sensors for empirical research of psychophysiological response features to musical accompaniment as an inhibitor of the performance of complex tasks. According to the findings of the experiment that was carried out, when people are asked to solve difficult problems while listening to their preferred musical compositions, they tend to perform significantly better. While this is occurring, the area of the galvanic-skin reaction readings and the amplitude of the photoplethysmogram are significantly reduced as a consequence of the presence of musical ac-

companiment. The amplitude of the PPG was found to have a strong negative correlation with the performance in complex tasks, as was revealed by the findings. An extraordinary relation between the presence of musical education and the magnitude of the aforementioned effect was discovered: people with such education tend to experience a lower impact of music on their performance. This finding was made possible by the discovery of an extraordinary relation between the presence of musical education and the magnitude of the aforementioned effect.

The research that was presented provided support for the general tendencies that are outlined in the global scientific literature. The acquired results will benefit in understanding the impact of listening to music while performing complex tasks on psychophysiological indicators, as well as the impact of listening to music on the quality of complex tasks. In addition, the authors believe that the results will aid in understanding the impact of listening to music on the quality of complex tasks.

Keywords: complex tasks, psychophysiological reactions, music, musical accompaniment, polygraph, skin-galvanic reaction, photoplethysmogram.

Антон Олександрович Курапов

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

Олександра Костянтинівна Балашевич

Студент факультету психології, Київський національний університет
імені Тараса Шевченка (м. Київ, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНОЇ РЕАКЦІЇ НА МУЗИЧНИЙ СУПРОВІД ЯК ІНГІБІТОРА ВИКОНАННЯ КОМПЛЕКСНИХ ЗАДАЧ

АНОТАЦІЯ

У роботі представлено модель застосування датчиків ФПГ та ШГР поліграфу для емпіричного дослідження особливостей психофізіологічної реакції на музичний супровід як інгібітора виконання комплексних завдань. Згідно з результатами проведеного експерименту, коли людей просять вирішити складні задачі, під час прослуховування улюблених музичних композицій респонденти, як правило, виконують їх значно краще. При цьому площа показників шкірно-гальванічної реак-

ції та амплітуда фотоплетизмограми значно зменшуються за наявності музичного супроводу. Амплітуда ФПГ має сильну негативну кореляцію з продуктивністю при виконанні комплексних завдань. Проведені дослідження дозволили встановити сильний зв'язок між наявністю музичної освіти та величиною зазначеного ефекту: люди з такою освітою, як правило, відчувають менший вплив музики на їх здатність виконання комплексних завдань.

Представлене дослідження підтвердило загальні тенденції, які окреслюються у світовій науковій літературі. Отримані результати поглиблюють розуміння впливу прослуховування музики під час виконання комплексних завдань на психофізіологічні показники, а також впливу прослуховування музики на якість виконання комплексних завдань. Крім того, отримані результати ілюструють вплив прослуховування музики на якість виконання складних завдань.

Ключові слова: комплексні задачі, психофізіологічні реакції, музика, музичний супровід, поліграф, шкірно-гальванічна реакція, фотоплетизмограма.

How to cite (як цитувати):

Kurapov, A., & Balashevych, O. (2022). PSYCHOPHYSIOLOGICAL REACTION TO MUSICAL ACCOMPANIMENT AS AN INHIBITOR OF PERFORMING COMPLEX TASKS. *PSYCHOLOGICAL JOURNAL*, 8(2), 33-38. <https://doi.org/10.31108/1.2022.8.2.3> [in Ukrainian]

Дата отримання статті: 05.01.2022

Дата рекомендації до друку: 18.02.2022

Дата оприлюднення: 28.02.2022

РЕФЛЕКСИВНИЙ ХАРАКТЕР ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЦІНІСНИЙ ФАКТОР ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ

Бугерко Ярослава Миколаївна¹

¹Кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та соціальної роботи,
Західноукраїнський національний університет, м. Тернопіль (Україна)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9138-5350>

UDC: 159.955.4:159.9-051

АНОТАЦІЯ

У статті розглянуто аксіологічні аспекти рефлексивної діяльності студентів ЗВО, обґрунтована доцільність застосування рефлексивних освітніх технологій, котрі стимулюють (культивують) розвиток рефлексивних здібностей і компетентностей студентів. Показано, що рефлексивно збагачене освітнє середовище ЗВО є засобом соціально-професійного розвитку і становлення майбутнього фахівця. Виділено чотири компоненти-етапи формування рефлексивної компетентності студентів: культивування потреби у рефлексуванні, досвід власної рефлексивної діяльності, розвиток здатності до рефлексивного виходу та зайняття рефлексивної позиції, використання рефлексивних практик смислотвірного і ціннісного ставлення до себе та навколишнього світу. Проаналізовано конкретний досвід організації рефлексивно збагаченого освітнього середовища в навчанні студентів-магістрів спеціальності 053-Психологія та з допомогою низки діагностичних методик показана його ефективність в розвитку рефлексивних здатностей студентів до ціннісно-смислового аналізу власної освітньої діяльності та себе в ній.

Ключові слова: освітня діяльність, рефлексивне освітнє середовище, рефлексивна компетентність, ціннісно-смислове самовизначення.

Постановка проблеми. В умовах війни українське суспільство дуже гостро відчуває потребу в підготовці професійних кадрів, здатних критично мислити, аналізувати і приймати виважені рішення, бути ефективними і творчими в праці. Для досягнення цих цілей майбутній професіонал повинен володіти не лише кваліфікацією, а й аутопсихологічною компетентністю, високим духовно-моральним потенціалом, професійною мотивацією, зрілістю, які ґрунтуються на професійній самосвідомості та рефлексії. Водночас, для майбутнього фахівця, який навчається в ЗВО і засвоює професійні знання та вміння, важливим є набуття системи професійних цінностей, пізнання свого професійного призначення, усвідомлення власного образу Я у професії. Реалізація зазначеного можлива за умов високого рівня розвитку рефлексивних здібностей особистості. На сьогодні, вміння рефлексувати відноситься до загальних умінь, обов'язкових для оволодіння студентами вищої школи. Однак рефлексивна здатність не виникає спонтанно, не формується самовільно, а потребує цілеспрямованого культивування в створеному особливому соціокультурному середовищі закладу вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні роки проблематика рефлексії в українській психологічній науці набуває нового осмислення та розвитку. Рефлексія розуміється як фундаментальний ментальний механізм самоаналізу, осмислення та критичної оцінки індивідом своїх процесів (О.О. Андрющенко, М.М. Марусинець, М.І. Найдюнов, Л.А. Найдюнова та ін.), як інструментальний засіб організації освітньої діяльності (М.Ю. Варбан, І.О. Котик, І.Л. Пономаренко, Н.М. Пеньковська, Т.М. Яблонська та ін.), як унікальний психологічний механізм самобутньо-діяльного самоспрямованого існування особистості (В.В.Желанова,

Address for correspondence, e-mail: editpsychas@gmail.com
Copyright: © Yaroslava Buherko

This is an Open Access journal, all articles are distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0) License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material, provided the original work is properly cited and states its license.

Є.В. Заїка, О.І. Зімовін, Н.І. Пов'якель, А.В. Фурман та ін.). Змінюється і класична знаннєва спрямованість освітнього процесу на рефлексивне осмислення, ціннісне нормування та індивідуальну сенсо-сміслову наповненість одержаних знань (А.Н. Гірняк, З.С. Карпенко, А.А. Фурман, А.В. Фурман). В сучасній психологічній літературі акцент робиться не стільки на підвищенні рівня освіченості та самостійності студентів, скільки на формуванні у них рефлексивних здібностей. Професор Гарвардського університету М. Ліпман ввів поняття рефлексивної парадигми в освіті, за якої основний акцент переноситься із інформаційного на смислопошукове навчання, що передбачає принципову зміну підходів до процесу навчання, визнання того, що знання може бути повноцінним тільки при «включенні» в процес його засвоєння рефлексивних механізмів розвитку особистості. Відтак, основна мета рефлексивної освіти – розвиток навичок розуміння мислення і поведінки, а не накопичення знання (інформації).

Розвиток рефлексивних здібностей істотним чином впливає на професійне самовизначення студентів, сприяє процесам самопізнання, самоаналізу думок і переживань, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю, перетворення власного ментального досвіду, розкриття внутрішніх особистісних ресурсів, що в підсумку призводить до вироблення індивідуального життєвого стилю – унікального способу взаємодії з життям. Сучасні дослідження чітко показують, що здатність до конструктивної рефлексії, до рефлексивної роботи з проблемами найбільш ефективно розвивається в студентському віці, коли закладаються основи особистісних і професійних якостей людини (М.Ю. Варбан, М.В. Романова, М.М. Марусинець, О.А. Сорокіна, Ю.Г. Шапошнікова). Саме етап професійного навчання є сенситивним періодом розвитку рефлексивних властивостей особистості студента, закладає перспективи професійного зростання майбутнього фахівця.

Дослідження іноземних фахівців (L. Meier, E. Cho, S. Dumani, 2016) показують, що достатній рівень розвитку рефлексивності особистості є водночас і важливим засобом профілактики професійного вигорання, здійснює позитивний вплив як на емоційне благополуччя, так і на зміст і перспективи виконання професійної діяльності працівників. Подібні результати були отри-

мані і в інших дослідженнях (Rominger C., Reiting J., Seyfried C., Schneckenleitner E., Fink A., 2017; Cain T., Brindley S., Brown C., Jones G., Riga F., 2019), зокрема, вплив стресового стану при вирішенні складних навчальних або професійних завдань на ефективність процесів рефлексивного мислення людини. Достатній рівень рефлексивності особистості дозволяє в значній мірі нівелювати вплив негативних стресових факторів та сприяє успішному вирішенню нею різнопланових завдань. Розвиток рефлексивних здібностей на етапі професійного навчання закладає перспективи професійного зростання майбутнього фахівця, особливо соціогуманітарного профілю, забезпечує в подальшому успішність реалізації його професійної діяльності.

Важливою складовою процесу освіти студентів є організація їх *рефлексивної діяльності*, оскільки в системі професійної освіти проводиться підготовка фахівців, здатних працювати не лише на рівні дій і операцій (коли мета задана і рефлексії не підлягає), а й на рівні діяльності (коли мета висвітлюється змістом і у людини виникає можливість вибору). В останні роки в психолого-педагогічній літературі часто вживається поняття *рефлексивне середовище*, котре має складне і часто неоднозначне тлумачення. В широкому (соціальному) контексті зазначене явище – це психологічне поняття для позначення всього комплексу чинників, які зумовлюють протікання рефлексивних актів. Складовою частиною поняття є опис факторів, де суб'єкт є не тільки носієм рефлексії, а й об'єктом впливу; а також факторів об'єктивного і випадкового характеру. Дане поняття розроблялося на стику загальної, соціальної, педагогічної та організаційної психології. Один з напрямків досліджень присвячений вивченню *освітнього рефлексивного середовища* як певної системи умов розвитку особистості, за якої вона одержує можливість самовивчення, а відтак і самокорекції своїх психологічних і соціально-професійних ресурсів (Т.Є. Гура, 2012; О.О. Резван, 2015; Л.А. Носко, 2016). Ключовою функцією даного освітнього середовища є створення сприятливих умов для виникнення в особистості потреби в рефлексії.

У низці інших досліджень (Т.В. Ткач, 2014; М.А. Федорова, 2017) рефлексивне середовище розглядається стосовно самостійної навчальної діяльності в

освітньому процесі. Змістовним наповненням такого середовища є зовнішня і внутрішня рефлексія студента як суб'єкта освітньої діяльності. Відзначається, що без розуміння способів свого навчання, механізмів пізнання та мислєдіяльності студенти не зможуть привласнити тих знань, які вони здобули. Рефлексія допомагає наступникам усвідомити отримані результати, визначити цілі своєї подальшої роботи, скоригувати власний освітній шлях.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття. Не дивлячись на значну кількість робіт, присвячених проблематиці рефлексивності в освіті, відсутні дослідження, що стосуються аксіологічного аспекту рефлексивної діяльності студентів, мало вивченим є питання рефлексивної компетентності особистості, котра через механізм рефлексії забезпечує своєчасне корегування й адекватний розвиток всіх інших видів компетентностей майбутнього фахівця, вкрай мало прикладних розробок впровадження рефлексивних методів і технологій навчання в практику освітнього процесу закладу вищої освіти. Тому **метою статті** є аналіз рефлексивного освітнього середовища як ресурсу підвищення якості професійної психологічної освіти майбутніх фахівців, визначення умов та етапів формування рефлексивної компетентності майбутніх психологів, здійснення підбору методико-інструментальних засобів розвитку рефлексивно-ціннісних спроможностей студентів-психологів ЗВО.

Методологія та методи дослідження. Дослідження виконане у форматі вітакультурної парадигми А.В. Фурмана, котра обстоює цінності одухотворення процесів життя культурою, ґрунтується на принципах соціокультурного, системно-синергійного, циклічно-вчинкового підходів та з врахуванням сучасних наукових напрямків в сфері аксіопсихологічних та рефлексивних досліджень особистості. Вибір методів дослідження визначався характером дослідницьких завдань. Застосовувалися такі загальнонаукові методи дослідження, як теоретико-методологічний та логічний аналіз, побудова аналогій, порівняльний та ретроспективний аналіз, об'єктивне спостереження та самоспостереження, узагальнення та інтерпретація наукових даних. Діагностичний комплекс дослідження склали: методика

діагностики індивідуальної міри вираженості рефлексивності А.В. Карпова – В.В. Пономарьової, «Мотивація професійної діяльності» К. Замфір в модифікації А.О. Реана, тестова методика визначення рефлексивності мислення О. С. Анісімова, методика «Рефлексія діяльності» В.Д. Шадрикова, С.С. Кургіняна.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Ключовим завданням сучасної української освіти є підготовка професіоналів, які володіють розвинутим і високоморальним інтелектом, вільним від догм і стереотипів, здатних бачити перспективи і реалізовувати ціннісну перебудову суспільного життя. Поява такої генерації людей не може бути стихійною. Як це не парадоксально, але саме війна інтенсифікувала соціальні передумови для формування нового стилю суспільної свідомості, усвідомлення необхідності зниження, а в перспективі і повного усунення, преси жорстких систем технократичного мислення, котре призводить до духовного вихолощування суспільства та до втрати соціальної відповідальності. Особливі надії на духовне відродження українського народу у суспільній свідомості пов'язуються із освітою як соціальним інститутом. Саме освіта і культура є тим середовищем, котре створює і підживлює ґрунт, на якому відбувається формування особистості, культивується ідея гуманізації суспільства та дієва реалізація європейських цінностей, пріоритетною серед яких є самоцінність людської особистості, її неповторна індивідуальність (Фурман А.А, 2017).

Ціннісним орієнтиром вищої освіти стає формування в майбутнього спеціаліста здатності до рефлексивного аналізу і осмислення своїх дій, вчинків, якостей, рефлексивно-творче спрямування до особистісного та професійного самовдосконалення. З огляду на зазначене важливою є думка українського психолога Т. В. Ткача про те, що саме «...через освіту і освітній простір людина набуває можливості віднайти і зберегти себе у своїй самості, а з іншого боку – проектувати свою життєдіяльність і будувати її за цим проектом...» (Ткач, 2009 : 35). За цих умов здобуття вищої освіти стає не утилітарним надбанням особистості, а власне, важливою соціокультурною умовою її життєздійснення і розвитку. Однак щоб освітній простір

ЗВО максимально сприяв процесу соціальної зрілості, особистісного зростання та професійної ідентичності майбутнього фахівця, необхідне створення особливого, рефлексивно зорієнтованого, культурно-освітнього середовища. Українська дослідниця В. В. Желанова, аналізуючи перспективи впровадження рефлексивної парадигми в реформування вищої освіти України, визначає її стратегічну місію як «створення рефлексивно зорієнтованого освітнього середовища», виділяє критерії такої освіти, зокрема, формування у випускників вищих навчальних закладів критичності мислення, рефлексивної компетентності, відкритості, толерантності, поваги та емпатії у всіх формах освітнього спілкування, гнучкості і творчої спрямованості у розв'язанні проблем, що досягається активною включеністю молодшої людини у спеціально організовану рефлексивну діяльність (Желанова, 2020).

В останні роки все частіше піднімається питання про доцільність застосування рефлексивних освітніх технологій в навчальному процесі, котрі наповнюють освітній процес усвідомленими смисловими самоцitraціями учасників навчання. Виділяють два основних блоки рефлексивних технологій, зорієнтованих на смислоутворення студентів: *інтраперсональні* (індивідуалізовані як розуміння самого себе безпосередньо) і *інтерперсональні* (соціалізовані як розуміння самого себе опосередковано, через розуміння інших і співвіднесення їх із цінностями свого життєвого світу). Все частіше вказується на необхідність поєднання в освітньому процесі технологій дослідницького, проектного, рефлексивного навчання та технологій розвитку критичного мислення (Гіряк, 2021). Російсько-українська війна ще більше загострила дане питання і показала значимість і необхідність формування компетентності студентів у сфері пошуку, розуміння, аналізу та інтерпретації інформації; вміння займати рефлексивну позицію і визначати себе суб'єктом власної життєдіяльності. На жаль, переважання в освітньому процесі ЗВО традиційної суб'єкт-об'єктної взаємодії викладачів і студентів не може ефективно забезпечити виконання зазначеного, а відтак, необхідні певні зміни в організації освітнього процесу, котрі дозволяють забезпечити збагачення суб'єктного досвіду студентів через засвоєння рефлексивних прийомів пошуку та осмислення

інформації, здійснення рефлексивно-оцінного аналізу власної діяльності, формування усвідомленого, активного ставлення до власних знань, вмінь, норм професійної діяльності, набуття загально освітніх та фахових компетентностей.

Особливо важливе формування і активне володіння студентами навичками рефлексії при підготовці фахівців психолого-педагогічного спрямування. Через суб'єктну включеність студентів у їх навчально-професійну діяльність відбувається процес самовизначення студентської молоді, інтенсивно розвивається спроможність планувати події власного життя з урахуванням специфіки вимог і змісту освоюваної професії та відшліфовуються вміння рефлексувати характеристики власної особистості, співвідносити їх із вимогами та особливостями отримуваної професії (Марусинець, 2018). Процес навчання професії психолога спрямований на інтенсивне розширення меж в самосприйнятті і прийнятті іншої людини, самоусвідомлення своїх здібностей і можливостей, прагнень і потреб, відчуття своєї приналежності до професійного співтовариства. Рефлексія стає джерелом внутрішнього досвіду, способом самопізнання і необхідним інструментом в ситуації вибору. На основі осмислень відбувається вибудовування варіантів для своєї самореалізації. Саме тому в науковій літературі підкреслюється, що підлітковий, а особливо, юнацький вік максимально сприятливий для оволодіння засобами рефлексивного аналізу та управління власною розумовою діяльністю, а етап професійного навчання є чутливим періодом розвитку рефлексивних здібностей та компетентностей студента (Желанова, 2020; Легендзевич & Малинович, 2015; Марусинець, 2018; Шапошникова, 2019).

Освітня рефлексія передбачає здатність аналізувати результати своєї діяльності, встановлювати межі її відповідності стосовно можливостей розв'язання пропонуваного навчального завдання, здатність коригувати власні дії. Іншими словами, це класична «здатність мислити про те, як мислю, знати, що знаю, і знати, як знаю», і водночас важлива складова внутрішнього потенціалу людини, котра за певних умов дозволяє піднімати освітню (в подальшому – професійну) діяльність на новий рівень. Сама рефлексія будується навколо з'ясування так званих *точок опори* – вже наявних знань,

умінь, навичок, які дозволяють добиватися успіхів і точок зростання – дефіцитів і труднощів, які гальмують досягнення запланованих результатів (Федорова, 2017). Рефлексивне осмислення точок опори і точок зростання дозволяє:

зафіксувати особливості поступу власної діяльності стосовно очікуваних результатів та всі значущо-важливі зміни, котрі відбуваються у внутрішньому світі суб'єкта діяльності;

через усвідомлення отриману інформацію перевести в практичний досвід роботи, яким можна користуватися в подальшому;

на основі отриманих знань формулювати висновки і бути готовим до своєчасної корекції подальшої діяльності, що робить її в більшій мірі ефективною та продуктивною.

Однак розвиток рефлексивних здібностей і компетентностей студентів не відбувається автоматично, а потребує цілеспрямованого культивування через створення в освітньому просторі *рефлексивно збагаченого середовища*. Саме останнє, на думку Л. А. Носко, є засобом соціально-професійного розвитку і становлення майбутнього фахівця, і, водночас, важливим ресурсом покращення якості надання освітніх послуг (Носко, 2016). За таких умов стає можливим враховувати індивідуальну ієрархічну систему потреб конкретного студента і створити необхідний простір, можливості та умови для трансформації їх у життєві цілі учасника освітньої діяльності, спрямовані на особистісний та професійний розвиток та саморозвиток. Важливо, що при цьому, як зазначає О. В. Чуйко, в людини виникають власні цінності, смисли, сенси, цілі своєї освіти та загалом, своєї життєдіяльності. Вона зазначає, що «рефлексивний характер освітнього середовища – це певна система умов розвитку особистості, яка відкриває перед нею можливості самодослідження і самокорекції соціально-психологічних і професійних ресурсів» (Чуйко, 2013 : 236). Дослідниця визначає основні функції такого рефлексивного освітнього простору: стимулююче-розвивальну, навчально-діагностичну, експертно-мислєдіяльнісну та етико-психологічну. Однак не менш важливою є *аксіологічна функція*. Адже побудоване на паритетності та взаєморозумінні освітнє спілкування стимулює до узгодженості ціннісних нор-

мативів і настанов учасників навчання і, водночас, забезпечує збереження їх особистісної ідентичності, «наращування» смисло-творчого (за Л. А. Носко) діяльнісного потенціалу студента та викладача.

Особливість, а відтак і складність рефлексивного освітнього простору в тому, що його створення нормується не лише зовнішніми умовами, а головню, виявляється завдяки дії рефлексивних механізмів саморегуляції мисленнєвої та ціннісно-сислової діяльності учасників навчання. Створення відносин співтворчості, дотримання принципів психологічної рівності позицій не лише стимулює розвиток здатностей до творчої діяльності, творчого самовираження та самореалізації, а й сприяє розвитку продуктивної особистісної позиції стосовно себе, розвиває здатність до рефлексивного виходу і пошуку вирішення проблемних ситуацій. Це, своєю чергою, знімає проблему, на яку вказував Джон Дьюї, зазначаючи, що найбільша помилка освіти – в намаганні змусити наступників вивчати висновки, в той час, як потрібно вчити досліджувати проблеми, використовуючи наукові методи, показуючи сам процес діяльності і залучаючи в нього самих студентів. Вивчення кінцевих продуктів відкриттів учених без розгляду самого процесу, не дає змоги навчити самостійно мислити, робити висновки, перетворювати одержані знання в особистісні надбання і ціннісні наративи.

Автор проблемно-ситуативного підходу до функціонування психічного світу людини А. В. Фурман зазначає, що імпульсом для початку мисленнєвого процесу людини є *задачно організована проблемна ситуація*. Адже «мислити людина починає тоді, коли в неї з'являється потреба щось зрозуміти. Мислення здебільшого розпочинається із проблеми чи запитання, із здивування чи непорозуміння, із суперечності. Цією проблемною ситуацією визначається задіяння особистості у мисленнєвий процес; він завжди спрямований на розв'язання певної задачі» (Фурман, 2002 : 122). Здійснений науковцем аналіз виникнення і функціонування внутрішньої проблемної ситуації у співвіднесенні з такими основними групами *джерел проблемності як суб'єктивно-особиста невизначеність, інтелектуальне утруднення, пізнавально-сислова суперечність та ціннісно-сенсова неузгодженість* чітко вказує на динамічну архітектуру мисленнєвого процесу особистості та

зв'язок аналітико-синтетичної, рефлексивно-творчої та ціннісно-сміслової діяльності людини.

У попередніх розвідках (Бугерко, 2008, 2019) ми здійснили змістовну характеристику рефлексивного потенціалу проблемної ситуації, котра спрямовує учасників освітнього процесу до принципово іншої, рефлексивної, форми організації власної діяльності. За цих умов об'єктом дій є власна діяльність, аналіз невідповідності між бажанням, необхідністю вирішення завдання та недоцільністю продовження попередньої дії, і щонайголовніше, здатність до рефлексивного оцінювання базової системи цінностей і сенсів та співставлення її із загальнолюдськими інваріантними сенсами істини, краси, блага та ін.

Завдяки розвитку здатності учасника освітнього процесу займати рефлексивну позицію стосовно себе та взаємозв'язків з оточенням, відбуваються внутрішні зміни психодуховного світу людини, активізується її ціннісне ставлення до світу. Водночас варто зауважити, що власний досвід та досвід колег показує, що не всі студенти навіть за найсприятливіших умов здатні до ефективної діяльності самоаналізу, самоконтролю та самомотивації в ситуаціях суб'єктивно-особистісної невизначеності та ціннісно-сенсової неузгодженості. Для цього необхідний певний (достатній) рівень рефлексивної грамотності та компетентності. Досягнення його забезпечує створення у закладі вищої освіти рефлексивно збагаченого середовища (рис. 1)

На сьогодні все частіше визначається, що цін-

нісним орієнтиром вищої освіти є формування в особистості майбутнього фахівця здатності до ціннісно-сміслового аналізу власної освітньої діяльності та себе в ній. Саме в освітньому середовищі, котре не є щось однозначно і наперед задане, а, за висловом В. І. Слободчикова, починається там, де відбувається зустріч (стрітіння) двох – того, хто навчає і того, хто навчається; де вони спільно починають її проектувати і будувати – і як предмет, і як ресурс своєї спільної діяльності; і де між суб'єктами освіти та їх освітніми діяльностями починають вибудовуватися певні зв'язки і відносини – створюються умови, сприятливі для формування рефлексивних вмінь, навичок та компетентностей особистості.

Існує тісний взаємозв'язок формування професійної рефлексії та процесу професійного самовизначення молодшої людини. Саме рефлексивна оцінка своїх досягнень і затруднень під час навчання у закладі вищої освіти допомагає студенту осмислити та переосмислити власні знання, норми, цінності, світоглядні принципи з вимогами професійної діяльності, а відтак, скоригувати свої уявлення про обрану професію і намітити шлях саморозвитку у форматі обраної життєвої траєкторії (Бугерко, 2019б).

Сучасний процес набуття знань та освоєння майбутньої професії з необхідністю передбачає розвиток *рефлексивної компетентності* студента, тобто здатності входити в активну дослідницьку позицію стосовно своєї діяльності і себе як її суб'єкта з метою крити-



Рис. 1. Модель рефлексивно збагаченого освітнього середовища ЗВО

чного аналізу, осмислення, оцінки ефективності і прогнозування її подальшого розвитку. На наше переконання, формування зазначеної компетентності передбачає по перше: формування потреби у рефлексуванні, по друге, досвід власної рефлексивної діяльності студента, по третє, розвиток здатності до рефлексивного виходу, вміння займати рефлексивну позицію і, нарешті, рефлексивні практики смислотвірної і ціннісної ставлення до навколишнього. Цілком зрозуміло, що четвертий показник характеризує дуже високий рівень розвитку рефлексивної компетентності і формується він в більш зрілому віці, однак саме в пору юності закладаються сприятливі передумови для його подальшої актуалізації і розвитку. Сучасна знаннева парадигма освіти не приділяє достатньої уваги цілеспрямованому формуванню рефлексивної компетентності майбутнього фахівця, а тому і розвиток її відбувається стихійно і лише в незначній мірі.

Одразу зауважимо, що рефлексивна компетентність дуже індивідуальна, оскільки відбувається вихід на індивідуальні смисли кожного окремого учасника навчання, котрі розвиваються зсередини через аналіз та проектування тієї ситуації, яку особистість проживає та рефлексивно перетворює. Вершинним проявом стає вихід у дослідницьку і творчо-вчинкову позицію. Формування її стає можливим за наявності рефлексивного освітнього простору ЗВО.

Дослідження, проведене спільно з Т. Богай, у форматі теми «Психологічні умови організації рефлексивної освітньої діяльності студентів-психологів Західноукраїнського національного університету», показує, що існують певні закономірності у розвитку рефлексивних здібностей студентів, пов'язані як з віковими особливостями розвитку, так і з умовами навчання у закладі вищої освіти. Так, з віком студентів спостерігається деяке зростання загального показника рефлексивності, однак лише в половині студентів його розвиток сягає середніх значень. Для цих студентів характерним є стихійність і нерегулярність рефлексування. Вони систематично працюють над своїм самопізнанням, однак глибокому і об'єктивному самопізнанню часто заважають думки друзів, авторитетних людей та інші обставини. Студенти цього рівня розвитку мають самооцінку реальну чи наближену до реальної, усвідомлюють необхід-

ність та потрібність самовдосконалення, але реалізація зазначеної потреби проводиться ними не завжди. Вивчення особистісної рефлексивності за методикою А. В. Карпова - В. В. Пономарьової серед студентів-психологів Західноукраїнського національного університету показало, що високу здатність до аналізу своєї діяльності та вчинків інших людей, прагнення до поглибленого самопізнання демонструють 12% студентів-психологів (в основному це студенти третього – п'ятого року навчання), 5,9% студентів третього курсу та по 6,7% четвертокурсників та п'ятикурсників мають дуже високий рівень рефлексивності, вони не тільки усвідомлюють необхідність саморозвитку, а й систематично займаються розвитком своїх особистісних і професійних якостей.

Враховуючи те, що рефлексивність є однієї з професійно необхідних властивостей майбутнього фахівця-психолога, нагальною потребою є створення такого освітнього середовища та відповідної системи психологічного супроводу професійного становлення студентів, котре б максимально стимулювало б розвиток рефлексивних здібностей майбутнього фахівця. Це, своєю чергою, вимагає від освітнього закладу вищої освіти переходу від традиційних форм викладання окремих дисциплін і курсів до інноваційних методів навчання, активного використання і впровадження рефлексивних технологій, інтерактивних форм організації освітньої взаємодії, діалогових методів навчання, проектно-дослідницької діяльності тощо. Основною метою і результатом створення рефлексивно збагаченого освітнього середовища навчального закладу є розвиток рефлексивної компетентності студентів, а організація освітньої діяльності в групі студентів-магістрів спеціальності 053-Психологія в Західноукраїнському національному університеті здійснювалася за допомогою використання різноманітних рефлексивно зорієнтованих методів навчання, рефлексивних практикумів та семінарів, проведення ОДІ (організаційно-ділових ігор) та активного впровадження діалогових форм освітньої діяльності.

У процесі навчання студентів-магістрів використовувалися такі форми рефлексивно зорієнтованих лекцій як лекція-дискусія, лекція-діалог та лекція-полілог. Значною перевагою їх була активна задіяність

усіх учасників освітнього процесу в обговорення важливих професійних проблем, бачення різноманітних альтернативних варіантів вирішення поставленої проблеми і право на вибір найбільш прийнятної позиції, розвиток навичок аналізу та оцінки особистісних стратегій і дій. Зазначена побудова проведення лекційних занять дозволяє уникнути репродуктивної стратегії навчання, яка будується на відповідності знань, умінь та навичок освітнім стандартам, і в якій зміст освіти зводиться лише до шкільної або вузівської програми.

Важливе значення мають і рефлексивні звіти, які виконуються студентами і стимулюють їх аналітичну діяльність, пошук нових, нестандартних рішень, готовність до творчої діяльності, до подолання та позитивного сприйняття тимчасових невдач. Ведення таких звітів відшліфовує вміння володіти рефлексією як інструментом власної мисленнєво-рефлексивної діяльності, сприяє баченню проблем, ускладнень в освітній діяльності, поглиблює здатність самоаналізу, формує критичне ставлення до себе, розвиває готовність до пошуку, нормування, корекції своєї діяльності. Необхідною умовою психологічно безпечного рефлексивно-освітнього середовища є *рефлексивне оцінювання*. Воно сприяє психологічному благополуччя викладачів і студентів, їх психічному здоров'ю, стимулює прагнення до самоактуалізації та особистісного зростання всіх учасників освітнього процесу. Варто зазначити, що якщо студент у процесі слухання лекції розуміє, що навчання – це процес, який він здійснює сам, активно працює з матеріалом лекції, здійснює рефлексивний аналіз процесу вивчення, то у нього виникає позитивна мотивація до набуття нових знань, розвивається досвід креативної діяльності, а сам студент перетворюється на активного суб'єкта пізнання.

Проаналізуємо роботу студента над лекційним матеріалом на прикладі викладання дисципліни «Аксіопсихологія». Студентам було прочитано сім чітко структурованих лекцій, насичених значною кількістю професійно важливої інформації, поданих у діалоговій формі. Рефлексивний аналіз проводився за допомогою спеціально розробленої анкети, котра виявляла ставлення студентів до своєї діяльності на лекції. Необхідно зазначити, що на початку першої лекції студентам не давалося вказівки на проведення рефлексив-

ного аналізу і їм не повідомлялося, що після лекції необхідно буде відтворити її матеріал та заповнити анкету. Результати показали, що рефлексія освітньої діяльності спочатку викликала у частини студентів агресивну реакцію (перша лекція – 10,1%, друга, третя – 6,4%), але згодом кількість агресивно налаштованих на рефлексивну діяльність студентів помітно знижувалася (четверта лекція – 3, 2%, п'ята – 0%). Аналіз отриманих даних показав, що на перших двох лекціях студенти переважно пасивно записували зміст лекції, не займалися її структуруванням, деякі навіть не розуміли, як робиться граф, а рефлексивний аналіз власної навчальної діяльності викликав у них негативне ставлення. Окремі студенти навіть відмовлялися писати рефлексивний аналіз своєї роботи на лекції, мотивуючи це тим, що раніше вони цим ніколи не займалися, однак вже після третьої лекції картина почала помітно змінюватися. Після четвертої лекції 5,7% студентів, а після п'ятої – 9,6% студентів шукали додаткову літературу з теми, що вивчається, намагалися здійснити власну інтерпретацію та творчу презентацію навчальної інформації, чого не було на початку вивчення дисципліни. Результати показали, що перехід від оцінювання навчальної діяльності викладачем до рефлексивного аналізу студентом труднощів, які виникають при підготовці до занять, сприяє більш швидкому і ефективному формуванню досвіду рефлексивної освітньої діяльності. До того ж на контрольному зрізі студенти показали вищий рівень навчання та якості знань. Таким чином підтвердилося припущення, що систематичне заповнення листів рефлексії дозволило студентам зробити процес слухання лекції більш усвідомленим, домогтися активної роботи з лекційним матеріалом після лекції, розвинути такі рефлексивні вміння як здатність виходити в рефлексивну позицію, фіксувати «знання про незнання», звертатися до власного досвіду, а не лише до зовнішнього джерела знань, здійснювати пошук і конструювання гіпотез, вміння здійснювати альтернативний підхід, змінювати способи і спрямованість самоорганізації своєї діяльності відповідно до ситуації.

Наступним нашим завданням було з'ясувати, які методичні засоби найбільш ефективно допомагають «запустити» рефлексивний механізм. Важлива вимога до них була – зручність і відносна легкість у користу-

ванні як викладачем, так і студентом з метою усвідомлення напрямку руху у своїй діяльності стосовно очікуваних освітніх результатів. Були визначені наступні умови, котрі відіграють важливу роль у структурі рефлексивної діяльності студентів: виконання навчальних завдань, які передбачають рефлексію і спрямовані на самоаналіз навчальних дій; використання інноваційних методів контролю навчання, таких як портфоліо, метод проектів та ін; фіксування студентами свого навчального просування (саморозвитку) після кожної навчальної одиниці (лекція, практичне заняття, тренінг, вивчення предметної дисципліни в цілому) у формі заповнення спеціальних таблиць, складання графіків, введення в них умовних позначень та їх аналіз; проведення спеціальних занять із розвитку навичок рефлексії.

Важливою умовою рефлексивно збагаченого освітнього середовища, котра максимально сприяє розвитку у студентів рефлексивного мислення, є наявність *ситуацій затруднення*, котрі часто виникають при розв'язанні різнопланових теоретичних завдань, проведенні рефлексивних практикумів, засвоєнні нової інформації, що складається з елементів наукової системи знань. В результаті подолання ситуацій утруднення, виробляється нове знання (алгоритм, спосіб дії і т.д.), котре знаходитиме застосування у подальшій освітньо-пізнавальній діяльності. Організація практичних занять у студентів-магістрів мала свої особливості. Так, в рамках курсів дисциплін організовувалися дискусійні майданчики, де студенти отримували можливість захищати свої проекти, портфоліо, аналізувати результати свого професійного становлення. Водночас варто зауважити, що застосування інтерактивних методів та технологій навчання у закладі вищої освіти повинне супроводжуватися чіткою системою оцінювання завдань. Виділення чітких *критеріїв оцінювання* студентських робіт (при тім, не тільки рефлексивної спрямованості) допомагають студентам рефлексивно організувати свою освітню діяльність та сприяють осмисленню ними власних (особистісних) та зовнішніх (створених у процесі різних видів освітньої діяльності) ресурсів. До того ж чіткість та однозначність критеріїв оцінювання сприяє мотивації до подальшої рефлексивної роботи. І навпаки, нечіткість критеріїв оцінювання може призвести до зміни мотивації виконання наступних завдань у бік фо-

рмалізації діяльності.

Одним із особливих методів, який використовувався в організації освітнього процесу магістрів був *рефлепрактикум*, побудований на основі моделі проведення рефлексивного практикуму С. Ю. Степанова. Основними його стадіями є: підготовка, осмислення, переоцінка та дія. Сутнісним змістом зазначеного методу є «проживання» різних ситуацій професійного характеру в ролі казкових (міфологічних) персонажів, введення цих персонажів у типові проблемні ситуації та їх аналіз з позиції декількох суб'єктів одночасно (С. Ю. Степанов, 1991). Ключовими завданнями рефлепрактикуму є: по-перше, створення умов для культивування та розгортання рефлексивної діяльності студентів-магістрів, розвиток їх рефлексивних умінь; по-друге, усвідомлення і розвиток індивідуальних творчих можливостей; по-третє, актуалізація прагнення до саморозвитку; по-четверте, закріплення позитивної особистісної та професійної самооцінки учасників навчання. В результаті його проходження у студентів формувалась здатність бачити запропоновану проблему цілісно і у різноманітних її зв'язках з оточуючим світом, виникало бажання знаходити новий зміст у звичних повсякденних предметах та речах, обговорювати та осмислювати засади власних дій і знаходити нові нестандартні моделі вирішення запропонованих проблемних професійних ситуацій. Все це створювало сприятливі умови для розвитку креативності як особистісної риси-якості, здатності до перевтілення та ефективного рефлексування. Водночас проведення рефлепрактикуму сприяло посиленню в студентів прагнення до самоосвіти, підвищення якості знань та намагання вибудувати власну ціннісну систему координат.

Підсумковим етапом стало проведення тренінгу розвитку рефлексивних вмінь. В основу тренінгу покладена система спеціальних процедур, завдань та вправ, котрі спрямовані на керований розвиток та стимуляцію у студентів рефлексії широкого діапазону: від загальноособистісних рефлексивних властивостей – до власне професійної рефлексії і далі – до здатності саморегуляції своїх рефлексивних процесів (метарефлексія). Механізм рефлексивного тренінгу заснований на ефекті активізації процесів самосвідомості та самовизначення майбутнього психолога через систему

спеціально дібраних психологічних прийомів та процедур, які апелюють до його свідомості та спонукають вихід у рефлексивну позицію щодо себе та своєї діяльності. Результатом стала сформована у студентів внутрішня готовність до усвідомленої та самостійної побудови, реалізації та коригування перспектив свого професійного та особистісного розвитку, розвиток рефлексивних вмінь і навичок.

Проведені повторні зрізи визначення особливостей рефлексивної діяльності студентів показали істотні покращення показників рівня рефлексивності у студентів-магістрів і практично незмінні показники в студентів-бакалаврів I-IVкурсів. Зокрема, *мотиваційна готовність* до розвитку своїх рефлексивних умінь зазнала не лише кількісних, а й якісних змін. Результати її визначень за методикою К. Замфір в модифікації А. О. Реана «Мотивація професійної діяльності» засвідчили зростання показників внутрішньої мотивації (ВМ) за рахунок зниження показників зовнішньої позитивної мотивації (ЗПМ), котра була характерна переважаючій більшості (66,7% обстежуваних студентів-магістрів I року навчання) та показників зовнішньої негативної

показали значне зростання рівня розвитку таких рефлексивних якостей, як схильність до усвідомлення труднощів, їх аналіз та знаходження конструктивних способів виходу з них, здатність до критичної реконструкції своєї діяльності, схильність до кооперативної рефлексії, реалізації особистісних функцій самостійності, відповідальності. Вдвічі збільшилась кількість студентів із достатнім рівнем розвитку рефлексивності мислення (26,7% студентів, проти 13,3%), на 6,7 % зросла кількість студентів із задовільним рівнем (і досягла показника 66,7%), значно зменшилась кількість студентів із низьким рівнем (із 26,7% на початку навчання до 6,6%). Рефлексія, як здатність людини усвідомлювати власну діяльність, бачити в ній успіхи, помилки, причини невдач і труднощів в освітньому процесі є показником суб'єктності і дозволяє особистості регулювати засади своєї активності, самостійно визначати прийнятну їй систему норм і стандартів, керувати навчальною та практичною діяльністю. Займаючи рефлексивну позицію, учасник освітнього процесу здатний більш точно аналізувати, осмислювати власну діяльність, критично ставитись до її результатів, враховувати об'єктивні по-

Таблиця 1.

Динаміка зміни показників рефлексивних здатностей студентів-магістрів I року навчання (за методикою «Рефлексія діяльності» В. Д. Шадрікова, С. С. Кургіняна)

Шкали методики	Види рефлексивних здатностей	Показник на початку навчання	Показник в кінці I року навчання
ІОД	рефлексія інформаційної основи діяльності	13,0	17,2
МЦД	рефлексія мотивації та цілепокладання діяльності	21,7	28,4
ПРЗД	рефлексія прийняття рішень та здійснення діяльності	30,7	32,5
ЗРД	загальний показник рефлексії діяльності	65,4	78,1

мотивації (ЗНМ). Змінилося і співвідношення мотиваційного комплексу: із задовільного рівня, якому відповідає формула: $ЗПМ > ВМ > ЗНМ$ на достатній рівень із співвідношенням мотиваційного комплексу: $ВМ > ЗПМ > ЗНМ$ та $ВМ = ЗПМ > ЗНМ$.

Зміну другої компоненти рефлексивної компетентності (власний досвід рефлексування) засвідчують результати методики «Рефлексія діяльності» В. Д. Шадрікова, С. С. Кургіняна (таблиця 1).

Подібні результати одержані і при визначенні рефлексивності мислення за тестовою методикою О. С. Анісімова. Результати повторного обстеження

казники і критерії, порівнювати цілі і результати, розуміти її особливості, недоліки та переваги.

Динаміку змін показників рефлексивності ми відстежували за методикою визначення рефлексивності А.В. Карпова - В. В. Пономарьової, котру проводили на усіх курсах. Порівняльний аналіз динаміки процесів рефлексивної діяльності студентів першого – п'ятого курсів теж показав істотні покращення показників рефлексивності лише у студентів-магістрів (табл. 2)

В результаті проведеної роботи було виявлено, що ефективність розвитку рефлексії залежить від умов рефлексивної діяльності учасників освітнього процесу.

Таблиця 2.

Рівень розвитку рефлексивності студентів спеціальності 053-Психологія, одержані за опитувальником «Визначення індивідуального виразу рівня рефлексивності» А. В. Карпова – В. В. Пономарьової

Рік навчання	Показник рефлексивності (у %)									
	Дуже низький		Низький		Середній		Високий		Дуже високий	
	На початку навчання	В кінці I року навчання	На початку навчання	В кінці I року навчання	На початку навчання	В кінці I року навчання	На початку навчання	В кінці I року навчання	На початку навчання	В кінці I року навчання
I	15,0	15,0	35,0	30	45,0	40	5,0	5,0	-	-
II	11,7	11,7	41,2	35,3	41,2	47,1	5,9	5,9	-	-
III	11,7	11,7	23,5	17,6	53,0	58,9	5,9	5,9	5,9	5,9
IV	6,7	-	20,0	20,0	60,0	66,7	6,7	6,7	6,7	6,7
V	13,3	-	26,7	13,3	46,6	53,4	6,7	20,0	6,7	13,3

Для ефективного стимулювання її розвитку необхідне створення особливого рефлексивно насиченого простору освітньої діяльності та застосування навичок рефлексивної діяльності студента. Під останнім розуміємо спрямованість на розвиток навичок аналізу і оцінки власних стратегій та дій, зокрема – рефлексивне спостереження, рефлексивну інтерпретацію власного внутрішнього досвіду та досвіду інших людей, рефлексивну проекцію навчальних завдань у формат вирішення фахових завдань майбутньої професії. Сукупність зазначених властивостей формує *рефлексивну компетентність* майбутнього психолога, тобто здатність продуктивно вирішувати поставлені завдання завдяки ефективному використанню власних рефлексивних дій та процесів.

Дослідження показало, що рефлексивна діяльність є стимулятором до самостійної творчості, винахідливості, прогнозування свого шляху освіти. Її формування визначається зовнішніми (цілі, зміст, технології, засоби навчальної діяльності) і внутрішніми факторами (пошук особистісних смислів діяльності і сенсів свого життя). Потреба в здійсненні рефлексивної освітньої діяльності назріває або як результат об'єктивного розвитку діяльності, або як результат виникнення протиріч у свідомості особистості. Її об'єктивним показником є вміння займати *рефлексивні позиції*. Чим більше позицій людина здатна зайняти в процесі аналізу об'єкта, тим вищий рівень її рефлексії. За спеціально створених умов організації рефлексивної діяльності студентів значно зростає рівень розвитку таких їх рефлексивних якостей, як схильність до усвідомлення труднощів, їх аналіз та знаходження конструктивних способів виходу з них, здатність до критичної реконструкції своєї діяль-

ності, схильність до кооперативної рефлексії, реалізації особистісних функцій самостійності, відповідальності та творчості. Особливо важливим є те, що в студентів розвивається здатність самостійно і усвідомлено будувати свій внутрішній духовний світ, переміщуючи точку опори морального вчинку всередину себе, зростає усвідомлення, що моральний вибір потрібно буде робити самостійно протягом усього життя, не перекладаючи відповідальність на інших.

Висновки та перспективи подальших розвідок.

1. Ціннісним орієнтиром сучасної вищої освіти є формування в майбутнього спеціаліста здатності до рефлексивного аналізу і осмислення своїх дій, вчинків, якостей, прагнення до особистісного та професійного самовдосконалення. Розвиток рефлексивних здібностей і компетентностей студентів не відбувається автоматично, а потребує цілеспрямованого культивування через створення в освітньому просторі рефлексивно збагаченого середовища. Ключовою особливістю зазначеного середовища є наявність паритетної рівності, освітнє співробітництво та співпраця, рефлексивний тип взаємодії викладача і студента, котрі створюють максимально сприятливі можливості для внутрішнього звільнення особистості, її самореалізації, досягнення соціальної зрілості та індивідуально-ціннісного зростання.

2. Створення рефлексивного освітнього простору вимагає від навчального закладу вищої освіти переходу від традиційних форм викладання окремих дисциплін і курсів до інноваційних методів навчання, активного використання і впровадження рефлексивних технологій, інтерактивних форм організації освітньої взаємодії, діалогових методів навчання, проектно-

дослідницької діяльності тощо. Основними методико-інструментальними засобами, котрі найбільш ефективно допомагають «запустити» рефлексивний механізм освітньої діяльності студентів є: виконання навчальних завдань, які передбачають рефлексію і спрямовані на самоаналіз навчальних дій; використання рефлексивних методів контролю (рефлексивні самозвіти, листки контролю, портфоліо та ін.); фіксування студентами свого навчального просування (саморозвитку) після кожної навчальної одиниці (лекція, практичне заняття, тренінг, вивчення предметної дисципліни в цілому) у формі заповнення спеціальних таблиць, складання графіків, введення в них умовних позначень та їх аналіз; проведення спеціальних занять із розвитку навичок рефлексії.

3. Основною метою і результатом створення рефлексивно збагаченого освітнього середовища навчального закладу є розвиток рефлексивної компетентності студентів - здатності виходити в активну дослідницьку позицію стосовно своєї діяльності і себе як її суб'єкта. Формування рефлексивної компетентності студентів містить чотири етапи: 1) формування потреби у рефлексуванні, 2) досвід власної рефлексивної діяльності студента, 3) розвиток здатності до рефлексивного виходу, вміння займати рефлексивну позицію, 4) використання рефлексивних практик смислотвірного і ціннісного ставлення до навколишнього. Завдяки розвитку здатності учасника освітнього процесу (діяльності) займати рефлексивну позицію стосовно себе та взаємозв'язків з оточенням, відбуваються внутрішні зміни психодуховного світу особистості, активізується її ціннісне ставлення до світу.

4. Створена модель рефлексивного освітнього середовища ЗВО дозволила організувати навчальний процес підготовки психологів-магістрів таким чином, щоб враховувати індивідуальну ієрархічну систему потреб конкретного студента, створити необхідні умови для їх трансформації у життєві цілі, спрямовані на особистісний, ціннісно-смісловий, професійний розвиток та саморозвиток учасників освітньої взаємодії. Організація освітньої діяльності в групі студентів-магістрів спеціальності 053-Психологія в Західноукраїнському національному університеті здійснювалася за допомогою використання рефлексивно-діалогових і проблем-

них лекцій, рефлексивно-ігрових форм проведення практичних занять (ОДІ, кейс-стаді («стиснута» в часі ділова гра), навчальні дебати, рефлексивні диспути, рефлепрактикуми), проведення тренінгу розвитку рефлексивних вмінь. Результати психодіагностики засвідчили ефективний розвиток рефлексивних здатностей студентів-магістрів, зокрема, зростання їх показників внутрішньої мотивації, рівня рефлексивності мислення та індивідуального виразу рівня особистісної рефлексивності.

Перспективою подальших розвідок у даному напрямі є вивчення механізмів створення і функціонування рефлексивно-контекстного освітнього середовища, в якому максимально швидко і дієво-активно відбувається трансформація навчальної діяльності в професійну та розробка рефлексивних технологій розвитку ціннісно-смісловної сфери особистості майбутнього фахівця.

References :

- Meier, L., Cho, E., Dumani, S. (2016). The effect of positive work reflection during leisure time on affective well-being: Results from three diary studies. *Journal of Organizational Behavior*, 37 (2), 255–278 [English].
- Rominger, C., Reiting, J., Seyfried, C., Schneckenleitner, E., Fink, A. (2017). The Reflecting Brain: Reflection Competence in an Educational Setting Is Associated With Increased Electroencephalogram Activity in the Alpha Band. *Mind, Brain, and Education*, 11 (2), 54–63 [English].
- Cain T., Brindley S., Brown C., Jones G., Riga F. (2019). Bounded decision-making, teachers' reflection and organisational learning: How research can inform teachers and teaching. *British Educational Research Journal*, 45 (5), 1072–1087 [English].
- Hura, T. Іе. (2012). Refleksyvne seredovyshche yak chynnyk rozvytku profesiinoi kompetentnosti praktychnykh psykholohiv u systemi pisladyplomnoi osvity [Reflective environment as a factor in the development of professional competence of practical psychologists in the postgraduate education system]. URL: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf3/GuraTE.pdf [in Ukrainian].
- Rezvan, O. O. (2015). Refleksyvne osvitnie seredovyshche yak chynnyk rozvytku osobystosti maibutnoho fakhivtsia [Reflective educational environment as a factor in personality development of the future specialist]. *Pedahohika ta psykholohiia – Pedagogy and psychology*, 50, 290–299 [in Ukrainian]. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_ped_2015_50_33.

- Nosko, L.A. (2016). Refleksyivne osvitnie seredovyshe yak zasib profesiinoho stanovlennia maibutnikh psykholohiv [Reflective educational environment as a means of professional development of future psychologists]. *Young Scientist*, 7, 377–380 [in Ukrainian].
- Tkach, T. V. (2014). Novi subiektni smysly suchasnoho osvithnoho prostoru osobystosti [New subjective meanings of the modern educational space of the individual]. *Aktualni problemy psykholohii – Actual problems of psychology*, 37(7), 186–194 [in Ukrainian].
- Fedorova, M.A. (2017). Refleksyia kak osnova uchebnoi samostoiatelnoi deiatelnosti studentov [Reflection as the basis of student's independent learning activities]. *Psykholoho-pedahohycheskyi zhurnal Haudeamus - Gaudeamus Psychological and Pedagogical Journal*, 1(16), 21–25 [in Ukrainian].
- Furman, A.A. (2017). Psykholohiia smyslozhyttyevoho rozvytku osobystosti: monohrafiia [Psychology of life meaning personal-ity development]. Ternopil : TNEU [in Ukrainian].
- Tkach, T. V., Bocheliuk V. Y. ta in. (2009). Osvitnii prostir osobystosti v ekonomitsi znan : monohrafiia [The educational space of the individual in the knowledge economy] T. V. Tkach (Eds.). Zaporizhzhia : Vyd-vo KPU [in Ukrainian].
- Zhelanova, V.V. (2020). Refleksyivna kompetentnist maibutnoho pedahoha: sutnist, struktura, lohika refleksiohenezu [Reflective competence of the future teacher: essence, structure, logic of reflexiogenesis]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika. Zbirnyk naukovykh prats – Pedagogical education: theory and practice. Psychology. Pedagogy*, 33, 17–23 [in Ukrainian].
- Hirniak, A. N. (2021). Psykholohichni zasady modulno-rozvyvalnoi vzaiemodii uchasnykiv osvithnoho protsesu ZVO [Psychological bases of modular-developmental interaction of participants of educational process of ZVO]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].
- Marusynets, M. M. (2018). Sformovanist profesiinoy refleksii u studentiv-mahistriv: empirychnyi aspekt [Formation of professional reflection among master's students: empirical aspect]. *Zbirnyk naukovykh prats. Pedahohika - Collection of scientific works. Pedagogy*, 140, 116–127. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/24868/Marusinec%E2%80%9920M.%20M..pdf?sequence=1&isAllowed=y> [in Ukrainian].
- Lehendzevych, H. Ya. & Malynovych, L. M. (2015). Formuvannia refleksyivnykh umin maibutnikh psykholohiv [Formation of reflective skills of future psychologists]. *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav – Scientific bulletin of the Lviv state university of internal affairs*, 1, 99–108 [in Ukrainian].
- Savchenko O.V. (2016) Refleksyivna kompetentnist yak vazhlyvyi faktor orhanizatsii systemy refleksyvnoho dosvidu na osobystisnomu rivni [Reflective competence as an essential factor in organizing the system of reflective experience at the personal level]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu – Scientific Bulletin of Kherson State University*, 1 (1), 98–105 [in Ukrainian].
- Shaposhnykova Yu.H. (2019). Refleksyivni komponenty u profesiinomu stanovlenni praktychnykh psykholohiv yak predmet psykholohichnoho analizu [Reflective components in the professional formation of practical psychologists as a subject of psychological analysis]. *Aktualni problemy psykholohii – Actual problems of psychology*, 47 (7), 301–313 [in Ukrainian].
- Chuiko, O. V. (2013) Osobystisne stanovlennia subiektiv profesiinoy diialnosti u sotsionomichnykh profesiakh: monohrafiia [Personal development of subjects of professional activity in socionomic professions]. Kyiv : ADEF-Ukraina [in Ukrainian].
- Furman, A. V. (2002). Rozvyvalna diahnozyka psykholohichnoy hramotnosti pedahoha. Test «Khto pidnime papirets?» [Developmental diagnostics of the teacher's psychological literacy. Test "Who will pick up a piece of paper?"] *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 119–153 [in Ukrainian].
- Buherko, Ya. (2008). Doslidzhennia psykholohichnykh osoblyvostei rozvytku refleksyvnoyi osvithnoy diialnosti [Study of psychological features of the development of reflexivity of educational activity]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3, 67 [in Ukrainian].
- Buherko, Ya. (2019). Rozvyvalnyi potentsial innovatsiinykh metodiv diahnostuvannia [The development potential of innovative diagnostic methods]. *Teoriia i praktyka suchasnoy psykholohii – Theory and practice of modern psychology*, 1 (2), 17–21 [in Ukrainian].
- Stepanov, S. Yu., Varlamova, E. P. (1995). Refleksyvno-ynnovatsiynnyi podkhod k podhotovce upravlencheskykh kadrov [Principles of reflective psychology of pedagogical creativity]. *Voprosy psykholohii – Questions of psychology*, 1, 60–68 [in Russian].

Бугерка Ярослава Миколаївна

Кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи, Західноукраїнський національний університет, м. Тернопіль (Україна)

РЕФЛЕКСИВНИЙ ХАРАКТЕР ОСВІТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЦІННИЙ ФАКТОР ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ

ABSTRACT

У статті розглянуто аксіологічні аспекти рефлексивної діяльності студентів ЗВО, показано, що цінним орієнтиром вищої освіти є формування у майбут-

нього спеціаліста здатності до рефлексивного аналізу та осмислення своїх дій, вчинків, якостей особистості, прагнення особистісного та професійного самовдосконалення. Розвиток рефлексивних здібностей та компетентностей студентів не відбувається автоматично, а потребує цілеспрямованого культивування через створення в освітньому просторі рефлексивно збагаченого середовища. Показано, що рефлексивне середовище ЗВО є засобом соціально-професійного розвитку та становлення майбутнього спеціаліста, а також важливим ресурсом покращення якості надання освітніх послуг. Паритетна рівність, навчальна співпраця, рефлексивний тип взаємодії викладача та студента створюють максимально сприятливі можливості для внутрішнього звільнення особистості, її самореалізації, досягнення соціальної зрілості та культурно-ціннісного зростання. Створена модель рефлексивного освітнього середовища ЗВО дозволила організувати навчальний процес підготовки психологів-магістрів у Західноукраїнському національному університеті таким чином, щоб враховувати індивідуальну ієрархічну систему потреб конкретного студента, створити необхідні умови для їхньої трансформації у життєві цілі, спрямовані на особистісний, ціннісно-смысловий, професійний розвиток та саморозвиток учасників освітньої взаємодії.

Визначено методичні засоби та методи, що найбільш ефективно допомагають «запустити» рефлексивний механізм освітньої діяльності студентів: виконання навчальних завдань, які передбачають рефлексію та спрямовані на самоаналіз навчальних дій, використання рефлексивних технологій, інтерактивних форм організації освітньої взаємодії, рефлексивних практик та семінарів, активне впровадження діалогу форм освітньої діяльності. Результатом став розвиток рефлексивної компетентності студентів – здатності виходити в активну дослідницьку позицію щодо своєї діяльності та себе як її суб'єкта. Виділено чотири етапи формування рефлексивної компетентності студентів: 1) формування потреби у рефлексуванні; 2) досвід власної рефлексивної діяльності студента; 3) розвиток здатності до рефлексивного виходу; вміння займати рефлексивну позицію; 4) використання рефлексивних практик смислотворюючого та ціннісного ставлення до навколишнього світу.

Виявлено тісний взаємозв'язок формування професійної рефлексії та процесу професійного самовизначення студентської молоді. Рефлексивна оцінка своїх досягнень і труднощів при навчанні у закладі вищої освіти допомагає студенту осмислити та переосмислити власні знання, норми, цінності, світоглядні принципи з вимогами професійної діяльності, а отже, скоригувати свої уявлення про обрану професію та намітити шлях саморозвитку у форматі.

Проаналізовано конкретний досвід організації рефлексивно збагаченого освітнього середовища у навчанні студентів-магістрів спеціальності 053-Психологія та за допомогою низки діагностичних методик показано його ефективність у розвитку рефлексивних здібностей студентів. Результати діагностики показали зростання показників внутрішньої мотивації (ВМ) студентів-магістрів за рахунок зниження показників зовнішньої позитивної мотивації (ЗПМ) та зовнішньої негативної мотивації (ЗНМ) та зміну співвідношення мотиваційного комплексу: із задовільного рівня, якому відповідає формула: $ЗПМ > ВМ > ЗН$ достатній рівень із співвідношенням мотиваційного комплексу: $ВМ > ЗПМ > ЗНМ$ та $ВМ = ЗПМ > ЗНМ$ (методика К. Замфір у модифікації А. А. Реана). Визначення рефлексивності мислення за методикою А. С. Анісімова показало значне збільшення кількості студентів з високим рівнем даної якості (з 13,3% студентів на початку навчання до 26,7% наприкінці навчання) та зменшення студентів з низьким рівнем (з 26,7 % до 6,6%). Аналогічну динаміку рівня розвитку особистісної рефлексивності студентів-магістрів зафіксувала і методика О. В. Карпова – В. В. Пономарьової.

Наше дослідження показало, що рефлексивна діяльність студентів визначається зовнішніми (мети, зміст, технології, засоби навчальної діяльності) та внутрішніми (пошук особистісних смислів та цінностей своєї діяльності) факторами.

Ключові слова: освітня діяльність, рефлексивна компетентність, рефлексивне освітнє середовище, ціннісно-смыслове самовизначення.

Yaroslava Buherko

*PhD, Associate Professor Department of Psychology and Social Work,
West Ukrainian National University, Ternopil (Ukraine)*

REFLECTIVE CHARACTER OF EDUCATIONAL ACTIVITY AS A VALUABLE FACTOR IN THE PROFESSIONAL FORMATION OF A MODERN SPECIALIST

ABSTRACT

The article examines the axiological aspects of the reflective activity of students of higher education institutions. It is shown that the formation of the future specialist's ability to reflectively analyze and make sense of his actions, deeds, qualities, and the desire for personal and professional self-improvement is a valuable reference point for higher education. The development of reflective abilities and competencies of students does not happen automatically but requires purposeful cultivation through the creation of a reflectively enriched environment in the educational space. It is shown that the reflective environment of higher education institutions is a means of social and professional development and formation of a future specialist and, at the same time, an important resource for improving the quality of educational services. Parity equality, educational cooperation and collaboration, and reflective teacher-student interaction create the most favorable opportunities for the individual's internal liberation, self-realization, social maturity, and individual value growth. The created model of the reflective educational environment of the higher education institution allowed to organize the educational process of training psychologists-masters in such a way as to take into account the individual hierarchical system of the needs of a specific student, to create the necessary conditions for their transformation into life goals aimed at personal, value-meaningful, professional development and self-development of the participants of the educational interaction.

The methodical tools and methods that most effectively help to "launch" the reflective mechanism of students' educational activity are determined: the performance of academic tasks that involve reflection and are aimed at self-analysis of educational activities, the use of reflective technologies, interactive forms of organizing educational interaction, reflective workshops, seminars, active implementation dialogue forms of educational activity. The result

is the development of reflective competence of students - the ability to enter into an active research position regarding their activity and themselves as its subject. Four stages of the formation of reflective competence in students are distinguished: 1) the formation of the need for reflection, 2) the experience of the student's reflective activity, 3) the development of the ability to reflect exit, the ability to take a reflective position, 4) the use of reflective practices of meaningful and valuable attitude to the environment

The close relationship between the formation of professional reflection and the process of professional self-determination of a young person is indicated. A reflective assessment of one's achievements and difficulties while studying at a higher education institution helps the student to make sense of and rethink his knowledge, norms, values, and worldview principles with the requirements of professional activity and, thus, to adjust his ideas about the chosen profession and outline the path of self-development in the format of the selected life trajectory.

The specific experience of organizing a reflectively enriched educational environment in the education of master's students in the specialty 053-Psychology is analyzed, and its effectiveness in the development of reflective abilities of students is shown with the help of several diagnostic methods. The results of the diagnostics prove an increase in indicators of internal motivation (IM) of master's students due to a decrease in indicators of external positive motivation (EPM) and external negative motivation (ENM) and a change in the ratio of the motivational complex: from a satisfactory level, which corresponds to the formula $EPM > IM > ENM$ to a sufficient level with the balance of the motivational complex $IM > EPM > ENM$ and $VM = EPM > ENM$ (methodology by K. Zamfir modified by A. O. Rean). Determination of thinking reflectivity according to the method of O.S. Anisimov shows a significant increase in the number of students with a high level of this quality (from 13.3% of students at the beginning of studies to 26.7% at the end of studies) and a decrease of students with a low level (from 26.7 % to 6.6%). Analogous dynamics of the level of development of personal reflexivity of master's students was recorded by the method of A. V. Karpov and V. V. Ponomareva.

Our study showed that the reflective activity of students is determined by external (goals, content, technol-

ogies, means of educational activities) and internal (search for personal meanings and values of one's activity) factors.

Keywords: educational activity, reflective educational environment, reflective competence, value-meaning self-determination.

How to cite (як цитувати):

Buherko, Y. (2022). REFLECTIVE CHARACTER OF EDUCATIONAL ACTIVITY AS A VALUABLE FACTOR IN THE PROFESSIONAL FORMATION OF A MODERN SPECIALIST. *PSYCHOLOGICAL JOURNAL*, 8(2), 39-54. <https://doi.org/10.31108/1.2022.8.2.4> [in Ukrainian]

Подання статті: 05.01.2022

Дата рекомендації до друку: 25.02.2022

Дата оприлюднення: 28.02.2022

ЗАЗДРІСНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ЧИННИК МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ

Мохорєва Олена Миколаївна¹

¹Старший викладач кафедри соціології та психології, Харківський національний університет
внутрішніх справ, м. Харків (Україна)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9420-2847>

UDC: 159.9

АНОТАЦІЯ

У статті розглядається актуальність дослідження феномену заздрісності, що зумовлюється багатовимірністю цього поняття, оскільки для нашої країни характерні значні зміни морально-етичних, соціально-економічних та ціннісних орієнтирів суспільства, політичні, соціокультурні та правові зміни, котрі накладають свій відбиток як на соціальні відносини між людьми, так і на їх внутрішній світ. Акцентується увага на тому, що зростання нерівності та розшарованості суспільства, підвищення рівня злочинності, зокрема злочинів з корисних мотивів призводить до виникнення почуття несправедливості, незадоволеності власним соціальним положенням, а звідси – заздрісності до більш успішних та адаптованих до сучасних умов людей. Мета статті передбачає теоретичний огляд поняття заздрісності у дослідженнях вітчизняних та зарубіжних науковців. У висновках підкреслюється, що зважаючи на наявні в науковій літературі матеріали даних стосовно заздрісності, більшою мірою вони мають характер теоретичних узагальнень, а розгортання емпіричних досліджень цієї проблеми є актуальним напрямком роботи у галузі юридичної та соціальної психології.

Ключові слова: заздрість, заздрісність, особистість, деструктивність, комплекс меншовартості, міжособистісні відносини, міжособистісні відносини.

Постановка проблеми. Протягом всієї історії та на всіх стадіях розвитку суспільства, в більшості мов і в сильно відмінних один від одного культурах люди усвідомлювали наявність фундаментальної проблеми їх існування і дали їй певні назви: заздрісність і розуміння того, хто є її об'єктом. Заздрісність — це енергія, яка знаходиться в центрі життя людини як істоти соціальної; вона виникає, як тільки два індивіди починають порівнювати себе один з одним. Людина що заздрить, однак, може перестаратися і дати поштовх заборонам, які будуть стримувати можливості групи пристосуватися до нових зовнішніх проблем. Майже вся література, яка досі лише фрагментарно займалася заздрісністю (художня література, публіцистика, філософія, теологія, психологія), постійно звертала увагу на її репресивний, деструктивний, болісний і безплідний характер. У всіх людських культурах, у всіх казках і приказках почуття заздрісності засуджується. Заздрісну людину завжди

закликають соромитися.

Слід визнати, що всі в тій або інакшій мірі схильні до заздрісності. Це зумовлене тим, що у будь-якої людини завжди знайдеться потреба, яку вона не може задовольнити та амбіції, де її перевершують інші люди. А також тому, що набагато легше пояснити свої промахи і недоліки не власною слабкістю чи лінем, а помилкою або несправедливістю долі, яка замість нас чомусь обирає інших. Виходячи з цього, можна зробити висновок, що заздрісність впливає на міжособистісні відносини. При появі почуття заздрісності у відносинах можуть зародитися конфліктні ситуації, які виростуть в конфлікт, що може привести до порушення міжособистісного спілкування.

Виокремлення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячена стаття. У статті досліджуються терміни «заздрісність» та «міжособистісне спілкування». Акцентується увага на

Address for correspondence, e-mail: editpsychas@gmail.com
Copyright: © Elena Mohoreva

This is an Open Access journal, all articles are distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0) License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material, provided the original work is properly cited and states its license.

з'ясуванні передумов виникнення почуття заздрісності в онтогенетичному розвитку особистості та розглядається деструктивність феномену заздрісності. Новизна дослідження полягає в розкритті почуття заздрісності з точки зору міжособистісних стосунків та конструктивного впливу заздрісності на особистість.

Формулювання мети або цілей статті (постановка завдання): дослідженні багатовимірності та різноманітності поняття заздрісності в контексті міжособистісного спілкування індивідів, складових компонентів досліджуваного поняття та механізмів її появи і розвитку.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Актуальність вивчення поняття заздрісності підтверджується низкою наукових робіт, зокрема кримінологічного характеру, зокрема у роботах таких вчених: Р. О. Забавко, Ю. М. Антонян, О. А. Калганова, І. О. Барикін, Г. М. Семененко, Т. В. Гріценко, В. В. Бочкарьов, Sh.Aharony-Goldenberg, Y. Wilchek-Aviad, P. Iganski, L. Ray, D. Smith, L. Wastell, J. L. Knoll, P. Fajnzylber, D. Lederman, N. Loayza. Дослідження психологічних особливостей феномену заздрісності представлені у декількох напрямках. Т. В. Бескова досліджувала психологічні механізми формування заздрісності та її детермінанти; внутрішні детермінанти заздрісності у гендерному аспекті; прийнятність асоціальної поведінки суб'єктом заздрісності; особливості взаємозв'язків агресивності і ворожості з заздрісністю особистості та її схильністю до стратегії суперництва. Т. В. Бесковою також розроблено методичний інструментарій дослідження заздрісності. Р. М. Шаміонов вивчав заздрісність в системі соціально-економічних установок. К. Муздибаєв досліджував особистісні, поведінкові та когнітивні кореляти заздрісності та заздрісного ставлення до успіху та везіння, а також, соціально-демографічну специфіку заздрісності. Також розробкою теоретичної бази та проведенням досліджень стосовно проблеми заздрісності займалися Є. П. Ільїн, О. Р. Бондаренко, В. А. Лабунська, Л. С. Архангельська. Зокрема, емпіричні дослідження зовнішніх і внутрішніх детермінант заздрісності проводять І. Б. Котова, О. Є. Соколова та інші.

Г. Ф. де ла Мору, досліджуючи феномен заздрі-

сності в різні історичні епохи, виділяє два типи заздрісності:

Особиста заздрісність — постає таємно і приховується, вважається ганебною. Це або відкрита агресія до об'єкта заздрісності, або інші форми неприйняття цієї людини.

Суспільна заздрісність — для неї більш характерне створення і використання стереотипів. Це вічні стереотипи, оскільки вони передаються і розповсюджуються в суспільстві, як частина світогляду. Таким чином, можна сказати, що заздрісність — це почуття незадоволення собою, яке значною мірою підживлюють суспільні стереотипи про «гріховність» заздрісності.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Для реалізації завдань наукової статті слід розкрити сутність терміну «заздрісність». Заздрісність розуміється психологами неоднозначно. К. К. Платонов (2001, с.176) вважає заздрісність почуттям, структура якого включає змагання, страждання від думки, що у іншого є те бажане, чого у себе немає, і викликану цим ненависть до нього. Л. А. Дьяченко і М. І. Кандилович (2001, с. 176) розглядають заздрісність як соціально-психологічну межу особистості, що виявляється в невдоволенні, недоброчесності по відношенню до інших людей, яким супроводить успіх, які досягли благополуччя. Вони розглядають заздрісність як ваду, як ознаку обмеженості розуму і дрібязковості характеру. Однак таке розуміння швидше відноситься до заздрісності як властивості особистості.

Предметом заздрісності може бути як матеріальне багатство, так і нематеріальні речі (успіх, краса, доброчесність). Ще Тато Григорій Великий, що жив в VII віці, при складанні списку смертних гріхів, спираючись на вісім помислів Євагрія Понтійського, замінив «смуток» «заздрісністю».

Рене Декарт вважав заздрісність особливим виглядом смутку, змішаного з ненавистю, яку випробовують, коли бачать благо у тих, кого вважають негідними цього блага. І з цієї точки зору, на думку філософа, її можна вибачити, якщо почуття звернене проти тих, в чийих руках отримане благо може обернутися злом. Але в також час, Декарт називав заздрісність вадю, що являє собою природну збоченість, що примушує людей

досадувати побачивши благо, що випало на частку інших. На думку французького філософа, дане почуття шкодить благополуччю людей, віднімаючи радість не тільки у самого заздрісника, але і у тих, хто його оточує.

Оскільки заздрість виявляє в заздрісній людині незадоволені бажання і вказує на почуття безпорадності, в тому значенні, що у нього немає відчуття влади, яке дало б йому володіння бажаним об'єктом, вона є хворобливою емоцією, хоч і супроводжується насолодою, коли її об'єкт осягає нещастя (Шек, 2010, с. 33).

К. Муздибаєв (2002, с. 39) виділяє наступні компоненти заздрісності:

1. Соціальне порівняння — перший вияв заздрісності, виникає внаслідок соціальних мотивів: люди завжди обговорюють досягнення і провали інших, тому поширена перша думка при невдачі «що скажуть інші...». Заздрять частіше за все матеріальним успіхам, які можна продемонструвати в суспільстві. Мало хто буде заздрити відлюднику, який досяг вищої міри проявлення десь в горах.

2. Сприйняття суб'єктом чиєї-небудь переваги — виникає при близькості суб'єкта і об'єкта заздрісності (однакових початкових можливостях, одній сфері інтересів). Внутрішнє прийняття переваги однієї сприймається, як приниження іншого.

3. Переживання досади, засмучення і приниження з цього приводу — емоційна реакція на перевагу суперника.

4. Вороже відношення або навіть ненависть до того, хто перевершує — захисні механізми маскують почуття власної неповноцінності раціональним поясненням, знаходячи безліч недоліків в об'єкті заздрісності «хіба такому можна заздрити...». Це знімає деяке емоційне напруження, оскільки дозволяє деяким емоціям виявитися і знижує значущість об'єкта заздрісності, що так само зменшує напруження.

5. Бажання або спричинення йому шкоди;

6. Бажання або реальне позбавлення його предмета переваги.

Також вченими зазначається, що заздрісність не входить в пояснення мотивів власної поведінки, навіть якщо це єдиний мотив. Ще одним відмітним аспектом заздрісності, є те, що це почуття формується і діє

тільки в соціальних ситуаціях: заздрять завжди комусь або чомусь. Цікаво, що вона частіше за все помітна всім, крім того, хто заздрить, — сила психічних захистів в цьому випадку вельми велика.

Всі хочуть, щоб їм заздрили, але мало хто зізнається в заздрісності: це все одно, що визнати власну неспроможність. Але заздрісність несе не тільки яскраво негативне забарвлення, вона може стати і позитивним імпульсом. Якби не було заздрісності, люди б не прагнули до переваги і не здійснювали б відкриттів. Заздрісність — це те ж суперництво, тільки приховане: людина хоче перемогти, але суперничає як би всередині себе, ведучи рахунок тоді, коли його уявний суперник про це і не підозрює (Ільїн, 2001, с. 407).

Термін «заздрісність», може бути емоцією, тобто виявлятися ситуативно в певний момент, як, наприклад, у разі програшу може виникнути заздрісність до переможця, але вже через короткий проміжок часу заздрісність, як емоція, гасне і не вадить відносинам.

Феномен заздрісності виявляється на трьох рівнях і аналогічно впливає на самооцінку і поведінку особистості: (Ільїн, 2001, с. 415).

- Рівень свідомості — усвідомлення свого низького положення, може сприйматися як даність і не заподіювати сильного дискомфорту;

- Рівень емоційного переживання — почуття досади, роздратування або злоби через таке положення, можлива аутоагресія, почуття неповноцінності, несправедливості долі;

- Рівень реальної поведінки — руйнування, усунення предмета заздрісності. Агресія виражається конкретно до предмета, так само об'єкт заздрісності може звинувачуватись в створенні проблем заздріснику. На цьому рівні заздрісність стає ведучим мотивом поведінки.

Роберт Плутчик (Лісовенко, 2016, с. 85) розглядає емоційне переживання і механізми заздрісності як природні переживання і виділяє три критерії:

По-перше, вони важливі для виживання, як стимул розвитку і нових досягнень (присутні навіть у тварин).

По-друге, розпізнаються без інтроспекції.

По-третє, помітні по всій поведінці мови, діям і т. д.

Якщо розглянути стадії життя людини, то стане помітно, що почуття заздрісності присутнє в тій або інакшій мірі в поведінці будь-якої людини.

За перший вияв почуття заздрісності людина зобов'язана своїм батькам, оскільки батьки, бажаючи добра і з метою виховання, завжди так чи інакше ставлять в приклад своїй дитині іншого, більш акуратного і здатного. Такий приклад може стосуватися чого завгодно і присутній в житті дитини з ранніх років — в психіці виникає закономірна реакція агресії до того, з ким порівнюють: «чим я гірше», «вони мене не люблять, тому що я не такий/така як він...». Надалі, з віком, таке постійне порівняння власної самодостатності і чужих перемог може інтерналізуватися, і людина перетворюється в заздрісника, хоч, насправді, вона просто порівнює себе з іншим і відчуває власну неспроможність.

Заздрісність завжди заснована на ідентифікації: заздрять тим, на кого хочуть бути схожими, навіть якщо це міф і недосяжний.

У 1999 році був надрукований ряд статей про вплив ідеального образу ляльки Барбі на психіку дівчинок. Дівчинки ідентифікують себе з Барбі і мріють відповідати їй. З віком виявляється, що параметри Барбі нереальні: дівчина явно не відповідає її вимогам. Сам образ, філософія життя Барбі, виявляються настільки не сумісні з реальним життям, що ця прірва між ілюзією і реальністю може бути причиною безлічі депресій. Все це буквально руйнує уявлення дівчини про світ і про її місце в ньому. Їй починає здаватися, що це у неї так трапилося, а у інших все інакше, — тоді на зміну Барбі приходять глянцеви журнали з ідеальними моделями, їх тіла і зіркове життя.

По суті, *заздрісність* — глибоке почуття розчарування в своїх досягненнях, почуття неспроможності, недосконалості внаслідок загальновідомого стереотипу про те, що заздрісність — щось ганебне, на зачеплену самооцінку нашаровується і почуття провини за присутність цього почуття заздрісності (Бондаренко, 2008).

Цикл сімейних відносин часто зв'язаний з природною заздрісністю: з появою дитини в сім'ї, коли мати — цілий світ для дитини, чоловік заздрить їй і їх відносинам з дитиною, тісному зв'язку і може відчувати себе знехтуваним. З віком увага дитини перемикається на батька, як символу активності, діяльності, зв'язку із

зовнішнім світом — і вже мати заздрить тій формі відносин, яку не може побудувати з дитиною. Пізніше вже обидва батьки заздрять компанії, яка стає значенням життя їх дитини в підлітковому віці. Потім цикл повторюється, але вже та дитина стає на місце батьків. Це переживання властиве всім людям, але більшість боїться собі в цьому зізнаватися.

Є категорія людей, які, маючи багато що, все ж заздрять іншим, — це не бажання володіти чимсь конкретним, а швидше почуття власної неповноцінності, заздрісник шукає переваги, якої йому не вистачає в кому завгодно і в чому бажано, лише б заповнити внутрішню пустоту і незадоволення собою. Така людина заздрить тим почуттям, якостям, якими володіє той, кому заздрять. Цей феномен пояснюється результатами дослідження С. Френкель і І. Шерік.

Результати проведеного дослідження С. Френкель і І. Шерік (Набока, 2000, с. 12) говорять, що перший глибинний психологічний аспект заздрісності в тому, що хочуть отримати не стільки благо, яке недоступне, а відчуття від нього. У проведеному експерименті було виявлено, що дитина відчуває заздрісність до іграшки тільки тоді, коли нею зацікавлюється його сусід. Йому хочеться отримати від неї таке ж задоволення (хоч спочатку вона не була йому цікава).

Автори виділили наступні умови виникнення почуття заздрісності: (Набока, 2000, с. 13)

- Повинна існувати здатність зіставлення «Я» і об'єкта;
- Повинно існувати уявлення про власність;
- Повинна існувати здатність уявляти собі і передбачувати бажаний кінцевий стан;

Цей експеримент в свою чергу підтверджує і доповнює теорію рівноваги Ф. Хайдера, який вважає, що людина може заздрити через річ, належну іншому, хоч раніше він сам ніколи не випробовував потреби в ній і навіть не думав про неї — тобто, можна бажати чогось тільки тому, що воно є у іншого. Ф. Хайдер (Міріманова, 2003, с. 320) передбачив, що існує так званий мотив, бажання однакової долі і рівних результатів.

Таким чином, *заздрісність* — це реакція на нерівність, бажання справедливості тільки по відношенню до себе. Цікаво, що цей мотив спрацьовує тільки в

контексті однаково хорошої, благополучної долі, що підтверджує природний егоїзм людини.

До чинників, котрі сприяють виникненню і розвитку почуття заздрісності відносять умовно поділені зовнішні і внутрішні. Внутрішніми чинниками, що призводять до заздрісності, є такі особливості особистості, як егоїзм і себелюбство, пихатість і надмірне честолюбство.

До зовнішніх чинників відноситься близькість в статусному положенні до того, кому заздять. Заздрісник, як правило, порівнює своє положення і свої досягнення, достоїнства зі статусом, що близько стоять на соціальних сходах. Ще Арістотель зазначав, що «... люди заздять тим, хто до них близький за часом, по місцю, за віком і по славі...». Близькість створює кращі умови для порівняння. При цьому, чим менше дистанція між тим, хто заздрить і об'єктом заздрісності, тим сильніше заздрісність (Ільїн, 2001, с. 457).

Вважати, що заздрісність, продиктовану соціальною несправедливістю, можна інтерпретувати виключно з психологічної точки зору, означає умисно обмежувати себе рамками одного методу дослідження. Прагнучи дати заздрісності вичерпне психоаналітичне тлумачення, дослідники допускають помилку. У цьому випадку більш відчутну користь здатні принести політичні заходи, направлені на те, щоб надати всім громадянам більш або менш рівні шанси».

Звідси виникають такі політичні доктрини, як егалітаризм (вимога рівності) і демократія, прагнення до повалення «несправедливого ладу», до загального порівняння і т. д. Заздрісність однієї країни до багатства і благополуччя іншої країни приводить до загарбницьких воєн.

У онтогенезі заздрісність з'являється досить пізно як результат морального егоцентризму дитини, змагального характеру гри, незадоволення потреби у визнанні.

Чинники, сприяючі зниженню заздрісності:
(Ільїн, 2001, с. 469)

Активні способи — такі як самоудосконалення, пошук нових, власних цілей і можливостей їх реалізації;

Пасивні способи — у людей, яким не вистачає сил справитися з конкуренцією, настає депресія, апа-

тія.

Більш продуктивним, хоч і пасивним способом позбавлення від заздрісності є рефлексія, пошук відповідей на питання, чому саме цей предмет потрібен і що він принесе для щастя, чиї це цілі і що вони означають конкретно для того, що заздрить: «Ми частіше засмучуємося, з приводу того, чого у нас немає, чим радіємо тому, що у нас є».

Т. В. Бескова (2012, с. 127) зазначає, що психологічна діагностика заздрісності є скрутною і виділяє основні причини цих ускладнень:

- відсутній єдиний підхід до розуміння соціально-психологічного феномена заздрісності, що пов'язано, передусім, з різними підходами авторів до даного явища. Одні автори, визнаючи деструктивний характер заздрісності, відмічають в ній і конструктивну ланку, інші заперечують стимулюючий характер заздрісності, підкреслюють, що вона пов'язана з руйнуванням не тільки чужого, але і свого життя;

- заздрісність в суспільній свідомості сприймається як одна з найбільш соціально небажаних людських почуттів, що закономірно веде до її придушення, заперечення, маскування.

Методичний інструментарій для визначення заздрісності особистості в цей час вельми обмежений. Існують лише дві методики - "Шкала диспозиційної заздрісності" К. Муздибаєва і "Методика дослідження заздрісності, жадності, невдячності", авторами якої є М. Кляйн і К. Абрагам.

При конструюванні методики МІЛЗ, Т. В. Бескова спиралася на розумінні заздрісності як деструктивного явища, що негативно впливає як на об'єкт, так і на суб'єкт.

Автор приводить визначення заздрісності в своїй статті. «Заздрісність — відношення до іншої людини, зумовлене суб'єктивною оцінкою його переваги в значущих сферах, що супроводжується комплексом негативних емоцій, зниженням самооцінки і бажанням нівелювати перевагу іншого.» (Бескова, 2012, с. 130).

Спектр емоцій при переживанні заздрісності вельми розрізнений: від образи, досади, смутку і відчаю до озлобленості, гніву і роздратування, направленої на того, хто досягнув більшого.

Висновки з даного дослідження. Отже, зазд-

рісність може переживатися як досада, злість на того, хто, як здається, досягнув незаслуженого успіху, отримав незаслужені блага, а з іншого боку, як образа на долю в зв'язку з уявною незаслуженою власною невдачею. Заздрісник страждає від свідомості власної неповноцінності: раз у мене цього немає, значить, я гірше його. Для нейтралізації негативних переживань той, що заздрить вдається або до саморуйнівних фантазій, або до вияву байдужості, цинізму, до насмішок, що дозволяють йому уникати травматизації, пов'язаної з відчуттям дефіциту і неповноцінності свого існування. Заздрісність може виродитися і в самозвинувачення.

Хоч «заздрісність» існує в нашій мові як абстрактне поняття і саме так використовується в літературі, але такого почуття не існує. Ми можемо спостерігати в собі і інші емоційні спонуки, які можна назвати почуттям заздрісності, але неможливо відчувати заздрісність як емоцію або настрій так само, як ми відчуваємо тривогу або смуток. Заздрісність в більшій мірі можна порівняти з станом, який ми відчуваємо, коли боїмося. Заздрісність - це направлене почуття; воно не може виникнути без мети, без жертви.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Подальше дослідження феномену заздрісності допоможе більш поглиблено розглянути даний феномен не лише з точки зору негативного впливу на особистість, а й як мотивуючої та спонукальної складової. Також, матиме актуальність вивчення заздрісності у контексті криміногенної поведінки особистості, як чиннику конфліктів у соціальних групах та як особистісної характеристики індивіду.

References :

- Antsupov A. Ya., Shipilov A. I. (2001) *Konfliktologiya* [Conflictology]. Moskva: M.: YunItI [in Russian]
- Beskova T. V. (2012). *Metodika doslidzhennya zazdrisnosti osobistosti* [Methods of researching envy of the individual] (№ 2). Moskva [in Russian]
- Beskova T. V. (2010). *Osoblivosti viyavu zazdrosti v mlzhosobistlnly vzaemodiyi sub'Ektiv* [Peculiarities of the manifestation of envy in the interpersonal interaction of subjects]. *Visti Samarskogo naukovoogo tsentru RosliskoYi akademiyi nauk*, T. 12 (№ 5), 103-109 s [in Russian]
- Bikova S. V. (2008). *Individualno-tipologichni osoblivosti shilnosti do riziku* (dis.... kand. psihol. nauk : spets. 19.00.01. Odesa) [Individual and typological features of risk propensity]. <http://surl.li/datkm> [in Ukrainian]
- Bondarenko O. R., Lukan U. (2008). *Sotsiologiya. Psihologiya. Filosofiya* [Sociology. Psychology. Philosophy]. *Visnik Nizhegorodskogo univrsitetu Im. N. I. Lobachevskogo* (№ 2) [in Russian]
- Brinza I. V. (2000). *Osoblivosti perezhivannya profeslnoyi krizi u oslb z rlnnim tipom emotslnosti* (dis. ... kand. psihol. nauk : spets. 19.00.01) [Peculiarities of experiencing a professional crisis in persons with different types of emotionality]. <http://surl.li/datkv> [in Ukrainian]
- Burtovaya E. V. (2003). *Konfliktologiya. Uchbova dopomoga* [Conflictology. Educational assistance] (M.: YunITI) [in Russian]
- Vorozheykin I. E. (2004). *Konfliktologiya* [Conflictology] (M.: Infra-M). [in Russian]
- Titarenko T.M. (2007). *Zhittiv domagannya osobistosti* [Life harassment of the individual] (Pedagogichna dumka) [in Ukrainian]
- Ilyin E. P. (2001). *Emotsiyi i pchuttya* [Emotions and feelings] (SPb.: Piter) [in Ukrainian]
- KozirEv G. I. (2001). *Vvedennya v konfliktologiyu: Navchalna dopomoga dlya studentiv vischih navchalnih zakladiv* [Introduction to conflict studies: Educational assistance for students of higher educational institutions]. (M.: Gumanit. vid. tsentr VLADOS) [in Russian]
- Labunska V.A. (2006). *Pro spivvidnoshennya zazdroshiv, beznadlnosti ta nadlyi yak sposobu peretvorennya prostoru spilkuvannya sub'Ektu* [About the relationship between envy, hopelessness and hope as a way of transforming the subject's communication space]. *Materiali konferentsiyi "Psihologiya spilkuvannya. 2006: na shlyahu do entsiklopedichnogo znannya"*. Institut RAV. M. [in Russian]
- Lisovenko A.F. (2016). *Vidchuttya samotslnnosti u osobistostey, shilnih do perezhivannya zazdrosti* [A sense of self-worth in individuals prone to experiencing envy]. *Zb. materialiv nauk.-prakt. konf. molodih uchenih ta studentiv «Problemi suchasnoyi psihologiyi osobistosti»*, (Odesa, 20 travnya 2016 r.) PNPU Im. K.D.Ushinskogo, (Vip. 7), 105-113 s [in Ukrainian]
- Lisovenko A.F. (2016). *Vidchuttya samotslnnosti u osobistostey, shilnih do perezhivannya zazdrosti* [A sense of self-worth in individuals prone to experiencing envy]. *Zb. materialiv nauk.-prakt. konf. molodih uchenih ta studentiv «Problemi suchasnoyi psihologiyi osobistosti»*, (Odesa, 20 travnya 2016 r.) PNPU Im. K.D.Ushinskogo, (Vip. 7), 105-113 s [in Ukrainian]
- Lisovenko A.F. (2016). *Psihologichne blagopoluchchya osobistostey shilnih ta ne shilnih do zazdroshiv* [Psychological well-being of individuals prone to and not prone to envy]. *Naukoviy visnik Hersonskogo derzhavnogo univrsitetu: zbirnik naukovih prats. Seriya «Psihologichni nauki»*. Herson (V.2, T.1), 85-90 s [in Ukrainian]

- Maksimenko S.D. (2008). Zagalna psihologiya [General Psychology] (Vidannya 3-E, pereroblennya ta dopovnenne. Navchalnyi posibnik. K.: Tsentr uchbovyi literatury) [in Ukrainian]
- Mirlmanova, M. S. (2003). Konfliktologiya [Conflictology] (M.: Akademika) [in Russian]
- Muzdibaev K. (2002). Zazdrislst osobistosti [Personality envy]. Psihologichnyi zhurnal, (M.: T. 23. № 6), 39-48 s [in Russian]
- Naboka I. (2000). Scho take "zazdrislst" z poglyadu psihologiyi [What is "envy" from the point of view of psychology]. Psihologichnyi zhurnal, 12-13 s [in Ukrainian]
- Sannikova O.P. (2013). Bagatovimirna kontseptsiya osobistosti. Problemi suchasnoyi psihologiyi [Multidimensional concept of personality. Problems of modern psychology]. Zbirk naukovih prats Institutu psihologiyi imeni G. S. Kostyuka NAPN Ukraini ta Derzhavnogo vischego navchalnogo zakladu «Zaporizkyy natsionalnyi universitet» za red. S.D. Maksimenka, N.F. Shevchenko, M.G. Tkach. Zaporizhzhya: ZNU, (No 1(3)), 16-21 s [in Ukrainian]
- Sokolova E.E. (2002). Psihologiya zazdrosti. Pedologiya. Noviy vlik [Psychology of envy. Pedology. New age] (№ 10) [in Ukrainian]
- Tsebrzhinskiy O.I. (2008). Psihogenetika [Psychogenetics] (Mikolayiv – Poltava) [in Ukrainian]
- Shapar V. B. (2004). Psihologichnyi tlumachnyi slovník [Psychological explanatory dictionary] (H.: Prapor) [in Ukrainian]
- Shek G. (2010). Zazdrislst: teoriya sotsialnoyi povedinki [Envy: a theory of social behavior]. (M.: IRISEN) [in Russian]
- K. Lisovenko, A., Kriukova, M., Absalyamova, L., Chukhrii, I., Korchakova, N., (2022). Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience, 13 (1), 158-172 [in English]
- Osodlo V.I., Perepeliuk T.D., Kovalchuk O.P., Osadchenko I.I., Vintoniak V.F. (2020). The Development of Professional Motivation of the Activity Subject under Specific Conditions [in English].

Мохорєва Олена Миколаївна

Старший викладач кафедри соціології та психології Харківський національний університет внутрішніх справ, м. Харків (Україна)

ЗАЗДРІСНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ЧИННИК МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ

АНОТАЦІЯ

У статті розглядається актуальність дослідження феномену заздрісності, що зумовлюється багатовимірністю цього поняття, оскільки для нашої країни характерні значні зміни морально-етичних, соціально-економічних та ціннісних орієнтирів суспільства, політичні, соціокультурні та правові зміни, котрі накладають свій відбиток як на соціальні відносини між людь-

ми, так і на їх внутрішній світ.

Зазначається, що багатьма науковцями досліджуються психологічні механізми формування заздрісності та її детермінанти; внутрішні детермінанти заздрісності у гендерному аспекті; прийнятність асоціальної поведінки суб'єктом заздрісності; особливості взаємозв'язків агресивності і ворожості з заздрісністю особистості та її схильністю до стратегії суперництва. Також, заздрісність вивчається в системі соціально-економічних установок. Увага приділена дослідженню особистісних, поведінкових та когнітивних кореляти заздрісності та заздрісного ставлення до успіху та везіння, а також, соціально-демографічну специфіку заздрісності.

Особлива увага приділена розгляду чинників, котрі сприяють виникненню і розвитку почуття заздрісності (зовнішні та внутрішні) та чинників, котрі впливають на зниження заздрісності.

Акцентовується увага на тому, що зростання нерівності та розшарованості суспільства, підвищення рівня злочинності, зокрема злочинів з корисних мотивів призводить до виникнення почуття несправедливості, незадоволеності власним соціальним положенням, а звідси – заздрісності до більш успішних та адаптованих до сучасних умов людей. Мета статі передбачає теоретичний огляд поняття заздрісності у дослідженнях вітчизняних та зарубіжних науковців.

У висновках підкреслюється, що почуття заздрісності є малодослідженим феноменом, який представляє науковий інтерес для дослідників. Вказується, що заздрісність слід розглядати не лише з точки зору деструктивного її впливу на розвиток особистості, а і як свого роду мотивацію та спонукання до досягнення поставлених індивідом цілей і покращення рівня життя.

Зважаючи на наявні в науковій літературі матеріали даних стосовно заздрісності, більшою мірою вони мають характер теоретичних узагальнень, а розгортання емпіричних досліджень цієї проблеми є актуальним напрямком роботи у галузі юридичної та соціальної психології.

Ключові слова: заздрість, заздрісність, особистість, деструктивність, комплекс меншовартості, міжособистісні відносини, міжособистісні відносини.

Elena Mohoreva

Senior Lecturer, Department of Sociology and Psychology, Kharkov National University of Internal Affairs, Kharkov (Ukraine)

DEPENDENCE OF THE PERSON AS A FACTOR OF INTERPERSONAL CONFLICTS ANNOTATION

ABSTRACT

The article discusses the relevance of the study of the phenomenon of envy, which is due to the multidimensionality of this concept, since our country is characterized by significant changes in the moral, ethical, socio-economic and value orientations of society, political, socio-cultural and legal changes that impose their reflection both on social relations between people, but also on their inner world. It is noted that many scientists are studying the psychological mechanisms of the formation of envy and determinants; internal determinants of envy in the gender aspect; acceptability of antisocial behavior by the subject of envy; features of the relationship of aggressiveness and hostility with the envy of the personality and its propensity for the strategy of rivalry. Envy is also studied in the system of socio-economic attitudes. Attention is paid to the study of personal, behavioral and cognitive correlates of envy and an envious attitude to success and luck, as well as the socio-demographic specifics of envy.

Particular attention is paid to the consideration of factors that contribute to the emergence and development of feelings of envy (external and internal) and factors influencing the reduction of envy.

Attention is focused on the fact that the growth of inequality and stratification of society, the increase in the level of crime, in particular crimes for useful reasons, leads to a feeling of injustice, dissatisfaction with one's own social position, and hence envy of more successful and adapted to modern conditions people. The purpose of the article involves a theoretical review of the concept of envy in the studies of domestic and foreign scientists. The conclusions emphasize that the feeling of envy is a little-studied phenomenon of scientific interest to researchers. It is pointed out that envy should be considered not only from the point of view of its destructive influence on the development of the personality, but also as a kind of motivation and motivation to achieve the goals set by the

individual and improve the standard of living. In view of the data on envy available in the scientific literature, to a greater extent they are in the nature of theoretical generalizations, and the deployment of empirical research on this problem is an urgent area of work in the field of legal and social psychology.

Key words: envy, personality, destructiveness, inferiority complex, interpersonal relations, interpersonal relations.

How to cite (як цитувати):

Mohoreva, E. (2022). DEPENDENCE OF THE PERSON AS A FACTOR OF INTERPERSONAL CONFLICTS ANNOTATION. *PSYCHOLOGICAL JOURNAL*, 8(2), 55-62. <https://doi.org/10.31108/1.2022.8.2.5> [in Ukrainian]

Дата отримання статті: 03.01.2022

Дата рекомендації до друку: 10.02.2022

Дата оприлюднення: 28.02.2022

БАТЬКІВСЬКІ МОДЕЛІ ПОВЕДІНКИ ЯК ФАКТОР ВРАЗЛИВОСТІ ДО СОЦІАЛЬНОГО ТРИВОЖНОГО РОЗЛАДУ: ОГЛЯД ЛІТЕРАТУРИ

Аврамчук Олександр Сергійович¹, Ніздрень Олександра Андріївна²

¹ Кандидат психологічних наук, доцент кафедри клінічної психології, Український Католицький Університет, м. Львів (Україна)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8512-7817>

² Кандидат психологічних наук, доцент кафедри клінічної психології, Український Католицький Університет, м. Львів (Україна)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9676-9698>

UDC: 159.972

АНОТАЦІЯ

Соціальний тривожний розлад є одним із найпоширеніших порушень психічного здоров'я, який бере свій початок від раннього віку й дорослому житті накладає суттєвий тягар на психосоціальне благополуччя людини. Ця стаття присвячена висвітленню патогенезу соціальної фобії з огляду батьківських моделей поведінки та емоційного реагування на дитину в процесі соціалізації. Механізми та шляхи патогенезу розглянуті в контексті аспектів біологічної вразливості, психологічних аспектів прив'язаності, моделей соціального навчання та когнітивно-поведінкових моделей. З'ясовано, що батьківські моделі поведінки, підтримання стосунку та емоційного реагування можуть бути факторами вразливості до психічної патології й соціального тривожного розладу, зокрема. Виокремлено три шляхи реалізації впливу батьківських моделей поведінки й емоційного реагування на розвиток та підтримання соціальної тривоги та формування стійкого дистресу характерного для соціальної фобії як самостійного розладу. Отримані результати дають змогу розширити підходи до надання психосоціальної допомоги особам із соціально тривожним розладом та обґрунтовують необхідність подальших емпіричних досліджень.

Ключові слова: соціальний тривожний розлад, прив'язаність, батьківські моделі поведінки, унікаюча поведінка, дисфункційні переконання.

Постановка проблеми. Тривога перед соціальною взаємодією чи спільною активністю є поширеним явищем, й надалі є актуальною як предмет наукових досліджень. Зазвичай соціальну тривогу описують як психологічний стан, коли людина відчуває дистрес через побоювання справити негативне враження та/або опинитися в незручній ситуації, коли її можуть оцінити зі сторони. Поруч із цим, низка психологів вказують на «соціальну тривожність» як загальну характеристику людського досвіду, яка спричинена інтенсивним занепокоєнням перед оцінкою з боку інших під час соціальних взаємодій (Morrison and Heimerl, 2013). Тривалий досвід пережиття психоемоційного дистресу через соці-

альну тривогу як стан чи як особистісну рису, збільшує ймовірність формування серйозних наслідків для психічного здоров'я та психологічного благополуччя особи, зокрема формує стійкі психопатологічні ознаки соціального тривожного розладу (СТР).

З формуванням клінічної картини соціальної фобії зростає й коморбідність з іншими психосоціальними проблемами, такими як депресія чи інші тривожні розлади і стани, це суттєво погіршує якість життя, впливає на підтримання стосунків у родині, з партнерами, друзями чи професійному середовищі (Manning, et al., 2017). У західних країнах (з огляду на найбільшу кількість епідеміологічних досліджень) поширеність

Address for correspondence, e-mail: editpsychas@gmail.com
Copyright: © Oleksandr Avramchuk, Oleksandra Nizdran

This is an Open Access journal, all articles are distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0) License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material, provided the original work is properly cited and states its license.

© Oleksandr Avramchuk, Oleksandra Nizdran

СТР упродовж життя коливається від 7% до 13% (Brook, & Schmidt, 2008; Stein, Lim, Roest, et al., 2017). Аналіз поширеності соціальної фобії та рівня соціальної тривоги зі значущим дистресом (з огляду на культурні, соціальні та економічні відмінності між країнами) демонструє, що переважна кількість респондентів епідеміологічних досліджень зауважують скарги, що відповідають субклінічним критеріям соціального тривожного розладу, але не вважають, що страждають від їхніх наслідків (Jefferies, Ungar, 2020). Варто зазначити, що притаманне занепокоєння перед зверненням за допомогою через соціальну стигму, страх бути відкинутим чи не зрозумілим, може суттєво впливати на результати епідеміологічних досліджень, і також зумовлює тяглість психоемоційного дистресу без належної та своєчасної допомоги (Аврамчук, 2022).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Моделі вразливості та розвитку розладу соціальної тривоги є перспективним та важливим для дослідження, як з огляду на поширеність цієї патології, так і з огляду на тягар, який накладає розлад у підтриманні соціальних стосунків (Morán, & Olaz, 2018). Albano A. та Hayward C. (2004) згадували, що аналізуючи моделі соціальної фобії (зокрема серед молоді) варто визнавати вплив різних чинників та факторів вразливості: біологічної вразливості, стилю батьківських стосунків і виховання, досвіду взаємодії з однолітками, вплив академічних умов та/чи культури. Зокрема питання впливу батьківських моделей поведінки та емоційного реагування (включаючи моделі прив'язаності відповідно теорії J. Bowlby та M. Ainsworth) неодноразово підіймаються у фаховій літературі як фактор вразливості до проблем із психічним здоров'ям (Cozzarelli, Karafa, Collins, & Tagler, 2003). Результати досліджень вказують, що моделі прив'язаності, які супроводжуються тривогою та емоційним уникненням, пов'язані з психічними розладами, і що підвищення рівня «безпечної прив'язаності» може слугувати важливою частиною успішного лікування цих розладів (Mikulincer, & Shaver, 2012; Eun, Paksarian, He, & Merikangas, 2017). Так, у клінічних дослідженнях продемонстровано зв'язок між стилем прив'язаності та симптомами депресії й самоушкоджуючою поведінкою (Cantazaro, & Wei, 2010; Shenkman, et al., 2019), посттравматичним стресовим розладом (Ein-

Dor, et al., 2010), obsесивно-компульсивним розладом (Tibi, et al., 2019; van Leeuwen, et al., 2020), соматоформною патологією (Lin, Yang, Elliott, & Green, 2020), й обговорюються асоціації з психотичною психопатологією (Berry, Bucci, & Danquah, 2019; Read, & Gumley, 2019).

Визнається, що прив'язаність може мати «первинну генетично закріплену, мотиваційну систему, яка активізується між значущим дорослим і немовлям відразу після народження й забезпечує виживання» (Франкова, & Гаврилова, 2020). У той час як батьківські моделі поведінки можна розглядати як «засвоєні» когнітивні, емоційні та поведінкові стратегії сформовані в стосунку з іншими значущими людьми, які своєю чергою переносяться в актуальні стосунки з дитиною чи стають прикладом для наслідування нею. На нашу думку, порушені моделі поведінки можуть бути описані в теорії ранніх когнітивних схем J. Young (Young, Klosko, Weishaar, 2003). Когнітивна модель демонструє як когнітивні схеми (як репрезентації життєвого досвіду) визначають афективні реакції та поведінкові стратегії індивіда, за певних обставин можуть призвести до кризи ідентичності, дезадаптивних механізмів захисту, дисоційованих емоцій, дезадаптивних переконань і поведінки (Pellerone, et al., 2017). Дослідження в моделях когнітивної теорії психічного здоров'я зазначають, що дезадаптивні когнітивні схеми залишаються «прихованими», не здійснюючи негативного впливу на поведінку людини, поки контекст, який підтримує схему, спрацьовує. У той час, як посилення дистресу чи неможливість регуляції в типовий для схеми спосіб призводить до непродуктивного сприйняття й опрацювання інформації, і зумовлює відповідне йому реагування, у тому числі в підтриманні прив'язаності зі значущими особами. Результати дослідження Bosmans G., Braet C. та Van Vlierberghe L. (2009) вказують на зв'язок між тривожним стилем прив'язаності та психопатологією, який опосередковується дисфункційними схемами, як усвідомленням щодо відмови і відключення та іншу спрямованість, поруч із цим унікаючий стиль прив'язаності опосередковуються пізнання щодо відмови та відключення (Bosmans, Braet, & Van Vlierberghe, 2009).

Дослідження зв'язку між стилем виховання (включно з аспектами прив'язаності та батьківських моделей поведінки) не є новою темою, водночас ця тема не полишається бути актуальною й потребує узагальнень та комплексного аналізу (Lieb, et al., 2000; Festa, & Ginsburg, 2011; Morrison, & Heimberg, 2013). Саме тому, дослідження патогенезу соціального тривожного розладу з огляду моделі «вразливостей» (теоретичне припущення, яке визнає циклічний (нелінійний) та комплексний вплив різних чинників та факторів вразливості на формування психічної патології; авторська модель, яка розробляється в межах наукової теми докторського дослідження) шляхом вивчення важливості факторів батьківського стосунку (тобто вплив батьківської тривоги, відчуження та надмірного контролю) зумовлює мету нашої статті.

Актуальне дослідження ставить за мету теоретичне обґрунтування ролі батьківських моделей поведінки та стилю прив'язаності в патогенезі соціального тривожного розладу як модифікуючих факторів.

Завдання дослідження: здійснити теоретичний аналіз наукових джерел із пропонованої проблеми; узагальнити моделі чи шляхи впливу батьківських моделей поведінки та стилю прив'язаності на формування соціального тривожного розладу.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань здійснено пошук попередніх досліджень за допомогою сервісів PubMed, APA PsycInfo, Web-of-Science та Research Gate. Для нашого огляду було використано наступні критерії: дослідження опубліковані після 2010 року; дослідження стосувалися зв'язку стилю прив'язаності та/чи батьківських моделей поведінки та соціальної тривоги чи соціального тривожного розладу зокрема; дослідження стосувалися ролі впливу батьківської поведінки як моделі для наслідування у патогенезі соціальної фобії.

Пошук здійснювався за допомогою наступних ключових слів у назвах, анотаціях та основному тексті з використанням стандарту «Структуризації ключових слів MeSH»: «social anxiety disorder» OR «social anxiety» AND «parenting style» OR «attachment». Також були застосовані коригування на синоніми «соціальний тривожний розлад» як «соціальна фобія» й «соціофобія». Пошук здійснювався англійською мовою.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Розглядаючи запропоновану тематику варто зазначити, що в патогенезі СТР важливу роль відіграє фактор біологічної вразливості, зокрема як схильність до вегетативного перезбудження, поведінкової інгібіції, ефективної емоційної регуляції тощо (Аврамчук, 2022). Ретроспективні дослідження вказують, що особи із соціальною фобією проявляли схильність до надмірної збудливості, страху (збентеження) та відсторонення від різних ситуацій, особливо нових або інтерактивних ситуацій ще з раннього дитинства. Усе більше з'являється досліджень, які зосереджуються на вивченні взаємодії генетичної схильності (пов'язаної з поліморфізмом окситоцину, якому відводиться одна з важливих ролей у підтриманні дитячо-батьківських стосунків та соціальної афіліції) та навколишнього середовища як провідника різних форм психопатології, включно з СТР. Так відмічено, що підлітки, які відчували стосовно себе високий психологічний контроль або низьку підтримку автономії зі сторони батьків демонстрували найвищий рівень соціальної тривожності та залученість нейронних мереж, у яких основним нейромедіатором був окситоцин (Olofsdotter, S., et al, 2018; Efe, Özbey, Erdem, & Hatipoğlu, 2020).

У дослідженні спільного впливу сімейної (генетичної) вразливості та вразливості дитини до біологічного стресу на розвиток соціальної фобії в дітей, Nelemans S.A. та колеги виявили значну взаємодію між соціальною тривогою батьків і реактивністю дитини на кортизол у прогнозуванні соціальної тривожності дитини з часом (Nelemans, S.A., et al., 2019). Як зазначають автори наявність досвіду соціальної тривоги в батьків та її прояви в процесі виховання в поєднанні з підвищеною реактивністю на кортизол передбачало високий рівень соціальної тривожності дитини, водночас показники залишалися клінічно значущими впродовж тривалого часу (дослідження тривало близько 3-х років). У схожому дослідженні Poole K.L. та колеги виявили, що рівень реактивності дитини до соціального стресу також зумовлений наявністю у (принаймні одного з батьків) психіатричного анамнезу та лікування з приводу стійкого депресивного розладу, проявів шизофренічного спектра і тривожних розладів (Poole, K.L., et al., 2018). Відмічено, що серед дітей таких батьків були

статистично вища розповсюдженість клінічно значущих ознак СТР. Схожі висновки зустрічаються й в інших епідеміологічних дослідженнях, які не пов'язані з нейробиологічними факторами схильності (Mohammadi, M. R., et al., 2019).

Враховуючи, що особливості темпераменту в ранньому віці більш помітні, можна зауважити, що стосунки із батьками, які можуть бути не менш тривожними (реактивними), бути схильними до поведінкової інгібіції чи уникнення емоційного досвіду, може призвести до нестійкої (незахищеної) прив'язаності дитини й батьків. Поруч із цим брак батьківського досвіду, власна збентеженість перед новим досвідом, особливості догляду за дитиною, яка метушлива, чіпляється, боїться і вимагає соціального «нерозвинutoго» контакту, може сприяти активації дисфункційних припущень та когнітивних схем, що впливатиме на подальші моделі батьківської поведінки. Відмічено, що вищий рівень батьківської тривожності, відчуження та надмірного контролю були пов'язані з вищими рівнями соціальної тривожності серед молоді, поруч із цим ключовими предикторами проявів соціальної тривоги на думку «стороннього спостерігача» (дослідника) були батьківська тривога та «підтвердження» з боку однолітків тригера як загрозливого, і відповідної стратегії реагування (Festa, & Ginsburg, 2011). Авторитарний стиль виховання (високий рівень контролю над поведінкою та низький рівень теплоти/чуйності) асоціювався з підвищеним чутливістю до тривоги, зокрема із соціальним субфактором (Timpano, Carbonella, Keough, Abramowitz, & Schmidt, 2015). Чутливість до соціальної загрози в дітей із поведінковими та емоційними порушеннями характерними для соціальної фобії, проявляється через більшу соціальну стриманість та поведінкову інгібіцію на нові стосунки чи соціальні активності (LoBue, & Pérez-Edgar, 2014). Згадана поведінкова й емоційна інгібіція, на противагу страху незнайомих людей (характерного для дитячих років), є стабільною стратегією емоційного та поведінкового реагування. Розвиток поведінкової інгібіції пов'язують із ранніми переживаннями травматичних ситуацій та подій, у тому числі пов'язаних із батьківською опікою (Lewis-Morrarty, Degnan, Chronis-Tuscano, et al., 2015; Ryan, & Ollendick, 2018). Відмічено, що ненадійна прив'язаність і поведінкова інгібіція

взаємно посилюють дистрес через інтерналізацію цього проблемного досвіду. Як згадується в дослідженні І. Франкової та О. Гаврилової (2020): «Негативний ранній досвід формує в подальшому відчуття втрати зв'язків із найближчим оточенням, сприяє формуванню самотності, схильності до соціальної ізоляції та саморуйнівної поведінки. Унікаючий стиль прив'язаності надалі проявляється в екстерналізації (агресивні прояви), а також інтерналізації (соціальна тривога, психосоматичні скарги), проблемах із поведінкою протягом дитинства та юнацтва». Надмірний психологічний (жорсткий) контроль із боку батьків позитивно асоціюється з інтерналізацією проблем, що знаходять свій прояв у симптомах, пов'язаних із тривогою, депресією та суїцидальними думками підлітків (Gorostiaga, Aliri, Balluerka, Lameirinhas, 2019; Lorence, Hidalgo, Pérez-Padilla, Menéndez, 2019).

Попри критику ретроспективних досліджень, ще минулого століття в наукових дослідженнях згадувалося про вплив батьківських моделей виховання на ризик розвитку соціальної фобії, зокрема ізоляції (обмеження) дитини від соціальної діяльності; надмірне наголошування на негативній оцінці зі сторони інших та тривожному очікуванні цієї оцінки; труднощі в комунікації всередині родини, зокрема певні сімейні «традиції» уникнення соціальних ситуацій як захисного ритуалу; надмірна опіка та невідповідна до ситуацій протекція з браком теплоти та турботи, а часом неприйняття автономності дитини.

Засвоєння первинного досвіду соціального стосунку спостерігаючи за батьками чи у взаємодії з ними, дає змогу підкріплювати або спростовувати уявлення про себе та світ навколо, зокрема досліджуючи його межі, автономність у них та безпеку. Тому засвоєння через моделювання батьківської поведінки та емоційного реагування, також сприятиме імплементації невдалих батьківських стратегій розв'язання проблем. Наприклад, спроби батьків опанувати власну тривогу через посилення контролю (засудження поведінки чи емоцій дітей на людях та невідповідна емоційна стриманість) або ритуалізацію системи покарань і швидкого задоволення (включно зі зловживанням ПАР). У дослідженнях вказується, що надмірний контроль із боку батьків та неприйняття автономії дитини, зменшує її спромож-

ність самостійно досліджувати й вивчати нові навички, тим самим, сприяє тривожності в ситуаціях усвідомленого страху (Ghazwani, Khalil, & Ahmed, 2016).

Згідно з наявними даними, вплив батьківських моделей виховання на розвиток СТР опосередковується індивідуальними факторами, як самооцінка або спроможність до емоційного опанування (регуляції). Дослідження Gómez-Ortiz O. та колег (2019) підтвердили зв'язок опосередкований негативною самооцінкою та стратегіями емоційної регуляції (зокрема через «придушення» емоцій: «emotional suppression») між батьківськими практиками виховання та вираженістю соціальної тривожності. Автори зазначили, що «відсутність» проявів прив'язаності в спілкуванні, обмежене сприяння автономії дитини, відсутність почуття гумору та прагнення контролю (обмежень як у фізичному, так і психологічному аспектах) зі сторони батьків чи опікунів найбільше сприяють розвитку соціальної тривоги. Пояснюючи механізм впливу вказується як зазначені аспекти стосунку стимулюють порушене сприйняття себе та заохочують до використання неефективних стратегій емоційної регуляції, як емоційне «придушення». Поруч із цим висловлюється думка, що саме низька самооцінка, як прояв когнітивних викривлень щодо власної самоцінності засвоєних у досвіді взаємодії зі значущими особами, має більш тісний зв'язок із соціальною тривогою та сприяє страху негативної оцінки (Gómez-Ortiz, Romera, Jiménez-Castillejo, Ortega-Ruiz, García-López, 2019).

Несприятливий соціальний досвід у взаємодії з біологічними та психологічними вразливостями, підсилюватиме вирішення соціальних ситуацій шляхом уникнення, відсторонення, постійних скарг чи конфліктів, або втечі у хворобливі симптоми. У такий спосіб, зменшення можливостей для формування ефективних соціальних навичок шляхом належного зворотного зв'язку, який ми здобуваємо під час стосунку з іншими, сприятиме зростанню тривожності, невпевненості в собі, гальмуванню просоціальної поведінки та уникнення інших можливостей і ресурсів.

Батьки чи опікуни можуть неусвідомлено посилювати поведінку, що асоціюється із соціальною тривогою своїх дітей через схвалення, співчуття або маніпуляції з проханням уникнути негативних наслідків соці-

лізації («катастрофізація майбутнього» як когнітивний фільтр). У батьківсько-дитячих стосунках такі непродуктивні моделі поведінки чи мислення знаходячи схвалення («позитивного підкріплення»), спонукають дитину сприймати соціальні (оціночні) ситуації, як небезпечні, загрозливі, непередбачувані та неконтрольовані, а поведінку, емоції та відчуття як належні. Теорії афективного навчання припускають, що ранній досвід сприяє емоційним розладам, впливаючи на розвиток упереджень обробки негативних емоційних стимулів: так діти, які зазнали у фізичного чи емоційного кривдженя піддаються більшому впливу зі сторони батьківських упереджень і схильні формувати такий самий тип упередженості (Gulley, Oppenheimer, & Hankin, 2014). Gulley, L. D. та колеги (2014) вказують, що зв'язок між авторитарним стилем виховання (включно з нехтуванням та негативним афектом) та соціальною тривогою молоді, опосередкований упередженням «уваги». Іншими словами вибірково фіксуванням на певних аспектах ситуації чи події, а у випадку заданого дослідження на виразах обличчя у загальній вибірці спільноти. Відповідно ці моделі потім будуть переноситися й на стосунки з однолітками, і навіть за наявності незначного дистресу чи очікування потенційної негативної оцінки призводитиме до уникнення чи втечі. У такому циклі нейробіологічні фактори вразливості перетинаються із сімейними факторами, і згодом перетинається з негативним досвідом стосунку з однолітками.

«Звичка» уникати емоційного дискомфорту або брак соціального ресурсу, з часом обмежуватиме залученість особи до усвідомленої когнітивної й емоційної обробки інформації про актуальну подію чи людей у ній, перешкоджатиме застосуванню корисних стратегій опанування тривогою та зміцнюватиме відповідні помилкові переконання та когнітивні викривлення. Згадана стратегія може здаватися звичною і зручною (оскільки тимчасово приносить полегшення або підкріплює глибинні переконання про власну неспроможність/«гіршість»), тому сприятиме замиканню патологічного циклу, підсилюючи біологічні та психологічні вразливості.

Ще одна стратегія батьківської поведінки, яку варто розглянути — це покарання за прояви автономії чи спроби власних соціальних можливостей. Особливо,

це проявляється в ситуаціях, коли дитина чи підліток, намагається перевірити різні стратегії й зазнає «поразки» через некомпетентні рішення чи недостатні соціальні навички (Beltzer, Adams, Beling, & Teachman, 2019). У такий спосіб, не маючи соціального досвіду чи знань, поруч із недостатнім розвитком критичного мислення, вчинки дитини можуть мати негативні, соціально неприйнятні чи, часом, травматичні наслідки. Покарання зі сторони батьків/опікунів чи громади (як соціально значущого батьківського образу) підсилюватиме «травматичний досвід» ситуації. Переважна більшість людей із соціальною фобією повідомляють про травматичний соціальний досвід, включно з булінгом чи дискримінацією (Carleton, Peluso, Collimore, Asmundson, 2011; McMillan, Sareen, Asmundson, 2014; McMillan, Asmundson, 2016; McMillan, Asmundson, Sareen, 2017; Kvedaraite, Zelviene, Elklit, Kazlauskas, 2020; Bjornsson, Hardarson, Valdimarsdottir, et al., 2020). Ghazwani, J. Y. та колеги (2016) вказують на чіткий зв'язок соціальної фобії та вираженості симптомів із жорстокою поведінкою з боку батьків (як фізичним, так і емоційним тиском), гнівом, критикою (особливо на публіці) і меншою емоційною теплотою. У наукових дослідженнях згадується, що невербальні прояви тривоги та страху, збуджена поведінка, «крики страждання» поруч із критикою та несхваленням (знеціненням) зі сторони дорослих, які піклуються про дітей, вказують на потенційно небезпеку дитячої поведінки чи ситуації, але водночас ускладнюють зусилля дитини самостійно впоратися з наслідками чи адаптуватися до них. Надалі перебування в стані очікування «небезпеки» від спроб до самостійності чи автономії в прийнятті рішень (особливо за умов постійного психологічного тиску: соціальна стигма, постійна критика й апеляція до попередніх невдалих спроб, знеособлення та знецінення тощо), негативні переконання та емоції спричинені травматичним соціальним досвідом сприяють надмірній стурбованості соціальною оцінкою та соціальному уникненню. Згаданий механізм також впливатиме на можливості молодшої людини справлятися із соромом та гнівом, що може призвести до уникнення емоційного досвіду й порушення регуляції агресії, особливо в підлітковому віці під час спілкування з однолітками. Це посилюватиме зміцнення травматичного досвіду й може реалізовува-

тись у ризикованій поведінці (включно зі спробами помсти та пасивної агресії), за наслідки, якої вона нестиме покарання, і тим самим стверджуючи дезадаптивні переконання як істинні «правила» щодо себе та світу навколо. Так перебуваючи тривалий час у посттравматичному гіперзбудженні, дратівливості, тривозі очікування «катастрофічних» наслідків (включно з очікуванням бути оціненою негативно чи завдати дискомфорту тим хто поруч через своє збентеження або інші емоційні реакції), і використовуючи унікаючу поведінку як перманентний спосіб емоційної регуляції, посилюється зв'язок між соціальною тривогою та вразливістю до формування комплексного посттравматичного розладу (Avramchuk, Plevachuk, Suvalo, 2022). Керована дисфункційними правилами поведінки з часом може поширюватися на інші соціальні контексти, посилюючи тягар соціальної фобії.

Висновки і перспективи. Узагальнюючи опрацьований матеріал ми виокремили три основні аспекти (шляхи), які демонструють зв'язок та вплив батьківських моделей поведінки (включно з особливостями прив'язаності) у патогенезі соціальної тривоги та соціальної фобії зокрема.

Перший шлях реалізується в емоційному та поведінковому реагуванні батьків та особливості темпераменту дитини, включно з вразливостями емоційної регуляції. Відповідно до цього механізму реагуючи на тривожні сигнали батьків у стосунку з дитиною, вона має ризик формувати схильність до поведінкової інгібіції чи уникнення емоційного досвіду, що своєю чергою може призвести до нестійкої (незахищеної, тривожно-унікаючої) прив'язаності дитини й батьків. Такий механізм підсилення спільних вразливостей, сприятиме укріпленню дисфункційних переконань усіх учасників взаємодії, інтерналізації проблем та зміцненню стратегій на запобігання, у тому числі негативної соціальної оцінки.

Наступний шлях полягає в засвоєнні батьківських моделей емоційного реагування та поведінки в контексті соціального навчання. Під час реалізації цього шляху посередниками є негативна (низька) самооцінка дитини, унікаючі стратегії емоційної регуляції та контролюючий (авторитарний) стиль опіки зі сторони значущих осіб як раціоналізована захисна стратегія. За

такої стратегії посилюються переконання дитини щодо власної неспроможності долати життєві соціальні виклики, що сприймаються як небезпечні, неконтрольовані чи несуть ризик відкинення. Поруч із цим зміцнюються неефективні стратегії й упередження, сформовані на основі батьківських моделей, щодо контролю над собою й життєвою ситуацією з постійним тривожним очікуванням неминучої «катастрофи» та обмеження можливостей для їхнього спростування.

Третій шлях робить акцент на ролі соціального покарання чи іншого соціального травматичного досвіду (критик, знецінення, дискримінації) у стосунку з батьками, опікунами чи громадою як моделі батьківського образу. Так, при соціальному тривожному розладі стають помітними гіпочутливість до соціальної винагороди й гіперчутливість до соціального покарання. Перебування в стані очікування «небезпеки» від спроб до самостійності чи автономії в прийнятті рішень, негативні переконання (базовані на попередньому неуспішному соціальному досвіді) та емоції спричинені травматичним соціальним досвідом сприяють надмірній стурбованості соціальною оцінкою та соціальному уникненню як захисної стратегії. З часом уникаючі стратегії декомпенсуються в сталий дистрес, який зміцнює дисфункційні когнітивні моделі сприйняття себе й життєвої ситуації, погіршує соціальну ефективність та підсилює страх відкинення через осуд чи знецінення.

Пропонований аналіз не вичерпує всіх аспектів піднятої проблематики, однак отримані під час огляду узагальнення можуть сприяти розширенню розуміння патогенезу соціального тривожного розладу, а відповідно можуть бути корисними під час розроблення консультативних та психотерапевтичних програм. Також подальші наукові дослідження орієнтовані на збір та аналіз емпіричних даних, сприятимуть науково-обґрунтованим рішенням, щодо імплементації фахових рекомендацій чи програм психосоціальної підтримки людей із соціальною фобією в практичну діяльність.

References :

Vos, J., & van Rijn, B. (2021) The Evidence-Based Conceptual Model of Transactional Analysis: A Focused Review of the Research

Literature. *Transactional Analysis Journal*, 51(2), 160-201. <https://10.1080/03621537.2021.1904364>

Zhadan, I. (2017). Empiryczne doslidzhennia osoblyvostei hromadianskoj ta natsionalnoi samoidentyfiktsii molodi: bazovi poniattia ta pokaznyky [Empirical study of the peculiarities of civic and national self-identification of youth: basic concepts and indicators]. *Naukovi studii iz sotsialnoi ta politychnoi psykholohii*, 39, 60–68 (in Ukrainian)

Morrison, A. S., & Heimberg, R. G. (2013). Social Anxiety and Social Anxiety Disorder. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9(1), 249–274. doi:10.1146/annurev-clinpsy-050212-185631

Manning, R. P. C., Dickson, J. M., Palmier-Claus, J., Cunliffe, A., & Taylor, P. J. (2017). A systematic review of adult attachment and social anxiety. *Journal of Affective Disorders*, 211, 44–59. doi:10.1016/j.jad.2016.12.020

Brook, C. A., & Schmidt, L. A. (2008). Social anxiety disorder: a review of environmental risk factors. *Neuropsychiatric disease and treatment*, 4(1), 123–143. <https://doi.org/10.2147/ndt.s1799>

Stein, D. J., Lim, C. C., Roest, A. M., et al. (2017). The cross-national epidemiology of social anxiety disorder: Data from the world mental health survey initiative. *BMC Medicine*, 15, 143. doi:10.1186/s12916-017-0889-2

Jefferies, P., & Ungar, M. (2020). Social anxiety in young people: A prevalence study in seven countries. *PLOS ONE*, 15(9), e0239133. doi:10.1371/journal.pone.0239133

Аврамчук О. (2022) Роль інтроверсії, поведінкової інгібіції та сором'язливості у патогенезі соціального тривожного розладу: огляд літератури. *Науковий вісник ХДУ. Серія Психологічні науки*, 1: 84-93. <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2022-1-11> [Avramchuk O. (2022) Rol Introversiyi, povedinkovoyi ingibitsiyi ta sorom'yazlivosti u patogenezi sotsialnogo trivozhnogo rozladu ogyad literaturi. *Naukoviy visnik HDU. Seriya Psihologichni nauky*, 1: 84-93. <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2022-1-11>]

Morán, V. E., & Olaz, F. O. (2018). A review of the main explanatory models of social anxiety. In F. d. L. Osório & M. F. Donadon (Eds.), *Social anxiety disorder: Recognition, diagnosis and management* (pp. 1–27)

Albano, A. M., & Hayward, C. (2004). Social anxiety disorder. In T. H. Ollendick & J. S. March (Eds.), *Phobic and anxiety disorders in children and adolescents: A clinician's guide to effective psychosocial and pharmacological interventions* (pp. 198–235). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780195135947.003.0008>

Cozzarelli, C., Karafa, J. A., Collins, N. L., & Tagler, M. J. (2003). Stability and change in adult attachment styles: Associations with personal vulnerabilities, life events, and global construals

- of self and others. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22(3), 315–346. <https://doi.org/10.1521/jscp.22.3.315.22888>
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2012). An attachment perspective on psychopathology. *World psychiatry: official journal of the World Psychiatric Association (WPA)*, 11(1), 11–15. <https://doi.org/10.1016/j.wpsyc.2012.01.003>
- Eun, J. D., Paksarian, D., He, J.-P., & Merikangas, K. R. (2017). Parenting style and mental disorders in a nationally representative sample of US adolescents. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 53(1), 11–20. doi:10.1007/s00127-017-1435-4
- Cantazaro, A., & Wei, M. (2010). Adult attachment, dependence, self-criticism, and depressive symptoms: a test of a mediational model. *Journal of personality*, 78(4), 1135–1162. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2010.00645.x>;
- Shenkman, G., Pardo Aviv, L., Hain, D., Goren, O., Shapira, S., Nakash, O., ... Berant, E. (2019). The moderation of attachment in the association between depressive symptoms and self-harm among a clinical sample. *Journal of Mental Health*, 1–8. doi:10.1080/09638237.2019.1630723
- Ein-Dor, T., Doron, G., Solomon, Z., Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2010). Together in pain: attachment-related dyadic processes and posttraumatic stress disorder. *Journal of counseling psychology*, 57(3), 317–327. <https://doi.org/10.1037/a0019500>
- Tibi, L., van Oppen, P., van Balkom, A. J. L. M., Eikelenboom, M., Emmelkamp, P. M. G., & Anholt, G. E. (2019). Predictors of treatment outcome in OCD: An interpersonal perspective. *Journal of Anxiety Disorders*, 68, Article 102153. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2019.102153>
- van Leeuwen, W. A., van Wingen, G. A., Luyten, P., Denys, D., & van Marle, H. J. F. (2020). Attachment in OCD: A meta-analysis. *Journal of Anxiety Disorders*, 70, Article 102187. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2020.102187>
- Lin, H.-C., Yang, Y., Elliott, L., & Green, E. (2020). Individual differences in attachment anxiety shape the association between adverse childhood experiences and adult somatic symptoms. *Child Abuse & Neglect*, 101, 104325. doi:10.1016/j.chiabu.2019.104325
- Berry, K., Bucci, S., & Danquah, A. N. (Eds.). (2019). Attachment theory and psychosis: Current perspectives and future directions;
- Read, J., & Gumley, A. (2019). Can attachment theory help explain the relationship between childhood adversity and psychosis?. In *Telling Stories?* (pp. 51-94). Routledge.
- Франкова, І., & Гаврилова, О. (2020). Стиль прив'язаності як детермінанта вибору романтичного партнера. *Психосоматична медицина та загальна практика*, 4(4), e0404218. <https://doi.org/10.26766/pmgp.v4i4.218> [Frankova, I., Gavrilova, O. (2020) Attachment style as a determinant of romantic partner choice. *Psychosomatic Medicine and General Practice*, 4(4), e0404218. <https://doi.org/10.26766/pmgp.v4i4.218>]
- Young JE, Klosko JS, Weishaar M. *Schema Therapy: A practitioner's Guide*. New York: Guilford Press; 2003
- Pellerone, M., Iacolino, C., Mannino, G., Formica, I., & Zabbara, S. M. (2017). The influence of parenting on maladaptive cognitive schema: a cross-sectional research on a group of adults. *Psychology research and behavior management*, 10, 47–58. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S117371>
- Bosmans, G., Braet, C., & Van Vlierberghe, L. (2009). Attachment and symptoms of psychopathology: early maladaptive schemas as a cognitive link? *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 17(5), 374–385. doi:10.1002/cpp.667
- Lieb R, Wittchen H-U, Hofler M, Fuetsch M, Martina S, Murray B, Merikangas KR (2000) Parental psychopathology, parenting styles, and the risk of social phobia in offspring: a prospective-longitudinal community study. *Arch Gen Psychiatry* 57:859–866. doi:10.1001/archpsyc.57.9.85914
- Festa, C. C., & Ginsburg, G. S. (2011). Parental and Peer Predictors of Social Anxiety in Youth. *Child Psychiatry & Human Development*, 42(3), 291–306. doi:10.1007/s10578-011-0215-8
- Olofsdotter, S., Åslund, C., Furmark, T., Comasco, E., & Nilsson, K. W. (2018). Differential susceptibility effects of oxytocin gene (OXT) polymorphisms and perceived parenting on social anxiety among adolescents. *Development and psychopathology*, 30(2), 449–459. <https://doi.org/10.1017/S0954579417000967>;
- Efe, Y. S., Özbey, H., Erdem, E., & Hatipoğlu, N. (2020). A comparison of emotional eating, social anxiety and parental attitude among adolescents with obesity and healthy: A case-control study. *Archives of psychiatric nursing*, 34(6), 557–562. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2020.09.007>
- Nelemans, S. A., van Assche, E., Bijttebier, P., Colpin, H., van Leeuwen, K., Verschueren, K., Claes, S., van den Noortgate, W., & Goossens, L. (2019). Parenting Interacts with Oxytocin Polymorphisms to Predict Adolescent Social Anxiety Symptom Development: A Novel Polygenic Approach. *Journal of abnormal child psychology*, 47(7), 1107–1120. <https://doi.org/10.1007/s10802-018-0432-8>
- Poole, K.L., Van Lieshout, R.J., McHolm, A.E. et al. Trajectories of Social Anxiety in Children: Influence of Child Cortisol Reactivity and Parental Social Anxiety. *J Abnorm Child Psychol* 46, 1309–1319 (2018). <https://doi.org/10.1007/s10802-017-0385-3>
- Mohammadi, M. R., Salehi, M., Khaleghi, A., Hooshyari, Z., Mostafavi, S. A., Ahmadi, N., ... Amanat, M. (2019). Social Anxiety Disorder among Children and Adolescents: A Nationwide Survey of Prevalence, Socio-demographic Characteristics, Risk Factors and Co-morbidities. *Journal of Affective Disorders*. doi:10.1016/j.jad.2019.12.015
- Timpano, K. R., Carbonella, J. Y., Keough, M. E., Abramowitz, J., & Schmidt, N. B. (2015). Anxiety Sensitivity: An Examination of

- the Relationship With Authoritarian, Authoritative, and Permissive Parental Styles. *Journal of cognitive psychotherapy*, 29(2), 95–105. <https://doi.org/10.1891/0889-8391.29.2.95>
- Ryan, S. M., & Ollendick, T. H. (2018). The Interaction Between Child Behavioral Inhibition and Parenting Behaviors: Effects on Internalizing and Externalizing Symptomology. *Clinical child and family psychology review*, 21(3), 320–339. <https://doi.org/10.1007/s10567-018-0254-9>
- LoBue, V., & Pérez-Edgar, K. (2014). Sensitivity to social and non-social threats in temperamentally shy children at-risk for anxiety. *Developmental Science*, 17, 239–247
- Lewis-Morrarty, E., Degnan, K.A., Chronis-Tuscano, A., Pine, D.S., Henderson, H.A. and Fox, N.A. (2015), Infant Attachment Security and Early Childhood Behavioral Inhibition Interact to Predict Adolescent Social Anxiety Symptoms. *Child Dev*, 86: 598–613. <https://doi.org/10.1111/cdev.12336>
- Франкова, І., & Гаврилова, О. (2020). Стиль прив'язаності як детермінанта вибору романтичного партнера. *Психосоматична медицина та загальна практика*, 4(4), e0404218. <https://doi.org/10.26766/pmpg.v4i4.218>
- Gorostiaga A, Aliri J, Balluerka N, Lameirinhas J. Parenting Styles and Internalizing Symptoms in Adolescence: A Systematic Literature Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2019; 16(17):3192. <https://doi.org/10.3390/ijerph16173192>
- Lorence B, Hidalgo V, Pérez-Padilla J, Menéndez S. The Role of Parenting Styles on Behavior Problem Profiles of Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2019; 16(15):2767. <https://doi.org/10.3390/ijerph16152767>
- Ghazwani, J. Y., Khalil, S. N., & Ahmed, R. A. (2016). Social anxiety disorder in Saudi adolescent boys: Prevalence, subtypes, and parenting style as a risk factor. *Journal of family & community medicine*, 23(1), 25–31. <https://doi.org/10.4103/2230-8229.172226>
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., Jiménez-Castillejo, R., Ortega-Ruiz, R., & García-López, L. J. (2019). Parenting practices and adolescent social anxiety: A direct or indirect relationship? *International Journal of Clinical and Health Psychology*. doi:10.1016/j.ijchp.2019.04.001
- Gulley, L. D., Oppenheimer, C. W., & Hankin, B. L. (2014). Associations among negative parenting, attention bias to anger, and social anxiety among youth. *Developmental Psychology*, 50(2), 577–585. <https://doi.org/10.1037/a0033624>
- McMillan, K. A., Sareen, J., & Asmundson, G. J. G. (2014). Social Anxiety Disorder Is Associated With PTSD Symptom Presentation: An Exploratory Study Within A Nationally Representative Sample. *Journal of Traumatic Stress*, 27(5), 602–609. doi:10.1002/jts.21952
- McMillan, K. A., & Asmundson, G. J. G. (2016). PTSD, social anxiety disorder, and trauma: An examination of the influence of trauma type on comorbidity using a nationally representative sample. *Psychiatry Research*, 246, 561–567. doi:10.1016/j.psychres.2016.10.03
- McMillan, K. A., Asmundson, G. J. G., & Sareen, J. (2017). Comorbid PTSD and Social Anxiety Disorder. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 205(9), 732–737. doi:10.1097/nmd.0000000000000704
- Kvedaraite, M., Zelviene, P., Elklit, A., & Kazlauskas, E. (2019). The Role of Traumatic Experiences and Posttraumatic Stress on Social Anxiety in a Youth Sample in Lithuania. *Psychiatric Quarterly*, 91(1), 103–112. doi:10.1007/s11126-019-09684-7
- Carleton, R. N., Peluso, D. L., Collimore, K. C., & Asmundson, G. J. G. (2011). Social anxiety and posttraumatic stress symptoms: The impact of distressing social events. *Journal of Anxiety Disorders*, 25(1), 49–57. doi:10.1016/j.janxdis.2010.08.002
- Bjornsson, A. S., Hardarson, J. P., Valdimarsdottir, A. G., Guðmundsdottir, K., Tryggvadottir, A., Thorarinsdottir, K., ... Thorisdottir, A. S. (2020). Social trauma and its association with post-traumatic stress disorder and social anxiety disorder. *Journal of Anxiety Disorders*, 102228. doi:10.1016/j.janxdis.2020.102228
- Avramchuk, O., Plevachuk, O., & Suvalo, O. (2022). Social avoidance as a pathogenetic link between social anxiety disorder and post-traumatic experience: the review. *Proceeding of the Shevchenko Scientific Society. Medical Sciences*, 66(1). <https://doi.org/10.25040/ntsh2022.01.10>

Аврамчук Олександр Сергійович

Кандидат психологічних наук, доцент кафедри клінічної психології,
Український Католицький Університет, м. Львів (Україна)

Ніздрень Олександра Андріївна

Кандидат психологічних наук, доцент кафедри клінічної психології,
Український Католицький Університет, м. Львів (Україна)

БАТЬКІВСЬКІ МОДЕЛІ ПОВЕДІНКИ ЯК ФАКТОР ВРАЗЛИВОСТІ ДО СОЦІАЛЬНОГО ТРИВОЖНОГО РОЗЛАДУ: ОГЛЯД ЛІТЕРАТУРИ

АНОТАЦІЯ

Тривожні стани, які асоціюються зі соціальною взаємодією й досягають значущого дискомфорту, обмежуючи соціальне функціонування, розглядаються у контексті соціального тривожного розладу (соціальної фобії). Даний розлад є одним з найпоширеніших порушень психічного здоров'я тривожного спектру й характеризується початком у ранньому віці. З огляду на поширеність даного розладу та попередній аналіз етіопатогенетичних механізмів, було поставлено за мету провести узагальнюючий (системний) аналіз наукових даних присвячених висвітленню патогенезу соціальної фобії з огляду батьківських моделей поведінки та емоційного реагування на дитину у процесі соціалізації. Результати емпіричних досліджень використаних під час теоретичного аналізу проблеми розглядали патогенез соціальної тривоги та соціальної фобії в контексті нейробіологічної вразливості, психологічних аспектів прив'язаності, моделей соціального навчання та когнітивно-поведінкових моделей. З'ясовано, що батьківські моделі поведінки, підтримки стосунку та емоційного реагування можуть виступати факторами вразливості до психічної патології й соціального тривожного розладу зокрема. Виокремлено три шляхи реалізації впливу батьківських моделей поведінки й емоційного реагування на розвиток та підтримання соціальної тривоги і формування стійкого дистресу характерного для соціальної фобії як самостійного розладу. Перший розглядає взаємну вразливість емоційного реагування на тривожні сигнали батьків у стосунку з дитиною, що підсилює схильність до поведінкової інгібіції чи уникнення емоційного досвіду дитини під час соціальної взаємодії. Другий шлях розглядає соціальну фобію як результат засвоєння батьківських моделей емоційного реагування та поведінки у контексті соціального навчання опосеред-

кованого низькою самооцінкою дитини, унікаючими стратегіями емоційної регуляції та контролюючим стилем опіки як захисною стратегією зі сторони значущих осіб. Третя модель розглядає вплив соціального покарання чи іншого соціального травматичного досвіду у стосунку з батьками, опікунами чи громадою (як моделі батьківського образу). За такої стратегії стан надмірної пильності до соціальної оцінки та унікаючої стратегії поведінки приносять тимчасове полегшення захищаючи від ретравматизації під час «покарання», але зміцнюють дисфункційні когнітивні й поведінкові моделі, що погіршують соціальну ефективність та підсилюють страх відкинення через осуд чи знецінення у довгостроковій перспективі.

Отримані результати дозволять розширити концептуальну модель патогенезу соціальної фобії, що сприятимуть наданню психосоціальної допомоги та обґрунтовують необхідність подальших емпіричних досліджень.

Ключові слова: соціальний тривожний розлад, прив'язаність, батьківські моделі поведінки, унікаюча поведінка, дисфункційні переконання

Oleksandr Avramchuk

PhD in Psychological Sciences,
associate professor of the Clinical Psychology Department,
Ukrainian Catholic University, Lviv (Ukraine)

Oleksandra Nizdran

PhD in Psychological Sciences,
associate professor of the Clinical Psychology Department,
Ukrainian Catholic University, Lviv (Ukraine)

PARENTAL MODELS OF BEHAVIOR AS A FACTOR OF VULNERABILITY TO SOCIAL ANXIETY DISORDER: A LITERATURE REVIEW

ABSTRACT

Individuals characterize a social anxiety disorder by individuals to fear social situations in which they anticipate negative evaluations. The impact of social anxiety, as one of the widespread mental health disorders, characterize by onset at an early age and affecting functioning in various domains of life and general wellbeing. The aim of the article was to conduct a review of scientific data devoted to parental behavior patterns and emotional response to the

child in the process of socialization on the pathogenesis of social phobia. It was found that the results of empirical studies considered the pathogenesis of social anxiety and social phobia in the context of neurobiological vulnerability, psychological aspects of attachment, social learning models, and cognitive-behavioral models. The analysis of recent research points out that parental styles, relationship support, and emotional response can be factors of vulnerability to mental pathology and social anxiety disorder.

Summing up, three paths of were realizing the influence of parental models of behavior on the development of persistent distress due to social phobia as an independent disorder are distinguished. The first considers the mutual vulnerability of the emotional response to parents' anxiety signals in the relationship with the child, which increases the tendency to behavioral inhibition or avoidance of the child's emotional experience during social interaction. The second path considers social phobia as the result of social learning parental patterns of emotional response and behavior. These links mediated by the child's low self-esteem, avoidant strategies and controlling parenting style as a protective strategy on the part of significant others. The third model considers the impact of social punishment or other socially traumatic experiences in the relationship with parents or the community (as models of parental image). According to such a strategy, a state of hypervigilance to social evaluation and avoiding behavior strategies bring temporary relief against retraumatization due to "punishment." These strategies reinforce dysfunctional cognitive and behavioral patterns that impair social efficacy and strengthen the fear of rejection through condemnation or devaluation in the long term.

The obtained results will make it possible to expand the conceptual model of the pathogenesis of social phobia, which will contribute to the provision of psychosocial assistance and substantiate the need for further empirical research.

Key words: social anxiety disorder, attachment, parenting styles, avoidant behavior, dysfunctional beliefs.

How to cite (як цитувати):

Avramchuk, O., & Nizdran, O. (2022). PARENTAL MODELS OF BEHAVIOR AS A FACTOR OF VULNERABILITY TO SOCIAL ANXIETY DISORDER: A LITERATURE REVIEW. *PSYCHOLOGICAL JOURNAL*, 8(2), 63-73. <https://doi.org/10.31108/1.2022.8.2.6> [in Ukrainian]

Дата отримання статті: 15.01.2022

Дата рекомендації до друку: 10.02.2022

Дата оприлюднення: 02.02.2022

СИСТЕМНІ ПРИНЦИПИ І МЕХАНІЗМИ РЕФЛЕКСІЇ

Латишев Олександр Валентинович¹

¹Кандидат технічних наук, Національна академія наук України, м. Київ (Україна)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2970-5517>

UDC: 159. 95

АНОТАЦІЯ

У статті розглядаються принципи та механізми системних складових процесів рефлексії, які забезпечують суб'єктові доступ до свого внутрішнього світу, до своїх думок. Процеси рефлексії реалізуються в контурі, що містить у собі внутрішній світ суб'єкта, охоплений зворотним зв'язком. Контур рефлексії замикається через проєкційні (асоціативні) зони кори головного мозку. Тим самим усувається проблема сприйняття суб'єктом образів репрезентацій – тобто результатів своєї мисленої діяльності у формах і модальностях сприйняття зовнішнього світу – без участі рецепторів сенсорних систем.

Показано, що образи свідомості є незалежними об'єктами внутрішнього світу, і що ця властивість незалежності грає фундаментальну роль у формуванні суб'єкт-об'єктних відносин у процесах рефлексії та усвідомлюваного мислення загалом.

Невід'ємною складовою контуру рефлексії є суб'єкт, який має самосвідомість. Суб'єкт представлений психосоматичним образом "Я" в контексті свого внутрішнього світу, що забезпечує доступ до результатів рефлексії від першої особи.

Сформульовано та обгрунтовано принцип суб'єкт-об'єктних відносин, механізм якого є загальним для всіх видів усвідомлюваного мислення. Він дозволяє пояснити фундаментальні положення філософських та психологічних теорій, пов'язаних із зверненням суб'єкта до свого внутрішнього світу, до своїх думок. У рамках цього принципу знаходить розв'язок відома проблема об'єднання в одній особі суб'єкта, що пізнає (пізнаючого), та пізнаваного суб'єкта – зокрема, проблеми самопізнання та саморефлексії.

Механізми та властивості рефлексії, що забезпечують самодіалогічність мислення, дозволяють реалізувати основну вимогу до процесу рефлексії – мислення про мислення.

Ключові слова: рефлексія, суб'єкт, образи, мислення, суб'єкт-об'єктні відносини, самосвідомість.

Постановка проблеми. У даний час змістовна частина рефлексії досліджується стосовно різних процесів життєдіяльності окремої людини та суспільства в цілому. При цьому виникає велика кількість видів рефлексії: особистісна, інтелектуальна, комунікативна, кооперативна (Степанов, Семенов, 1985), соціальна, професійна (Карпов, 2004). У сучасних педагогічних процесах дедалі ширше застосовуються методи та

прийоми рефлексії, якими користуються як педагоги, так і учні. Вже досить широко використовується спеціальний термін «педагогічна рефлексія» (Сізікова, Волошина, Повещенко, 2016). Багато уваги приділялося та приділяється рефлексії у розвитку та, особливо, у формуванні творчої особистості; див., наприклад, (Кулюткін, 1985), (Міріманов, 2001). Розмаїття та розбіжність понять та видів рефлексії відзначається в

Address for correspondence, e-mail: editpsychas@gmail.com
Copyright: © Oleksandr Latyshev

This is an Open Access journal, all articles are distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0) License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material, provided the original work is properly cited and states its license.

ряді робіт з психології, на що вказується, скажімо, в статті (Леонтьєв, Аверіна, 2011).

Існують різні визначення рефлексії, основне положення яких полягає у тому, що рефлексією суб'єкт аналізує свою діяльність (уявну чи реальну) і коригує її з урахуванням результатів аналізу. Рефлексія часто розглядається як думка, спрямована на думку, або як мислення про мислення, але механізми цього складного процесу невідомі; тому дослідження цього питання є актуальним. У рефлексії бере участь суб'єкт як у ролі пізнаючого, так і у ролі пізнаваного. Інакше кажучи, суб'єкт повинен внутрішньо споглядати самого себе. Згідно з висновком У. Джеймса, самосвідомість є ніби двоїстою – одночасно пізнаваною і пізнаючою, одночасно об'єктом і суб'єктом; у ній треба розрізняти дві сторони (Джеймс, 1991:87).

Основна проблема полягає в тому, що невідомо як людина пізнає свій внутрішній (суб'єктивний) світ, який є механізм доступу суб'єкта до своїх думок. Принципи та внутрішні механізми рефлексії як системного процесу до цього часу були практично не дослідженими, що видно з відсутності публікацій у цій галузі. Можливо, це пов'язано з тим, що не були відомі фундаментальні принципи мислення як такого. Тому дослідження механізмів рефлексії передбачає вивчення їхнього зв'язку із процесами усвідомлюваного мислення – мислення, результати якого усвідомлюються суб'єктом. Складність досліджуваних процесів викликає необхідність комплексного застосування сучасних положень філософії, психології та нейрофізіології.

Мета роботи полягає у формулюванні та обґрунтуванні принципів системної організації процесів рефлексії та конструювання на їх основі механізмів рефлексії, що забезпечують доступ суб'єкта до свого внутрішнього світу, до своїх думок.

Основний матеріал. Будемо використовувати поширене визначення рефлексії, яке є вельми загальним для всіх її видів. А саме, рефлексія (англ. reflection) – це розумовий (раціональний) процес, спрямований на аналіз, розуміння, усвідомлення себе: власних дій, поведінки, мови, досвіду, почуттів, станів, здібностей, характеру, відносин з іншими та ставлення до інших, своїх завдань, призначення і т.д. (Великий психологічний словник, 2003).

Процеси рефлексії реалізуються суб'єктом через пізнання свого внутрішнього світу, в якому відображається (конструюється) і зовнішній світ, і сам суб'єкт, його бажання та вчинки. У процесі рефлексії ми постійно звертаємось до свого внутрішнього світу, аналізуючи його зміст та приймаючи рішення, формуючи та подумки перевіряючи гіпотези можливого розвитку подій.

Результати роботи нейронної системи мозку формуються у вигляді нейронних патернів, у яких закладено відповідний психічний зміст внутрішнього світу. Психічний зміст нейронних патернів є знання, яке суб'єкту безпосередньо недоступне і не усвідомлюється. Для перетворення знання з недоступного в доступне, воно має бути представлене свідомості суб'єкта у вигляді образів свідомості, що реалізується за допомогою ментальної репрезентації психічного змісту нейронних патернів.

«Ментальна репрезентація – це актуальний мислений образ тієї чи іншої конкретної події (тобто суб'єктивна форма "бачення" того, що відбувається). Іншими словами, ментальні репрезентації є оперативною формою ментального досвіду; вони змінюються відповідно до зміни ситуації та інтелектуальних зусиль суб'єкта, будучи спеціалізованою та деталізованою мисленою картиною події» (Холодна, 2001:98). «Форма ментальної репрезентації є вкрай індивідуалізованою (це може бути "картинка", просторова схема, комбінація чуттєво-емоційних вражень, простий словесно-логічний опис, ієрархічна категоріальна інтерпретація, метафора, система тверджень "від абсурду" і т.д.)» (Холодна, 2001:102).

У процесі рефлексії виникають суб'єкт-об'єктні відносини, у яких об'єктом для себе є сам суб'єкт, його внутрішній світ. Оскільки процеси рефлексії проходять переважно подумки, необхідно визначити системні принципи взаємодії ментальних образів внутрішнього світу суб'єкта, а для цього слід досліджувати властивості ментальних образів і механізми їх взаємодії у структурах мозку.

Незалежність образів. Детальний огляд та дослідження видів, властивостей та ролі ментальних образів у мисленні наведено у численних публікаціях, наприклад, у роботах (Гостев, 2007), (Гусев, 2007),

(Поляков, 2011), (Солсо, 2006), (Холодна, 2001). При цьому в існуючих роботах практично не розглядалася властивість незалежності образів, а тим паче її роль у процесах мислення, включаючи процеси рефлексії.

«Незалежність – категорія буття та пізнання, що означає наявність у об'єктів та систем власного початку, що не визначається їх зовнішнім оточенням і не залежить від буття інших об'єктів та систем» (Нова філософська енциклопедія, 2010). У чому важливість властивості незалежності образів у процесах рефлексії та усвідомлюваного мислення загалом? Незалежність образів дозволяє реалізувати суб'єкт-об'єктні відносини пізнаючого суб'єкта та пізнаваного об'єкта, які представлені своїми образами в контексті внутрішнього світу суб'єкта.

На незалежність результатів психічних процесів від самих психічних процесів, що їх створили, у тому чи іншому вигляді вказували багато філософів та психологів. Наприклад, С.Л. Франк пише: «Те, що не дано нам чуттєво у складі просторової картини буття, чого ми не можемо ні побачити, ні почути, ні обмацати, і що ми називаємо явищами «душевного життя», дано нам з не меншою дослідною безпосередністю та об'єктивністю, ніж явища матеріального світу. Ми нашої хуємося на це як на деяку справжню, незалежну від нас реальність, так само, як ми нашої хуємося на камінь або на стіну; і часто вона сама діє на нас, вторгається в нас як сила, з об'єктивною реальністю якої ми не можемо не рахуватися». Далі С.Л. Франк вказує на те, що наше власне душевне життя є предметом нашого пізнання і спостереження, що воно не меншою мірою, ніж все інше, належить до складу «емпіричної дійсності» (Франк, 1997:11).

Для обґрунтування положення про те, що образи, представлені у свідомості, є незалежними об'єктами внутрішнього світу суб'єкта, використаємо порівняльний аналіз двох типів образів, що відрізняються джерелом їхньої ініціації. Це: 1) образи зовнішніх незалежних об'єктів, що впливають на рецептори сенсорних систем організму – образи сприйняття (перцептивні образи) та 2) образи, що виникають за рахунок мозкової активності за відсутності зовнішніх впливів – образи пам'яті та уявлення (уяви), які у літературі також називаються вторинними образами. Такий вибір типів образів пояс-

нюється результатами численних експериментальних та теоретичних досліджень у галузі нейропсихології сприйняття та образного мислення. Крім того, ці типи образів є основою процесів усвідомлюваного мислення і мають достатню універсальність, що дозволяє отримати нижче результати узагальнити на всі види рефлексії.

Наведемо аргументи, які є обґрунтуванням положення про те, що ментальні образи є незалежними об'єктами внутрішнього світу людини. Схема обґрунтування складається із двох етапів. На першому етапі показано, що з властивості незалежності предметів зовнішнього світу впливає властивість незалежності образів їх сприйняття в ментальному світі суб'єкта. На другому етапі встановлюється незалежність образів уявлення та пам'яті.

Зауважимо, що при цьому розглядаються не самі образи та процеси їх формування, а властивості та відношення образів. Спочатку розглянемо образи сприйняття, незалежність яких інтуїтивно відчувається.

1. На основі сигналів, отриманих від рецепторів сенсорних систем, формуються перцептивні образи незалежних зовнішніх об'єктів. образи сприйняття мають властивість предметності – людина сприймає зовнішній світ як такий, що складається з окремих предметів, що є можливим, якщо образи сприйняття є незалежними один від одного, а також від суб'єкта, що їх сприймає. Властивість предметності психічних образів є інваріантною при перетворенні структур, елементами яких вони є. Про це писав О.М. Леонтьєв: «Глибока природа психічних емоційних образів полягає у їх предметності, у тому, що вони породжуються у процесах діяльності, що практично пов'язує суб'єкта із зовнішнім предметним світом. Хоч би як ускладнювалися ці зв'язки та форми діяльності, що їх реалізують, чуттєві образи зберігають свою початкову предметну віднесеність» (Леонтьєв, 1975).

На основі збереження властивості предметності психічних образів при сприйнятті як зовнішніх об'єктів, так і їх перетворень можна зробити припущення, що і зв'язки між психічними образами зберігають свої властивості. У тому числі зберігається властивість незалежності психічних образів, подібно до незалежності предметів зовнішнього світу.

2. Досвід взаємодії суб'єкта із зовнішньою реальністю зафіксований в образах сприйняття та їх властивостях. Це відноситься і до просторової взаємодії об'єктів реального світу та ментальних образів їх сприйняття. «Для позначення відносин між зовнішніми об'єктами та їх внутрішніми репрезентаціями Р. Шепард і С. Чіпман (Shepard, 1968; Shepard, Chipman, 1970) запровадили термін “ізоморфізм другого порядку”. Він означає, що якщо між об'єктами у пам'яті існує таке саме відношення, як і між цими об'єктами у реальному світі, то ці події ізоморфні у другому порядку. Відмінність між ізоморфізмом першого і другого порядку тонка, але важлива: у другому випадку об'єкти представлені в нашій свідомості не безпосередньо або структурно, але організація внутрішніх зв'язків знаходиться близько до організації зовнішніх зв'язків. З результатів досліджень групи Р. Шепарда можна зробити висновок про існування у свідомості образів, які якщо не структурно ідентичні об'єктам реального світу, то принаймні функціонально пов'язані з ними» (Солсо, 2006:249).

З властивості предметності образів сприйняття та ізоморфізму відносин між об'єктами зовнішнього світу та відносин між образами сприйняття (див. пункти 1, 2 вище) можна зробити висновок про незалежність образів сприйняття між собою та внутрішнім світом суб'єкта в цілому.

Для обґрунтування властивості незалежності образів пам'яті та уявлення необхідний додатковий аналіз. З цією метою наведемо послідовність емпіричних аргументів, які підтверджують той факт, що образи пам'яті та образи уявлення як образи сприйняття є незалежними об'єктами внутрішнього світу суб'єкта.

1. Експерименти по уявному обертанню фігур до збігу із зразком (Shepard, Metzler, 1971), (Shepard, Chipman, 1970), а також зміна часу уявного розгляду об'єктів в залежності від їх просторової конфігурації (Shepard, Chipman, 1970), (Kosslyn, 1973), (Kosslyn, Ball, Reisser, 1978) свідчать про те, що просторові характеристики уявних об'єктів сприймаються суб'єктом подібно до характеристик зовнішніх незалежних об'єктів. При цьому рух очей під час огляду уявних об'єктів відповідає руху очей під час огляду реальних об'єктів.

2. Образи уявлення та пам'яті сприймаються організмом суб'єкта подібно до образів сприйняття – виникають подібні фізіологічні реакції організму, відчуття та емоції, тобто у цьому відношенні всі образи проявляють себе як образи емпіричних об'єктів.

3. Як показують нейропсихологічні дослідження, образи сприйняття та образи уявлення та пам'яті мають багато подібних властивостей, частина з яких об'єднані в «принципі перцептивної еквівалентності» (Finke, 1989:47). «Принцип перцептивної еквівалентності полягає в тому, що при переживанні образів об'єктів чи подій та при сприйнятті тих самих об'єктів та подій активуються подібні зорові механізми» (Річардсон, 2006:13).

Дослідження в галузі психології образів Р. Шепарда, С. Кіссліна та інших, схожість реакцій організму на образи пам'яті та уявлення з реакціями на образи сприйняття, поняття ізоморфізму другого порядку відносин об'єктів зовнішнього світу та відносин образів сприйняття, а також принцип перцептивної еквівалентності Р. Фінке (див. пункти 1-3 вище) дозволяють властивість незалежності образів сприйняття поширити на образи уявлення та пам'яті.

Оскільки образи свідомості формуються у процесі репрезентації, а сприйняття та усвідомлення образів внутрішнього світу відбуваються у контурі рефлексії, то звідси випливає незалежність образів внутрішнього світу суб'єкта.

Психологічне поняття незалежності образів узгоджується з нейрофізіологічними дослідженнями У. Матурани, з яких він робить висновок, що нервова система може взаємодіяти зі своїми внутрішніми станами як з незалежними сутностями (Матурана, 1996). Можна припустити, що властивості нервової системи, зазначені У. Матураною (незалежність, рекурсія) визначаються не нервовою системою як такою, а властивостями та можливостями внутрішнього світу, що кодує стан нервової системи та її окремих складових, що можливо лише за незалежності образів внутрішнього світу. У результаті можна побачити, що властивість незалежності охоплює (пронизує) все складові процесу мислення: образи внутрішнього світу, образи репрезентацій, образи свідомості, суб'єктивну реальність, нейронні патерни мозку.

Незалежні образи внутрішнього світу, заковані в нейронній системі мозку, є неявним знанням, не доступним суб'єкту, його свідомості. Для переходу неявного знання у явне образи репрезентації у процесі рефлексії мають стати змістом свідомості, що забезпечується їх інтерпретацією та усвідомленням суб'єктом у контексті внутрішнього світу, виходячи з цілей рефлексії.

Контур рефлексії. Суб'єкт сприймає і аналізує об'єкти на основі суб'єкт-об'єктних відносин, тому для сприйняття та інтерпретації суб'єктом ментальних образів вони повинні впливати на суб'єкта подібно до емпіричних об'єктів, що впливають на рецептори органів чуття суб'єкта, на його сенсорні системи.

Результати мислення людина сприймає в образах тієї ж форми і модальності, як і образи сприйняття зовнішніх реальних об'єктів. Виникає питання – як суб'єкт сприймає результати мислення у вигляді образів тієї ж модальності та форми, що і образи сприйняття реальних об'єктів. Тим більше, що результати мислення є ідеальними сутностями і не можуть фізично впливати на рецептори органів чуття (сенсорних систем). На цю невизначеність вказує В.А. Лекторський: «Є великі сумніви щодо можливості виділення “внутрішнього досвіду” як самостійного. Якщо простий (“зовнішній”) досвід передбачає вплив зовнішнього предмета на органи чуття суб'єкта, то незрозуміло, які органи чуття може використовувати суб'єкт, який відчуває свій “внутрішній досвід”. І хто цей суб'єкт?» (Лекторський, 2001:34).

Можна припустити, що механізми мислення, які оперують уявними елементами «внутрішнього досвіду», повинні забезпечувати умови їхнього сприйняття внутрішнім світом, подібні до умов сприйняття та інтерпретації образів зовнішніх об'єктів. Викладемо принцип та механізми, що забезпечують подібність образів сприйняття суб'єктом зовнішніх об'єктів та образів свого мислення. З цією метою наведемо результати деяких досліджень, що ілюструють кореляцію психічних процесів виникнення та перетворення образів з активацією відповідних мозкових структур. Усі результати свідчать про кільцевий рух збудження мозкових структур, пов'язаних з образами.

1. У роботах (Іваницький, 1999), (Едельман,

2009) та інших розглядається метод повторного входу, де експериментально та теоретично показано, що нейронне збудження, спричинене зовнішнім стимулом і яке надійшло до проекційної зони кори, після обробки в нейронній системі (ймовірно, що реалізує внутрішній світ суб'єкта – Авт.) повертається до проекційних зон кори, корелюючи з психічними процесами сприйняття стимулу. Через проекційні зони, як пише А.М. Іваницький, замикається внутрішній контур мислення при сприйнятті зовнішнього стимулу, який усвідомлюється суб'єктом.

2. У книзі Д. Річардсона (Річардсон, 2006) наводяться слова Р. Фінке, який аналізує результати експерименту з дослідження зорових характеристик мислених образів і ступеня перекриття між зоровими образами і зоровим сприйняттям: «Мислені образи, мабуть, не зачіпають рівень сітківки та підкірковий рівень зорової системи. Також вони, ймовірно, не включають початкові стадії обробки інформації в зоровій корі, де відбувається аналіз простих властивостей об'єктів. Швидше за все, цей принцип (перцептивної еквівалентності – Авт.) поширюється лише на асоціативні рівні зорової системи».

3. З досліджень Р. Фінке видно, що сигнали, які відповідають мисленим образам, надходять у ті ж асоціативні зони, що і сигнали від зорової системи.

За підсумками описаних вище результатів досліджень А.М. Іваницького, Дж. Едельмана та Р. Фінке можна зробити висновок, що контур мислення замикається через сенсорні (деякі автори вказують на асоціативні або проекційні) зони кори головного мозку. Враховуючи схожість образів сприйняття (зорових образів) і образів уявлення та пам'яті, активуючих одні й ті ж самі сенсорні зони кори мозку, можна припустити, що їх кодове втілення має подібний формат. Звідси випливає, що подальша обробка сигналів від зорової системи та сигналів від нейронної системи, що відповідають ментальним образам, проводиться нейронною системою за загальними схемами внутрішнього світу суб'єкта. Отже і результати обробки подібних даних за загальним алгоритмом мають бути подібними. Цим визначаються загальні модальності та загальні форми образів сприйняття реальних зовнішніх об'єктів та образів мислення. З викладеного аналізу

видно, що сприйняття суб'єктом результатів свого мислення не вимагає участі рецепторів і більшої частини сенсорних систем.

Із зазначеного вище випливає, що образи мислення є образами внутрішнього світу, які в результаті репрезентації передаються ланцюгом зворотного зв'язку в сенсорні зони кори головного мозку. Після їх сприйняття та інтерпретації внутрішнім світом вони усвідомлюються і набувають статусу образів свідомості, що утворюють суб'єктивну реальність, об'єктами якої суб'єкт оперує в процесі рефлексії.

Принцип суб'єкт-об'єктних відносин у процесі рефлексії. У контурі рефлексії суб'єкт завжди звертається до об'єктів свого внутрішнього світу, тобто звертається до самого себе, виконуючи одночасно функцію суб'єкта, який пізнає, і пізнаваного об'єкта. Процес рефлексії (і мислення в цілому) принципово не можливий без суб'єкт-об'єктних відносин у сфері ментального.

Проблема суб'єкта, що пізнає (пізнаючого) та пізнаваного суб'єкта в одній особі давно відома (Джеймс, 1991), але не вирішена досі (Лекторський, 2001), (Рябушкіна, 2013). У цій роботі пропонується вирішення цієї проблеми, що ґрунтується на системному аналізі процесів у контурі рефлексії, а також їх властивостей.

Принциповою властивістю контуру рефлексії є затримка у часі процесів, що реалізуються. Ця затримка має природну причину – проходження та перетворення сигналів у часі, а також необхідність отримання результату попереднього етапу мислення для початку наступного. Психологічні феномени, що виникають у контурі рефлексії, також мають послідовність у часі. У процесі рефлексії об'єкт (образ репрезентації) має бути спочатку сформований, а потім сприйнятий внутрішнім світом у контурі рефлексії та усвідомлений, що переводить образ репрезентації у статус образу свідомості, сенс якого визначається внаслідок його інтерпретації у контексті внутрішнього світу. Ця затримка суб'єктом не усвідомлюється, створюючи ілюзію безпосереднього доступу суб'єкта до свого внутрішнього світу, до своїх думок. Факт затримки може бути встановлений стороннім спостерігачем у спеціальних дослідженнях, подібних до тих, які проводили Б. Лібет (Libet, 1985) та

його послідовники.

Конструкція та властивості контуру рефлексії – замкнутість контуру мислення через сенсорні зони кори головного мозку, незалежність образів свідомості та часовий інтервал між формуванням образів репрезентацією, їх сприйняттям та усвідомленням – є основою механізму, що реалізує принцип суб'єкт-об'єктних відносин у процесі усвідомлюваного мислення та рефлексії, зокрема.

Як випливає з вищесказаного, принцип суб'єкт-об'єктних відносин полягає в тому, що суб'єкт у контурі мислення сприймає образи репрезентацій свого внутрішнього світу як незалежні об'єкти.

У процесі суб'єкт-об'єктних відносин відбувається самопізнання суб'єкта. Процес репрезентації може ініціюватися спрямованістю уваги суб'єкта, зовнішніми впливами, внутрішніми сигналами від тіла чи спонтанною активацією нейронної системи. При цьому формуються образи репрезентації фрагментів внутрішнього світу, які по ланцюгу зворотного зв'язку подаються на «вхід» внутрішнього світу та сприймаються як незалежні об'єкти. Пізнаючи образи репрезентацій, суб'єкт ретроспективно пізнає себе, свій внутрішній світ.

Образами репрезентацій можуть бути будь-які об'єкти внутрішнього світу, включаючи образ «Я» та його складові. Зміст суб'єкт-об'єктних відносин залежить від завдань, які вирішуються суб'єктом, але алгоритм реалізації цих відносин залишається незмінним.

Принцип суб'єкт-об'єктних відносин забезпечують самодіалогічність (самокомунікацію) у процесі рефлексії. Самодіалогічність рефлексії є ніщо інше, як думки про думки. Внутрішній світ формує думки і через деякий інтервал часу репрезентує їх і сприймає в контурі рефлексії як незалежні об'єкти, які інтерпретуються та усвідомлюються у контексті внутрішнього світу суб'єкта згідно з об'єктом та цілями рефлексії.

Суб'єкт у процесі рефлексії. У роботах, присвячених розумовій діяльності, на участь суб'єкта у власному розумовому процесі вказується у багатьох роботах з філософії та психології. Про це йдеться, зокрема, в роботах (Леонтьєв, 1975), (Лекторський, 2001), (Столін, 1983) та інших.

У цих роботах предмети усвідомлення різні –

мислення, сприйняття, знання, почуття тощо, однак усіх їх поєднує те, що в процесах усвідомлення бере участь людина, яка усвідомлює свою присутність (тобто людина, яка має самосвідомість). Однак механізми взаємодії людини з об'єктом рефлексії поки що залишаються невизначеними. Необхідність хоча б ескізного розгляду проблеми самосвідомості у процесі рефлексії викликана потребою дослідження процесу рефлексії як цілісної структури, що завжди походить від першої особи.

Суб'єктом є реальна людина, яка має тіло та мозок. Стосовно себе суб'єкт представлений як Я (Нова філософська енциклопедія, 2010).

Однією із структурних особливостей будови внутрішнього світу людини, що призводить до принципової відмінності життєдіяльності людини і тварини, є наявність у її внутрішньому світі моделі самого суб'єкта, образу «Я» («Я»). Модель світу, у якій присутня модель самого суб'єкта, дозволяє моделювати розвиток подій за участю суб'єкта у довільному інтервалі часу та формувати дії, найбільш оптимальні у передбачуваній ситуації.

У «Я» тіло людини представлено як образ тіла, що сформувався та формується у процесі життєвого досвіду. Образ тіла має, у свою чергу, складну структуру, що містить, зокрема, схему тіла, що відображає тілесну організацію людини. Модель і схема тіла забезпечують взаємодію когнітивного образу «Я» з тілесними функціями організму, які є чуттєвою складовою суб'єкта, його Я.

Внутрішній світ містить образи об'єктів та самого суб'єкта. При цьому існує важлива відмінність образів об'єктів від образу суб'єкта, якому притаманні такі характеристики.

1) Історичність. Образ суб'єкта «Я» включає автобіографічну пам'ять (Нуркова, 2000), яка дозволяє поточну ситуацію сприймати в історичному контексті життя суб'єкта, а також забезпечує сприйняття суб'єктом існування себе в часі.

2) Чуттєвість. Образ суб'єкта через нейронний носій пов'язаний з тілом, їх взаємодія формує чуттєву складову Я. При цьому зовнішні та внутрішні події, які сприймаються суб'єктом, взаємодіють з його тілесними функціями, що дозволяє суб'єкту в даний час виділити

себе в просторі та співвіднести себе з іншими об'єктами зовнішнього світу.

3) Егоцентризм. Усе, що відбувається у внутрішньому світі, включаючи формування вищих психологічних феноменів, пов'язане з образом «Я», що дає підстави говорити, що світ розглядається з позиції Я, тобто з позиції самого суб'єкта. Самосвідомість дозволяє людині сприймати результати свого мислення від першої особи.

Самосвідомість – усвідомлення суб'єктом самого себе: станів свого тіла, фактів свідомості, свого Я (зовнішнього вигляду, особливостей особистості, системи цінностей, уподобань та прагнень) (Нова філософська енциклопедія, 2010).

Усвідомлення виявляється у суб'єктивній очевидності того, що відбувається; на це вказано, наприклад, у роботі А.Ю. Агафонова: «Усвідомлення – це феномен, доступний інтроспективному аналізу, це той безпосередній досвід, який відкривається носієві свідомості і супроводжується почуттям суб'єктивної очевидності того, що ми відчуваємо, сприймаємо, уявляємо, мислимо тощо». (Агафонов, 2009:156).

Усвідомлення об'єкта – це когнітивний процес суб'єкт-об'єктних відносин, заснований на взаємодії образу «Я» в контексті внутрішнього світу в даний час з образом репрезентації усвідомлюваного об'єкта, що відповідає минулому стану внутрішнього світу суб'єкта. При цьому образ «Я» через образ і схему тіла взаємодіє з тілом, що супроводжується тілесними реакціями, відчуттями та емоціями, які становлять чуттєву складову свідомості пізнаючого суб'єкта.

Сигнали від тіла сприймаються нейронною системою як сигнали від незалежного об'єкта, тому процес їх сприйняття проходить той же цикл мислення, як і при сприйнятті та рефлексії зовнішніх об'єктів. Наявність образів є необхідним атрибутом процесу мислення, тому відсутність «власного» образу у елементів чуттєвої складової заповнюється, наприклад, образом об'єкта, дії чи сцени, що викликали відповідні емоції та відчуття у певній ситуації. Ці образи, що є репрезентаціями відповідного стану організму, сприймаються у контурі мислення та інтерпретуються з позиції «Я» у межах внутрішнього світу. Взаємодія тілесних функцій з їхньою когнітивною інтерпретацією в контексті

внутрішнього світу є необхідною складовою рефлексивної самосвідомості суб'єкта.

Образ об'єкта та образи компонентів чуттєвої складової, викликані реакцією тіла, знаходять розуміння та пояснення з позиції «Я» в існуючих поняттях внутрішнього світу суб'єкта. «У будь-який момент при певному контексті ваш мозок використовує поняття, щоб надати значення внутрішнім відчуттям, так само як і зовнішнім – одночасно» (Барретт, 2018:48). Образи і поняття разом з відповідними реальними відчуттями, емоціями і тілесними реакціями формують суб'єктивну очевидність мислимого, що відповідає усвідомленню суб'єктом результатів рефлексії. При цьому на основі образів та понять автобіографічної пам'яті у суб'єкта формується відчуття свого перебування у часі, а взаємодія когнітивної складової мислення з тілесними функціями дає відчуття свого перебування у просторі. Одночасне усвідомлення суб'єктом себе та результатів рефлексії є основою усвідомлення результатів рефлексії від першої особи.

Основна робота мислення виконується неусвідомлено за відповідними сценаріями, алгоритмами та схемами внутрішнього світу, які реалізуються в нейронній системі мозку. Результати роботи нейронної системи є нейронні патерни, психічний зміст яких може репрезентуватися свідомості в процесі рефлексії. Оскільки одночасно працює безліч контурів рефлексії, що «опредмечують» компоненти тої чи іншої підструктури внутрішнього світу, то формується цілісна картина (область, сфера) суб'єктивної реальності сприйняття, дії або мислення. «Нейрони беруть участь у прогностичній петлі разом з іншими нейронами. Ділянки мозку беруть участь у прогностичній петлі разом з іншими ділянками мозку. Міриади прогностичних петель працюють паралельно, і цей процес безупинно триває все життя, створюючи образи, звуки, запахи, смаки та дотики, які становлять ваш досвід та визначають ваші дії» (Барретт, 2018:85). Значення та поняття, образи, емоції та відчуття формують когнітивну та чуттєву складові суб'єктивної реальності, що відображають не тільки вплив зовнішніх чи внутрішніх чинників на суб'єкта, а й ставлення суб'єкта до себе та зовнішнього світу.

Висновки. У статті запропоновано розв'язок про-

блеми доступу суб'єкта до свого внутрішнього світу, до своїх думок у процесі рефлексії. Розв'язок сформульовано у вигляді принципів і механізмів, які засновані на сучасних дослідженнях у психології та нейрофізіології та включають такі положення.

1. Процеси рефлексії реалізуються в контурі, який включає внутрішній світ суб'єкта, охоплений зворотним зв'язком. Складовою внутрішнього світу є образ суб'єкта, який в свою чергу має психосоматичні складові, що забезпечує участь суб'єкта у процесі рефлексії та сприйняття її результатів від першої особи.

2. Контур рефлексії замикається через сенсорні (асоціативні) зони кори головного мозку, що забезпечує сприйняття суб'єктом результатів свого мислення без їхнього впливу на рецептори сенсорних систем. При цьому форми та модальності образів мислення ті ж самі, що і образів сприйняття зовнішніх об'єктів.

3. Незалежність образів внутрішнього світу (і, як наслідок, образів свідомості) є фундаментальною властивістю, яка лежить в основі процесів рефлексії та усвідомлюваного мислення загалом. Властивість незалежності образів дозволяє суб'єкту ретроспективно інтерпретувати зміст свого внутрішнього світу через реалізацію суб'єкт-об'єктних відносин, де об'єктом для суб'єкта є незалежні репрезентації його внутрішнього світу.

4. У контурі рефлексії внутрішній світ звертається до себе через образи репрезентацій, що забезпечує рекурсивний характер мислення, який дозволяє будувати необмежену кількість уявних конструкцій, зокрема, гіпотез, які становлять невід'ємну складову процесу рефлексії.

Принцип суб'єкт-об'єктних відносин є загальним для всіх видів усвідомлюваного мислення, пов'язаних із зверненням суб'єкта до свого внутрішнього світу, до своїх думок.

Перспективи. Викладені принципи та механізми рефлексії, володіючи досить великими пояснювальними можливостями, створюють методологічний каркас для дослідження всіх процесів усвідомлюваного мислення із загальних позицій. Крім того, це відкриває можливості комп'ютерного моделювання системних процесів рефлексії за загальною схемою, змістовна частина яких може змінюватися в залежності

від області та цілей рефлексії. Великий інтерес представляє подальше дослідження механізмів самодіалогічності рефлексії, яке може знайти застосування в психології та психіатрії, при аналізі, наприклад, розмови суб'єкта з самим собою як у здоровому стані (власне рефлексія, сні, гіпотези, осяяння), так і у хворобливому (голоси, галюцинації).

Узагальнюючи, можна сказати, що знання механізмів психічних процесів є основою психології як науки. Результати даного дослідження мають перспективи подальшого розвитку як у науковому, так і прикладному плані в різних галузях психології, педагогіки та психіатрії.

References:

- Agafonov, A.Yu. (2009). Soznanie: gde iskat «chernyy yashchik»? *Metodologiya i istoriya psihologii*, T. 4, Vypusk 1, 151–165. [in Russian].
- Barrett, L.F. (2018). *Kak rozhdaiutsya emotsii. Revolyutsiya v ponimani mozga i upravlenii emotsiyami*. Per. s angl. E. Ponikarova. M.: Mann, Ivanov i Ferber. [in Russian].
- Bolshoj psihologicheskij slovar.* (2003). Refleksiya. Sost. i obsh. red. B. Mesheryakov, V. Zinchenko. SPb.: Prajm –Evrozna. [in Russian].
- Dzheymys, U. (1991). *Psihologiya*. Pod red. L.A. Petrovskoy. M.: Pedagogika. (Klassiki mirovoy psihologii). [in Russian].
- Edelman, Dzh. (2009). Soznanie: pomnimoe nastoyashee. *Psihologiya i psihotekhnika*. N 7 (Per. I. Beskovoy). [in Russian].
- Finke, R.A. (1989). *Principles of mental imagery*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Frank, S.L. (1997). *Realnost i chelovek*. Sost. P. V. Alekseev. Prim. R. K. Medvedevoy. M.: Respublika. [in Russian].
- Gostev, A. A. (2007). *Psihologiya vtorichnogo obraza*. M.: In-t psihologii RAN. [in Russian].
- Husev, A.N. (2007). *Obshchaia psikhologiya*. V 7 tomakh. Pod red. B.S. Bratusia. T. 2: Oshchushchenye y vospriyatie. M.: Akademiya, [in Russian].
- Holodnaya, M.A. (2002). *Psihologiya intellekta. Paradoksy issledovaniya*. 2-e izd., pererab. i dop. SPb.: Piter. [in Russian].
- Ivanitskiy, A.M. (1999). *Fiziologiya mozga o proishozhdenii sub'ektivnogo mira cheloveka*. Zhurnal vysshey nervnoy deyatel'nosti im. I.P. Pavlova, N 5, 707–713. [in Russian].
- Karpov, A.V. (2004). *Psihologiya refleksivnykh mekhanizmov deyatel'nosti*. M.: IP RAN. [in Russian].
- Kosslyn S.M., Ball T.M., Reisser B.J. (1978). *Visual images preserve metric spatial information: Evidence from studies of image scanning*. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, N 4, 1–20.
- Kosslyn, S.M. (1973). *Scanning visual images: Some structural implications*. *Perception and Psychophysics*, N 14, 90–94.
- Kulyutkin, Yu.N. (1985). *Psihologiya obucheniya vzroslykh*. M.: Prosveschenie. [in Russian].
- Lektorskiy, V.A. (2001). *Epistemologiya klassicheskaya i neklassicheskaya*. M.: Editorial URSS. [in Russian].
- Leontev, A.N. (1975). *Deyatel'nost. Soznanie. Lichnost*. M.: Politizdat. [in Russian].
- Leontev, D.A. Averina, A.Zh. (2011). *Fenomen refleksii v kontekste problemy samoregulyatsii* [Elektronnyy resurs]. *Psihologicheskie issledovaniya: elektron. nauch. zhurn.*, N 2 (16). URL: <http://psystudy.ru> (data obrascheniya: 12. 10. 2020). [in Russian].
- Libet, B. (1985). Unconscious Cerebral Initiative and the Role of Conscious Will in Voluntary Action. *The Behavioral and Brain Sciences*. Vypusk 4, N 8.
- Maturana, U. (1966). *Biologiya poznaniya. Yazyk i intellekt*. M.: Izdatelskaya gruppa «Progress». [in Russian].
- Mirmanova, M.S. (2001). *Refleksiya kak mekhanizm razvitiya samoorganizuyushchisya sistem. Razvitiye lichnosti*, N 1. [in Russian].
- Novaya filosofskaya entsiklopediya*. (2010). 2-e izd., ispr. i dopol. M.: Myisl. URL: <https://iphlib.ru>. [in Russian].
- Nurkova, V.V. (2000). *Svershyonnoe prodolzhaetsya: Psihologiya avtobiograficheskoy pamyati lichnosti*. M.: Izd-vo URAO. [in Russian].
- Polyakov, S.E. (2011). *Fenomenologiya psicheskikh reprezentatsiy*. SPb.: Piter, Seriya «Mastera psihologii». [in Russian].
- Richardson, Dzhon T.E. (2006). *Myisleniye obrazyi. Kognitivnyy podhod*. M.: Kognito-Tsentr. [in Russian].
- Rjabushkina, T.M. (2013). Refleksiya kak metod samopoznaniya: k voprosu o krizise osnovaniy kartezijskoy i postkartezijskikh teorii sub'ektivnosti. *Filosofskaya mysl'*. N 1, 1–59. DOI: 10.7256/2306-0174.2013.1.268. URL: http://e-notabene.ru/fr/article_268/html. [in Russian].
- Shepard, R.N., Chipman, S. (1970). Second-order isomorphism of internal representation: Shapes of states. *Cogn. Psychol.*, V. I.
- Sizikova, T.E., Voloshina, T.V., Poveschenko, A.F. (2016). Obzor issledovaniy refleksii v psikhologii. *Pedagogicheskaya refleksiya. Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki*, N 3, 98–110; URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1500> (data obrascheniya: 22.10.2020). [in Russian].
- Solso, R.L. (2006). *Kognitivnaya psihologiya*. 6-e izd. SPb.: Piter, Seriya «Mastera psihologii». [in Russian].
- Stepanov, S.Yu., Semenov, I.N. (1985). *Psihologiya refleksii: problemy i*

Oleksandr Latyshev

Ph.D. in Technical Sciences, National Academy of Sciences of Ukraine, Kyiv (Ukraine)

SYSTEM PRINCIPLES AND MECHANISMS OF REFLECTION

ABSTRACT

The article examines the principles and mechanisms of system components of the processes of reflection, which provide the subject with access to his inner world, to his thoughts. The processes of reflection are implemented in a circuit that contains the subject's inner world covered by feedback. The reflection circuit is closed through the sensory (associative) zones of the cerebral cortex. This eliminates the problem of the subject's perception of images of representations – that is, the results of his mental activity in the forms and modalities of perception of the external world – without the participation of the receptors of sensory systems.

It is shown that the images of consciousness are independent objects of the inner world, and that this property of independence plays a fundamental role in the formation of subject-object relations in the processes of reflection and conscious thinking in general.

A necessary component of the reflection circuit is a subject who has self-awareness. The subject is represented by a psychosomatic image of "I" in the context of his inner world, which provides access to the results of reflection from the first person.

The principle of subject-object relations, the mechanism of which is common to all types of conscious thinking, is formulated and substantiated. This makes it possible to explain the fundamental concepts of philosophical and psychological theories related to the subject's appeal to his inner world, to his thoughts. Within the framework of this principle, we solve the well-known problem of uniting the cognizing subject (cognizer) and the cognized subject in one person – thus, in particular, the problems of self-knowledge and self-reflection.

The mechanisms and properties of reflection, which ensure self-dialogic thinking, make it possible to

realize the main requirement for the process of reflection – thinking about thinking.

Key words: reflection, subject, images, thinking, subject-object relations, self-awareness.

Латишев Олександр Валентинович

Кандидат технічних наук, Національна Академія наук України, м. Київ (Україна)

СИСТЕМНІ ПРИНЦИПИ ТА МЕХАНІЗМИ РЕФЛЕКСІЇ

АНОТАЦІЯ

У статті розглядаються принципи та механізми системних складових процесів рефлексії, які забезпечують суб'єкту доступ до свого внутрішнього світу, до своїх думок. Процеси рефлексії реалізуються в контурі, який включає внутрішній світ суб'єкта, охоплений зворотним зв'язком. Контур рефлексії замикається через сенсорні (асоціативні) зони кори мозку. Тим самим усувається проблема сприйняття суб'єктом образів репрезентацій – а саме результатів своєї мисленнєвої діяльності у формах та модальностях сприйняття зовнішнього світу – без участі рецепторів сенсорних систем. Показано, що образи свідомості є незалежними об'єктами внутрішнього світу, і ця властивість незалежності грає фундаментальну роль у формуванні суб'єкт-об'єктних відносин у процесах рефлексії та усвідомлюваного мислення загалом.

Невід'ємною складовою контуру рефлексії є суб'єкт, який має самосвідомість. Суб'єкт представлений психосоматичним чином "Я" в контексті свого внутрішнього світу, що забезпечує доступ до результатів рефлексії від першої особи.

Сформульовано та обґрунтовано принцип суб'єкт-об'єктних відносин, механізм якого є загальним для всіх видів усвідомлюваного мислення. Він дозволяє пояснити фундаментальні положення філософських та психологічних теорій, пов'язаних із зверненням суб'єкта до свого внутрішнього світу, до своїх думок. У рамках цього принципу знаходять рішення відома проблема суб'єктів пізнаючого і пізнаваного в одній особі – зокрема проблема самопізнання, саморефлексії.

Механізми та властивості рефлексії, що забезпе-

чують самодіалогічність мислення, дозволяють реалізувати основну вимогу до процесу рефлексії – мислення про мислення.

Ключові слова: рефлексія, суб'єкт, образи, мислення, суб'єкт-об'єктні відносини, самосвідомість.

How to cite (як цитувати):

Latyshev, O. (2022). SYSTEM PRINCIPLES AND MECHANISMS OF REFLECTION. PSYCHOLOGICAL JOURNAL, 8(2), 74-84. <https://doi.org/10.31108/1.2022.8.2.7> [in Ukrainian]

Дата отримання статті: 03.01.2022

Дата рекомендації до друку: 11.02.2022

Дата оприлюднення: 28.02.2022

Наукове видання

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЧАСОПИС

Збірник наукових праць

Випуск 8 № 2 (58) / 2022

(українською, російською, англійською мовами)

за редакцією *Максименка С. Д.*

Технічний редактор С. С. Клімовський

Комп'ютерна верстка Т.І. Мельничук

Коректор С.С. Клімовський

Обкладинка А. Бобровницька

Редакційна колегія може не розділяти думку авторів.

За достовірність поданих до друку матеріалів відповідальність несуть автори. Редакційна колегія залишає за собою право наукового редагування.

Передрук матеріалів можливий за погодженням з редакцією та авторами наукових праць.

Електронне видання: <http://www.apsijournal.com>

Автор логотипу — Віктор Кириченко

Підп. до друку 28.02.2022.

Тираж: 150 екземплярів.

Адреса редакції: 01033, Україна, місто Київ, вулиця Паньківська, будинок 2.