

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки
Інститут соціальної та політичної психології НАПН України
Lesia Ukrainka East European National University
Institute of Social and Political Psychology

p-2227-1376

e-2308-3743

ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРСПЕКТИВИ

PSYCHOLOGICAL PROSPECTS

ВИПУСК 23 ISSUE 23

Indexed and listed in
Index Copernicus **РИНЦ** **Google Scholar**

<http://psychoprospects.ucoz.com/>

Луцьк
Східноєвропейський національний університет
імені Лесі Українки
2014

*Рекомендовано до друку вченою радою
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
(протокол № 6 від 27.12.2013 р.)*

Редакційна рада

Микола Слюсаревський – голова редакційної ради;
*Ігор Коцан, Ксенія Абульханова (Російська Федерація),
Роман Арцишевський, Марта Богачевська-Хом'як (США),
Михайло Костицький, Василь Кремень, Ігор Пасічник*

Редакційна колегія

Лариса Засєкіна – головний редактор;
Вадим Васютинський, Жанна Вірна – заступники головного редактора;
*Віталій Татенко, Олена Донченко, В'ячеслав Казміренко,
Лідія Орбан-Лембрик, Олена Старовойтенко, Тетяна Титаренко,
Наталія Чепелева, Ярослав Гошовський, Любов Найдьонова,
Мирослава Мушкевич* – члени редакційної колегії;
Оксана Соловей – відповідальний секретар

Рецензенти

Засєкіна Л. – доктор психологічних наук, професор Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки;
Вірна Ж. – доктор психологічних наук, професор Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки;
Гошовський Я. – доктор психологічних наук, професор Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки;
Шевченко Н. – доктор психологічних наук, професор Запорізького національного університету

Засновники: Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, Інститут соціальної та політичної психології НАПН України

Журнал є науковим фаховим виданням України, у якому можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук за напрямом «Психологічні науки» (дивитися Додаток до постанови президії ВАК України від 26 травня 2010 р. № 1-05/4).

Адреса редакції: 43025, м. Луцьк, вул. Потапова, 9. Тел. (факс): (0332) 24-90-01.

Ел. адреса: psychopropects@mail.ru

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації КВ № 19837-9637 ПР від 11.04.2013 р.

Видавець: Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки (43025, м. Луцьк, просп. Волі, 13). Свідоцтво Держ. комітету телебачення та радіомовлення України ДК № 4513 від 28.03.2013 р.

© Гончарова В. О. (обкладинка), 2014

© Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, 2014

© Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2014

ЗМІСТ TABLE OF CONTENTS

Бабій М. Ф.	
Зміст навчальної діяльності як соціальний чинник розвитку креативності в підлітковому віці	8
Babii M. F.	
Learning activity content as a social factor of developing teenagers' creativity	8
Бочелюк В. В.	
Психолого-педагогічні умови підготовки студентів-психологів до організації профілактики віктимної поведінки підлітків	18
Bocheliuk V. V.	
Psychological and teaching methods of training students for the prevention of teenagers' victimizing behavior	18
Василюк О. П.	
Особливості збереження спогадів про травматичні події в автобіографічній пам'яті	29
Vasyliuk O. P.	
Features of saving memories about traumatic events in autobiographical memory	29
Вірна Ж. П., Коширець В. В.	
Структурно-функціональна організація особистісного простору студентської молоді	39
Virna Zh. P., Koshyrets V. V.	
Structural and functional organization of student youth personality space	39
Вічалковська Н. К., Іванашко О. Є.	
Формування позитивних відносин між суб'єктами інтегрованого навчання	54
Vichalkovska N. K. Ivanashko O. Ye.	
The formation of positive relations between subjects of integrated education	54
Власюк Д. П.	
Зв'язок показників робочої пам'яті з успішністю навчальної діяльності молодших школярів	65
Vlasiuk D. P.	
The relationship parameters of working memory with junior schoolchildren's learning success	65
Гордієнко-Митрофанова І. В.	
Психологічна структура ігротехнічної компетентності молодшого школяра ..	76
Gordienko-Mytrofanova I. V.	
The psychological structure of primary school pupil's game-playing competence	76
Гресь Л. О.	
Особистісні фактори переживання кризи середини життя	89

Hres' L. O.	
Personal factors of a mid-life crisis experience	89
Доцевич Т. І.	
Розроблення й апробація опитувальника педагогічної рефлексивності викладача вищої школи	99
Dotsevich T. N.	
Designing and approbation of questionnaire of higher school teacher pedagogical reflexivity	99
Засєкіна Л. В.	
Мова як когнітивно-дискурсивна психомеханіка свідомості.....	112
Zasiekina L.V.	
Language as cognitive and discursive psychomechanics of consciousness	112
Кихтюк О. В.	
Психологічні особливості міжетнічних стосунків крізь призму толерантності.....	126
Kykhitiuk O. V.	
Psychological features of inter-ethnic relations from the perspective of tolerance ...	126
Климчук В. О.	
Мотиваційні дискурси сучасності: від метафори «відповідності» до метафори «становлення»	137
Klymchuk V. O.	
Modern motivational discourses: from «correspondence» metaphor to «becoming» metaphor	137
Крижановська З. Ю.	
Емоційні особливості жінки в процесі реалізації материнської ролі	148
Kryzhanovska Z. Y.	
Emotional features of women as mothers	148
Кульчицька А. В.	
Соціально-психологічні особливості взаємозв'язку ціннісних орієнтацій та довіри до реклами	159
Kulchytska A. V.	
Social and psychological aspects of the interrelation between personal values and confidence to advertising	159
Магдисюк Л. І.	
Концептуальна матриця вікової зрілості особистості в контексті її готовності до пенсії.....	168
Magdysyuk L. I.	
The conceptual matrix of the individual age maturity in the context of readiness for retirement.....	168
Малімон Л. Я., Глова І. В.	
Психологічні особливості значущості та задоволеності професійних мотивів державних службовців із різним стажем професійної діяльності в органах виконавчої влади	178

Malymon L. Ya., Glova I. V.	
Psychological features of significance and satisfaction of civil service employees' professional motives with different seniority and experience in the executive bodies	178
Михальська Ю. А.	
Акме-реалізація медичних сестер: автобіографічні кореляти стратегій психологічного захисту	190
Mykhal'ska Yu. A.	
The acme realization of medical nurses: autobiographical markers of psychological defense strategies	190
Мітлош А. В.	
Психологічні особливості прояву інтересу студентської молоді до соціальних інтернет-мереж	203
Mitlosh A. V.	
The students' taking an interest in social networks: psychological features	203
Мудрик А. Б.	
Психологічні особливості професійної компетентності майбутніх педагогів	215
Mudryk A. B.	
Psychological features of teacher's professional competence	215
Мушкевич М. І.	
Принципи психологічного супроводу сім'ї, яка має проблемну дитину	227
Mushkevych M. I.	
The principles of psychological support of the family with problem child	227
Одінцова А. М.	
Психологічні тенденції особистісних проявів студентів із різними типами життєвих ролей	238
Odintsova A. N.	
Psychological tendencies of personal manifestations of students with different life roles	238
Орап М. О.	
Зовнішня структура організації мовленнєвого досвіду особистості	251
Orap M. O.	
The external structure of the personality speech experience organization	251
Остапівський О. І.	
Формування особистості в процесі економічної соціалізації	263
Ostapiovskiy O. I.	
The formation of personality in the course of socialization	263
Соловей О. А.	
Психолінгвістичні особливості усного мовлення особистості в ситуації емоційної напруги	276

Solovey O. A.	
Psycholinguistic peculiarities of individual speech under stress	276
Турчак О. М.	
Теоретичні засади дослідження змін мовлення у стані тривожності	287
Turchak O. M.	
Theoretical bases for the study of speech changes in the state of anxiety	287
Федотова Т. В.	
Психологічні особливості оцінки креативними особистостями соціально-психологічного клімату	298
Fedotova T. V.	
Psychological features of assessing the social and psychological climate by creative personalities	298
Фоменко К. І.	
Взаємозв'язок нарцисизму та губристичної мотивації особистості студентів ...	308
Fomenko K. I.	
The correlation of narcissism and hubristic motivation of student personality.....	308
Khomyk V. S.	
Adolescent aggression in Chernobyl area: self-control, identity and moral Development	318
Шишкіна Х. Ю.	
Розвиток соціально-психологічної зрілості як чинника здоров'я особистості ...	329
Shyshkina Kh. Yu.	
The development of social and psychological maturity as a factor of individual health	330
Ясенчук І. В.	
Психологічні особливості прояву любові та симпатії шлюбних партнерів	341
Yasenchuk I. V.	
Psychological peculiarities of love and sympathy of marriage partners.....	341
Наші автори	353
Our authors.....	353
Пам'ятка авторів	356
Guidelines for authors.....	359

FOREWORD

Since the day of its foundation by the Lesia Ukrainka Volyn National University and the Institute of Social and Political Psychology in 2001, the Psychological Prospects Journal has traveled a long and broad road. For many years, the journal was showing a lively and diversified scholarly interest in many aspects of psychology, with papers on topics ranging from general psychology, its history and development, applied psychology, to the links between psychology and sociology, philosophy, linguistics, neuroscience, pedagogy.

The present volume is a selection of articles on issues related to social, general, discourse, developmental, pedagogical, and applied psychology. Despite the main focus on general psychological topics, it comprises a number of different approaches from theoretical discussions to empirical studies testing some hypotheses put forth by the authors.

The majority of the papers outline student behavior and competence in the light of recent work on pedagogical psychology. One of the pivotal issues highlighted in other articles is the role of social conditions, professional activity, motives, psychological traumas, and other factors in relation to the personality development. Most studies report work based on theoretical research supported by some empirical data.

The volume contains the papers by Ukrainian scholars who cover the main foci of modern psychology, such as psychology of education (Mykola Babii, Vlada Bocheliuk, Zhanna Virna, Viktor Koshyrets', Iya Gordienko-Mytrofanova, Nataliia Vichalkovska, Oksana Ivanashko, Dmytro Vlasiuk, Anastasiia Odintsova, Alla Mudryk, Tamiliia Dotsevych), applied psychology (Ol'ha Vasyliuk), aging (Larysa Hres', Liudmyla Magdysiuk), psychology of speech and discourse (Larysa Zasiiekina, Vitalii Klymchuk, Maryna Orap, Oksana Solovey, Olesia Turchak), psychology of personality (Tetyana Fedotova, Karyna Fomenko), ethnopsychology (Oksana Kykhtiuk), social psychology (Volodymyr Khomyk, Anna Kulchytska, Antonina Mitlosh, Inna Yasenchuk, Oleksandr Ostapiovskiy), organizational (Liudmyla Malymon, Iryna Glova) and health psychology (Yuliia Mykhalska, Khrystyna Shishkina), family counseling (Myroslava Mushkevych, Zoreslava Kryzhanovska).

Hopefully, this journal will make a contribution to the search of answers to the pressing questions of today's psychology, methodological solutions to urgent problems facing society and individual. I strongly believe that the authors' findings will be useful for our society and will show other theorists and practitioners at least some psychological prospects of further research in the field and inevitably foster the development of psychology in Ukraine and globally.

Larysa Zasiiekina, Editor-in-Chief

УДК 159. 724

М. Ф. Бабій

Received September 16, 2013;

Revised October 12, 2013;

Accepted November 28, 2013.

ЗМІСТ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК СОЦІАЛЬНИЙ ЧИННИК РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Творчі здібності людини особливо інтенсивно розвиваються в процесі навчання. Відтак розвиток творчої активності підлітків вимагає впровадження в навчально-виховний процес активних форм і методів навчання, що значно могли б забезпечити формування дивергентного мислення, проблемного бачення, фантазії та уяви учнів. Навчальна аудиторна діяльність має бути спрямованою на розвиток креативного потенціалу школяра та здійснюватися за відповідними напрямками: вироблення досвіду пошуково-дослідницької діяльності у вигляді навичок комбінування, конструювання та розвитку самостійної творчості. Для правильної організації та кваліфікації підліткової творчості важливо враховувати поняття об'єктивної та суб'єктивної новизни стосовно підлітка, який ще не має потрібного життєвого досвіду, спеціальних знань і навичок. На кожному уроці учні набувають нові знання. Відповідно, поняття оригінальності та самостійності мають тут свою специфіку. Мета навчальної діяльності – формування наукових знань. Підліток їх здобуває у процесі засвоєння програмного матеріалу. Сучасні методичні підходи до його вивчення не враховують індивідуальний рівень творчого потенціалу школяра, можливості креативно розв'язувати навчальні завдання на власний розсуд. Творчість – це здатність виконувати роботу, яка одночасно є і новаторською (тобто оригінальною, несподіваною), і корисною, що відповідає вимогам уроку. **Мета** нашого дослідження – вивчити, як впливає специфіка побудови уроків за відповідним напрямом підготовки на розвиток творчих здібностей учнів підліткового віку. У дослідженні взяли участь школярі, що навчаються в класах із поглибленим вивченням математичних та філологічних дисциплін, відповідно, природничого та гуманітарного профілів. За результатами дослідження з'ясовано, що вивчення дисциплін природничого циклу, порівняно з гуманітарним, є більш дієвим чинником розвитку креативності підлітків. Засвідчують це вищі показники гнучкості й оригінальності. Отож формування рівня креативності у підлітків визначається соціальними чинниками зокрема, змістом навчальної діяльності.

Ключові слова: креативність, мислення, навчальна діяльність, оригінальність, самостійність, гнучкість.

Babii M. F. Learning Activity Content as a Social Factor of Developing Teenagers' Creativity. The process of studying is the key factor of developing the human creative abilities. The creative activity requires the introduction of active forms and methods of teaching into the academic process. They can provide the forming of divergent thinking, imagination of students. The originality and individuality are specific while acquiring new knowledge through their combination, construction, and development of individual creativeness by a teenager. The goal of the learning activity is the forming of scientific knowledge. Therefore, the present paper is focused on how the content of lessons influences the development of teenagers' creative abilities. Among the participants of the empirical study were the students of middle schools who specialized in mathematics and philology. It has been defined that while studying natural sciences the students are demonstrating more originality and flexibility. Thus, it has been found out that the content of learning activity determines the degree of teenagers' creativity.

Keywords: creativity, thinking, learning activities, originality, individuality, flexibility.

Бабий Н. Ф. Содержание учебной деятельности как социальный фактор развития креативности в подростковом возрасте. Творческие способности человека особенно интенсивно развиваются в процессе обучения. Следовательно, развитие творческой активности подростков требует внедрения в учебно-воспитательный процесс активных форм и методов обучения, которые в значительной мере смогли бы обеспечить формирование дивергентного мышления, проблемного созерцания, фантазии и воображения учащихся. Учебная аудиторная деятельность должна быть направлена на развитие творческого потенциала школьника и осуществляться по соответствующим направлениям: формирование опыта поисково-исследовательской деятельности в виде навыков комбинирования, конструирования и развития самостоятельного творчества. Цель учебной деятельности – формирование научных знаний. Ребенок их приобретает в процессе усвоения программного материала. Цель нашего исследования – изучить, как влияет специфика построения уроков по соответствующему направлению подготовки на развитие творческих способностей учащихся подросткового возраста. В исследовании приняли участие школьники, обучающиеся в классах с углубленным изучением математики и филологии, соответственно, естественно и гуманитарного профиля. По результатам исследования установлено, что изучение дисциплин естественнонаучного цикла, сравнительно с гуманитарным, является более действенным фактором развития креативности подростков. Об этом свидетельствуют высокие показатели по уровням гибкости и оригинальности. Таким образом, формирование уровня креативности у подростков определяется социальными факторами в частности, содержанием учебной деятельности.

Ключевые слова: креативность, мышление, учебная деятельность, оригинальность, самостоятельность, гибкость.

Постановка наукової проблеми та її значення. Життя доводить, що в складних умовах, які постійно змінюються, найкраще орієн-

тується, приймає рішення, працює людина творча, гнучка, креативна, здатна до генерування і використання нового (нових ідей і задумів, нових підходів, нових рішень). Творчість не виростає на порожньому місці, творчість – властивість, як правило, професіоналів своєї справи, які ефективно працюють у відповідній галузі. Творчість базується на розвинених мисленні та уяві, інтелекті.

Дослідники все більше погоджуються з думкою про те, що здатність до творчості властива не лише видатним діячам науки, техніки та культури, а й характеризує всіх людей. Її можна стимулювати та розвивати цілеспрямованими заходами, підвищуючи ефективність продуктивної діяльності людини в різних галузях.

Психологічна наука відмовилася від твердження про унікальність творчого акту і творчої особистості. Психологи переконані, що здатність до творчості закладена в кожній людині, яка реалізує її різною мірою в різних умовах.

В. О. Моляко переконаний в тому, що сьогодні, а тим більше завтра, саме творча, естетично збагачена особистість у змозі розв'язувати і щоденні виробничі, і масштабні завдання, які забезпечуватимуть не просто виживання, а прогрес нації, здатної зайняти у співдружності народів достойне місце, створити кожному своєму громадянину повноцінне економічне й культурне життя. Виховання такої особистості, цілком зрозуміло, потребує реалізації цілої системи державних заходів, що спиралися б на комплексну наукову розробку, в якій вельми вагоме місце зайняла би психологія як наука, що досліджує теоретичні і прикладні сторони формування особистості [4].

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. При створенні умов для розвитку творчої особистості ми маємо врахувати величезний досвід, який накопичений у вітчизняній та зарубіжній психологічній науці, а також реальні позитивні та негативні тенденції, що існують у суспільстві на зламі ХХ і ХХІ століть.

Зазначені об'єктивні процеси гостро зумовлюють необхідність глибинних трансформацій стилю та форм мислення, переходу від корпоративної, блокової свідомості людства до розуміння єдності життя на Землі, системного, інтеграційно-синтетичного аналізу соціальної та духовно-культурної практики і на основі цього прогнозування та творення майбутнього. Методологічною парадигмою сучасної діяльності людини має стати творчість. Саме ж місце творчості в структурі діяльності буде зростати в міру перетворення середовища

існування людей із природного в створюване, техногенне. Можна з упевненістю стверджувати, що формування нової соціально-економічної та політико-ідеологічної реальності перебуває в прямій залежності від того, якою мірою ці процеси будуть пронизані стратегією творчо-синтезуючої діяльності, наскільки в них будуть панувати принципи гуманізму, здорової критичності, соціальної свободи, високої моральної відповідальності [1, 52].

Нині особливо актуальною є об'єктивна потреба в активному розвитку творчого, інтелектуального потенціалу кожної особи, нації, суспільства в цілому. В реалізації цього завдання провідна роль належить освіті, навчанню, вихованню. Проте практика свідчить, що процес навчання творчості ще не став нормою в освітніх закладах. Це означає, що людинознавчому аспекту навчання і виховання не завжди відводиться належне місце.

Творчість своєю сутністю, внутрішньою логікою переплітається з такими проблемами, як свідомість, мислення, пізнання, критика, практика, передбачення, соціальний ідеал.

Сучасний стан дослідження творчості можна охарактеризувати як процес зближення двох підходів: процесуального – дослідження фаз, станів, стадій і результатів перетворення предмета творчості та особистісного – дослідження суб'єкта творчої діяльності – його потреб, мотивів, знань, умінь, навичок, властивостей, самосвідомості, емоцій, почуттів.

Дотичним до проблеми творчості є питання специфіки здібностей. Під час раніше проведених дискусій, особливо в останні роки, багато вчених констатувало, що визначення здібностей часто не відображають їх специфіки. Науковці намагалися внести в теорію здібностей положення, які дали б можливість виробити єдину концепцію, що була б однаково прийнятною хоча б у головних рисах для більшості шкіл і течій у психології. Поки що цього не сталося. На думку В. О. Моляко, одна з причин, що гальмує розвиток теорії здібностей, може бути пов'язана зі спробами надмірного виділення здібностей із загальної психологічної системи [4].

Наукові спостереження засвідчують, що значна частина учнів у процесі освоєння навчальної діяльності та під її тиском стають пасивними виконавцями завдань і закінчують школу непристосованими, бездіяльними, незадоволеними життям членами суспільства. Щоб підсилити творчу тенденцію в підлітковому віці новими інтелектуальними, інструментальними й методичними можливостями,

потрібне дослідження засобів та умов розвитку творчих здібностей на цьому віковому етапі.

Ураховуючи нинішні наукові підходи до компонентів творчого мислення, варто підкреслити, що кожен з авторів для пояснення творчого мислення використовував різноманітні поняття, наприклад – параметри творчого мислення, особливості творчого мислення, показники творчого мислення, ознаки творчого мислення, не надаючи їм специфічного змісту. Тобто параметри творчого мислення – це і є його особливості.

Надзвичайна складність проблеми психологічного дослідження творчості стає зрозумілою, якщо розглядати все розмаїття спеціальних видів творчості, які можна розрізняти за предметом творчої діяльності (наукова, технічна, художня, соціальна, управлінська, політична, економічна, педагогічна, побутова), за віковими, культурними, національними й іншими ознаками [3].

У науці відомий системно-психологічний підхід до вивчення проблеми організації продуктивного мислення. Вихідним положенням його є те, що особистість у цілому є суб'єктом усвідомлення мисленнєвого процесу із цієї точки зору, а дії, що виконуються, та їх предметний зміст – безпосереднім об'єктом. Тому творче мислення відбувається на таких рівнях, як операціональний, предметний, рефлексивний та особистісний. Вони утворюють систему складових компонентів пізнавальної діяльності. А пошук людиною вирішення творчого завдання є рухом її думки за ієрархічно підпорядкованими рівнями. Верхівку цієї ієрархії утворюють особистісний та рефлексивний рівні, а основу – предметний та операційний. У процесі мислення вони функціонують як динамічна система [1].

Вітчизняні психологи вивчали складний характер переплетіння процесуального й особистісного у творчості, вони брали за основу існування психічної системи регулювання творчої поведінки, мислення, розумової діяльності. Ця система багаторівнева, багатоконпонентна й розгалужена, у ній є певний центр «особистісної активності», котрий являє собою багатознакову закодовану інформацію про набір основних дій та прийомів їх групування у випадках зіткнення суб'єкта з незнайомими ситуаціями або невідомими елементами в знайомих ситуаціях [5].

В. О. Моляко в багаторічних дослідженнях на матеріалі проектно-конструкторської діяльності виділяє п'ять важливих стратегій – пошуку аналогів, реконструювання, комбінування, універсальну, ви-

падкових підстановок. Процес творчої проектно-конструкторської діяльності, відповідно до стратегічної концепції організації, можна умовно поділити на три взаємопроникаючі основні цикли: еталонування, проектування та апробування [4].

Дослідники характеризують творчу особистість, перелічуючи різні якості, кількість яких дуже велика. Для полегшення роботи деякі дослідники обмежують свої уявлення про творчу особистість, але залишають «найбільш суттєві» її ознаки або створюють на високому рівні узагальнення робочих понять. Однак ігнорування «несуттєвих» ознак та відсутність конкретності робить узагальнені моделі творчої особистості непридатними для практичного використання в психологічній практиці. Це може зашкодити й застосуванню повного існуючого набору якостей творчої особистості.

Д. Клейн, В. Колвейт, Г. Нойнер визначають творчу особистість через творчі процеси мислення та діяльності [1].

А. Н. Лук виділяє у творчій особистості такі характерні якості: готовність до ризику, імпульсивність, незалежність суджень, нерівномірність успіхів при вивченні різних навчальних предметів, почуття гумору, самотність, пізнавальну скрупульозність, неприймання на віру, критичний погляд на такі речі, які вважають «священними», сміливість уявлення та мислення. Творчі особистості відрізняються від нетворчих будовою особистості. Це такі, як знання, здатність до самоосвіти, пам'ять, допитливість, фізичне здоров'я. За допомогою цих параметрів дається навіть аналітична формула творчих досягнень особистості [2].

Потрібно розрізняти поняття «креативна особистість» і «творча особистість». «Креативну особистість» розуміють як таку, котра має внутрішні передумови (особистісні утворення, специфіка когнітивної сфери, нейрофізіологічні задатки), що забезпечують її творчу активність, тобто не стимульовану ззовні пошукову та перетворюючу діяльність. Отже, детермінантою творчої активності особистості виступає її креативність. Але творча активність не завжди є продуктивною. Продуктивну творчу активність називають творчою діяльністю, тобто таким творчим процесом, внаслідок якого виникає нове досягнення, котре може мати і об'єктивну, і суб'єктивну новизну та оригінальність. На основі цього можна дати визначення «творчої особистості» як «креативної», яка внаслідок впливу зовнішніх факторів набула необхідних для актуалізації творчого потенціалу людини

додаткових мотивів, особистісних утворень, здібностей, що сприяють досягненню творчих результатів в одному чи кількох видах творчої діяльності. Так, наприклад, працелюбність не обов'язково притаманна креативній особистості, але для результативної творчої активності вона має першорядне значення.

Науковці зазначають, що систематична наполеглива і напружена робота є визначальною умовою успіху творчості. За цієї умови найчастіше виникають такі моменти творчого піднесення, які називаються натхненням і за наявності яких особливо успішно знаходяться нові способи розв'язання завдань, виникають нові та продуктивні ідеї, створюються центральні образи художніх творів тощо. Натхнення характеризується напруженням усіх сил людини і виявляється в емоційному захопленні предметом творчості та продуктивній роботі над ним. Натхнення виникає не до початку роботи, а під час неї як певний її наслідок. Звідси випливає, що для успішного досягнення мети треба систематично і регулярно працювати, а не очікувати, коли прийде натхнення.

Щодо терміна «креативні риси», який часто вживають дослідники, то його варто застосовувати лише тоді, коли говориться власне про креативну особистість, тобто про характеристику внутрішніх передумов для творчості.

А. Н. Лук зауважує, що креативність – властивість особистості, яка виявляється в тенденції до вирішення проблем по-новому, суб'єктивно чи об'єктивно, новими засобами, семантичними «стрибками», новими конфігураціями дій або методів та ін. Для активізації креативності потрібне створення особливого психічного стану. Емпірично креативність виявляється як головна компонента системи тестових і експертних оцінок творчого потенціалу, певним чином пов'язана з іншими властивостями особистості. Це дає змогу вважати її одним із системоутворюючих факторів структури особистості, який впливає і зумовлює рівень розвитку особистості та її самореалізації в майбутньому [2].

Однозначними є положення про те, що творчість – це здатність виконувати роботу, яка одночасно є і новаторською (тобто оригінальною, несподіваною), і корисною, що відповідає вимогам завдання.

Творчо обдарована дитина надзвичайно допитлива, демонструє високий енергетичний рівень (високу продуктивність або інтерес до безлічі різних речей); часто робить усе по-своєму (незалежна, нон-

конформіст); винахідлива в іграх, у використанні матеріалів та ідей; часто висловлює багато різних міркувань із приводу конкретної ситуації; здатна по-різному підійти до проблеми або до використання матеріалів (гнучкість); здатна продукувати оригінальні ідеї або знаходити оригінальний результат; вона схильна до завершеності і точності в художньо-прикладних заняттях.

Вона виділяється серед своїх однолітків яскраво вираженими успіхами в досягненні результатів на якісно вищому рівні, який перевершує певний умовний «середній» рівень; при цьому важливо мати на увазі, що йдеться не про окремі, випадкові успіхи, а про систематичні, які взагалі притаманні певній діяльності цієї дитини. А коли результати її діяльності будуть ще й оригінальними, то можна говорити про творчу обдарованість.

Отже, творчість – це широкомасштабна тема, вивчення якої важливе для розуміння механізмів розвитку і особистості, і суспільства. На особистісному рівні творчість потрібна і під час розв'язання проблем на роботі, і в повсякденному житті. На суспільному рівні творчість – це вияв нових напрямів у мистецтві, наукових відкриттях і нових соціальних програмах.

Мета дослідження полягає в тому, щоб теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити вплив сучасних дидактичних прийомів побудови уроків на розвиток креативності підлітків, які навчаються в класах із поглибленим вивченням математичних та філологічних дисциплін. Для її реалізації ми визначили такі **завдання**: здійснити теоретичний аналіз проблеми; перевірити ефективність розвитку креативності підлітків при засвоєнні програмного матеріалу.

У дослідженні ми використовували такі **методики**: тест творчого мислення Торренса, «Діагностика особистісної креативності» за тестом Е. Е. Туніка, тест на виявлення соціальної креативності особистості. У ньому брали участь учні підліткового віку, які навчаються в класах із поглибленим вивченням математичних та філологічних дисциплін. Дослідження відбувалося на базі гімназії № 14, м. Луцьк.

За результатами першої діагностичної методики ми виявили, що в класі з поглибленим вивченням математичних дисциплін рівень творчого мислення в школярів вищий, ніж в іншому класі. Це стосується показників швидкості, гнучкості й оригінальності, а також розробленості.

Аналіз результатів, отриманих за допомогою методики Е. Е. Туніка, засвідчив, що в класі з поглибленим вивченням математичних дисциплін рівень особистісної креативності вищий, ніж у спеціалізованому класі філологічного профілю. Результати, отримані за методикою для діагностики соціальної креативності особистості, оброблялися процедурою кореляційного аналізу програми SPSS. Вони засвідчили, що учні математичного профілю мають вищі показники за рівнем соціальної креативності порівняно зі школярами філологічного спрямування (див. табл. 1, 2).

Кореляційний аналіз показників креативності учнів класу філологічного профілю.

Таблиця 1

Результати дослідження соціальної креативності учнів із класу філологічного профілю

Показники Якість	Швидкість	Гнучкість	Оригінальність	Розробленість	Ризик	Допитливість	Складність	Уява	Соціальна креативність
Швидкість	1	–	–	–	–	–	–	–	–
Гнучкість	0,030	1	–	–	–	–	–	–	–
Оригінальність	–0,386	0,081	1	–	–	–	–	–	–
Розробленість	0,016	0,527	–0,222	1	–	–	–	–	–
Ризик	0,030	–0,131	–0,190	0,325	1	–	–	–	–
Допитливість	0,077	–0,192	–0,402	0,111	0,701	1	–	–	–
Складність	–0,207	–0,088	0,033	0,433	0,859	0,522	1	–	–
Уява	–0,187	0,001	–0,192	0,435	0,495	0,262	0,611	1	–
Соціальна креативність	0,206	–0,127	–0,509	0,130	0,175	0,153	0,022	–0,05	1

У цих школярів динаміка в структурі креативності практично відсутня. Із табл. 1 випливає, що найвищі показники кореляційного зв'язку простежуються між складністю завдань і допитливістю, соціальною креативністю та оригінальністю, схильністю до ризику й допитливістю.

Таблиця 2

**Результати дослідження соціальної креативності учнів з класу
математичного профілю**

Показники Якість	Швидкість	Гнучкість	Оригінальність	Розробленість	Ризик	Допитливість	Складність	Уява	Соціальна креативність
Швидкість	1	–	–	–	–	–	–	–	–
Гнучкість	–0,11	1	–	–	–	–	–	–	–
Оригінальність	–0,23	0,20	1	–	–	–	–	–	–
Розробленість	–0,24	–0,14	0,01	1	–	–	–	–	–
Ризик	1	–0,11	–0,23	–0,24	1	–	–	–	–
Допитливість	–0,11	1	0,20	–0,14	–0,11	1			
Складність	–0,23	0,20	1	0,01	–0,23	0,20	1		
Уява	–0,24	–0,14	0,01	1	–0,24	–0,14	0,01	1	–
Соціальна креативність	0,27	0,22	–0,35	0,013	0,27	0,22	–0,35	0,01	1

Як впливає з табл. 2, у спеціалізованому класі з математичним нахилом структура креативності зазнає суттєвих змін, оскільки спостерігається більша кількість систематично значущих зв'язків.

На основі отриманих результатів можна зробити **узагальнення** про необхідність зміни структури навчальних завдань, які подаються на уроках. Учителям-предметникам відповідних профілів варто впроваджувати в практику шкільного навчання задачі різного рівня складності, які стимулюють прояв творчого потенціалу школярів та забезпечують його розвиток. Педагог має враховувати специфіку свого предмета, і різний рівень креативності учнів, виявлений шкільним психологом, а також проявляти індивідуальний підхід при роботі з конкретною дитиною. Складність навчальних завдань, запропонованих учителем, має враховувати не тільки наявний творчий потенціал учнів, а й забезпечувати його генезис. Цим самим учитель реалізує наступність розвитку креативності за принципом із «зони актуального розвитку» в «зону найближчого розвитку».

Висновки. Отже, розвиток творчої активності підлітків вимагає впровадження в навчально-виховний процес активних форм і методів навчання, що значною мірою могло б забезпечити формування дивергентного мислення, проблемного бачення, фантазії та уяви учнів.

Навчальна аудиторна діяльність має бути спрямованою на розвиток креативного потенціалу школяра й здійснюватися за відповідними напрямками: формування досвіду пошуково-дослідницької діяльності у вигляді навичок комбінування, конструювання та розвитку самостійної творчості.

Література

1. Кирнос Д. Индивидуальность и творческое мышление / Д. Кирнос. – М. : Педагогика, 1992. – 221 с.
Kirnos D. Individualnost i tvorceskoe myshlenie [Individuality and creativity] / D. Kirnos. – Moscow : Pedagogiya, 1992. – 221 p.
2. Лук А. Н. Психология творчества / А. Н. Лук. – М. : Наука, 1978. – 128 с.
Luk A. Psychologia tvorchestva [The psychology of creativity] / A. Luke. – Moscow : Nauka, 1978. – 128 p.
3. Матюшкин А. М. Развитие творческой активности школьников / А. М. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1991. – 155 с.
Matiushkin A. Razvitie tvorcheskoj activnosnti chkolnicov [The development of the creative activity of students] / A. Matiushkin. – Moscow : Pedagogy, 1991. – 155 p.
4. Моляко В. А. Психология творчества / В. А. Моляко. – К. : Знання, 1972. – 334 с.
Moliako V. Psychologiya tvorchestva [Psychology of creativity] / V. Moliako. – Kiev : Znanie, 1972. – 334 p.
5. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика / Я. А. Пономарев. – М. : Педагогика, 1976. – 280 с.
Ponomarev Y. Psychologiya tvorchestva i pedagogika [The psychology of creativity and pedagogy] / Y. Ponomarev. – Moscow : Pedagogiya, 1976. – 280 p.

УДК 159.922.7

В. В. Бочелюк

Received June 24, 2013;

Revised September 12, 2013;

Accepted November 7, 2013.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФІЛАКТИКИ ВІКТИМНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

У статті визначено психолого-педагогічні умови підготовки студентів-психологів до організації профілактики віктимної поведінки підлітків. Автор

указує на те, що психолого-педагогічні умови професійної підготовки майбутніх психологів у вищому навчальному закладі розглядають як взаємозалежні елементи навчального процесу, чинники, що визначають й усвідомлюють викладачі та студенти, впливають на стан кожного з них, спонукають їх до активізації власної діяльності з метою формування професійної компетентності майбутніх психологів. Автор визначає такі психолого-педагогічні умови: професійна мотивація як процес формування ціннісних орієнтацій студентів; організація самоосвітньої навчально-пізнавальної діяльності студентів; забезпечення формування професійної ідентичності майбутніх психологів засобами інтерактивних технологій. Одним із чинників професійної підготовки майбутнього психолога також є суб'єктність студента, що розглядається як фактор активізації його самосвідомості, самостійності, самодіяльності, саморозвитку в процесі самоосвітньої роботи. Результативність самоосвіти майбутнього психолога – показник сформованості когнітивного компонента професійної діяльності. Особлива увага приділяється питанню професійної ідентифікації студентів-психологів. Студенти, засвоюючи навички професійної діяльності в змодельованих ситуаціях, мають змогу: виявити зацікавленість і розуміння свого ціннісного ставлення до власної професійної компетентності, прийняття себе в професії як дієвого фахівця, усвідомлення майбутнім спеціалістом власних професійних можливостей; здійснити аналіз прототипу професійної діяльності, проектування образу професійного майбутнього, осмислення своєї професійної позиції. Доведено ефективність упровадження в навчальний процес спеціальності «Психологія» інтегративних практикумів із організації профілактичної роботи студентів-психологів з віктимними підлітками.

Ключові слова: віктимна поведінка, навчання, підлітки, професійна підготовка, студенти-психологи.

Bocheliuk V. V. Psychological and Teaching Methods of Training Students for the Prevention of Teenagers' Victimized Behavior. The article defines psychopedagogical conditions of preparing psychology students for the prevention of teen's victimizing behavior. The author points out that psychological and pedagogical conditions for training future psychologists at higher education institutions are regarded as interdependent elements of the academic process, as the factors that are believed by teachers and students to affect the state of each of them, to encourage them to enhance their own activities to develop professional competence of future psychologists. The author argues that professional motivation as a process of students' value orientation, organization of self-education and learning of students, ensuring the formation of professional identity of future psychologists by means of interactive technologies are viewed as basic psycho-pedagogical conditions. The students' subjectivity, his self-awareness, self-reliance, initiative, self-development in the process of self-education are treated as the main factors of future psychologists' professional training. The effectiveness of self-education serves as an indicator of forming their cognitive component in the profession. A special attention in the paper is paid to the professional identification of future psychologists. Thus the students who acquire professional skills in simulated situations are able to identify the interest and

understanding of their own professional competence and acceptance of one's 'self' as an effective expert, realizing his future profession opportunities, analyzing the prototype of profession, projecting the image of the professional future, thinking about his own profession. The research results proved the efficiency of introducing a set of workshops, aiming at the organization of preventing work with victimizing teenagers, into the academic process of bachelors specialized in psychology.

Keywords: victimizing behavior, teenagers, training, future psychologist, conditions.

Бочелюк В. В. Психолого-педагогические условия подготовки студентов к организации профилактики с виктимными подростками. В статье определены психолого-педагогические условия подготовки будущих психологов к организации профилактической работы с виктимными подростками. Автор указывает на то, что психолого-педагогические условия профессиональной подготовки будущих психологов в вузе рассматриваются как взаимосвязанные элементы учебного процесса, фактор, который определяется и осознается преподавателями и студентами, влияет на состояние каждого из них, побуждает их к активизации собственной деятельности с целью формирования профессиональной компетентности будущих психологов. Автор определяет следующие психолого-педагогические условия: профессиональная мотивация как процесс формирования ценностных ориентаций, организация самообразовательной учебно-познавательной деятельности студентов, обеспечение формирования профессиональной идентичности будущих психологов средствами интерактивных технологий. Один из факторов профессиональной подготовки будущего психолога – субъектность студента, которая рассматривается как фактор активизации его самосознания, самостоятельности, самодеятельности, саморазвития в процессе самообразовательной работы. Результативность самообразования будущего психолога определяется показателем сформированности когнитивного компонента профессиональной деятельности. Особое внимание уделяется вопросу профессиональной идентификации студентов-психологов. Студенты, усваивая навыки профессиональной деятельности в смоделированных ситуациях, могут: проявить заинтересованность и понимание своего ценностного отношения к собственной профессиональной компетентности, принятия себя в профессии как действенного специалиста, осознание будущим специалистом своих профессиональных возможностей; осуществить анализ прототипа профессиональной деятельности, проектирование образа профессионального будущего, осмысление собственной профессиональной позиции. Доказана эффективность внедрения в учебный процесс специальности «Психология» интегративных практиков по организации профилактической работы студентов-психологов с виктимными подростками.

Ключевые слова: виктимное поведение, обучение, подростки, профессиональная подготовка, студенты-психологи, условия.

Постановка наукової проблеми та її значення. Перед вищою освітою України стоїть завдання переходу до формування профе-

сіоналів, які б могли у своїй майбутній професійній діяльності поєднати фундаментальні теоретичні знання й практичну підготовку з постійно зростаючими вимогами сучасного суспільства. Основні положення щодо національної освіти і її ролі в підготовці фахівців відбито в Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття), Національній доктрині розвитку освіти в Україні.

Актуальність підготовки студентів-психологів до запобігання та подолання проявів віктимної поведінки в підлітковому віці визначається необхідністю створення умов для розвитку особистості студентів і здатності засвоювати не тільки готові знання, але й уміння ними користуватися.

У працях багатьох дослідників звернено увагу на те, що орієнтування студентів на відтворення теоретичних знань у вигляді запам'ятовування, призводить до неусвідомленого засвоєння дисциплін. Так, російський психолог В. Ляудис указує, що спрощення навчальної діяльності ускладнює засвоєння наук, не підвищує мотиваційну сферу тих, хто навчається, не формує професійну готовність до самостійної діяльності [1, 24].

Потребує змістового уточнення вихідне поняття «професійна підготовка майбутніх психологів», структура цього феномену; не визначений комплекс організаційно-методичних умов його становлення; не розроблені активізаційні рефлексивні методики самопідготовки до практичних занять із базових дисциплін; не підготовлені спецкурси щодо формування психологічної культури майбутніх психологів; не розроблено рекомендації з організації процесу формування спеціалістів в умовах вищої школи.

Водночас недостатньо визначені особливості фахової підготовки психологів, не розкрита роль практико-орієнтованих дисциплін у формуванні готовності майбутніх фахівців до роботи з віктимними підлітками.

Об'єктивною необхідністю стала потреба у створенні системи підготовки майбутніх психологів до практичної профілактичної діяльності з різними категоріями клієнтів, у якій би поєднувалися традиційні підходи до процесу навчання та психолого-педагогічні інновації для реалізації активної навчальної діяльності студентів, що є основою професійної профілактичної роботи майбутніх психологів.

Недостатня висвітленість у науковій літературі та практична значущість проблеми профілактики віктимної поведінки підлітків, а також актуальність цього питання для практичної роботи психолога зумовили вибір теми статті.

Аналіз останніх досліджень цієї проблеми. Значний внесок у дослідження проблеми вдосконалення процесу фахової підготовки практичних психологів зробили О. Бондаренко, П. Горностаї, Ю. Долінська, С. Максименко, В. Семиченко, Т. Титаренко, В. Панок, Н. Пов'якель та ін.

Сучасний науковий рівень вивчення питань, пов'язаних із навчанням майбутніх психологів в умовах вищої школи, на думку О. Г. Солонухової, включає низку аспектів: історичний, соціально-філософський, педагогічний, психологічний, дидактичний. Відповідна психолого-педагогічна література свідчить про достатню розробленість кожного з них [3].

Вітчизняний психолог В. Панок висвітлював питання визначення основних вимог до змісту освіти практичних психологів, Н. Чепелєва відзначала значущість розроблення концепції професійної підготовки психолога, приділяла увагу визначенню змісту понять «психологічна готовність практичного психолога», його «професійна компетентність». Сучасні психологи Ю. Долінська, Л. Терлецька аналізували особливості розвитку особистості психолога-практика в процесі професійної підготовки.

Як зазначив вітчизняний педагог Л. Хомич, на етапі розвитку сучасного суспільства ставляться принципово нові вимоги до фахівців. На думку науковця, вищій школі потрібно відмовитися від набутих стереотипів у підготовці майбутніх спеціалістів і так організувати навчально-виховний процес, щоб студенти пройшли всі стадії професійного становлення, які б забезпечували формування в них системного досвіду практичної діяльності [4, 29–30].

В. Осадчий відзначав, що «реформування освіти України природно поширюється і на педагогічну освіту. Вводяться нові системи оцінювання навчальних досягнень учнів і студентів та система кредитів. Запроваджується ступенева підготовка спеціалістів, вводиться нова система кваліфікацій із метою наступного переходу до двоступеневої системи “бакалавр-магістр”» [2].

Аналіз вітчизняних наукових психолого-педагогічних джерел дозволив дійти висновку, що підготовка майбутніх психологів розгля-

дається науковцями як самостійна прикладна наука, спрямована на розробку й систематизацію теоретичного знання про певну сферу практичної діяльності психолога, яка має наукове підґрунтя і виступає інструментом реалізації державної освітньої політики.

Мета статті – обґрунтувати психолого-педагогічні умови підготовки студентів-психологів до організації профілактики віктимної поведінки підлітків.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Професійна підготовка майбутнього психолога забезпечується навчальними дисциплінами гуманітарного, соціально-економічного, природничо-наукового та професійно-орієнтованого циклів. Вивчення цих дисциплін сприяє становленню професіонала й формує професійну готовність у студентів-психологів до виконання практичної діяльності. Зміст навчальних програм із практико-орієнтованих дисциплін забезпечує діагностико-прикладну, корекційну та профілактичну діяльність психолога.

Важливий складник професійної підготовки майбутнього психолога – її практичний аспект. Тому практикуми та спецкурси як навчальні дисципліни за вибором уведені в навчальні плани підготовки бакалаврів, спеціалістів і магістрів психології.

Унаслідок набутих знань у процесі вивчення практико-орієнтованих дисциплін майбутній психолог на предметно-теоретичному рівні зможе аналізувати психічні явища та встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між ними, добирати відповідні методики і тести для їх діагностики та використовувати необхідні методи корекції.

Знання студентів з організації роботи з різними категоріями клієнтів забезпечують такі дисципліни, як інтегративні практикуми підготовки студентів-психологів до роботи з девіантними дітьми, з підлітками з адитивною поведінкою, спецкурси з організації роботи психологів у психологічних службах в освітній та медичній галузях тощо.

Зазначимо, що одним із пріоритетних напрямків роботи психолога є його прикладна діяльність, яка спрямована на формування знань, вмінь і навичок із психопрофілактики, психодіагностики та психокорекційної роботи. Вирішення цих проблем забезпечує цикл таких навчальних дисциплін: вступ до спеціальності; педагогічна психологія; практикуми з психології; основи психологічного консультування; основи психокорекції.

Поєднання теоретичної психології з практикою психологічної роботи забезпечує розроблена нами навчальна дисципліна «Інтегративний практикум підготовки психолога до профілактики віктимної поведінки підлітків». Вивчення цього предмета сприяє формуванню в майбутніх психологів професійної компетентності, розвиває навички проведення психопрофілактичних заходів із віктимними підлітками. У навчальному матеріалі аналізуються теоретичні підходи до проблеми віктимної поведінки особистості, визначаються її прояви й різновиди за гендерною ознакою; обґрунтовуються стратегії і техніки надання психологічної допомоги.

Психолого-педагогічні умови професійної підготовки майбутніх психологів у вищому навчальному закладі розглядаємо як взаємозалежні елементи навчального процесу, як фактори, що визначають й усвідомлюють викладачі та студенти, впливають на стан кожного з них, спонукають викладачів і студентів до активізації власної діяльності з метою формування професійної компетентності майбутніх психологів. Нами визначено такі психолого-педагогічні умови: професійна мотивація як процес формування ціннісних орієнтацій студентів; організація самоосвітньої навчально-пізнавальної діяльності студентів; забезпечення формування професійної ідентичності майбутніх психологів засобами інтерактивних технологій.

Одним із чинників професійної підготовки майбутнього психолога нами також визначено суб'єктність студента, що розглядається як фактор активізації його самосвідомості, самостійності, самодіяльності, саморозвитку в процесі самоосвітньої роботи. Результативність самоосвіти майбутнього психолога є показником сформованості когнітивного компонента професійної підготовки.

У процесі професійної ідентифікації відбувається комплексне формування всіх компонентів підготовки студентів-психологів до профілактичної діяльності з віктимними підлітками. Студенти, засвоюючи навички професійної діяльності в змодельованих ситуаціях, мають змогу: виявити зацікавленість і розуміння свого ціннісного ставлення до власної професійної компетентності, прийняття себе в професії як дієвого фахівця, усвідомлення майбутнім фахівцем своїх професійних можливостей; здійснити аналіз прототипу професійної діяльності, проектування образу професійного майбутнього, осмислення власної професійної позиції.

Нами проведено дослідження психолого-педагогічних умов підготовки студентів-психологів щодо організації профілактики віктим-

ної поведінки підлітків. Гіпотеза дослідження: професійну підготовку майбутніх психологів слід здійснювати з урахуванням таких психолого-педагогічних умов, які сприятимуть формуванню в студентів стійких мотивів професійного зростання, здійсненню самоосвітньої діяльності, рефлексії професійної компетентності, що передбачає констатацію результатів професійного саморозвитку на основі професійної ідентифікації.

На констатувальному етапі експерименту проводилося анкетування 166 студентів-психологів вищих навчальних закладів м. Запоріжжя за допомогою комплексу методик, які давали змогу: визначити мотиви навчання майбутніх психологів у вищих навчальних закладах, сформованість потреби в досягненні та пізнавальної потреби, спрямованість професійної підготовки майбутніх психологів; провести діагностику наявних знань, умінь та навичок з організації профілактичної роботи з віктимними підлітками; визначити самооцінку особистісних характеристик студентів – майбутніх психологів.

Зазначимо, що в кожній методиці наведені цифрові показники високого, достатнього та низького рівнів сформованості окремих професійно важливих якостей майбутнього психолога. Найбільша кількість балів, які міг набрати кожен студент згідно з цими методиками, становила 80.

Для визначення вмінь майбутніх психологів застосовувати результати фахової підготовки в змодельованих професійних ситуаціях студентам пропонували завдання для виконання практичних дій та їх наукового обґрунтування (виконання завдань оцінювалося в 20 балів).

Залежно від кількості набраних балів (із 100 можливих) визначено рівні сформованості професійної компетентності майбутніх психологів щодо проведення профілактичної роботи з віктимними підлітками: високий (100–90 балів), достатній (89–75 балів), низький (74–60 балів). Якщо студенти набирали нижче 60 балів, то це розглядалося як рівень неготовності до профілактичної роботи з віктимними підлітками.

Аналіз результатів констатувального етапу експерименту показав, що серед 166 майбутніх психологів високий рівень готовності до професійної діяльності з профілактики віктимної поведінки підлітків сформований у 17 студентів (10,24 %), достатній – у 85 студентів (51,21 %), низький – у 64 студентів (38,55 %). Зазначимо, що такі показники доводять актуальність пошуку шляхів оптимізації про-

фесійної підготовки майбутніх психологів із метою підвищення рівнів їхньої фахової підготовки, що й було реалізовано на формувальному етапі експериментального дослідження. В формувальному експерименті брали участь студенти спеціальності «психологія» Класичного приватного університету м. Запоріжжя в кількості 66 осіб, де 32 студенти склали контрольну групу, а 34 – експериментальну.

Відзначимо, що в експериментальній групі систематично використовувалися засоби інтерактивних технологій у процесі комплексної реалізації сукупності визначених психолого-педагогічних умов підготовки студентів-психологів до організації профілактики віктимної поведінки підлітків.

Завершальний і визначальний етап експерименту здійснювався нами під час вивчення дисципліни «Інтегративний практикум підготовки психолога до профілактики віктимної поведінки підлітків» на V курсі освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр».

Критеріями ефективності підготовки майбутніх психологів до профілактичної діяльності з віктимними підлітками визначено сформованість мотиваційного, когнітивного, процесуального, інтерактивного й ідентифікаційного компонентів професійної компетентності психолога. Показниками визначених критеріїв були сформовані професійні мотиви, ціннісне усвідомлення потреби професійного зростання, вміння використовувати на практиці теоретичну підготовку в змодельованих професійних ситуаціях, сформованість професійно-комунікативних умінь конструювати толерантні взаємини на рівні «психолог–клієнт» на основі інтерактивного аспекту професійного спілкування.

Для визначення підготовки майбутніх психологів до профілактичної діяльності з віктимними підлітками за високим, достатнім і низьким рівнями на етапі підсумкового контролю нами використовувався спеціальний діагностичний інструментарій: тестування та опитування студентів за різними методиками (до 10 балів), оцінювання самоосвітньої діяльності (до 30 балів), вияв професійної компетентності під час виконання ролі психолога в ігрових інтерактивних вправах (до 30 балів), теоретичне обґрунтування професійних дій, що відображає рівень теоретичної підготовки студента і його спроможність ідентифікувати себе як фахівця за професійною моделлю психолога (до 30 балів), що в сумі складало до 100 балів.

Рівні підготовки студентів-психологів до профілактичної діяльності з віктимними підлітками узагальнено так: високий – 100–90 балів; достатній – 89–75 балів; низький – 74–60 балів (див. табл. 1).

Показники таблиці демонструють результативність підготовки майбутніх психологів до профілактичної діяльності з віктимними підлітками, які навчалися в контрольній (КГ) та експериментальній (ЕГ) групах.

Таблиця 1

Результати експерименту

Рівні	Контрольна група (кількість студентів у %)		Експериментальна група (кількість студентів у %)	
	<i>Констату- вальний зріз</i>	<i>Підсумковий контроль</i>	<i>Констату- вальний зріз</i>	<i>Підсумковий контроль</i>
Високий	12,5	15,63	7,35	32,35
Достатній	43,75	46,88	50,0	41,18
Низький	43,75	37,5	44,12	26,47

За показниками високого рівня підготовки до профілактичної діяльності з віктимними підлітками в КГ відбулося зростання кількості студентів на 3,13 % (від 12,5 % до 15,63 %), а в ЕГ – на 25 % (від 7,35 % до 32,35 %), що на 21,87 % більше ніж у контрольній групі; за показниками достатнього рівня в КГ відбулося збільшення таких студентів на 3,13 % (від 43,75 % до 46,88 %), а в ЕГ – зменшення на 8,82 % (від 50,0 % до 41,18 %), що пояснюється значним збільшенням студентів ЕГ з високим рівнем підготовки до профілактичної діяльності з віктимними підлітками; за показниками низького рівня в КГ зафіксовано зменшення таких студентів на 6,25 % (від 43,75 % до 37,5 %), а в ЕГ – на 17,65 % (від 44,12 % до 26,47 %), що на 11,4 % більше ніж у КГ. Зазначимо, що на етапі формувального експерименту, студентів із рівнем неготовності не було ані в контрольній, ані в експериментальній групах. Отже, проведене дослідження підтвердило висунуту нами гіпотезу.

Встановлено, що підготовка студентів-психологів відбувається з огляду на концептуальні засади взаємовпливу освітянського простору і психології як науки в Україні, що потребує комплексного поєднання розуміння сутності психології як практичної діяльності, методологічного обґрунтування філософських основ її теорії, творчого пошуку найбільш ефективних технологій її виконання, розгляду психології як професійної діяльності, яка потребує спеціальних систем організації навчання майбутніх психологів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Експериментальне дослідження дозволило констатувати, що такі психолого-педагогічні умови підготовки студентів-психологів до організації профілактики віктимної поведінки підлітків як професійна мотивація студентів, організація самоосвітньої навчально-пізнавальної діяльності студентів, забезпечення формування професійної ідентичності майбутніх психологів засобами інтерактивних технологій є підґрунтям формування професійної компетентності у студентів-психологів під час навчання у вищій школі.

Майбутніх психологів треба спрямовувати на оволодіння психолого-педагогічними технологіями, щоб вони стали для них не лише засобом для унаочнення навчальної інформації, а життєвою необхідністю для професійного становлення.

Література

1. Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии / В. Я. Ляудис. – М. : УРАО, 2000. – 251 с.
Lyaudis V. Ya. Metodika prepodavaniya psichologiyi [Methods of teaching psychology]. – Moscow : URAO, 2000. – 251 p.
2. Осадчий В. В. Сучасні вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів [Електронний ресурс] / В. В. Осадчий. – Режим доступу : <http://vuzlib.com/content/view/354/84/>
Osadchiy V. V. Suchasniy vimogy do profesiynoiy pidgotovky maiybutnih uchiteliv [Current requirements for training future teachers]. – <http://vuzlib.com/content/view/354/84/>
3. Солодухова О. Г. Психологічні механізми адаптації та соціалізації особистості / О. Г. Солодухова, В. Л. Солодухов // Вісник Харківського держ. ун-ту. Серія : Психологія, політологія: Особистість і трансформаційні процеси у суспільстві. – Х. : ХДУ, 1999. – № 439. – Ч. 4, 5. – С. 342–346.
Soloduhova O. G. Psichologichni mehanizmiy adaptatsiy ta sotsiolizatsiy osobistostiy [Psychological mechanisms of adaptation and socialization]. – Kharkiv : KhDU, 1999. – P. 342–346.
4. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. О. Хомич. – К., 1999. – 42 с.
Homich L. O. Sistema psikhologo-pedagogichnoyi pidgotovki vchiteliv pochatkovykh klasiv : avtoreferat dySSERTACIi ... doktora pedagogichniyh nauk [The system of psycho-pedagogical training of primary school teachers: Dissertation for the degree of Doctor of Pedagogy]. – Kyiv, 1999. – 42 p.

УДК 159.953.3

О. П. Василюк

Received September 30, 2013;

Revised October 18, 2013;

Accepted November 13, 2013.

ОСОБЛИВОСТІ ЗБЕРЕЖЕННЯ СПОГАДІВ ПРО ТРАВМАТИЧНІ ПОДІЇ В АВТОБІОГРАФІЧНІЙ ПАМ'ЯТІ

У статті відображено результати теоретичного й емпіричного аналізу особливостей організації пережитих спогадів про травматичні події в автобіографічну пам'ять особистості. Проаналізовано такі психологічні конструкти, як автобіографічна і травматична пам'ять. Узагальнено погляди вітчизняних і зарубіжних психологів на природу відмінностей у способах організації травматичної пам'яті від інших її різновидів. Виділено чинники, які сприяють процесу інтеграції травматичних спогадів до життєвого досвіду особистості, а також ті, що є перешкодою на цьому шляху. Запропоновано типологію травматичних подій і визначено, які з них найчастіше трапляються серед використаної вибіркової сукупності. Проаналізовано особливості написання автонаративів залежно від рівня посттравматичного стресового розладу. На основі аналізу показників психологічної автобіографії (додання або ж ігнорування описаної в автонаративі травматичної події до автобіографічних даних) і рівня посттравматичного стресового розладу виділено шість груп діагностованих. Кожна група описана за допомогою аналізу найчастіше використовуваних типів пережитої травматичної події, а також виділено особливості автонаративів відповідно до кожної групи. Вказано на групи діагностованих, які передусім потребують психолінгвістичної реорганізації травматичної пам'яті. Зазначено закономірності інтеграції травматичних спогадів про пережиту подію до автобіографічної пам'яті, а також проаналізовано, у яких випадках це говорить про осмислення цього спогаду і набуття травматичною пам'яттю статусу психічного процесу в межах норми, а коли про порушення адаптаційних ресурсів особистості у сфері інтелектуалізованого проживання негативного спогаду і набуття статусу патологічного процесу, що призводить до посттравматичного стресового розладу і руйнування усталеної картини світу.

Ключові слова: автобіографічна пам'ять, травматична подія, травматична пам'ять, посттравматичний стресовий розлад, типи травматичних подій.

Vasyliuk O. P. Features of Saving Memories About Traumatic Events in Autobiographical Memory. The article presents the results of the theoretical and empirical analysis of the characteristics of experienced memories of traumatic events in the personality's autobiographical memory. The author has generalized the approaches of Ukrainian and foreign psychologists to the nature and differences of

traumatic memory organization; shown the main factors that contribute to and impede the process of traumatic memories' integration. The suggested typology of traumatic events is defined on the base of written narratives features depending on the degree of post-traumatic stress disorder. The established indicators of psychological autobiography allowed identifying six groups of persons. Each group is described in terms of the most commonly occurred types of experienced traumatic events, as well as selected features of auto-narratives. The author marked the groups which need psycholinguistic reorganization of theory traumatic memory. It is argued that the traumatic event reminiscence is triggered by the deep reflection over the event. In some cases the traumatic event has no negative effects and is viewed as normal, but in most cases the event causes stress, mental disorders, or the worldview stability deviations.

Keywords: autobiographical memory, traumatic event, traumatic memories, post-traumatic stress disorder, types of traumatic events.

Васылюк О. П. Особенности сохранения воспоминаний о травматических событиях в автобиографической памяти. В статье отражен теоретический и эмпирический анализ особенностей организации пережитых воспоминаний о травматических событиях в автобиографическую память личности. Проанализированы такие психологические конструкты, как автобиографическая и травматическая память. Обобщены взгляды отечественных и зарубежных психологов на природу различий в способах организации травматической памяти от других ее разновидностей. Выделены факторы, которые способствуют процессу интеграции травматических воспоминаний к жизненному опыту личности, а также те, что являются препятствием на этом пути. Предложено типологию травматических событий и определено, какие из них наиболее часто встречаются среди использованной выборочной совокупности. На основе анализа показателей психологической автобиографии (добавления или игнорирование описанной в автонарative травматического события в автобиографических данных) и уровня посттравматического стрессового расстройства, выделено шесть групп диагностированных. Каждая группа описана с помощью анализа наиболее часто используемых типов пережитого травматического события, а также выделены характерные особенности автонарative в соответствии с каждой группой. Указано на группы диагностированных, нуждающихся в психолингвистической реорганизации травматической памяти в первую очередь. Отмечено закономерности интеграции травматических воспоминаний о пережитом событии в автобиографическую память, а также проанализировано, в каких случаях это говорит об осмыслении этого воспоминания и приобретения травматической памятью статуса психического процесса в пределах нормы, а когда о нарушении адаптационных ресурсов личности в сфере интеллектуализированного проживания негативного воспоминания и приобретения им статуса патологического процесса, который приводит к посттравматическому стрессовому расстройству и разрушает сложившуюся картину мира.

Ключевые слова: автобиографическая память, травматическое событие, травматическая память, посттравматическое стрессовое расстройство, типы травматических событий.

Постановка наукової проблеми та її значення. Сьогоднішня соціально-політична ситуація стимулює спеціалістів різних напрямів психологічного знання до дослідження особливостей переживання людиною негативних екстремальних ситуацій, які здебільшого мають деструктивний вплив на особистісну сферу особистості, оскільки порушують її базові уявлення про світ. Травматична подія є одним із провідних факторів порушення здоров'я особистості, її біологічної, психічної і соціальної рівноваги, що виражається у погіршенні її емоційного благополуччя. Тому вивчення чинників, які сприяють адаптації людини до пережитого травматичного досвіду, методів найбезболіснішого і найшвидшого переосмислення травматичних дезадаптивних схем і негативних установок, а також їх вплетіння до загального досвіду особистості задля запобігання виникнення посттравматичного стресового розладу, є досить актуальною проблемою. Так, включення травматичної події до автобіографічної пам'яті свідчить про перший крок постраждалого на шляху до реорганізації пережитої травми, що відображає інтеріорізацію негативного досвіду до репертуару пережитих значних подій, а також формування свого роду готовності до переживання схожих ситуацій.

Аналіз останніх досліджень цієї проблеми. Особливості функціонування автобіографічної пам'яті висвітлені в працях таких вітчизняних вчених, як В. В. Нуркова, К. Н. Василевська, М. К. Кабардов й ін. Так, згідно з поглядами В. В. Нуркової, автобіографічна пам'ять – це підсистема, яка оперує спогадами про особистісно-значущі події і стани. Цей вид пам'яті поєднує в собі риси епізодичної і семантичної систем довготривалої пам'яті. Одиницями автобіографічної пам'яті є дискретні події, які мають 4 аспекти існування: «яскраві події», «важливі події», «переломні події», «характерні події» [3, 214]. Найчастіше травматичний досвід відносять до яскравих подій, яким характерні: миттєвість виникнення в свідомості у формі цілісної сюжетно-динамічної ситуації; короткий, швидкоплинний сюжет, що схожий на яскравий спалах переживання почуттів і думок; роздвоєння особистості в момент спогаду на позиції учасника події та спостерігача; насиченість чуттєвим змістом перцептивного й емоційного характеру.

Якщо вести мову про поняття травматичної пам'яті, то дослідження в цьому руслі велися радше заради вивчення особливостей переживання психічної травми, питання про організацію спогадів травматичного характеру у пам'ять особистості залишалось поза ува-

гою. До першопрохідців у цій сфері належать такі зарубіжні вчені, як К. К. Шоб, Дж. Ф. Кіглстром, С. Портер, А. Р. Бірт.

Більшість учених сходяться на думці, що травматична подія записується у вигляді імпліцитної пам'яті. Внаслідок цього не відбувається її інтеграція в особистісний досвід людини. Імпліцитна пам'ять зумовлює «швидке», первинне сприйняття подій та генерування відповідних емоційних реакцій на подію, поведінкових і тілесних станів. Першим про цей факт написав П. Жане у 1889 р. Згідно з його поглядами, травматичні спогади – це фрагменти сенсорних компонентів події, відображених у вигляді візуальних уявлень, нюхових, слухових або кінестетичних відчуттів. Відмінність від інших спогадів полягає у дисоціативній природі травматичної пам'яті і її зберіганні у вигляді сенсорних фрагментів без узгодженості з семантичним компонентом. Це дослідження підтверджує погляди Ж. Піаже, згідно з якими, спогади, що не можуть бути інтегровані на семантичному (мовному) рівні, як привило, організовуються більш примітивно: як візуальні образи, або семантичні відчуття [4].

Р. Фіслер також зараховує травматичну пам'ять до імпліцитної пам'яті і припускає, що травматичні спогади можуть бути закодовані інакше, ніж спогади звичайних подій. Причиною цього можуть бути зміни у фокусуванні уваги, або ж високе емоційне збудження [7, 508]. Таким чином, травматичні події найкраще зберігаються в імпліцитній пам'яті як яскраві образи, відчуття і почуття, а не в експліцитній пам'яті як вербалізовані наративи.

Схоже трактування травматичної пам'яті, але послуговуючись іншою назвою, запропонували американські психологи Р. Браун і Дж. Кулік, які 1977 року ввели в науковий обіг поняття «пам'ять-спалах» (англ. flash-bulb memory). Під цим феноменом вони розуміли яскраві спогади про події, що викликали сильні емоції або емоційне потрясіння. Для виникнення пам'яті-спалаху події повинні бути несподіваними для людини: вбивство, замах, природне лихо, аварії й ін. Крім того, їхні наслідки мають бути важливими для її подальшого життя. Як з'ясували вчені, наявність більш серйозних наслідків сприяє більш детальним спогадам [6].

Наразі точиться багато дискусій навколо питання, чи відрізняються травматичні спогади від пам'яті іншої модальності. Зокрема С. А. Муре, яка є прихильницею фрагментарної теорії, наполягає на тому, що травматична пам'ять є дезорганізованою і не інтегрується з іншими автобіографічними спогадами. Б. А. Колк, Дж. В. Хоппер і

Дж. Е. Остерман провели дослідження на предмет подібності травматичної пам'яті в людей, які переживають посттравматичний стресовий розлад і не переживають. Отримані результати свідчать, що наративи про травматичні події характеризуються фрагментарністю, насиченістю емоціями й афектами. Дж. Кіглстром і К. К. Шоб виявили, що травматичні спогади складаються з ізольованих, невербальних, сенсорних, рухових і емоційних фрагментів [8].

У ході дослідження травматичної пам'яті було виявлено певні суперечливі факти. Так, одна група вчених наполягає на тому, що травматичні події мають тенденцію до витіснення і дисоціації, а інша, що стрес, який є неодмінним компонентом виникнення травматичної пам'яті, збільшує міцність фіксації спогаду. Дж. Л. Герман вважає, що стрес і травматичні переживання призводять до погіршення пам'яті, тому що вони обробляються когнітивними механізмами, які роблять неможливим їх отримання в якості когерентної словесної розповіді. На противагу цій точці зору К. К. Шоб і Дж. Ф. Кіглстром говорять, що травматичний стрес не порушує, а навіть покращує якість пам'яті. Перший погляд належить до травматичного аргументу пам'яті, який має своє коріння в психоаналітичній традиції, а другий стосується аргументу травми еквівалентності або аргумент переваги травми [7; 8].

Попри існування значної кількості наукових доробків присвячених дослідженню особливостей збереження травматичних спогадів, аспект їх вплетіння в автобіографічну пам'ять особистості за допомогою психолінгвістичного методу як чинника, що сприяє реорганізації травматичної пам'яті, залишився поза увагою вчених. Цим пояснюється актуальність запропонованої наукової роботи.

Мета статті – теоретичне й емпіричне вивчення особливостей збереження спогадів про травматичну подію в автобіографічній пам'яті особистості залежно від рівня посттравматичного стресового розладу (ПТСР) і приєднання пережитої травматичної події до власного життєвого досвіду.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. В основу емпіричного дослідження покладено гіпотезу: вплетіння травматичних спогадів у автобіографічну пам'ять є ознакою осмислення пережитої травми і як наслідок виключення ризику розвитку посттравматичного стресового розладу.

В експериментальному дослідженні взяло участь 206 осіб, віком від 19 до 25 років, серед яких 70 чоловічої і 136 жіночої статі. Ви-

користано такі методики: автонаратив на тему «Травматична подія у моєму житті» [2]; Місісіпська шкала для оцінки посттравматичних стресових реакцій (Н. М. Кеан, Дж.М. Кеддел, К. Л. Тейлор) [6]; психологічна автобіографія (Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржова) [1].

На першому етапі експериментального дослідження діагностованим запропоновано описати в письмовій формі пережиту ними травматичну подію – тривожний, неочікуваний інцидент, у якому людина перебуває під впливом негативних емоцій і який має значний вплив на її подальше життя. Отримані результати надали змогу встановити основні типи травматичних подій. Як видно з таблиці, до найбільш часто описуваних відносять: смерть близької людини (28,8 %), травматичне кохання – зрада, розчарування в партнерові, розставання через незрозумілі причини, невзаємне почуття тощо – 16,50 %, ситуації загрози власному життю (аварії, хвороби, злочинні напади й ін.) – 10,60 %.

Таблиця 1

**Відсоткове співвідношення розподілу травматичних подій
за типами**

Тип пережитої травматичної події	%
Смерть близької людини	28,80
Травматичне кохання	16,50
Ситуації загрози власному життю	10,60
Ситуації загрози життю близьких людей	6,70
Розлучення і конфлікти батьків	6,70
Зміна звичних умов життя	4,80
Конфлікти з близькими людьми	4,80
Свідок трагічних подій	4,80
Сімейне насильство	4,80
Прийняття гідності	3,80
Інше	2,90
Пияцтво одного з членів сім'ї	2,90
Невиправдання очікувань близьких	1,90

Наступний крок – оцінка рівня посттравматичного стресового розладу, який водночас є інтегральним показником особистісного емоційного благополуччя. Результати розподілу даних свідчать, що 45,7 % діагностованих не мають ознак переживання ПТСР, 43,8 % мають схильність до його переживання, а 10,5 % мають високі показники, що говорить про їхнє емоційне неблагополуччя.

Завершальним етапом дослідження було завдання описати значні автобіографічні події позитивного й негативного характеру, які вже відбулися і відбудуться в їхньому житті. Нас цікавив момент включення або ж невключення описаної в автонаративі травматичної події до викладених автобіографічних даних. Отримані результати свідчать про тенденцію до витіснення травматичних подій з автобіографічних даних особистості. Відсоткове співвідношення отриманих даних представлено на рисунку 1.

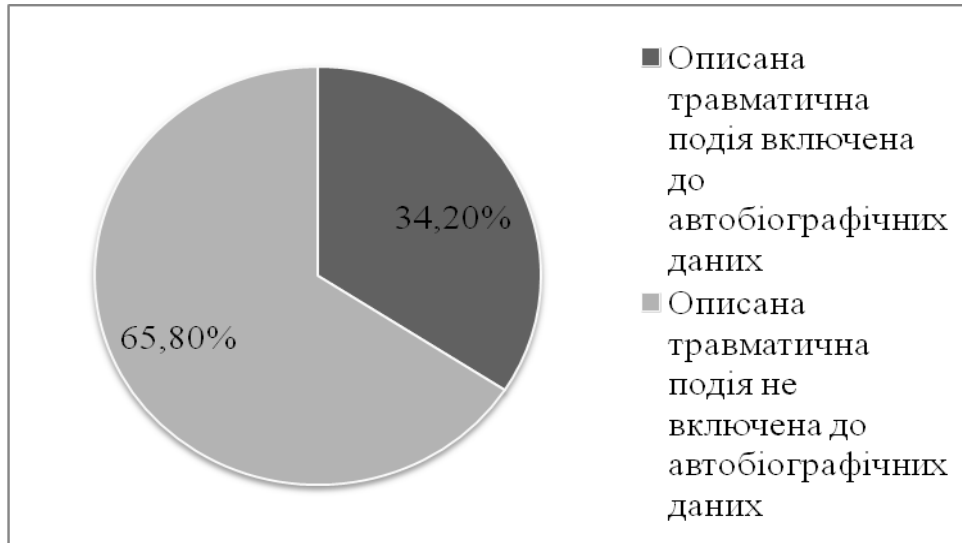


Рис. 1. Відсоткове співвідношення включення/невключення описаних травматичних подій до психологічної автобіографії

Подальший аналіз таких показників, як рівень ПТСР, тип пережитої події та її інтегрованості до автобіографічних даних дозволив поділити діагностованих на шість груп.

Таблиця 2

Відсоткове співвідношення розподілу діагностованих на групи, послуговуючись аналізом показників ПТСР і психологічної автобіографії

	Рівень ПТСР	Інтегрованість до автобіографічних даних	Відсоткове співвідношення
Група № 1	Низький	Описана травматична подія включена до автобіографічних подій	16,3
Група № 2	Низький	Описана травматична подія не включена до автобіографічних подій	34,6
Група № 3	Середній	Описана травматична подія включена до автобіографічних подій	10,5

Закінчення таблиці 2

Група № 4	Середній	Описана травматична подія не включена до автобіографічних подій	25,9
Група № 5	Високий	Описана травматична подія включена до автобіографічних подій	7,6
Група № 6	Високий	Описана травматична подія не включена до автобіографічних подій	4,8

До групи № 1 входять діагностовані, які включають пережитий негативний досвід до своїх автобіографічних даних, що свідчить про реорганізацію травматичної пам'яті, її прийняття до фонду особистісних знань. До найпоширеніших типів подій, що трапляються у цій групі належать: смерть близької людини, травматичне кохання, ситуації загрози власному життю. Типовими для цієї групи є автонаративи, в яких людина шукає позитивні моменти на перекір випробуванню травматичних подій, наприклад: «У минулому помер мій двоюрідний брат, а згодом його тато. Це залишило великий слід негативу як у мені, так і на усіх членах родини. Ми пережили важкі часи. На сьогодні все добре, все налагодилося. Адже сестра, дочка померлих, одружилася з чудовим чоловіком, який дуже на них схожий. А ще в них народився синочок, який компенсував усю біль і горе».

Групі № 2 властивий низький ПТСР і невключеність травматичного спогаду до важливих автобіографічних подій. Причин цьому може бути декілька: прояв головної особливості травматичної пам'яті – тенденція до витіснення; оптимістична налаштованість (такі респонденти описують зазвичай лише позитивні події, не вказуючи жодної негативної); наслідок того, що діагностовані описували негативні події, які не набували статусу травматичних як таких. У цій групі є такі події: небезпека для близької людини, зміна істотних умов життя, смерть близької людини. Приклад автонаративу: «Для мене травматична подія – це закінчення школи та початок ЗНО. Я розуміла, що моя подальша доля в моїх руках. Що я більше не буду вчитися в школі, бачити кожен день своїх друзів. ЗНО взагалі відклало в пам'яті певний страх, який пережила, і сподіваюся більше в житті в мене не трапиться такої тривоги».

Респонденти, які потрапили в групу № 3, мають середній рівень розвитку ПТСР і в ході опису своєї автобіографії включають пережиту травматичну подію до свого життєвого досвіду, однак рівень їхнього емоційного благополуччя займає проміжну ланку між статусом нормального і такого, що потребує корекції. Кількість людей,

які належать до цієї групи є порівняно невисокою – 10,5 % вибіркової сукупності. До основної кількості типів подій описаних у цій групі належить смерть близької людини і ситуації загрози власному життю. В автонарративах цієї групи простежено думку про те, що пережита травматична подія залишить слід у пам'яті на все життя: «Моя донечка потрапила в ДТП й отримала дуже серйозні травми. Тільки дякуючи лікарям залишилася живою. Мені дуже важко було чекати 10 днів біля дверей реанімації з надією, що вона залишиться живою. Разом з донечкою я проходила реабілітацію після травми. Ця подія на все життя залишиться в моїй пам'яті. Навіть зараз, пригадуючи про це, мене охоплює страх за те, що було пережито тоді. Мабуть, ця тривога на все життя».

Для групи № 4 характерний середній рівень ПТСР і ігнорування травматичної події при описі важливих подій автобіографії. На нашу думку, ці люди потребують роботи з нереорганізованими травматичними спогадами, оскільки бездіяльність може призвести до появи ПТСР. До основних типів автонарративів у цій групі належать: трагічне кохання, розлучення батьків, конфлікти з близькими людьми. При описі події автор прагне замовчувати факти, спостерігаємо високу абстрактність: «Нещодавно я розчарувалась у своїй коханій людині, подробиці цього не писатиму, тому що не хочу про це згадувати. Але напишу наслідок цього: я просто розчарувалась у хлопця і думаю, що краще бути самою, ніж з людиною, яка тебе зраджує».

Група № 5 – високий ПТСР, подія включена в автобіографічний досвід. Саме ця група людей не може справитись із пережитим горем. Діагностовані розуміють усю важливість пережитої події, але вона настільки емоційно значуща, що вони не можуть прийняти її наслідки. Характерною особливістю цієї групи є те, що події, описані в автонарративах, це виключно ситуації загрози власному життю і конфлікти з близькими людьми. Характерна особливість автонарративу – аналіз майбутніх негативних явищ, які виникнуть унаслідок пережитої травми: «Найгірша подія в моєму житті, коли я потрапила до лікарні і мене прооперували. Крім того, ця операція була на правій руці, і я дуже довгий час не могла взагалі нічого робити, оскільки не відчувала руки. В зв'язку з цим мені через деякий час зробили ще одну операцію. Мені стало трошки краще, але потрібна ще одна операція. Хочеться, щоб усе швидше закінчилося».

До групи № 6 належать респонденти, у яких високий рівень ПТСР і спостерігається відсутність інтегрованості травматичної

пам'яті до життєвого досвіду особистості. Саме ця група потребує найбільше уваги спеціалістів по роботі з ПТСР. До типів описаних автонаративів відноситься тільки смерть близької людини. Їхньою особливістю є те, що людина досі під впливом травми. Образ померлої людини описується з використанням безлічі деталей, ніби автор описує щойно побачене чи пережите: «Коли я ходила в 11 клас, у мене помер однокласник. Це була, напевне, найбільша травматична подія в моєму житті. Він був не просто однокласником, а другом, душею будь-якої компанії. Був понеділок... Ми зустрілися біля медичного пункту, йому було погано: була температура і боліло все тіло. А вже в п'ятницю я була на його похороні. А найгірше те, що він помер через те, що лікарі не надали правильної медичної допомоги. Ненавиджу лікарів! Вони позбавили його життя! Це був найгірший період у житті, важко було... І навіть зараз важко про це писати».

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, травматична подія записується у вигляді імпліцитної пам'яті, тобто внаслідок цього не відбувається її інтеграція в особистісний досвід людини. Травматична пам'ять має тенденцію до витіснення, про що свідчить більший відсоток ігнорування описаної травматичної події при переліку значних автобіографічних даних. Однак при високому рівні ПТСР більший відсоток включеності, аніж ігнорування. Також виявлено закономірність: такий тип травматичної події як смерть близької людини майже завжди включений до переліку автобіографічних подій, і лише при високому рівні ПТСР діагностовані не вказують на неї при описі свого життєвого досвіду. Перспективу ми вбачаємо в подальшій психолінгвістичній роботі з групами діагностованих під номерами 4, 5, 6. Реорганізація їхньої травматичної пам'яті дозволить покращити їхнє емоційне благополуччя, осмислити й інтелектуалізовано проінтерпретувати пережиту травму.

Література

1. Бурлачук Л. Ф. Психология жизненных ситуаций : учеб. пособие / Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржова. – М. : Рос. пед. агентство, 1998. – 263 с.
Burlachuk L. F. Psychologiya zhyzniennykh situacii [Psychology of life situations] : ucheb. posobiye / L. F. Burlachuk, E. Y. Korzhova. – M. : Rossijskoe pedagogichiskoje agenstvo, 1998. – 263 p.
2. Засекіна Л. В. Психолінгвістична діагностика / Л. В. Засекіна, С. В. Засекін. – Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2008. – 187 с.

- Zasiekina L. V. Psycholingvistychna diagnostyka [Psycholinguistic diagnostics] / L. V. Zasiekina, S. V. Zasiekin.– Lutsk : RVV«Vezha» Volyn. Nation. Univ., 2008. – 187 p.
3. Нуркова В. В. Общая психология. Пам'ять : в 7 т. // В. В. Нуркова. – М. : Академия, 2006. – 318 с.
Nurkova V. V. Obschaia psichologiya. Pamiat [General psychology. Memory] : v 7 t. – T. 3. / V. V. Nurkova. – M. : Akademija, 2006. – 318 p.
4. Психология травматического стресса : учеб. пособие / Е. В. Пятницкая. – Балашов : Николаев, 2007. – 140 с.
Psichologiiia travmaticheskogo stressa [Psychology of traumatic stress] : ucheb. posobiye / E. V. Pjatnickaja. – Balashov : Nikolaev, 2007. – 140 p.
5. Тарабрина Н. В. Практикум по психологии посттравматического стресса / Н. В. Тарабрина. – СПб. : Питер, 2001. – 272 с.
Tarabrina N. V. Praktikum po psichologii postravmaticheskogo stressa [Psychologists workshop on post-traumatic stress] / N. V. Tarabrina. – SPb. : Piter, 2001. – 272 p.
6. Brown R. Flashbulb memories / R. Brown, J. Kulik // Cognition. – 1977. – Т. 5, № 1. – P. 73–99.
7. Van der Kolk B. A. Dissociation and the fragmentary nature of traumatic memories: Overview and exploratory study / B. A. Van der Kolk, R. Fisler // Journal of Traumatic Stress, 1995. – P. 505–525.
8. Shobe K. K. Is traumatic memory special? / K. K. Shobe, J. F. Kihlstrom // Current Directions in Psychological Science, 1997. – P. 70– 74.

УДК 159.923.6

Ж. П. Вірна, В. В. Коширець

Received August 12, 2013;

Revised September 24, 2013;

Accepted November 4, 2013.

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА ОРГАНІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНОГО ПРОСТОРУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті конкретизовано концептуально-методологічні аспекти вивчення феномену особистісного простору студентської молоді в межах авторської позиції його структурно-функціональної організації. Окреслено центральні принципи запропонованої дослідницької позиції вивчення особистісного простору у вигляді внутрішнього інтегрованого образу суб'єктного характеру, який забезпечує адекватний рівень соціально-психологічної адаптації та становлення

соціальної зрілості, самоствердження й самоактуалізації сучасного студента. Визначено основні структурні компоненти особистісного простору та їхні специфічні функції: адаптаційний компонент виконує пристосувальну, контролювальну й захисну функції; мотиваційний компонент здійснює стабілізаційну, ідентифікаційну та інноваційну; особистісно-поведінковий компонент вміщує організаційну, комунікативну й акумуляційну функції. Проаналізовано співвідношення змісту функціональних ознак структурних компонентів особистісного простору та його психологічних меж та визначено такі характеристики якості, як цілісність, самоорганізація та відкритість особистісного простору. Розроблена програма емпіричного дослідження, а також комплекс використаних методів математичної обробки результатів дослідження підтверджують концепт розуміння особистісного простору як форми внутрішньої узгодженості студента з обставинами життя, що супроводжується особливостями конфігурації проявів адаптаційних, мотиваційних та особистісно-поведінкових компонентів. Доведено, що високі показники суверенності психологічного простору студентів найчастіше зумовлюють такі характерологічні якості та способи взаємодії з оточуючими, як відповідальність, прямотинійність, недовірливість та схильність до особистісної автономності. Щодо семантичної репрезентації «образу життя» досліджуваних студентів методом знаходження семантичної універсалії сукупності стійких і схожих оцінок, то виділяємо такі його ознаки, як компромісний, позитивний, егоїстичний, відкритий, демократичний.

Ключові слова: особистісний простір, суверенність психологічного простору, образ життя, соціально-психологічна адаптація, соціальна зрілість, самоствердження, самоактуалізація, студентська молодь.

Virna Zh. P., Koshyrets V. V. Structural and Functional Organization of Personality Space of Students Youth. The article concretizes the conceptual and methodological aspects of the personality phenomenon study concerning space of students youth in the author's position within its structural and functional organization. Central principles of the research position of personality space study in the form of an internal integrated image of subjective characteristics were outlined providing an adequate level of social and psychological adaptation and formation of social maturity, self-assertiveness and self-actualization of modern students. The main structural components of personality space and their specific functions are denoted: adaptation component has got adaptive, controlling and protective functions; motivation component implements stabilizing, identifying and innovative functions; personality and behavior components contain organizing, communicative and accumulating functions. The functional features of the personality space structural components and its psychological boundaries are analysed; quality characteristics as integrity, self-organization and openness of personality space are distinguished. The program of empirical research as well as the complex of mathematical processing methods confirm the concept of understanding the personality space as the form of internal coherence of a student with life circumstances, accompanied by the configuration of adaptation, motivation, personality and behaviour components peculiarities. High

indexes of psychological space sovereignty of students in most cases are caused by such characterological qualities and ways of interaction with others as responsibility, straightforwardness, mistrust and disposition to personal autonomy. Semantic representation of «life image» of the students by the method of finding semantic universals of stable and similar evaluations totality allows to allocate such features as compromise, positive, egoistic, open, democratic ones.

Keywords: personality space, psychological space sovereignty, life image, social and psychological adaptation, social maturity, self-assertiveness, self-actualization, students youth.

Вирна Ж. П., Коширец В. В. Структурно-функциональная организация личностного пространства студенческой молодежи. В статье конкретизовано концептуально-методологические аспекты изучения феномена личностного пространства студенческой молодежи в пределах авторской позиции его структурно-функциональной организации. Определены центральные принципы предложенной исследовательской позиции изучения личностного пространства в виде внутреннего интегрированного образа субъективного характера, который обеспечивает адекватный уровень социально-психологической адаптации и становления социальной зрелости, самоутверждения и самоактуализации современного студента. Определены основные структурные компоненты личностного пространства и их специфические функции: адаптационный компонент выполняет приспособительную, контролирующую и защитную функции; мотивационный компонент реализует стабилизирующую, идентификационную и инновационную функции. Проанализировано соотношение содержания функциональных признаков структурных компонентов личностного пространства и его психологических границ и определены такие качественные характеристики, как целостность, самоорганизация и открытость личностного пространства. Разработанная программа эмпирического исследования, а также комплекс используемых методов математической обработки результатов исследования подтверждает концепт понимания личностного пространства как формы внутренней согласованности студента с обстоятельствами жизни, которые сопровождаются особенностями конфигурации проявлений адаптационных, мотивационных и личностно-поведенческих компонентов. Доказано, что высокие показатели суверенности психологического пространства студентов чаще всего обуславливают такие характерологические качества и способы взаимодействия с окружающими, как ответственность, прямолинейность, недоверие и склонность к личностной автономности. Относительно семантической репрезентации «образа жизни» исследуемых студентов методом определения семантической универсалии совокупности стабильных и похожих оценок, можно определить такие его признаки, как компромиссный, позитивный, эгоистичный, открытый, демократичный.

Ключевые слова: личностное пространство, суверенность психологического пространства, образ жизни, социально-психологическая адаптация, социальная зрелость, самоутверждение, самоактуализация, студенческая молодежь.

Постановка наукової проблеми та її значення. Контекст вивчення феномену особистісного простору особистості в психології з'явився у відповідь на давно назрілу суспільну потребу в глибшому пізнанні сутності інтеграційних характеристик психічних явищ. Особистісний простір у юнацькому віці найчастіше розглядають через систему ідентичностей молодого людини, який виконує регулювальну функцію в процес життєдіяльності людини. Внутрішні й зовнішні чинники формування особистісного простору взаємопов'язані та взаємозумовлені, про що свідчать факти впливу соціально-психологічних змін на формат позитивного перетворення чи негативної дестабілізації структур життєвого простору людини молодого людини.

Аналіз останніх досліджень цієї проблеми. У психологічній науці є значні доробки, у яких методологічні обрії проблеми особистісного простору актуалізують низку теоретичних конструктів, які в цілісній картині складають панораму конструктивного вивчення цього феномену [1–5 та ін.]. Визначення особистісного простору містить його просторово-часовий й соціально-структурний вимір, основні функціональні ознаки та обґрунтування домінуючих ознак аксіологічного проектування особистості.

Мета статті – представлення результатів емпіричної верифікації структурно-функціональної організації особистісного простору студентської молоді.

Методи та методики. Організація дослідження полягала у створенні програмно-методичного забезпечення та передбачала його структурно-логічну поетапність. Серед методів використано: *теоретичні* (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, систематизація наукової літератури з питань вивчення особистісного простору); *емпіричні* (бесіда; тестування із використанням методик: опитувальник «Суверенність психологічного простору» С. Нартової-Бочавер; семантичний диференціал «Образ життя» В. Серкіна; діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда; «Стратегії самоствердження особистості» Є. Нікітіна, М. Харламенкова; діагностики самоактуалізації особистості (О. Лазукін в адаптації Н. Каліна); вивчення особистісної зрілості; діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі; особистісний опитувальник FPI (модифікована форма В)); *методи статистичної обробки даних*: дискримінантний аналіз, критерій Колмогорова-Смирнова, непараметричний критерій Крускала-Уоллеса, множинний регресійний аналіз (МРА). Статистич-

на обробка даних здійснювалась за допомогою комп'ютерного забезпечення SPSS (версія 13.0).

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Перед тим, як сформулювати основну теоретичну установку розуміння особистісного простору в юнацькому віці, окреслимо центральні принципи запропонованої дослідницької позиції: 1) особистісний простір слід розглядати як компонент структури життєвого простору студентської молоді, що містить наукові та побутові пояснення життя; 2) соціальний простір у юнацькому віці характеризується структурними компонентами, системний зв'язок між якими складає конфігурацію адаптаційних, мотиваційних та особистісно-поведінкових компонентів; 3) адекватне і повноцінне вивчення особистісного простору повинно включати психосемантичні аспекти індивідуальної свідомості студентської молоді.

При цьому методологічний пріоритет надається таким положенням щодо розуміння просторової організації життя людини:

– просторова організація життя людини відбувається в соціальному просторі, який можна розглядати як сукупність різноманітних умов життєдіяльності, а також ситуативними і систематичними комунікаціями, зв'язками та взаєминами; соціальний простір – складник людської діяльності, завдяки якому людина змінює форми свого людського буття, і тим самим через зміни зовнішнього світу змінює і саму себе;

– соціальний простір характеризується *протяжністю*, що означає його багатовимірність, масштаб якої визначає співвідношення структурної організації соціального простору до антропометричних та соціально-психологічних параметрів людини; *спрямованістю*, яка є часовою ознакою організації; *рухливістю*, що пов'язана з процесуальністю життєдіяльності;

– структура соціального простору залежить від соціальної спрямованості суб'єкта життєдіяльності, який визначає своє ставлення до чинників навколишнього середовища через власну цільову установку на конкретну діяльність, із часом роблячи її стійкою формою життєдіяльності людини, що виявляється в укладі життя як цілісної системи діяльності, спілкування та взаємодії людини з природним, соціальним і культурним оточенням, що передбачає організацію людьми своєї життєдіяльності в часі і просторі;

– особистісний простір – складник простору, який найчастіше розглядають як «внутрішнє середовище» людини, тобто уявлення

людини про «своє» середовище, її сукупний образ, що піддається моделюванню. Особистісний простір є мисленневою моделлю життєвого середовища людини;

– структура особистісного простору містить такі компоненти: *адаптаційний, мотиваційний та особистісно-поведінковий*, – структурна конфігурація яких визначає сферу повноцінного життєздійснення як внутрішнього локусу контролю соціальної діяльності суб'єкта. Кожен з компонентів виконує свої специфічні функції: адаптаційний компонент – *приспосувальну, контролювальну та захисну*; мотиваційний компонент – *стабілізаційну, ідентифікаційну й інноваційну*; особистісно-поведінковий компонент – *організаційну, комунікативну й акумуляційну*;

– суб'єктні ознаки особистісного простору є наслідком взаємодії соціогенних потреб людини з цінностями соціального оточення, що дає змогу тлумачити його як суб'єктивно значущий фрагмент буття, який визначає актуальну діяльність і стратегію життя людини та включає комплекс фізичних, соціальних і психологічних явищ, із якими людина себе ототожнює, а отже оберігає всіма доступними їй фізичними та психологічними засобами;

– здатність контролювати, захищати й розвивати свій психологічний простір розглядається як особистісна суверенність, яка є формою внутрішньої емоційної згоди з обставинами життя чи то синергетичним ставленням до життєвих ситуацій, тому може бути вивчена тільки через ставлення до різних вимірів психологічного простору. Психологічні межі особистості виконують такі функції: 1) на межі взаємодії із світом народжується суб'єктивність; 2) межі визначають особистісну ідентичність людини; 3) встановлюючи межу, суб'єкт створює можливість та інструмент рівноправної взаємодії; 4) межі створюють можливість селекції зовнішніх впливів, а також захист від руйнівних впливів; 5) наявність меж визначає границі особистісної відповідальності;

– проаналізувавши співвідношення змісту функціональних ознак виділених компонентів особистісного простору та його психологічних меж, можна виділити якісні характеристики особистісного простору. Виходячи з обґрунтування тісного взаємозв'язку функціонування адаптаційного, мотиваційного й особистісно-поведінкового компонентів особистісного простору та взаємозумовленості функціональних ознак меж особистісного простору, можемо стверджувати,

що таке спільне функціонування забезпечує гармонійність та несуперечливість внутрішнього світу особистості. Така інтегративність особистісного простору полягає у збалансованості зовнішніх впливів і власних уявлень про світ, та дає змогу виділити такі його параметри якості: 1) *цілісність* (локалізована в межах адаптаційного компоненту особистісного простору) означає адаптаційно-нормативний фон функціонування особистісного простору; 2) *самоорганізація* (локалізована в межах мотиваційного компоненту) означає довільну активність щодо цілісної реалізації відносин зі світом речей, людей, соціальними явищами з урахуванням мотиваційно-ідентифікаційних тенденцій поведінки та прояву індивідуальних цінностей та здібностей; 3) *відкритість* (локалізована в межах особистісно-поведінкового компонента) означає усвідомлену позицію щодо розвитку та саморозкриття соціального та індивідуального потенціалу входження в соціальний світ і взаємодії з ним.

Запропонована нами структурно-функціональна організація особистісного простору відрізняється від уже добре відомих та верифікованих моделей. Основна її відмінність – інтонування виділених компонентів суб'єктивним змістом, що набуває особливого звучання щодо актуалізації питань конструктивного втручання та організації особистісного простору в юнацькому віці. Обґрунтування особистісного простору студентської молоді у вигляді внутрішнього інтегрованого образу суб'єктивного характеру, який забезпечує адекватний рівень соціально-психологічної адаптації та становлення соціальної зрілості, самоствердження і самоактуалізації сучасного студента, дало змогу припустити, що особистісна суверенність психологічного простору як форма внутрішньої узгодженості студента із обставинами життя супроводжується особливостями становлення соціальної зрілості, рівнем соціально-психологічної адаптації та специфічністю особистісного самоствердження та самоактуалізації студентства, системний взаємозв'язок між якими складає конфігурацію адаптаційних, мотиваційних та особистісно-поведінкових компонентів.

Тому логіка побудови емпіричної програми вивчення психологічних особливостей формування особистісного простору стосується дослідження особливостей його психосемантичної репрезентації в індивідуальній свідомості й комплексу адаптаційних, мотиваційних та особистісно-поведінкових властивостей студента.

Вибірку дослідження склали студенти віком від 18-ти до 25-ти років Східноєвропейського національного університету імені Лесі

Українки та Луцького інституту розвитку людини Університету «Україна» (n=362).

Унаслідок опрацювання емпіричних даних за методикою вивчення суверенності психологічного простору було визначено три основні групи респондентів з різними показниками суверенності психологічного простору: 1-ша група (високий показник суверенності психологічного простору) – 124 особи; 2-га група (середній показник) – 154; 3-тя група (низький показник) – 84.

Для статистичної перевірки отриманих результатів проведено процедуру дискримінантного аналізу з використанням покрокового методу. Щодо класифікації в цілому, то відсоток збігу реальної класифікації і класифікації об'єктів за допомогою канонічних функцій становить 100 % за результатами дискримінантного аналізу. Така висока точність передбачення, що ґрунтується на поєднанні запропонованих показників, підтверджує об'єктивність класифікації та правильність обраних діагностичних критеріїв.

Отримані результати щодо прояву суверенності психологічного простору стосувався вивчення показників соціально-психологічної адаптації досліджуваних студентів за виділеними групами, відмінності між якими визначалися за допомогою *H*-критерію Крускала-Уоллеса (табл. 1).

Таблиця 1

Результати обчислення *H*-критерію Крускала-Уоллеса для визначення психологічних відмінностей соціально-психологічної адаптації досліджуваних студентів

Діагностичні показники	Група 1	Група 2	Група 3	Хі-квадрат	Стандартне відхилення	p-рівень значимості
	Ранги					
Адаптація	220,7	195,4	98,2	73,396	2	.000**
Самоприйняття	176,6	226,5	106,2	72,263	2	.000**
Прийняття інших	179,5	209,0	134,0	27,987	2	.000**
Емоційна комфортність	220,3	168,0	149,0	27,703	2	.000**
Інтернальність	166,2	245,2	87,3	128,007	2	.000**
Домінування	203,0	191,6	131,3	26,028	2	.000**

Примітка: рівень достовірності: ** $p \leq 0,001$.

Аналіз розподілу показників цієї методики в групах студентів із різним рівнем суверенності психологічного простору показав, що існують суттєві відмінності за всіма показниками. Так, загальна тенденція вияву відмінностей полягає в тому, що для студентів групи 1 і групи 2, які мають високий та середній рівень суверенності психологічного простору, властиві вищі показники адаптованості, що проявляється у відповідальності людини, на яку завжди можна покластися, така людина завжди приймає правила й вимоги, яким слідує; вона вміє управляти собою і власними вчинками, самоконтроль для неї не проблема, а прийнявши рішення, слідує йому, вона любить розмірковувати і переважно розраховувати на власні можливості.

У цих студентів (особливо в студентів групи 2) більш розвинуте самоприйняття, що виражається у прийнятті своєї зовнішньої та внутрішньої привабливості, переживанні задоволеності собою та рефлексивному самопізнанні; їх прийняття інших, що виражається у створенні теплих й довірливих відносин з іншими, вмінні дивитися на світ очима інших, любити людей і, як наслідок, знаходити з ними контакт, їх комунікабельність й відкритість, дає змогу толерантніше ставитися до інших; високі показники емоційного комфорту (особливо в групі 1) у відкритому вираженні своїх почуттів та емоцій, відкритість, оптимістичність і віра в майбутнє, робить цих студентів внутрішньо задоволеними, врівноваженими й упевненими в собі.

Суттєвим доповненням до показників соціально-психологічної адаптації виступили дані за методикою семантичного диференціалу «Образ життя» В. Серкіна, за допомогою якого вдалося на рівні індивідуального усвідомлення семантичного конструкту «образ життя» виявити особливості інтегративної активності особистості, яку вона реалізує як суб'єкт індивідуальної діяльності в соціальному просторі життєдіяльності. Структурні компоненти образу життя студентської молоді можна розглядати як внутрішньо опосередковані інтегративні системи (чи то цілісні синтези), які дають змогу конкретного аналізу розгортання процесу формування її особистісного простору.

Обробка отриманих даних щодо семантичної репрезентації «образу життя» досліджуваних студентів методом знаходження семантичної універсалиї сукупності стійких і схожих оцінок дає змогу виділити такі значимі ознаки «образу життя» в кожній виділеній групі.

У групі 1 модель суб'єктивного образу життя складають такі параметри: компромісний, позитивний, егоїстичний, відкритий, де-

мократичний, які вміщують характеристики соціально-психологічного середовища (компромісний); діяльнісної та побутової сфери (позитивний); індивідуально-психологічної сфери середовища (еґоїстичний); інформаційного середовища (відкритий) та культурно-історичного середовища (демократичний). Зазначені параметри «переломлені» в хронотопах образу світу досліджуваних студентів, характеризують їх «компромісну» причасність через входження в різноманітні групи спілкування і впливу, специфіку внутрішньогрупових відносин, прагнення до домінування тощо; образ життя як «позитивний» визначає ставлення студентів до умов життя, навчання, дозвілля тощо; «еґоїстичний» образ життя локалізує внутрішнє ставлення до власної особистісної спрямованості, мотиваційної сфери, інтересів, установок, вольових якостей тощо; «відкритий» образ життя виражає ставлення до джерел інформування людини, їх достовірності та значущості; «демократичний» образ життя пов'язаний зі сформованим ставленням до соціально-економічних та культурно-історичних цінностей освіти і досвіду, політичної ситуації тощо.

У групі 2 модель суб'єктивного образу життя складають такі параметри: раціональний, гідний, розуміючий, забезпечений, радикальний та новий, які вміщують властивості діяльнісної та побутової сфери (раціональний, гідний, забезпечений); соціально-психологічного середовища (розуміючий); культурно-історичного середовища (радикальний); інформаційного середовища (новий). Передусім у цій групі виділяються характеристики діяльнісної та побутової сфер у параметрах «раціональності», «гідності», «забезпеченості», які визначають ставлення студентів до умов життя, навчання, дозвілля та рівня достатку; семантичні конструкти образу життя як «розуміючий», «радикальний» та «новий» стосуються ставлення до соціальних груп, у які включена людина та в яких вона виявляє свою позицію спілкування та впливу, до соціально-економічних умов розвитку держави та політичної системи, до інформаційних джерел, іншої технологічної новизни, достовірності та значущості.

У групі 3 модель суб'єктивного образу життя складають лише три параметри: забезпечений, активний і напружений, які вміщують тільки характеристики діяльнісної та побутової сфери, що суттєво обмежує хронотоп образу досліджуваних студентів цієї групи в межах ставлення до умов життя, навчання, дозвілля та рівня достатку.

Результати проведеного дослідження засвідчують, що виділені семантичні універсалиї студентів різних груп досить динамічні й пов'язані з особливостями зміни ставлень студентів до сфер життєдіяльності людини у бік їх зменшення та групування лише в одній сфері життєвої реалізації.

Вивчення конфігурації таких компонентів мотиваційної сфери, як самоактуалізація, самоствердження та соціальна зрілість досліджуваних студентів проводилося за допомогою опитувальника діагностики самоактуалізації особистості, методики вивчення стратегії самоствердження особистості та тест-опитувальника вивчення особистісної зрілості (табл. 2).

Аналіз розподілу показників цієї методики в групах студентів із різним рівнем суверенності психологічного простору показав, що існують суттєві відмінності за всіма показниками, окрім показника орієнтації в часі. Так, загальна тенденція прояву відмінностей полягає в тому, що для студентів групи 1 і 2, які мають високий та середній рівень суверенності психологічного простору, властиві вищі показники за шкалою *цінності*, що виражається у таких переконаннях студентів, як-от: головне в житті – робити добро та служити істині; людина повинна трудитися, щоб реалізувати свої здібності та бажання; за показниками *погляду на природу*, що виражається у вмінні вірити людям, переживанні щирих гармонійних міжособистісних стосунків; за показниками *потреби в пізнанні*, адже вони вважають, що зусилля, яких вимагає пізнання істини, вартують переживання пізнавального задоволення; за показниками *прагнення до творчості або креативності*, що уреальнено у їх творчому ставленні до життя, ці студенти переконані, що сенс життя полягає в творчості, а талант і здібність є більшими ніж обов'язок; за показниками *автономності*, що є головним критерієм їх психічного здоров'я, цілісності і повноти; за *спонтанністю*, яка є похідною від упевненості в собі та довіри людини до навколишнього світу та окреслює розвинуте вміння розкривати себе іншому; за показниками *саморозуміння* студентів, що засвідчує їх чутливість і сензитивність до власних бажань, вони завжди розуміють свої почуття і як наслідок із легкістю приймають наявність протиріч у самих собі; за показниками *аутосимпатії*, яка є природною основою їх психічного здоров'я, що робить цих студентів упевненими та врівноваженими, їх витриманість зумовлена вмінням керувати бажаннями та емоціями, а внутрішня витривалість є ознакою вираженої віри в себе; за показниками *контактності*, яка

вимірює товариськість, вміння встановлювати тривалі та доброзичливі стосунки з оточуючими та повагу до людей.

Стратегія *конструктивного самоствердження* характеризує досліджуваних студентів в їх розвинутому вмінні вирішувати проблеми, нахилах до обґрунтованого ризику, в спонтанному вияві своїх здібностей в творчості; серед можливих варіантів психологічного захисту цими студентами найчастіше використовується *ідентифікація*, яка забезпечує персоналізові зв'язки з соціальним світом та становлення зрілого Я-соціального на рівні групової та індивідуальної реалізації особистості.

Загальна тенденція прояву відмінностей прояву соціальної зрілості студентів, які мають високий рівень суверенності психологічного простору, властиві виражені *життєва установка*, що виявляється в домінуванні довірливого ставлення до людей та до світу, розвинутому почутті допомоги іншим, та *психологічна здатність до близькості з іншими людьми*, що виявляється в розвинутому вмінні контактування з близькими та родичами; а для студентів, які мають середній рівень суверенності психологічного простору, найвищими виявилися показники *мотивації досягнень*, яким властива розвинута самооцінка власних можливостей і постійне прагнення до самовдосконалення, та показники *почуття обов'язку*, що урєальнені у сформованій громадянській позиції щодо життя у суспільстві.

Таблиця 2

Результати обчислення Н-критерію Крускала-Уоллеса для визначення психологічних відмінностей показників самоактуалізації, самоствердження й особистісної зрілості

Діагностичні показники	Група 1	Група 2	Група 3	Хі-квадрат	Стандартне відхилення	р-рівень значимості
	Ранги					
Цінності	230,8	177,8	115,5	61,669	2	.000**
Погляд на природу людини	254,6	169,5	95,6	120,439	2	.000**
Потреба в пізнанні	228,9	172,2	128,5	48,705	2	.000**
Креативність	251,1	144,0	147,6	84,070	2	.000**
Автономність	255,3	152,3	126,0	98,155	2	.000**
Спонтанність	249,9	164,8	111,2	95,558	2	.000**

Закінчення таблиці 2

Саморозуміння	233,1	180,4	107,4	73,166	2	.000**
Аутосимпатія	251,9	156,4	123,6	91,368	2	.000**
Контактність	211,7	207,0	90,1	84,385	2	.000**
Гнучкість у спілкуванні	196,2	222,9	83,9	100,488	2	.000**
Стратегія самоствердження	146,6	175,1	244,8	46,241	2	.000**
Мотивація	172,3	221,9	121,1	51,999	2	.000**
Я-концепція	199,3	197,1	126,6	30,323	2	.000**
Почуття обов'язку	160,6	229,9	123,6	64,021	2	.000**
Життєва установка	207,6	201,4	106,5	56,670	2	.000**
Близкість з іншими	239,1	187,0	86,4	107,875	2	.000**

Примітка: рівень достовірності: ** $p \leq 0,001$.

Вивчення компонентів особистісно-поведінкової сфери досліджуваних студентів проводилося за допомогою методики діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі й особистісного опитувальника FPI (форма В) (табл. 3).

Таблиця 3

Результати обчислення Н-критерію Крускала-Уоллеса для визначення психологічних відмінностей показників міжособистісних стосунків та особистісних властивостей досліджуваних студентів

Діагностичні показники	Група 1	Група 2	Група 3	Хі-квадрат	Стандартне відхилення	р-рівень значимості
	Ранги					
Октанта 1	243,2	147,3	153,2	66,350	2	.000**
Октанта 2	275,0	132,0	134,1	152,490	2	.000**
Октанта 3	272,8	139,3	124,1	146,307	2	.000**
Октанта 4	261,4	155,4	111,4	120,861	2	.000**
Октанта 5	246,5	163,3	118,8	83,441	2	.000**
Октанта 6	246,7	155,6	132,8	76,863	2	.000**
Октанта 7	248,5	147,9	144,2	78,693	2	.000**
Октанта 8	270,2	139,7	127,2	137,440	2	.000**
Роздратованість	152,5	184,4	219,0	21,168	2	.000**
Комунікабельність	206,2	177,1	153,1	14,125	2	.001**
Врівноваженість	201,0	181,8	152,1	11,604	2	.003*

Закінчення таблиці 3

Реактивна агресія	150,8	188,5	214,0	19,969	2	.000**
Сором'язливість	202,1	178,2	157,1	9,887	2	.007*
Відкритість	198,9	182,5	154,0	9,483	2	.009*
Екстраінтроверсія	208,3	181,1	142,7	20,168	2	.000**
Емоційна лабільність	158,7	184,5	209,6	12,320	2	.002**

Примітка: рівень достовірності: ** $p \leq 0,001$.

Аналізуючи отримані дані, можна зазначити, що для студентів із високим та середнім рівнем суверенності психологічного простору властиві риси комунікабельності (прояв соціальної активності, потреба та прагнення до спілкування), врівноваженості (висока стресостійкість, оптимістичність, активність, впевненість у собі), відкритості (прагнення до довірливо-відвертої взаємодії з оточуючими, до спілкування, відкритість новому досвіду, висока самокритичність), екстраверсії (комунікабельність, відкритість, оптимістичність, активність, дружелюбність). В межах прояву властивостей міжособистісної взаємодії виділяються такі показники, як прямолінійність, співробітництво й відповідальність.

Наступним кроком у вивченні психологічних особливостей формування особистісного простору студентської молоді та основних її чинників стало використання методу множинного регресійного аналізу для визначення найбільш суттєвих прогностичних детермінант суверенності особистісного простору. Унаслідок використання цього методу отримано остаточну модель множинної регресії, яка пояснює 70 % дисперсії залежної змінної («суверенність особистісного простору») (рис.1).

Унаслідок регресійного аналізу виключено низку діагностичних критеріїв, регресійні коефіцієнти яких виявилися статистично незначущими: октанта 7 (співробітництво), креативність, емоційна лабільність, відкритість, врівноваженість, цінності, октанта 1 (лідерство), комунікабельність, екстра-інтроверсія, октанта 6 (залежність), саморозуміння, октанта 2 (незалежність).

Величини стандартизованих коефіцієнтів регресії (β) дають змогу зробити висновки щодо вкладу кожного з них в остаточну модель множинної регресії. Так, найбільший вклад у дисперсію залежної змінної («суверенність психологічного простору» студентської молоді) здійснили: октанта 8 «відповідальність» ($\beta=0,357$); октанта 3 «прямолінійність» ($\beta=0,211$); октанта 4 «недовірливість» ($\beta=0,204$);

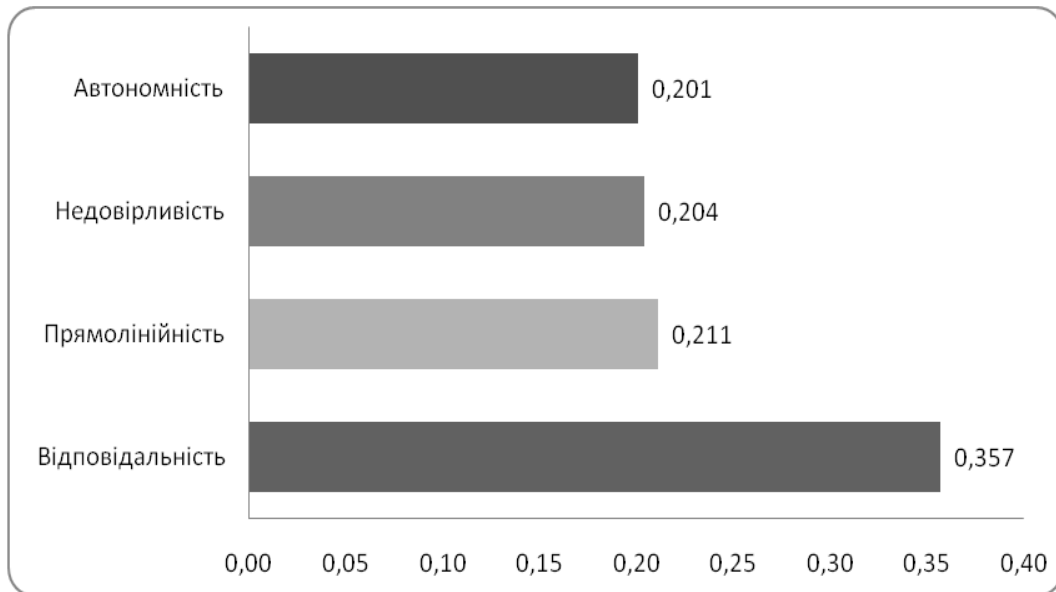


Рис. 1. Домінуючі чинники моделі множинної регресії вимірюваних показників особистісного простору досліджуваних студентів

автономність ($\beta=0,201$); погляд на природу людини ($\beta=0,185$); контактність ($\beta=0,154$); потреба в пізнанні ($\beta=0,134$); спонтанність ($\beta=0,124$); аутосимпатія ($\beta=0,097$); реактивна агресивність ($\beta=-0,093$); роздратованість ($\beta=-0,084$); гнучкість у спілкуванні ($\beta=0,083$); октанта 5 «покірність» ($\beta=0,078$); сором'язливість ($\beta=0,073$). Як бачимо, високі показники суверенності психологічного простору студентів найчастіше зумовлюють такі характерологічні якості та способи взаємодії з оточуючими, як відповідальність, прямолінійність (яка дещо межує з агресивністю), недовірливість (скептицизм) та схильність до особистісної автономності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Реалізація запропонованої емпіричної програми вивчення особистісного простору конкретизувала дослідження його особливостей у межах психосемантичної репрезентації в індивідуальній свідомості та комплексу адаптаційних, мотиваційних та особистісно-поведінкових властивостей студента, що конституювало розуміння його структурно-функціональної організації.

Отримані результати виступають змістовим підґрунтям щодо розроблення серії психологічних тренінг-курсів із формування особистісного простору студентів.

Література

1. Абрамова Ю. Т. Психология среды: источники и направления / Ю. Т. Абрамова. – 1995. – № 3. – С. 130–141.

- Abramova Yu. T. Psikhologiya sredy: istochniki i napravleniya [Environment Psychology: sources and directions] / Yu. T. Abramova // Voprosy Psikhologii [Issues of Psychology]. – 1995. – № 3 – P. 130–141.
2. Вірна Ж. П. Самореалізація особистості та координати соціально-психологічної адаптації / Ж. П. Вірна. – Хмельницький : [б. в.], 2012. – С. 163–166.
Virna Zh. P. Samorealizatsiya osobystosti ta koordynaty sotsialno-psykhologichnoyi adaptatsiyi [Self-realization and coordinates of social and psychological adaptation] / Zh. P. Virna. – Collected scientific works: series «Pedagogical and Psychological Sciences» – № 63 / National Academy of State Border Guard Service of Ukraine named after B. Khmelnytskyi [Ch. ed. Potapchuk E. N.]. – Khmelnytskyi. – 2012. – P. 163–166.
3. Максименко С. Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии) / С. Д. Максименко. – Москва : Рефл-бук ; Киев : Ваклер, 2000. – 320 с.
Maksimenko S. D. Geneticheskaya psikhologiya (metodologicheskaya refleksiya problem razvitiya v psikhologii) [Genetic psychology (methodological reflexion of development problem in psychology)] / S. D. Maksimenko. – M. : Refl-buk, Kyiv : Vakler, 2000. – 320 p.
4. Нартова-Бочавер С. К. Человек суверенный: психологическое исследование в его бытии / С. К. Нартова-Бочавер. – СПб. : Питер, 2008. – 400 с.
Nartova-Bochaver S. K. Chelovek suverennyi : psikhologicheskoye issledovaniye subyekta v yego bytii [Sovereign man: psychological study of subject in his being] / S. K. Nartova-Bochaver. – SPb. : Piter, 2008. – 400 p.
5. Серкин В. П. Методы психосемантики. – М. : Аспект пресс, 2004. – 207 с.
Serkin V. P. Metody psikhosemantiki [Methods of psychosemantics] / V. P. Serkin. – M. : Aspekt Press, 2004. – 207 p.

УДК 159.922

Н. К. Вічалковська,

О. Є. Іванашко

Received, September 27, 2013;

Revised October 3, 2013;

Accepted November 5, 2013.

ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНИХ ВІДНОСИН МІЖ СУБ'ЄКТАМИ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ

У статті розглянуто основні аспекти інтегрованого навчання, визначено умови успішного процесу інтеграції дітей з обмеженими можливостями, розглянуто моделі інтегрованого навчання. Відзначено потребу й користь інтегрованої освіти, позитивний вплив інтегрованої освіти на дітей з особливостями

психофізичного розвитку. Проаналізовано також психологічну характеристику суб'єктів інтегрованого навчання, вивчено взаємини дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з ровесниками, батьками, дорослими. Слід зазначити, що взаємини між суб'єктами інтегрованої освіти визначаються залежно від їхніх цілей і потреб. Потреби можуть бути різними: самоствердження, прийняття, отримання високих оцінок, освіти, виховання позитивних якостей особистості й інше, – які визначають і ставлення до інтегрованої освіти. Однак у процесі організації інтегрованого навчання і виховання виявлено суттєві проблеми. Для успішної роботи інтегрованих класів (груп) необхідно вивчити наявні проблеми та знайти шляхи їх вирішення. Одна з головних проблем, на нашу думку, полягає в труднощах становлення позитивних відносин між різними суб'єктами інтегрованої освіти. До суб'єктів інтегрованої освіти відносимо такі: діти з особливостями психофізичного розвитку; діти, що нормально розвиваються; батьки дітей з особливостями розвитку; батьки дітей, що нормально розвиваються; педагоги, які працюють в інтегрованих класах. Труднощі становлення відносин пов'язані з тим, що цілі різних суб'єктів інтегрованого навчання істотно різняться. Для створення спеціальних класів і класів інтегрованого навчання потрібна наявність у школі кваліфікованих фахівців, необхідних умов і обладнання, які дозволяють забезпечити сприятливий режим і організувати корекційно-розвивальний навчальний процес. Практичне значення дослідження полягає в тому, що отримані результати можуть слугувати для подальшого вдосконалення освітнього процесу в галузі інтегрованого навчання, зокрема для формування позитивних відносин між суб'єктами інтегрованого навчання.

Ключові слова: інклюзивна освіта, інтегроване навчання, діти з особливими потребами, інтеграція.

Vichalkovska N. K., Ivanashko O. Ye. The Formation of Positive Relations Between Subjects of Integrated Education. This paper reviews the main aspects of integrated education. The conditions of a successful process of children with disabilities integration are determined, models of integrated education are considered. The advantages of integrated education and positive impact of integrated education for children with special needs are marked. The authors also examined psychological characteristics of integrated education subjects, studied the relationship between pre-school and primary schoolchildren: the relationship of children with their peers, parents, adults. It should be noted that the relationship between the subjects of the integrated education is defined according to their goals and needs. There is a diversity of needs from self-affirmation, acceptance, getting high grades, education, positive personality traits training, etc. These needs determine the attitude to the integrated education. However, there may be some challenges in the process of integrated education and training. One of the main challenge is the difficulty of establishing a positive relationship between different subjects of the integrated education. The subjects of integrated education are: children with special needs, children with normal development, parents of children with special needs, parents of children with normal development, teachers who work in the integrated classes. The difficulties in establishing

the relations are caused by the incoincidence of the integrated education subjects' goals. To open a special class or an integrated education class at school requires the availability of qualified professionals, necessary conditions and equipment that can provide the efficiency of education.

Keywords: inclusive education, integrated education, children with special needs, integration, socialization.

Вичалковская Н. К., Иванашко О. Е. Формирование позитивных отношений между субъектами интегрированного обучения. В статье рассмотрены основные аспекты интегрированного обучения, определены условия успешного процесса интеграции детей с ограниченными возможностями, рассмотрены модели интегрированного обучения. Отмечено необходимость и пользу интегрированного образования, положительное влияние интегрированного образования на детей с особенностями психофизического развития. Мы рассмотрели также психологическую характеристику субъектов интегрированного обучения, изучили взаимоотношения детей дошкольного и младшего школьного возраста со сверстниками, родителями, взрослыми. Следует отметить, что взаимоотношения между субъектами интегрированного образования определяются в зависимости от их целей и потребностей. Потребности могут быть разными: самоутверждение, принятие, получение высоких отметок, образования, воспитания положительных качеств личности и прочее. Эти потребности определяют и отношение к интегрированному образованию. Однако в процессе организации интегрированного обучения и воспитания выявляются существенные проблемы. Для успешной работы интегрированных классов (групп) необходимо изучить существующие проблемы и найти пути их решения. Одна из главных проблем, по нашему мнению, заключается в трудностях становления позитивных отношений между различными субъектами интегрированного образования. К субъектам интегрированного образования относятся: дети с особенностями психофизического развития, нормально развивающиеся дети, родители детей с особенностями развития, родители нормально развивающихся детей, педагоги, работающие в интегрированных классах. Трудности становления отношений связаны с тем, что цели различных субъектов интегрированного обучения существенно отличаются. Для создания специальных классов и классов интегрированного обучения необходимо наличие в школе квалифицированных специалистов, необходимых условий и оборудования, которые позволяют обеспечить благоприятный режим и организовать коррекционно-развивающий учебный процесс. Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные результаты могут служить для дальнейшего совершенствования образовательного процесса в области интегрированного обучения, в частности для формирования позитивных отношений между субъектами интегрированного обучения.

Ключевые слова: инклюзивное образование, интегрированное обучение, дети с особыми потребностями, интеграция, социализация.

Постановка наукової проблеми та її значення. Інтеграція як процес навчання дітей з обмеженими можливостями в освітніх закла-

дах загального типу сьогодні перебуває в центрі уваги фахівців: педагогів, психологів, дефектологів. Інтегроване навчання – закономірний етап розвитку системи спеціальної освіти, що передбачає оволодіння дитиною з особливостями психофізичного розвитку загальноосвітнім стандартом в ті ж терміни (або близькі), що й діти з нормальним розвитком.

Ця форма навчання дозволяє розкритися кожному учневі за допомогою освітньої програми, яка достатньо складна, але відповідає його здібностям. Відмінною особливістю організації інтегрованого навчання і виховання є здійснення психолого-педагогічного супроводу дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах загальноосвітньої школи. Робота всіх фахівців повинна бути спрямована на зміцнення і збереження фізичного, психічного і морального здоров'я вихованців у групі або класі інтегрованого навчання і виховання.

Сьогодні в Україні налічується 837 315 дітей з особливостями психофізичного розвитку, 83 991 виявлено вперше в 2012–2013 році [3]. Ця статистика засвідчує те, що проблема інтегрованого навчання актуальна й вимагає докладного і глибокого вивчення. В Україні проблема інтегрованого навчання нова, маловивчена, проте є достатньо законодавчих документів, які дозволяють врегулювати таку діяльність. Виходячи з положень Наказу МОН України від 11.09.09 року №855 «План дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх закладах на 2009–2012 роки», а також із метою задоволення соціально-освітніх потреб дитини з інвалідністю, є потреба впровадити модель інклюзивної освіти в дошкільні й загальноосвітні навчальні заклади та забезпечити психолого-педагогічний і соціальний супровід дітей з особливими освітніми потребами, зокрема й інвалідів. Кількість спеціальних установ для дітей з особливостями психофізичного розвитку з кожним роком зменшується, а кількість інтегрованих класів, навпаки, зростає.

Аналіз останніх досліджень цієї проблеми. Ідея обов'язкового спільного навчання та виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку та їх однолітків, що нормально розвиваються, в одному класі (групі) належить відомому вітчизняному психологу Л. С. Виготському [1, 438–452].

Серед західноєвропейських представників, що вивчають інтегроване навчання, можна відзначити німецького вченого О. Шпека, який розглядав індивідуальну та соціальну інтеграцію дітей з обмеже-

ними можливостями як провідну мету педагогічного супроводу. Сучасний представник педагогіки інтеграції особливих дітей у суспільство А. Хинц [6] також розглядав інтегроване навчання. Він зробив спробу знайти відмінності в поняттях «інтеграція» й «інклюзія». На його думку, інтеграція становить два різні шляхи освіти – для дітей із нормальним розвитком і дітей з обмеженими можливостями. А інклюзія ґрунтується на ідеї єдиного освітнього простору. Ця диференціація стосується як змісту, так і технологій супроводу, оцінювання просування дітей за їхніми освітніми маршрутами і виходить з позиції загальної та спеціальної педагогіки. Спільність навчання дітей знаходить своє найбільше відображення в процесах рефлексії, планування, організації певних видів діяльності в умовах їх супроводу педагогами і дефектологами.

Ця проблема широко вивчається в Росії. Серед російських дослідників відомі роботи таких, як М. І. Нікітіна, Н. М. Малофєєва, Н. Д. Шматко, М. Н. Назарова, Д. В. Зайцева, Д. В. Шамсутдинова, Л. М. Шіпіцина [2; 4; 5].

Варіативність визначень інтеграції знаходимо й у педагогіці, але всі вони дуже схожі між собою. На наш погляд, більш повне тлумачення дає М. Н. Назарова: «Термін інтеграція означає процес, результат і стан, за яких інваліди й інші члени суспільства, що мають обмежені можливості здоров'я, інтелекту, сенсорної сфери та інше, не є соціально відокремленими або ізольованими, беручи участь у всіх видах і формах соціального життя разом і нарівні з іншими» [4, 67].

Слід зазначити, що вперше інтегровані установи з'явилися в США, а потім у Європі і зовсім недавно в нашій країні. Один із відомих європейських вчених у галузі спеціальної педагогіки О. Шпек [2] розглядає індивідуальну та соціальну інтеграцію дітей з особливими потребами як провідну мету педагогічного супроводу. В основі індивідуальної інтеграції лежить педагогічна допомога, спрямована на встановлення рівноправної взаємодії, активного контакту з навколишнім світом, а також на відновлення цілісних взаємозв'язків, які повинні стати частиною життєвого світу окремої дитини з особливими потребами. Таким чином, індивідуальна інтеграція є ні що інше як забезпечення нормального життя людини як системи, що є, в свою чергу, частиною іншої, більшої системи. Доповненням до особистої інтеграції слугує соціальна інтеграція, тобто входження особливої дитини в систему соціальних взаємозв'язків, включення в рольову систему, набуття відчуття групової та соціальної належності.

На нашу думку, зміни в галузі спеціальної освіти в нашій країні відбивають досягнення держави, що стала на шлях демократичних соціально-економічних перетворень, визначивши пріоритети нового часу, що визнають право кожної дитини на отримання освіти, адекватної її пізнавальним можливостям. Право кожної дитини на освіту закріплено в Конституції України, Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про вищу освіту», «Про освіту осіб з особливостями психофізичного розвитку (спеціальну освіту)» та інших законодавчих актах і нормативних документах. Зазначимо, що проблема інтеграції вимагає особливої уваги, оскільки для дітей з обмеженими можливостями дуже важливо отримати освіту, а разом із тим можливість повноцінно брати участь у житті суспільства.

Найважливіша умова інтеграції – наявність грамотної системи психолого-педагогічного супроводу суб'єктів освіти, що включає систематичне спостереження, індивідуальні програми навчання і корекції, роботу з соціальним оточенням, в яке інтегрується учень. Інтеграція дітей з особливостями психофізичного розвитку в співтовариство дітей із нормальним розвитком вимагає особливих умов, визначених особливостями їх розвитку.

На розвиткові процесів інтеграції в Україні позначилося визнання нових цінностей освіти як соціальної системи, що створює умови для розвитку людини й суспільства. Установи загальної освіти не тільки здійснюють навчання і виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку, вони покликані забезпечити їх найбільш повну соціалізацію та інтеграцію в суспільство. Інтеграція стає головним напрямом у розвитку освіти в нашій країні.

Мета статті – привернути увагу науковців, педагогів, батьків до особливостей упровадження інтегрованого навчання та визначення проблемних питань психолого-педагогічного супроводу формування позитивних відносин між суб'єктами інтегрованого навчання.

Діти з особливостями психофізичного розвитку (ОПФР) – це діти, які мають різні відхилення психічного чи фізичного плану, які зумовлюють порушення загального розвитку, що призводять до порушень життєдіяльності.

Методи та методики дослідження. Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс теоретичних та емпіричних методів наукового дослідження. Розроблена анкета для батьків дітей, що

нормально розвиваються, для виявлення проблем, що виникають у зв'язку з навчанням їхніх дітей в інтегрованих класах (групах). Анкета містить 4 питання. Питання 1 дозволяє дізнатися ставлення батьків до інтегрованого навчання; питання 2 та 4 розкривають, як, на думку батьків, їхні діти ставляться до навчання в інтегрованому класі (групі). Питання 3 показує проблеми, що виникають у зв'язку з відвідуванням інтегрованого класу (групи); анкета для батьків дітей з особливостями психофізичного розвитку; анкета для педагогів; соціометрія для вивчення взаємин у класі (групі).

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Діти з особливостями психофізичного розвитку обмежені у своїй життєдіяльності. Вони знаходяться в ситуації соціальної ізоляції, виявляють дезадаптованість, не мають змоги навчатися, повною мірою спілкуватися, розвиватися, отримати професію. Ці обмеження не завжди пояснюються власне захворюванням дитини, часто причина ховається в її ізоляції від зовнішнього світу. Дитина може відвідувати спеціалізовані установи, але там вона не отримує того соціального досвіду, який так необхідний у самостійному житті. Цей досвід можна набути в процесі інтегрованої освіти. Інтегроване навчання передбачає надання освітніх послуг та виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку разом з дітьми, що нормально розвиваються в установах загальної системи освіти, які створили для спільного навчання належні умови.

Дослідження проводилося на базі середніх загальноосвітніх шкіл та дошкільних закладів м. Луцька, в яких є інтегровані класи (групи). У дослідженні взяли участь 265 осіб: 9 дітей з обмеженими можливостями, 95 дітей, що нормально розвиваються, 37 батьків дітей з обмеженими можливостями, 74 батьки дітей, що нормально розвиваються, 50 педагогів, які працюють в інтегрованих класах (групах). Для кожної категорії випробовуваних розроблено анкету, а для дослідження взаємовідносин між дітьми ми використовували соціометрію.

Унаслідок дослідження впливає, що більшість педагогів вважають досвід роботи в інтегрованих класах позитивним – 63 %, негативним – 37 % респондентів.

Більшість педагогів ЗОШ відзначають розвиток позитивних якостей у дітей – 49 %. Так само вони зазначають те, що діти вчаться спілкуванню – 18 %, про можливість дітей краще працювати на уроці – 16 %. Про те, що в інтегрованому навчанні немає нічого позитивного,

кажуть 17% респондентів. Серед позитивних сторін інтегрованого навчання для дітей із ОПФР педагоги відзначають прагнення «підтягнутись» за здоровими дітьми (25%), не відчувають себе ущемленими (22%), вчаться спілкуванню (17%), також відзначають успішну соціалізацію дітей (19%). Про те, що в інтегрованому навчанні немає позитивних сторін, кажуть 17% респондентів.

Серед проблем у спілкуванні дітей, педагоги відзначають: нерозуміння – 35%, труднощі в спілкуванні – 18%, погане ставлення здорових дітей до дітей з ОПФР – 26%. Про те, що проблем немає, кажуть 21% досліджуваних.

Серед негативних сторін інтегрованого навчання респонденти відзначили те, що дітям приділяється мало уваги – 18%, стільки ж сказали, що в інтегрованому навчанні немає негативних сторін – 18%. Про те, що знижується якість освіти, кажуть 16% респондентів. До негативних сторін педагоги відносять те, що виникає непорозуміння між дітьми (6%), діти по різному засвоюють матеріал (9%), здорові діти не сприймають дітей з ОПФР як рівних (6%) і копіюють дітей з ОПФР (3%). Не змогли дати відповіді 24% досліджуваних.

Серед негативних сторін інтегрованої освіти для дітей з ОПФР педагоги відзначають відторгнення дітей з особливостями психофізичного розвитку – 25% випробовуваних, діти відчувають себе незатишно (16%), по різному засвоюють матеріал (16%), відчувають труднощі в соціалізації (19%), для дітей поганий психологічний клімат (11%), діти складно адаптуються до навчального процесу (13%).

Більшість педагогів вважають, що діти, які нормально розвиваються, по різному реагують на присутність у класі дітей з особливостями психофізичного розвитку – 30%. Про те, що діти реагують негативно, говорять 22% випробовуваних, спокійно – 18%, позитивно – 9% респондентів. Так само педагоги відзначають байдуже ставлення (6%), таке ж відношення як до звичайних дітей (15%).

На думку більшості педагогів, діти з особливостями психофізичного розвитку в інтегрованих класах відчувають себе позитивно – 51%. Відповіді «не впевнено» дали 15% опитаних, «збентежено» – 6%, «не такі як усі» – 6%. Педагоги також говорять про те, що діти, яких не дратують, відчувають себе добре – 22%.

Деякі педагоги вважають, що батьки по різному ставляться до присутності дітей з особливостями психофізичного розвитку в класі – 22%, а дехто з побоюванням – 17%. Негативне ставлення до присутності в класі дітей з особливостями психофізичного розвитку

виявлено у 27% батьків дітей, що нормально розвиваються. Позитивне ставлення з боку батьків, на думку педагогів – 34%.

Проаналізувавши труднощі, що виникають у педагогів під час роботи в інтегрованих класах, ми з'ясували таке: більшість педагогів серед труднощів відзначають індивідуальний підхід до дітей – 28%, також брак часу – 19%, труднощі в засвоєнні матеріалу дітьми – 9%, складнощі при переключенні з одних дітей на інших – 9%, нерозуміння – 3%, відсутність методичного матеріалу – 13%. Про те, що проблем не виникає, кажуть 19% досліджуваних.

Серед труднощів у навчанні дітей педагоги відзначають брак уваги дітям з ОПФР – 27%, також педагоги говорять про те, що проблеми дітей пов'язані з їхніми захворюваннями – 21%, з відсутністю спеціальних програм – 3%, з особистісними особливостями дитини – 3%. 15% випробовуваних не змогли дати відповіді на поставлене питання. Більшість досліджуваних на питання, чи підтримали б ви інтегроване навчання чи ні, дали негативну відповідь – 39%, позитивну – 33% випробовуваних, вагалися 12% досліджуваних.

Серед позитивних сторін для дітей з ОПФР педагоги виділяють невелику комплектацію груп, знаходження дітей у колективі, отримання повноцінної освіти, отримання соціального досвіду – по 5,2%. Більшість вважає, що діти з ОПФР «тягнуться» за здоровими дітьми – 32%, про успішність соціалізації говорять 26% педагогів. Про те, що діти з особливими освітніми потребами в умовах інтегрованого навчання прагнуть до розвитку, вважають 16% опитаних.

Серед труднощів, що виникають під час роботи в інтегрованих класах педагоги відзначають важку організацію праці – 17%, недолік літератури й низький самоконтроль учнів – 12% опитаних.

Більшість батьків дітей, що нормально розвиваються, позитивно ставляться до навчання їхньої дитини в інтегрованому класі – 79%. Нормально до цього ставляться 10% досліджуваних. Негативне ставлення висловили лише 3% респондентів. Більшості дітей, на думку батьків, подобається вчитися в інтегрованому класі – 86%, а не подобається – 7%. Більшість батьків відповіли, що проблем у них немає – 88%, про виникнення проблем повідомили 10% респондентів.

Більшість досліджуваних вважають, що в інтегрованому навчанні немає нічого негативного – 37%, не змогли дати відповіді на поставлене питання 26,4% опитаних. Так само до негативних сторін цього навчання педагоги віднесли негативні сторони спілкування і неприйняття батьками здорових дітей – по 10,5%.

На питання: в чому позитивні сторони інтегрованої освіти для здорових дітей, педагоги відповіли, що воно розвиває позитивні якості – 50% опитаних. Про те, що діти вчать надавати допомогу дітям з особливими потребами говорить 25% випробовуваних, 10% відзначають позитивним те, що в групі невелика кількість дітей. Трапляються відповіді про морально-етичне виховання дітей (5%), про прийняття дітей з особливими потребами (5%) і про розвиток лідерських якостей у здорових дітей (5%).

Нами вивчалось питання побажань батьків із внесення змін у процес інтегрованої освіти. Серед таких рекомендацій можна відзначити збільшення кількості фахівців для роботи з особливими дітьми – 27%, використання сучасних технологій навчання – 14%, 23% батьків хочуть отримати змогу спілкування з фахівцями. Також батьки говорять про те, що необхідно ввести більше навчальних годин (18%) і надавати більше інформації фахівцям з метою більш якісної їх роботи – 14%.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, ми розглянули основні аспекти інтегрованого навчання, визначили умови успішного процесу інтеграції дітей з обмеженими можливостями, розглянули моделі інтегрованої освіти. Потрібно відзначити необхідність інтегрованого навчання, позитивний вплив інтегрованої освіти на суспільну функціональність дітей з особливостями психофізичного розвитку. Розглянули також психологічну характеристику суб'єктів інтегрованого навчання, виявили особливості взаємин дітей з особливими освітніми потребами із ровесниками, батьками, дорослими.

Слід зазначити, що взаємини між суб'єктами інтегрованого навчання визначаються залежно від їхніх цілей і потреб. Потреби можуть бути різними: самоствердження, прийняття, отримання високих оцінок, освіти, виховання позитивних якостей особистості й ін., які визначають ставлення до інтегрованого навчання. Однак у процесі організації інтегрованого навчання і виховання виявилися суттєві проблеми. Для успішної роботи інтегрованих класів (груп) необхідно вивчити наявні проблеми та знайти шляхи їх вирішення. Одна з головних проблем, на нашу думку, полягає в труднощах становлення позитивних стосунків між суб'єктами інтегрованої освіти, до яких належать діти з особливостями психофізичного розвитку, діти, що нормально розвиваються, батьки дітей з особливостями психофізичного розвитку, батьки дітей, що нормально розвиваються, педагоги,

які працюють в інтегрованих класах. Труднощі становлення відносин пов'язані з тим, що цілі різних суб'єктів інтегрованого навчання істотно різняться.

Для створення в школі класів інтегрованого навчання потрібні кваліфіковані фахівці, необхідні умови й обладнання, які дозволяють забезпечити сприятливий режим і організувати корекційно-розвивальний навчальний процес. Практична значущість дослідження полягає в тому, що отримані результати можуть слугувати для подальшого вдосконалення освітнього процесу в галузі інтегрованого навчання, зокрема для формування позитивних відносин між суб'єктами інтегрованої освіти.

Література

1. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. – М. : Мысль, 1956. – С. 438–452.
Vygotsky L. Izbrannyye psihologicheskie issledovaniya / L. Vygotsky. – Moscow : Musl, 1956. – P. 438–452.
2. Нарастание дискриминации детей-инвалидов в сфере образования. Пути изменения ситуации [Электронный ресурс]. – 2010 – Режим доступа : www.osoboedetstvo.ru/fs/archives/38.html – Дата доступа : 25.11.2013.
Narastaniye diskriminatsii detei-invalidov v sfere obrazovaniya. Puti izmeneniya sityatsii [Discrimination increasing of disabled children in education sphere. Ways of changing the situation] [Online]. – 2010. – Available : www.osoboedetstvo.ru/fs/archives/38.html – Accessed : 25.11.2013.
3. Психологічна служба і ПМПК системи освіти (2012–2013 н. р.) / [Н. О. Березіна, Н. В. Лунченко, А. Г. Обухівська та ін.] – К. : Ніка-Центр, 2013. – 60 с.
Psykhologichna sluzhba i PMPK systemy osvity (2012–2013 n. r.) / [N. O. Berezina, N. V. Lunchenko, A. H. Obukhivska]. – K. : Nika-Tsentr, 2013. – 60 p.
4. Специальная педагогика : учеб. пособие / под ред. Н. М. Назаровой. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 326 с.
Spetsialnaya pedagogika : uchebnoye posobiye [Special pedagogy. Textbook] / edit by N. M. Nazarova. – Moscow : Publishing Center «Akademiya», 2000. – 326 p.
5. Шматко Н. Д. Для кого может быть эффективным интегрированное обучение / Н. Д. Шматко // Дефектология. – 1999. – № 1. – С. 41–46.
Shmatko N. D. Dlia kogo mozhет byt effektivnym integrirovannoye obucheniye [For whom may be effective an integrated education] / N. D. Shmatko // Defectology. – 1999. – No 1. – P. 41–46.
6. Children with Disabilities^ Russian version / ЮНІСЕФ [Електронний ресурс]. – 2007. – Режим доступу : http://www.unicef.org/ceecis/media_3021.html – Accessed : 12.10.2013.

УДК 159.942.5

Д. П. Власюк

Received October 4, 2013;

Revised October 21, 2013;

Accepted November 11, 2013.

ЗВ'ЯЗОК ПОКАЗНИКІВ РОБОЧОЇ ПАМ'ЯТІ З УСПІШНІСТЮ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті проведено порівняльний аналіз останніх досліджень із проблеми зв'язку показників робочої пам'яті з плинним інтелектом. Наведено огляд мало-відомої у вітчизняній психології моделі робочої пам'яті Алана Бедлі, а також основних підходів до розвитку робочої пам'яті. Висвітлено практику розвитку плинного інтелекту дітей методом тренування обсягу робочої пам'яті й дві протилежні позиції в питанні можливостей розвитку плинного інтелекту, аргументовано кожну зі сторін. Зроблено висновок про необхідність проведення констатуючого емпіричного дослідження зв'язку показників розвитку елементів моделі робочої пам'яті А. Бедлі та розумового розвитку. Оскільки оцінка розумового розвитку за допомогою матричних текстів на інтелект викликає достатньо аргументовану критику, запропоновано оцінити зв'язок показників робочої пам'яті й академічної успішності молодших школярів. В умовах відсутності стандартизованих методів оцінки розроблено п'ять експериментальних процедур, спрямованих на оцінку різних елементів моделі робочої пам'яті. Вибірка емпіричного дослідження складалася із 60 учнів 3-х класів. У результаті кореляційного аналізу отриманих результатів виявлено низку статистично значущих кореляцій між результатами виконання завдань на діагностику рівня розвитку мнемічних здібностей і академічною успішністю з математики та мов. Показано, що 33–72 % відмінностей в успішності між учнями з окремих предметів може бути пояснено за рахунок відмінностей між результатами мнемічної діяльності. Зроблено висновок про значущість ступеня розвитку мнемічних здібностей для академічної успішності й необхідності пошуку і перевірки методів їх розвитку.

Ключові слова: робоча пам'ять, модель А. Бедлі, розвиток плинного інтелекту, молодші школярі.

Vlasiuk D. P. The Relationship Parameters of Working Memory With Junior Schoolchildren's Learning Success. The comparative analysis of recent research on the issue of the relations between performance of working memory and a fluid intelligence is shown in the article. The overview of the little-known model in the national psychology of working memory by Alan Baddeley is discussed, the particular attention to the main approaches to the development of the working memory is given, and the practice of the development of children's fluid intelligence by the method of training the volume of working memory is highlighted. Two

opposite positions on the development opportunities of fluid intelligence are revealed and the reasoning of both sides is considered. The conclusion of the necessity of spending the ascertaining empirical investigation of the relations between performance of the model elements of working memory by A. Baddeley with the indicators of mental development is summarized. Because of the assessment of mental development through the matrix of texts on intelligence is caused sufficiently reasoned criticism, the assessment of the relationship of working memory performance indicators with the ones of academic achievement of younger students was proposed. In the absence of standardized assessment methods five experimental treatments have been developed that were aimed to assess the various elements of the model of working memory. Sample of the empirical study consisted of 60 schoolchildren of third forms. As a result of the correlation analysis of the results revealed a number of statistically significant correlations between the results of the tasks to diagnose the level of mnemonic abilities and academic achievement in mathematics and language. It is shown that between 33 % and 72 % differences in success between junior schoolchildren on specific subjects can be explained by differences between the results of mnemonic activity. The importance of the degree of mnemonic skills for academic performance and the need to find and test the methods of their development is concluded.

Keywords: working memory model A. Baddeley, fluid intelligence development, junior schoolchildren.

Власюк Д. П. Связь показателей рабочей памяти с успешностью в учебной деятельности младших школьников. В статье проводится сравнительный анализ последних исследований по проблеме связи показателей рабочей памяти с текущим интеллектом. Дается обзор малоизвестной в отечественной психологии модели рабочей памяти Алана Бэдли, а также основных подходов к развитию рабочей памяти. Освещаются практика развития текущего интеллекта детей методом тренировки объема рабочей памяти и две противоположные позиции в вопросе возможностей развития текущего интеллекта, аргументируется каждая сторона. Сделан вывод о необходимости проведения констатирующего эмпирического исследования связи показателей развития элементов модели рабочей памяти А. Бэдли и умственного развития. Поскольку оценка умственного развития с помощью матричных текстов на интеллект вызывает достаточно аргументированную критику, предложено оценить связь показателей рабочей памяти с академической успеваемостью младших школьников. В условиях отсутствия стандартизированных методов оценки были разработаны пять экспериментальных процедур, направленных на оценку различных элементов модели рабочей памяти. Выборка эмпирического исследования состояла из 60 учащихся 3-х классов. В результате корреляционного анализа полученных результатов был выявлен ряд статистически значимых корреляций между результатами выполнения заданий на диагностику уровня развития мнемических способностей и академической успеваемостью по математике и языкам. Показано, что 33–72 % различий в успешности между учениками по отдельным предметам может быть объяснено за счет различий между результатами мнemi-

ческой деятельности. Делается вывод о значимости степени развития мнемических способностей для академической успеваемости и необходимости поиска и проверки методов их развития.

Ключевые слова: рабочая память, модель А. Бэдди, развитие текущего интеллекта, младшие школьники.

Постановка наукової проблеми та її значення. Аналіз досліджень пам'яті в радянській та пострадянській психології насамперед в Україні та Російській Федерації за останні 20 років показує практично повну відсутність інтересу до природи цього складного комплексного феномену. Навіть епізодичні спроби відшукати нові теоретичні підходи до розуміння цього основоположного компонента людської психіки не підкріплюються серйозними дослідницькими програмами з метою емпіричної валідації запропонованих моделей мнемічної організації психіки людини.

Особливо яскраво ця тенденція простежується в галузі узгодження стратегій розумового розвитку і навчання школярів та студентів з індивідуальними особливостями їх мнемічних процесів. Більшість наукових публікацій на цю тему, хоча їх відносно небагато, присвячено розвитку пам'яті як цілісного психічного феномену, без врахування її складної і поліфункціональної структури, індивідуальних особливостей пам'яті окремих учнів, а також специфіки формування структур знань у довготривалій пам'яті, що притаманні окремим навчальним дисциплінам. При цьому в більшості випадків програма розвитку мнемічних можливостей учнів ґрунтується на теоретичних засадах радянської психології пам'яті, сформованих у класичних роботах Анатолія Смірнова, Олексія Леонтьєва, Петра Зінченка ще в 50–60-х рр. минулого століття. Той величезний шлях, який пройшла сучасна психологія пам'яті в руслі когнітивно-психологічних досліджень, вітчизняна педагогіка і значною мірою педагогічна психологія, практично ігнорують.

Цей застій особливо помітний на фоні інтенсивних дослідницьких програм, спрямованих на розкриття зв'язків різних аспектів пам'яті з навчанням і розумовим розвитком у сучасній західній психології. Ці дослідження мають за очевидну мету отримати практичну віддачу від величезного масиву емпіричних даних, накопичених у рамках когнітивно-психологічного підходу та останніх досягнень у галузі нейрофізіології мнемічних процесів. Це широке поле емпіричних

досліджень ґрунтується на достатньо потужному наборі теоретичних підходів і структурних моделей.

За останній час інтерес до цієї галузі був серйозно простимульований результатами деяких досліджень, що дали серйозні підстави припустити наявність зв'язку між ступенем розвитку робочої пам'яті, що описується моделлю Алана Бедлі і показниками плинного інтелекту з моделі інтелекту Раймонда Кеттела. Свій внесок зробили також нейрофізіологічні відкриття, які показали, що когнітивні тренування пам'яті істотно покращують нейрофізіологічні передумови мислительної діяльності. Водночас у низці публікацій ставиться під сумнів довготривале покращення інтелектуальної діяльності. Тому, на наш погляд, потреба в нових емпіричних дослідженнях зв'язку ефективності навчальної діяльності з різними аспектами мнемічних здібностей школярів, обґрунтування і розвиток методології сприяння когнітивному розвитку є гостро актуальною науковою проблемою.

Аналіз останніх досліджень цієї проблеми. Термін «робоча пам'ять» був запропонований Міллером, Галантером та Прібрамом [8] і уточнений англійськими психологами Аланом Бедлі і Грехемом Кітчем [2] у 1974 р., щоб підкреслити відмінність між їхньою трикомпонентною моделлю і попередньою цілісною моделлю короткотривалої пам'яті. Така потреба виникла, коли виявилось, що здатність людини вирішувати окремі завдання, пов'язані з мисленням і навчанням, істотно обмежується обсягом оперативної пам'яті. Трикомпонентна модель мала за мету пояснити ці обмеження на основі поєднання процесів збереження і переробки інформації в напруженій когнітивній діяльності. Перший варіант такої моделі складався із центрального виконавчого елемента, який забезпечує координацію між когнітивними процесами, і двох підсистем збереження інформації – фонологічної петлі та візуально-просторового блокнота (рис.1).

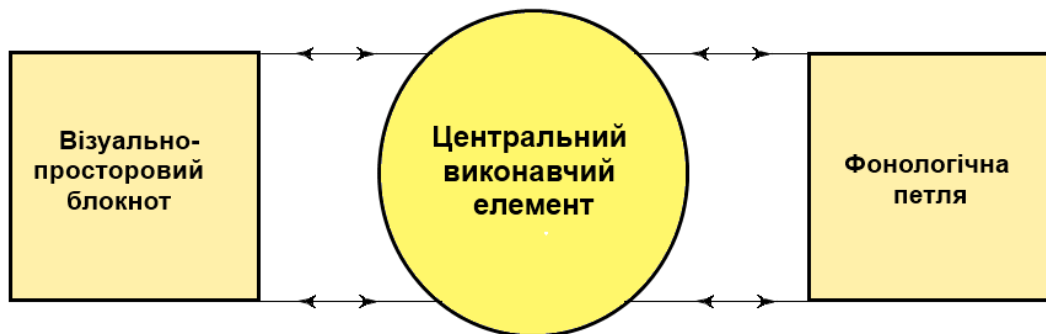


Рис. 1. Схема моделі робочої пам'яті А. Бедлі

Ця модель виявилася на диво стійкою та широко використовувався не тільки в когнітивній психології, а й у нейропсихології, нейровізуалізації, психології розвитку і комп'ютерному моделюванні. Проте відповідно до накопичення емпіричного матеріалу і після понад 25 років використання моделі, А. Бедлі зробив висновок, що для кращого узгодження моделі з дослідницькими даними потрібно доповнити модель ще одним елементом, який отримав назву епізодичного буфера [3]. Епізодичний буфер зводить у цілісне утворення дані із систем короткотривалого збереження інформації та інформацію з активних у цей момент часу ділянок довготривалої епізодичної пам'яті. Слід відмітити, що, крім моделі Алана Бедлі, пізніше були запропоновані інші моделі робочої пам'яті, такі як модель Нельсона Коуена чи модель Андерса Еріксона й Уолтера Кінча.

Інтерес до ролі робочої пам'яті в забезпеченні розумового розвитку й академічної успішності різко виріс після публікації у 2008 р. результатів групи дослідників на чолі зі Сьюзен Джегі, у яких стверджувалося, що напружені тривалі тренування робочої пам'яті можуть значуще покращити рівень розвитку плинного інтелекту [6]. Сенсаційність отриманих результатів полягала в тому, що серед психологів до цього панувало достатньо тверде переконання про неможливість спрямованого підвищення показників розвитку плинного інтелекту. Дослідження отримало широкий резонанс і в суспільстві, і в професійній спільноті. Обережну підтримку дослідження отримало від відомого фахівця в галузі психології інтелекту Роберта Стернберга [11]. Ці дані також добре узгоджувалися з результатами багаторічних досліджень Сьюзен Гатеркоул, колеги Алана Бедлі по Йоркському університету [4], та Трейсі Аловей з Університету Північної Флориди [1] – автора численних посібників, тестових і розвивальних методик, спрямованих на подолання труднощів у навчанні в дітей із психологічними порушеннями різного роду через розвиток компонентів їх робочої пам'яті. У зв'язку з інтересом до цього відкриття з'явилися комерційні пропозиції тренінгів розвитку інтелектуальних здібностей для працівників інтелектуальної сфери, осіб із затримками психічного розвитку та як засіб попередження зниження ментального здоров'я в літніх людей.

Водночас частина психологів практично зразу поставила під сумнів отримані результати. Були опубліковані результати непоодиноких досліджень, які не виявили ніяких позитивних змін у когні-

тивних можливостях під дією тренувань робочої пам'яті в найрізноманітніших категоріях людей. Так, серед останніх публікацій за 2013 р. можна відзначити дві колективні публікації в авторитетних журналах. В одній із них [5] автори стверджують, що строге рандомізоване і плацебо-контрольоване дослідження не виявили доказів покращення інтелекту. Автори іншої публікації [10] наполягають на тому, що тренувальні вправи з розвитку робочої пам'яті приводять до розвитку лише пам'яті й у жодному разі не покращують інтелект. Одним із аргументів противників тези про можливість розвитку плинного інтелекту є те, що для оцінки його розвитку найчастіше використовуються тести виявлення закономірностей у матрицях, аналогічних «Тесту прогресивних матриць Равена». При цьому підкреслюється, що ріст результатів виконання цих тестів не обов'язково має трактуватись як зростання плинного інтелекту. Відкритим залишається питання про можливість когнітивного розвитку у здорових успішних дорослих і про те, наскільки тривалими є наслідки такого тренування. У відповідь на критику в одній зі своїх останніх публікацій Джегі наполягає на валідності і коректності, а також описує короткострокові й тривалі вигоди розвитку плинного інтелекту засобами тренінгу робочої пам'яті.

Загалом величезна кількість публікацій у високореєтингових психологічних виданнях, увага до проблеми зі сторони наукової публіцистики і громадськості, наявність численних державних і комерційних програм розвитку когнітивного потенціалу особистості на основі розвитку робочої пам'яті ставить проблему зв'язку робочої пам'яті та розумового розвитку на перше місце в когнітивному розвитку, а її розв'язання може мати величезний практичний ефект.

У цьому аспекті викликає подив практично повне ігнорування цієї проблеми не тільки у вітчизняній психології, але практично на всьому пострадянському просторі. Чи не єдиний досвід впровадження практики тренінгу робочої пам'яті знаходимо в публікаціях російського вченого Олександра Пігарєва [9]. О. Пігарєв є автором дев'яти комп'ютерних програм – тренажерів робочої пам'яті, з яких три спрямовані на розвиток фонологічної петлі, дві – на розвиток центрального виконавчого елементу, а ще чотири – на розвиток візуально-просторового блокнота. За спостереженнями Пігарєва найбільш яскраво процес зростання інтелектуальних здібностей спостерігається в тих дітей, у яких були діагностовані серйозні проблеми невроло-

гічного характеру, що вело до великого відставання від маси однолітків. При цьому однією з важливих проблем у цьому процесі залишається проблема ефективного мотивування учасників тренінгів із розвитку робочої пам'яті. Ефекти когнітивного покращення спостерігаються лише після кількитижневих курсів напружених вправ, на межі максимального зусилля. Для невстигаючих учнів такі завдання є досить виснажливими і часто вимагають значних зусиль і експериментатора, і батьків учня. Проте коли стимулюючий ефект починають відчувати й усвідомлювати самі учні, з'являється потужна внутрішня мотивація успіху, що супроводжується ростом самооцінки. Результати Пігарева співпадають із результатами Аловей, чії методики адресовані слабовстигаючим учням.

Мета і завдання статті. Оскільки теоретичний аналіз сучасного стану проблеми зв'язку успішності навчання з показниками мнемічних здібностей виявив практично повну відсутність масиву емпіричних даних в умовах сучасної національної практики навчальної діяльності учнів молодшого шкільного віку, було прийнято рішення про проведення констатуючого дослідження, яке б дало змогу сформулювати первинний масив даних про значущість мнемічних здібностей для успішного засвоєння знань з окремих дисциплін. Такий масив даних є необхідним для подальшого дослідження можливостей розвитку мнемічних здібностей з метою подолання проблем, що виникають у навчанні через низькі показники мнемічної діяльності.

Методи та методики. Як було показано вище, у вітчизняній психодіагностиці не існує усталеного й стандартизованого набору методик для діагностики робочої пам'яті. Тому було прийнято рішення використати набір експериментальних технік діагностики мнемічних здібностей, максимально наближений до умов типової навчальної діяльності молодших школярів. При цьому ми намагалися врахувати вимоги «екологічної валідності» когнітивно-психологічних досліджень, сформульованої Улріком Найссером.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Усього для оцінювання мнемічних здібностей використано п'ять завдань. Завдання № 1 було спрямоване на відтворення змісту арифметичної задачі. Якщо використовувати термінологію моделі робочої пам'яті Алана Бедлі, то це завдання мало за мету виявити індивідуальні відмінності в ефективності функціонування взаємодії візуально-просторового блокнота й епізодичного

буфера. Оскільки успішність у вивченні математики значною мірою залежить від здатності утримувати в робочій пам'яті зміст і основні співвідношення умови задачі, то для оцінювання розвитку таких мнемічних здібностей була реалізована така процедура.

Учням видавали листок із умовою задачі. Після цього ставили завдання ознайомитися зі змістом задачі та поміркувати над можливими способами її розв'язку. Всім респондентам надано однакову задачу такого змісту: «Серед картин, намальованих учнями художньої студії, було 8 портретів, а пейзажів – у 3 рази більше. На скільки більше було пейзажів, ніж портретів?»

Для цієї процедури відводився час 5 хв, після чого листки з умовою задачі забирали. Потім ставили наступне завдання – відтворити письмово умову задачі, яке кожен учень виконував самостійно.

Для оцінки результатів виконання цього завдання був сформований список із семи запитань відповідно до змісту задачі. Якщо з письмового опису умови можна було дати відповідь на це питання, то до оцінки додавався 1 бал. Крім того, 1 бал додавався за умови, що при відтворенні тексту задачі учні правильно відтворили логічну послідовність речень. Отже, максимальна оцінка за виконання завдання складала 8 балів. Для оцінювання використовувався такий перелік питань:

1. Про що розповідається в задачі? (Про картини)
2. Хто малював картини? (Учні)
3. Учні якої студії? (Художньої студії)
4. Які були картини? (Портрети і пейзажі)
5. Скільки було портретів? (8)
6. Скільки було пейзажів? (У 3 рази більше)
7. Що запитується в задачі? (На скільки більше було пейзажів, ніж портретів?)

Завдання № 2 полягало у відтворенні змісту усного опису. Воно мало за мету виявити індивідуальні відмінності в ефективності взаємодії фонологічної петлі й епізодичного буфера з моделі робочої пам'яті. Учням пропонували послухати опис і подумати, про що в ньому повідомляється. Для активізації запам'ятовування їх просили бути готовими дати відповіді на питання до такого тексту: «Калина – це красивий високий розлогий кущ. Особливо гарний він навесні під час цвітіння, а також пізньої осені, коли листя опало й на кущах горять кетяги калини. Росте калина швидко, не боїться тіні і навіть диму. Квіти калини мають специфічний аромат, тому її майже не

ламають для букетів». Після прослуховування давалося завдання відтворити письмово цей опис. Для оцінки результатів виконання цього завдання використовувалася процедура, аналогічна до процедури оцінки результатів у першому завданні. Для оцінювання використовувався такий перелік питань.

1. Що таке калина? (Кущ)
2. Який кущ калини? (Високий, розлогий, гарний)
3. Коли кущ гарний? (Навесні)
4. Що відбувається навесні? (Цвітіння)
5. Що відбувається пізньої осені? (Опадає листя)
6. Як калина росте? (Швидко)
7. Чого не боїться калина? (Тіні і диму)
8. Який аромат мають квіти? (Специфічний)
9. Чому квіти калини не використовують для букетів? (Через аромат)

Ще один бал додавався за умови, що учні правильно відтворили логічну послідовність речень. Отже, максимальна оцінка за виконання завдання складала десять балів.

Завдання № 3 давалося для виявлення індивідуальних відмінностей при мимовільному запам'ятовуванні в результаті семантичної переробки інформації в умовах наступної конкурентної мнемічної активності. При цьому оцінювалась ефективність мимовільного переведення інформації з епізодичного буфера, де вона перебувала в процесі переробки, до довготривалої пам'яті. Це завдання використовувалось у комплексі із завданням № 4. На початковому етапі виконання завдання учням пропонувався список із 18 слів. Для стимуляції мимовільного запам'ятовування відповідно до теорії Крейка-Локхарта ставилося завдання визначити, чи мають ці слова відношення до відпочинку або розваг. У випадку наявності такого відношення ці слова підкреслювали. Після завершення завдання бланк забирали, й учні переходили до виконання завдання № 4. Після завершення виконання завдання № 4 учням пропонували пригадати і записати слова зі списку. За кожне правильно відтворене слово нараховувався 1 бал. Отже, максимальна оцінка після цього завдання складала 18 балів.

Завдання № 4 пропонувалося з метою виявити індивідуальні відмінності між учнями в ємності робочої пам'яті. Учням давали таку інструкцію: «Вам зараз буде продиктовано ряди цифр. Спочатку уважно слухаєте ряд, а потім після команди «Пишемо» починаєте записувати цифри в ряд у тому самому порядку. Намагайтеся записати якнайбільше цифр із ряду, навіть якщо не можете пригадати окремі цифри». Кількість цифр у ряді спочатку зростала від 4 до 9, а потім

зменшувалася від 9 до 4. Ряди цифр диктувались у темпі одна цифра за секунду. На записування ряду давався час 30 секунд. Показником ємності фонологічної петлі було сумарне значення максимальної кількості правильно записаних цифр, зафіксованих окремо при зростанні й спаданні ряду.

Завдання № 5 мало за мету виявити індивідуальні відмінності між учнями у швидкості запам'ятовування списків слів. Це завдання відображає швидкість заповнення епізодичного буферу в моделі робочої пам'яті Бедлі. Випробуваному пропонують ряд із 12 слів із вимогою завчити його до безпомилкового відтворення в будь-якому порядку. Після кожного пред'явлення ряду випробуваний відтворює його. Ряд повторюється через 5 секунд після закінчення відтворення. Дослід продовжується до повного заучування всього ряду. Показник швидкості заповнення буфера фіксується як найменша кількість спроб, яка була потрібна респондентові для виконання завдання.

Для оцінювання зв'язку мнемічних здібностей з успішністю навчальної діяльності зроблено вибірку підсумкових оцінок за попередній семестр із таких дисциплін, як «Математика», «Читання», «Українська мова», «Громадянська освіта», «Я і Україна», «Основи здоров'я», «Іноземна мова», «Музика», «Образотворче мистецтво», «Трудове навчання». Результати проведеного кореляційного аналізу відображені в табл. 1.

Таблиця 1

Показники коефіцієнта кореляції Пірсона між показниками академічної успішності та результатами виконання мнемічних завдань

№ завдання	Завдання	Читання	Українська мова	Математика	Громадянська освіта	Я і Україна	Основи здоров'я	Іноземна мова	Музика	Образотворче мистецтво	Трудове навчання
1	Задача	0,771	0,807	0,848	0,641	0,652	0,547	0,673	0,305	0,308	0,439
2	Опис	0,593	0,656	0,735	0,526	0,549	0,471	0,627	0,018	0,209	0,363
3	Ряди цифр	0,580	0,470	0,574	0,359	0,403	0,256	0,399	0,304	0,413	0,278
4	Слова	0,502	0,532	0,608	0,522	0,501	0,318	0,499	0,344	0,233	0,348
5	Заучування	0,791	0,838	0,852	0,788	0,776	0,663	0,626	0,272	0,401	0,538

Згідно з критичними значеннями коефіцієнта кореляції Пірсона (табл. 1) для вибірки $n = 60$ критичне значення для інтервалу $\alpha < 0,001$ становить $r_{crit} = 0,412$. Отже, кореляційний зв'язок виявився значущим між результатами виконання всіх мнемічних завдань і показниками успішності з таких дисциплін, як «Математика», «Читання», «Українська мова». Коефіцієнт детермінації r^2 для математики перебуває в межах $0,329-0,725$. Це означає, що 33–72 % відмінностей між учнями в показниках академічної успішності з математики можуть бути пояснені відмінностями в ефективності різних компонентів робочої пам'яті. Очікувано невисокими виявилися показники кореляції з такими дисциплінами, як «Музика», «Образотворче мистецтво», «Трудове навчання», оскільки виконання завдань із цих предметів у третьому класі не створює значних навантажень на робочу пам'ять учнів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведений теоретичний аналіз проблеми зв'язку показників робочої пам'яті з успішністю навчальної діяльності показав гостру актуальність проблеми у світовій психології, а проведене емпіричне дослідження виявило високозначущі кореляції між показниками мнемічних здібностей учнів і успішністю навчальної діяльності в математичних і мовних предметах. Це засвідчує необхідність подальших досліджень із цієї проблеми для розробки методології подолання труднощів у навчанні методом когнітивного тренінгу.

Література

1. Alloway T. P. Working Memory, Reading and Mathematical Skills in Children with Developmental Coordination Disorder // *Journal of Experimental Child Psychology*. – 2007. – No 96. – P. 20–36.
2. Baddeley A. D. Working memory. In G. A. Bower (ed.) / A. D. Baddeley, G. J. Hitch // *Recent Advances in Learning and Motivation*, Vol. 8. – New York : Academic Press. – 1974. – P. 47–89.
3. Baddeley A. D. The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*. – 2000. – № 4. – P. 417–423.
4. Gathercole S. E. Working memory and learning during the school years. *Proceedings of the British Academy*. – 2004. – No 125. – P. 365–380.
5. Working Memory Training May Increase Working Memory Capacity but Not Fluid Intelligence / T. L. Harrison, Z. Shipstead, K. L. Hicks, D. Z. Hambrick, T. S. Redick, R. W. Engle // *Psychological Science* December. – 2013. – Vol. 24, no. 12. – P. 2409–2419.
6. Jaeggi S. M. Improving fluid intelligence with training on working memory / S. M. Jaeggi, M. Buschkuhl, J. Jonides, W. J. Perrig // *Proceedings of the National*

- Academy of Sciences of the United States of America. – 2008. – № 105 (19). – P. 6829–6833.
7. Jaeggi S. M. Short and long-term benefits of cognitive training / Jaeggi S. M., Buschkuhl M., Jonides J., Shah P. // Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America. – 2000. – № 108. – P. 10081–10086.
 8. Miller G. A. Plans and the Structure of Behavior / Miller G. A., Galanter E., Pribram K. H. – New York : Holt, Rinehart & Winston, 1960.
 9. Pigarev A. Ju. Razvitie tekuchego intellekta s pomoshh'ju komp'yuternyh trenazherov rabochej pam'ati [The development of current intelligence by computer trainers of working memory] // Psihologija obuchenija. – 2011. – No 6. – S. 120–127.
 10. Redick T. S. No evidence of intelligence improvement after working memory training: A randomized, placebo-controlled study / T. S. Redick, Z. Shipstead, T. L. Harrison, K. L. Hicks, D. E. Fried, D. Z. Hambrick, R. W. Engle // Journal of Experimental Psychology: General. – 2013. – No 142. – P. 359–379.
 11. Sternberg R. J. Increasing fluid intelligence is possible after all // Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America. – 2008. – No 105 (19). – P. 6791–6792.

УДК 373.3.015.311:793.7

І. В. Гордієнко-Митрофанова

Received October 16, 2013;

Revised October 28, 2013;

Accepted November 18, 2013.

ПСИХОЛОГІЧНА СТРУКТУРА ІГРОТЕХНІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Стаття присвячена характеристиці психологічної структури ігротехнічної компетентності молодшого школяра й аналізу ефективності розвивально-ігрового комплексу її розвитку. Відповідно до поставленої мети поставлено такі завдання: виявити особливості ігротехнічної компетентності учня за певними показниками її сформованості; визначити модально-специфічні особливості вербальної пам'яті; дослідити факторну структуру та профілі ігротехнічної компетентності; проаналізувати результати експериментального дослідження ефективності створеного розвивально-ігрового комплексу, що спрямований на врахування модально-специфічних та мотиваційних особливостей пізнавального процесу. Розвивально-ігровий комплекс, розроблений на основі дидактичних ігор-маніпулятивів, мав за мету формування ігротехнічної компетентності учня під час вивчення мови, до складу якого ввійшли: навчально-ігровий матеріал у

вигляді маніпулятивів для врахування особливостей та використання можливостей кінестетичної репрезентативної системи; комплекс додаткового дидактичного матеріалу для актуалізації наочно-дійового та наочно-образного компонентів пізнавальної сфери; система вправ для оволодіння маніпулятивами, що ґрунтується на діяльнісних принципах побудови ігор-маніпулятивів, базових положеннях теорії поетапного формування розумових дій і спрямована на активізацію емоційної пам'яті зокрема; методичні рекомендації для вчителів, що призначені для забезпечення успішного впровадження дидактичних ігор загалом та ігор-маніпулятивів зокрема. Одержані результати експериментального дослідження дають підстави для висновку, що створений розвивально-ігровий комплекс є ефективним з погляду повноцінного формування компонентів ігротехнічної компетентності молодшого школяра. Структура ігротехнічної компетентності учня, яка утворена трьома чинниками – «афективне реагування», «суб'єктність», «регуляторні особливості», вирізняється помірним рівнем шкільної тривожності, високими показниками ігрової та навчальної спрямованості, суб'єктності, вольової регуляції та перевагою кінестетичної репрезентативної системи.

Ключові слова: дидактичні ігри-маніпулятиви, ігротехнічна компетентність, розвивально-ігровий комплекс.

Gordienko-Mytrofanova I. V. The Psychological Structure of Primary School Pupil's Game-Playing Competence. The aim of this article is to describe of the psychological structure of game-playing competence of primary school pupils and analyze the effectiveness of the play-based developing complex. The objectives are: to identify modality-specific features of verbal memory; to define the factor structure and profiles of game-playing competence; to analyze the experimental research results of the effectiveness of the play-based developing complex aimed to strengthen modality-specific and motivational resources of cognitive process through consolidation of motor and emotional memory. The author designed a play-based developing complex to improve game-playing competence of primary school pupils in the process of learning language. The complex includes: game-oriented language teaching materials (manipulatives) to use possibilities of kinesthetic system; a set of extra didactic material to develop pupils' visual awareness; activities for mastering manipulatives, which are based on activity principles of manipulative games, basic theoretical positions of planned stage-by-stage formation of mental actions; teacher's guide to provide successful application of manipulative games in actual teaching. The experimental research results allowed defining the effectiveness of the play-based developing complex for a full-fledged development of the game-playing competence components of primary school pupils. The three-factor structure of game-playing competence («affective response», «subjectivity», «regulatory features») has a moderate level of school anxiety, and high levels of learning goal and game-playing orientation, subjectivity, volitional regulation and advantage kinesthetic system.

Keywords: didactic manipulative games, game-playing competence, play-based developing complex.

Гордиенко-Митрофанова И. В. Психологическая структура игротехнической компетентности младшего школьника. Статья посвящена характеристике психологической структуры игротехнической компетентности младшего школьника и анализу эффективности развивающего игрового комплекса её формирования. Согласно цели поставлены следующие задачи: выявить особенности игротехнической компетентности ученика по показателям её сформированности; определить модально-специфические особенности вербальной памяти; выявить факторную структуру и профили игротехнической компетентности; проанализировать результаты экспериментального исследования эффективности разработанного развивающего игрового комплекса, направленного на учет модально-специфических и мотивационных особенностей познавательного процесса. Развивающий игровой комплекс был разработан на основе дидактических игр-манипулятивов и ориентирован на формирование игротехнической компетентности учащегося в процессе изучения языка, в состав которого вошли: учебно-игровой материал в виде манипулятивов для учета особенностей и использования возможностей кинестетической репрезентативной системы; комплекс дополнительного дидактического материала для актуализации наглядно-действенного и наглядно-образного компонентов познавательной сферы; система упражнений для овладения манипулятивами, которая основывается на деятельностных принципах построения игр-манипулятивов, базовых положениях теории поэтапного формирования умственных действий и направлена, в частности, на активизацию эмоциональной памяти; методические рекомендации для учителей, которые предназначены для обеспечения успешного внедрения дидактических игр вообще и игр-манипулятивов в частности. Полученные результаты экспериментального исследования позволяют сделать вывод, что разработанный развивающий игровой комплекс является эффективным с точки зрения полноценного формирования компонентов игротехнической компетентности младшего школьника. Структура игротехнической компетентности ученика, которая образована тремя факторами – «аффективное реагирование», «субъектность», «регуляторные особенности», отличается умеренным уровнем школьной тревожности, высокими показателями игровой и учебной направленности, субъектности, волевой регуляции и преимуществом кинестетической репрезентативной системы.

Ключевые слова: дидактические игры-манипулятивы, игротехническая компетентность, развивающе-игровой комплекс.

Постановка наукової проблеми та її значення. В умовах ефективного застосування активної ігрових технологій у навчальному процесі загальноосвітній школі опанування й організація дидактичних ігор вимагає як від учителя, так і від учня не тільки сформованості

ігротехнічних знань та умінь, але й наявності стійких особистісних якостей (мотиваційних, регуляторних, когнітивних), що є основою оволодіння ігротехнічною компетентністю. Ігротехнічна компетентність, яка відображає і діяльнісну, й особистісну характеристики суб'єкта, – психологічне підґрунтя успішного застосування сучасних освітніх технологій.

Засоби формування ігротехнічної компетентності в умовах спрямованості освітньої парадигми на активну позицію вчителя й учня мають бути розраховані, по-перше, на необхідність виявлення їхніх суб'єктних характеристик. По-друге, враховувати особливості вчителя початкової школи (специфічним феноменом професійної діяльності якого є гра), а також бути пов'язаними з певними відмінностями пізнавальних і регуляторних процесів молодших школярів, їх віковими статусом, з оглядом на ігрові мотиви, характерні для їхньої діяльності й поведінки, метою та змістом певних навчальних програм. Okремо слід зупинитися на особливостях засвоєння молодшими школярами навчальної інформації, а саме: під час засвоєння нових дій матеріалізація дії має бути якомога повнішою, охоплюючи не тільки об'єкт, з яким діє учень, а й інші складові частини дії [4].

Беручи це до уваги, вважаємо, що одним із ефективних засобів розвитку ігротехнічної компетентності молодшого школяра з погляду повноцінного формування її компонентів є розвивально-ігровий комплекс, побудований на основі ігор-маніпулятивів [1].

Аналіз останніх досліджень цієї проблеми. Аналіз праць вітчизняних і зарубіжних учених, де відображено теорію та практику реалізації компетентнісного (Н. В. Кузьміна, Л. М. Мітіна, Л. А. Петровська, І. О. Зимня, А. О. Деркач та ін.) та рольового (В. І. Войтко, П. П. Горностаї, Т. Б. Хомуленко та ін.) підходів у педагогічній діяльності, та результатів досліджень, пов'язаних із вивченням окремих аспектів ігротехнічної компетентності (Г. П. Щедровіцький, О. С. Анісімов, А. П. Панфілова, О. В. Земцова та ін.), дав змогу виявити сукупність структурних компонентів ігротехнічної компетентності сукупного суб'єкта навчально-ігрової діяльності [3], які співвіднесено і з «діяльнісною спрямованістю компетентності», і з «особистісною спрямованістю компетентності». Уточнення цих компонентів дало змогу визначити в подальшому групи показників ігротехнічної компетентності сукупного суб'єкта навчально-ігрової, представленого вчителем і учнем. Вивчення особливостей ігротехнічної компетентності

молодшого школяра за визначеними показниками відбувалося в процесі впровадження в навчальний процес розвивально-ігрового комплексу, побудованого на основі ігор-маніпулятивів.

Мета статті – виявити складники психологічної структури ігротехнічної компетентності молодшого школяра як суб'єкта навчально-ігрової діяльності й схарактеризувати розвивально-ігровий комплекс її розвитку.

Відповідно до поставленої мети визначено такі **завдання**: виявити особливості ігротехнічної компетентності учня за певними показниками її сформованості; визначити модально-специфічні особливості вербальної пам'яті; дослідити факторну структуру та профілі ігротехнічної компетентності; проаналізувати результати експериментального дослідження ефективності створеного розвивально-ігрового комплексу, що спрямований на врахування модально-специфічних та мотиваційних особливостей пізнавального процесу.

Методи та методики. Для розв'язання проблеми застосовано психолого-педагогічний експеримент. З метою визначення структури ігротехнічної компетентності учнів проведено факторний аналіз методом головних компонентів з подальшим Varimax-обертанням з нормалізацією значень. За допомогою кластерного аналізу методом К-середніх отримано профілі ігротехнічної компетентності учнів.

Групи показників сформованості ігротехнічної компетентності молодшого школяра, пов'язані з діяльністю учнів, вивчалися за допомогою таких методик: *спрямованість на ігрову взаємодію* за показниками ступеня мобілізації під час виконання навчально-ігрових завдань; рівень розвитку ігрових навичок (визначалася за методикою «Вибір гри» О. Є. Данилової); *суб'єктність* за показниками: усвідомленість; ініціативність; включення у завдання; самостійність; здатність до аналізу власної діяльності (досліджувалася за методикою експертної оцінки навчальної активності Г. О. Цукерман в інтерпретації Б. О. Зельцерман і Н. В. Рогалевої); *регуляторні особливості* за показником здатності довільно регулювати свою мовну поведінку (визначалися за методикою вольової саморегуляції «Довільність у мові» Д. Б. Ельконіна та Л. В. Красільникової); *розвиненість репрезентативних систем* за показником зв'язку між розвитком репрезентативних систем і результативністю навчання учнів (визначалася за методикою ДРС І. О. Зуєва); *мотивацію пізнавальної активності* за показниками міри навчальної мотивації та рівня шкільної три-

можності (досліджувалася за методикою «Діагностика навчальної мотивації школярів» Н. Ц. Бадмаєвої, модифікацією М. В. Матюхіної та діагностикою рівня шкільної тривожності Б. Філіпса).

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Перш ніж перейти безпосередньо до аналізу розвивально-ігрового комплексу, коротко схарактеризуємо дидактичні ігри-маніпулятиви та показники ігротехнічної компетентності сукупного суб'єкта навчально-ігрової діяльності (ІТК ССНІД). Ігри-маніпулятиви, порівняно з іншими іграми з предметами, передбачають засвоєння матеріалізованої форми дії за допомогою навчально-ігрових матеріалів – маніпулятивів, що спрямовані на використання ручних дій з матеріалізованими об'єктами. Під час використання маніпулятивів залучається серед інших моторна пам'ять, яка є не тільки генетично первинною, але й основою для реалізації інших видів пам'яті, й яка є значущою для молодших школярів і здебільшого нехтується вчителями. Це дозволяє активізувати модально-специфічні та мотиваційні ресурси пізнавального процесу. Сумісна активізація головних когнітивних модальностей (візуальної, аудіальної, кінестетично-дотикової), які є синфазно або сінергічно задіяними в іграх-маніпулятивах, розширює і поглиблює сприймання навчальної інформації учнями, переводячи його в площину синестезії, що підсилює навчальні та розвивальні ефекти їхнього використання. Така позитивна комплексна дія на школярів є однією з головних ознак дидактичних ігор-маніпулятивів відповідно до принципів розвивального навчання.

Сукупний суб'єкт навчально-ігрової діяльності (ССНІД) на основі ігор-маніпулятивів визначається як особлива групова індивідуальність та як форма опосередкованої суб'єктивізації навчально-ігрового процесу, що представлена діадою, де перший елемент – учитель як організатор та учасник гри, другий – учень як учасник гри. Сукупний суб'єкт, спрямований на створення такого групового простору, який забезпечує інтеграцію довільної та мимовільної пізнавальної активності, що передбачає спільні предметні дії, її спрямованість на процес і результат діяльності. Оптимальний груповий простір як продукт активності сукупного суб'єкта навчально-ігрової діяльності характеризується мірою узгодженості дій та індивідуальних внесків у спільний результат, рівноправністю у взаємодії учнів і співробітництві з

учителем. Об'єктом діяльності ССНІД є комплекс ігротехнічних знань і вмінь, а також способів ігрової діяльності, передача яких з боку педагога зустрічається з певним способом опанування їх учнем.

Під ігротехнічною компетентністю (ІТК) сукупного суб'єкта навчально-ігрової діяльності розуміється інтегральна якість, ядром якої є інтерактивність, заснована на досвіді сукупного суб'єкта і яка виявляється в готовності, ціннісно-змістовому ставленні та здатності до навчально-ігрової діяльності.

До сукупності структурних компонентів ІТК ССНІД належать: *готовність* учителя / учня до здійснення навчально-ігрової діяльності на основі дидактичних ігор; *емоційно-вольова регуляція* вчителем процесу й результату навчально-ігрової діяльності й учнем своєї поведінки під час навчально-ігрової діяльності; *емоційно-ціннісне ставлення* вчителя до ігрової культури як значущої якості в його професійній діяльності й учня до гри, що виявляється в значущості для нього здобуття нових знань і досвіду, важливості самостійно приймати творчі рішення тощо; *рефлексія*, що сприяє здійсненню продуктивного зворотного зв'язку та творчого підходу до навчально-ігрової діяльності, досягненню її максимальної ефективності й результативності. Аналіз і уточнення згаданих вище компонентів дало змогу визначити групи показників ІТК ССНІД, для вивчення яких застосовано комплекс відповідних психодіагностичних методик.

На основі дидактичних ігор-маніпулятивів розроблено розвивально-ігровий комплекс, що мав на меті формування ігротехнічної компетентності учня під час вивчення мови, до складу якого ввійшли навчально-ігровий матеріал у вигляді маніпулятивів для врахування особливостей та використання можливостей кінестетичної репрезентативної системи; комплекс додаткового дидактичного матеріалу для актуалізації наочно-дійового та наочно-образного компонентів пізнавальної сфери [1]; система вправ для оволодіння маніпулятивами, що ґрунтується на діяльнісних принципах побудови ігор-маніпулятивів, базових положеннях теорії поетапного формування розумових дій, і спрямована, зокрема, на активізацію емоційної пам'яті (головне за допомогою позитивних «емоційних спогадів», які надає навчально-ігровий матеріал); методичні рекомендації для вчителів, що призначені для забезпечення успішного впровадження дидактичних ігор загалом та ігор-маніпулятивів зокрема [3].

Перевірка ефективності розвивально-ігрового комплексу здійснена в умовах психолого-педагогічного експерименту в формі констатувального (визначення базового рівня ігротехнічної компетентності молодшого школяра), формувального (застосування створеного розвивально-ігрового комплексу) та контрольного (визначення ефективності застосованого комплексу) дослідження.

На попередньому етапі дослідження з'ясувалися ускладнення в учнів щодо опанування дидактичних ігор загалом й ігор-маніпулятивів зокрема. Учнівські ускладнення спричинювалися недостатньою розвиненістю внутрішньої мотивації щодо опанування дидактичних ігор загалом та ігор-маніпулятивів зокрема. Це зумовлено передусім відсутністю ціннісно-змістових знань – для чого й навіщо потрібні дидактичні ігри (86,5 %), а також недостатньою розвиненістю емоційно-вольових якостей школярів (75,4 %) і безпосередньо ігротехнічних якостей (63,2 %).

На експериментальному етапі дослідження загальна кількість учнів склала 410 осіб (148 учнів 2-го класу та 262 – 3–4-х класів, із яких в експерименті взяли участь 212 учнів) у віці 7–10 років.

В експериментальній групі формування ІТК учнів відбувалося в процесі застосування дидактичних ігор-маніпулятивів під час вивчення дисциплін «Українська мова» та «Іноземна мова».

На констатувальному етапі досліджувалася безпосередньо ІТК учнів молодших класів шляхом застосування розвивально-ігрового комплексу, що передбачав: вивчення особливостей ІТК за згаданими вище показниками; визначення модально-специфічних особливостей вербальної пам'яті (візуально-вербальної, аудіально-вербальної, тактильно-вербальної) школярів; дослідження факторної структури та профілів ІТК; аналіз показників ІТК за різними профілями.

Структурні складники ІТК учнів за результатами факторизації характеризуються трьома чинниками, що мають власні значення понад одиницю та пояснюють понад 60 % дисперсії (див. додаток).

Перший чинник «Афективне реагування» (інформативність 28,70 %) утворює такі показники: фрустрація потреби досягнення успіху (факторне навантаження, $-0,884$), загальна тривожність у школі ($-0,841$), страх перевірки знань ($-0,828$), страх самовираження ($-0,822$), проблеми та страхи у стосунках з учителем ($-0,783$), комунікативні мотиви ($0,704$), низький фізіологічний опір стресу ($-0,661$), переживання соціального стресу ($-0,649$), ігрові навички ($0,642$), страх не відповісти очікуванням оточення ($-0,622$), ігрова мобілізація ($0,574$).

Показники фактора представлені в порядку зменшення факторного навантаження. Зміст фактора вказує на негативний зв'язок шкільної тривожності із рівнем розвитку ігротехнічних навичок та мобілізації в ігровій взаємодії.

Другий чинник «Суб'єктність» (інформативність 24,30 %) об'єднує: самостійність (0,868), усвідомлюваність (0,843), здатність до аналізу власної діяльності (0,833), ініціативність (0,799), навчальну мотивацію (0,769), включеність (0,752), ігрову мобілізацію (0,616), навчально-пізнавальні мотиви (0,571), кінестетичну репрезентативну систему (0,558); показники також перелічені в порядку зниження факторного навантаження.

Психологічний зміст показників, що утворюють цей чинник, полягає в тому, що він відображає характеристики суб'єктності особистості учня як сукупного суб'єкта навчально-ігрової діяльності. Слід підкреслити, що зміст фактора розкривається у зв'язку між показниками навчальної мотивації, мобілізації в ігровій діяльності, суб'єктності учнів та їх кінестетичною репрезентативною системою.

Третій чинник «Регуляторні особливості» (інформативність 10,60 %) охоплює: вольову регуляцію (0,718), візуальну репрезентативну систему (-0,634), індивідуальні мотиви (-0,560), переживання соціального стресу (0,507). Психологічний зміст цього фактора полягає в тому, що він відображає регулятивні характеристики ігротехнічної компетентності.

Наступне завданням дослідження – виявлення певних профілів, які б відбивали психологічний зміст відмінностей груп учнів із різними показниками представлених чинників структури ігротехнічної компетентності учнів. Такими показниками в дослідженні виступають ігрова мобілізація, загальний показник шкільної тривожності, навчальна мотивація, вольова регуляція, кінестетична репрезентативна система та самостійність як показник суб'єктності. В результаті кластеризації даних утворилось три ігротехнічні профілі (рис. 1).

Ігротехнічний профіль, якому відповідає помірно-високий рівень мобілізації в ігровій взаємодії, помірний рівень шкільної тривожності, високої навчально-пізнавальної мотивації, вольової регуляції, суттєвий розвиток кінестетичної репрезентативної системи та помірно-високої самостійності в структурі суб'єктності (I кластер, 170 учнів), позначений як «Високий рівень ІТК», що в цілому відповідає високому рівню ІТК учня. Учні цього ігротехнічного профілю спрямовані

як на навчальну, так і на ігрову діяльність. Більшість учнів цієї групи виявляють кінестетичну репрезентативну систему. В них розвинена на високому рівні вольова регуляція та суб'єктність, що говорить про їх високу здатність до навчально-ігрової діяльності.

Ігротехнічний профіль, якому властиве поєднання низької ігрової мобілізації, високої шкільної тривожності з низькими рівнями навчально-пізнавальної мотивації, вольової регуляції, самостійності та помірним рівнем кінестетичної репрезентативної системи, отримав назву «Середній рівень ІТК» (II кластер, 139 школярів). Учні цього профілю виявляють найвищі показники шкільної тривожності та найнижчі за загальною вибіркою показники навчально-пізнавальної мотивації. З одного боку, такі діти є тривожними протягом навчальної діяльності, що має негативні наслідки на їх академічній успішності, з іншого боку – низький рівень навчально-пізнавальної мотивації також виступає як причиною, так і наслідком труднощів у навчально-ігровій діяльності в школі.

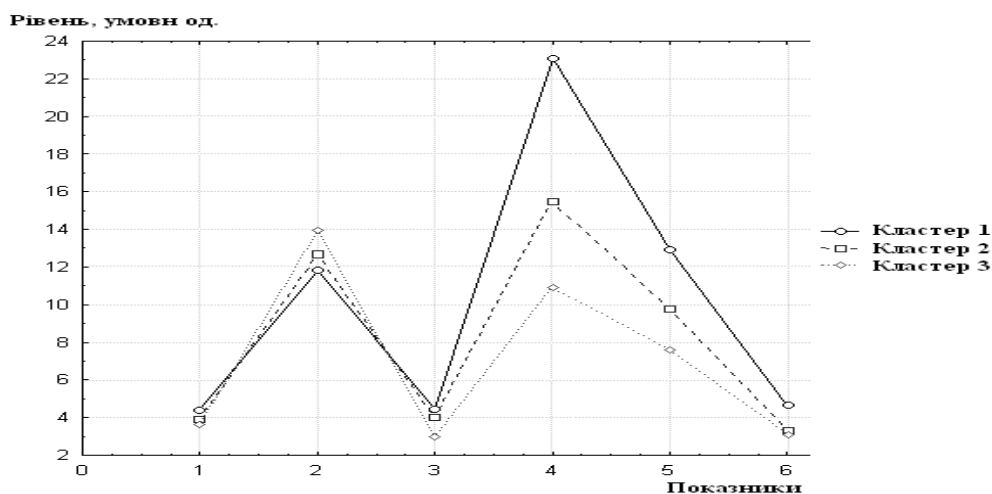


Рис. 1. Профілі ігротехнічної компетентності учнів: 1 – ігрова мобілізація; 2 – загальний показник шкільної тривожності; 3 – навчально-пізнавальна мотивація; 4 – вольова регуляція; 5 – кінестетична репрезентативна система; 6 – самостійність як показник суб'єктності

Поєднання різних найнижчих рівнів показників ІТК характерно для осіб, що ввійшли до III кластеру (101 учень), який можна позначити як «Низький рівень ІТК».

Результати констатувального етапу експерименту засвідчили, що 41 % учнів (із 410 респондентів) мають високий рівень ІТК, 34 % – середній, а 25 – низький.

Дослідження розподілу дітей різних ігротехнічних профілів за віком надав підстави для висновку, що існують вікові особливості формування ігротехнічної компетентності учнів молодших класів ($\chi^2_{\text{Емп}} < \chi^2_{\text{Теор}}$, $v=2$, $p < 0,05$).

На формувальному етапі експерименту здійснювалися безпосередня апробація розвивально-ігрового комплексу, корекція змісту методичних складових частин комплексу та проміжний аналіз отриманих результатів. Програмою було охоплено 212 учнів. До контрольної групи ввійшло 198 учнів, які не були залучені до навчально-ігрової діяльності на основі ігор-маніпулятивів.

На контрольному етапі експерименту визначалась ефективність розвивально-ігрового комплексу, яка перевірялась шляхом дослідження й порівняння показників ІТК та навчальної успішності учнів в процесі залучення їх до навчально-ігрової взаємодії на початку, всередині та наприкінці навчального року (табл. 1).

Таблиця 1

Середні значення показників ІТК учнів контрольної та експериментальної груп на початку, всередині та наприкінці навчального року

Показник	Групи досліджуваних учнів	Етапи дослідження протягом навчального року		
		на початку	всередині	наприкінці
Навчально-пізнавальна мотивація	Експериментальна, n=212	3,94±1,31	5,35±1,13	6,83±1,02
	Контрольна, n=198	3,98±0,68	4,04±0,72	3,95±0,73
Ігрова мобілізація	Експериментальна, n=198	4,03±1,69	5,05±1,41	6,06±1,44
	Контрольна, n=198	4,18±1,60	4,16±1,48	4,20±1,45
Ігрові навички	Експериментальна, n=198	4,08±1,31	4,53±1,06	5,90±1,13
	Контрольна, n=198	4,36±1,26	4,44±1,07	4,32±1,07
Навчальна успішність	Експериментальна, n=198	3,78±0,67	3,87±0,66	4,06±0,67
	Контрольна, n=198	3,65±0,83	3,69±0,97	3,73±1,07

Примітка: відмінності в показниках учнів експериментальної та контрольної груп наприкінці навчального року значущі на рівні $p < 0,001$.

Отримані дані свідчать, що позитивна динаміка розвитку показників ІТК школярів характеризується такими тенденціями: унаслідок залучення школярів до навчально-ігрової діяльності зростає їх ігрова (показники ігрової мобілізації та ігрових навичок) та навчальна (навчально-пізнавальні мотиви) спрямованість. Окрім зазначених показників ІТК, позитивні зрушення були зафіксовані й для показників вербальної пам'яті у візуальній ($p=0,002$) та тактильній ($p=0,0058$) модальностях.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Одержані результати експериментального дослідження дають змогу стверджувати, що створений розвивально-ігровий комплекс є ефективним з погляду повноцінного формування компонентів ігротехнічної компетентності молодшого школяра. Структура ігротехнічної компетентності учня, яка утворена чинниками «афективне реагування», «суб'єктність», «регуляторні особливості», вирізняється помірним рівнем шкільної тривожності, високими показниками ігрової та навчальної спрямованості, суб'єктності, вольової регуляції та перевагою кінестетичної репрезентативної системи.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у виявленні, обґрунтуванні й емпіричному визначенні базового компонента ігротехнічної компетентності молодшого школяра та створенню на цьому підґрунті психодіагностичної методики оперативного дослідження ступеня її розвитку.

Література

1. Гордієнко-Митрофанова І. В. Комплекс тренувальних вправ для формування іншомовних граматичних навичок при використанні граматичних трансформерів MARO / І. В. Гордієнко-Митрофанова // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. статей. – Ялта, 2005. – Вип. 8, ч. 1 : Педагогіка і психологія. – С. 109–119.
Gordienko-Mytrofanova I. V. Komplex trenovalnyh vprav dlya formuvannya inshomovnyh gramatychnykh navychok pry vykorustanni gramatychnykh transformeriv MARO [Activities for the development of foreign language skills with the help of Grammar Transformers] / I. V. Gordienko-Mytrofanova // Problemy suchasnoi pedagogichnoi osvitu : zb. statey. – Yalta, 2005. – No. 8, ch. 1 : Pedagogika i psyhologiya. – P. 109–119.
2. Гордієнко-Митрофанова І. В. Ігротехнічна компетентність: зміст, характеристика, діагностика / І. В. Гордієнко-Митрофанова, І. О. Зуєв. – Х. : Вировець А. П. ; Апостроф, 2012. – 232 с.
Gordienko-Mytrofanova I. V. Igrotehniczna kompetentnist: zmist, harakterystyka, diagnostyka [Game playing competence : content, description, diagnostics] / I. V. Gordienko-Mytrofanova, I. O. Zuev. – Kh. : Vyrovez A. P. ; Apostrof, 2012. – 232 p.
3. Гордієнко-Митрофанова І. В. Граматичні трансформери: грай та вчи англійську : книга для вчителя / І. В. Гордієнко-Митрофанова. – К. : Міленіум, 2006. – 144 с.

Gordienko-Mytrofanova I. V. Gramatychni transformery: grai ta vchy angliysku : knyga dlya chytelya [Grammar Transformers: play and learn English : Teacher's book] / I. V. Gordienko-Mytrofanova. – K. : Milenium, 2006. – 144 p.

4. Талызина Н. Ф. Теория планомерного формирования умственных действий сегодня / Н. Ф. Талызина // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 92–101.

Talyzina N. F. Teoriya planomernogo formirovaniya umstvennyh deystviy segodnya [Theory of planned formation of intellectual actions today] / N. F. Talyzina // Voprosy psichologii. – 1993. – No 1. – P. 92–101.

Додаток

Факторна структура ігротехнічної компетентності учнів

Показник	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
Мобілізація	0,574	0,616	0,105
Ігрові навички	0,642	0,417	0,219
Загальна тривожність у школі	-0,841	-0,034	-0,227
Переживання соціального стресу	-0,649	-0,163	0,507
Фрустрація потреби досягнення успіху	-0,884	-0,039	-0,032
Страх самовираження	-0,822	-0,007	0,097
Страх перевірки знань	-0,828	0,077	0,069
Страх не відповідати очікуванням оточуючих	-0,622	-0,282	0,119
Низький фізіологічний опір стресу	-0,661	-0,025	0,009
Проблеми та страхи у стосунках з учителем	-0,783	0,062	-0,099
Навчально-пізнавальні мотиви	0,225	0,571	0,417
Комунікативні мотиви	0,704	0,015	-0,068
Індивідуальні мотиви	0,365	0,059	-0,560
Вольова регуляція	0,057	0,312	0,718
Кінестетична репрезентативна система	0,493	0,558	0,326
Аудіальна репрезентативна система	-0,403	-0,455	-0,459
Візуальна репрезентативна система	-0,049	-0,161	-0,634
Навчальна мотивація	-0,034	0,769	0,263
Усвідомлюваність	-0,139	0,843	0,159
Ініціативність	0,101	0,799	0,319
Включеність	0,024	0,752	0,182
Самостійність	0,049	0,868	-0,208
Здатність до аналізу власної діяльності	0,020	0,833	-0,142
Заг. дис.	6,593	5,598	2,430
Частка заг.	0,287	0,243	0,106

УДК 159.947.5

Л. О. Гресь

Received, September 27, 2013;

Revised October 9, 2013;

Accepted October 30, 2013.

ОСОБИСТІСНІ ФАКТОРИ ПЕРЕЖИВАННЯ КРИЗИ СЕРЕДИНИ ЖИТТЯ

У статті розглянуто поняття «криза середини життя», «переживання кризи», «психологічний вік», «прагнення до досконалості», «прагнення до переваги», «тривожність», а також викладено уявлення зарубіжних та вітчизняних учених про ці явища. Презентовано методи вивчення особистісних факторів переживання кризи середини життя, а також результати дослідження взаємозв'язку між показниками губристичної мотивації, психологічного віку й особливостей переживання кризи середини життя. Доведено, що криза середини життя характеризується такими тенденціями: домінування прагнення до досконалості, помірні показники переживання кризи та високі показники цього конструкту за параметром самопочуття, показники психологічного віку, який у середньому нижчий за біологічний на сім років. Установлено, що такі тенденції характерні і для особистостей, що переживають початок протікання кризи середини життя, і для тих, котрі знаходяться на її кінцевій стадії. Показано, що прагнення до досконалості взаємозумовлене почуттям тривоги за власне здоров'я та втрачену молодість, а почуття себе більш молодим пов'язане зі свободою від тривоги за стан здоров'я й ознаки старіння. Встановлено, що для кризи середини життя характерні незначні зміни у світогляді та спрямованості особистості, які можуть носити ситуативний характер. В одних ситуаціях особистість критично реагує на сучасну моду, молодіжні тенденції та поведінку, в інших – толерантно ставиться до проявів сучасності та зміни в ідеалах суспільства. Кризовий період також характеризується помірним рівнем переживань із приводу власної професійної діяльності, особистісних смислів та ідеалів і високим рівнем тривожності стосовно власного самопочуття та стану кар'єри.

Ключові слова: криза середини життя, прагнення до переваги, прагнення до досконалості, психологічний вік, тривожність.

Hres' L. O. Personal Factors of a Mid-life Crisis Experience. The article deals with the analysis of the concepts of «mid-life crisis», «hubristic motivation», «psychological age», «pursuit of excellence», «pursuit of perfection», «anxiety», presentation of foreign and domestic scholars on these phenomena. The research methods of personal factors experiences mid-life crisis, and the results of studies on the relationship between indicators of hubristic motivation, age and psychological features of experiences mid-life crisis are presented. It has been proved that the mid-life crisis is characterized by the following tendencies: the dominance of excellence, moderate

indices of crisis experiencing, and high indices of this construct as to the parameters of feeling, psychological age, which is seven years below the average biological age. It has been found out that these trends are peculiar for the individuals who undergo the beginning of the mid-life crisis, and for those who are at its final stage. The author has shown that the pursuit of excellence is closely related to anxiety about his health and lost youth, whereas the feelings of being younger is associated with freedom from anxiety about the state of his health and signs of aging.

Keywords: mid-life crisis, hubristic motivation, psychological age, pursuit of excellence, pursuit of perfection, anxiety.

Гресь Л. А. Личностные факторы переживания кризиса середины жизни. В статье рассмотрены понятия «кризис середины жизни», «переживание кризиса», «психологический возраст», «стремление к совершенству», «стремление к превосходству», «тревожность», а также изложены представления зарубежных и отечественных ученых об этих явлениях. Представлены методы изучения личностных факторов переживания кризиса середины жизни, а также результаты исследования взаимосвязи между показателями губристической мотивации, психологического возраста и особенностей переживания кризиса середины жизни. Доказано, что кризис середины жизни характеризуется следующими тенденциями: доминирование стремления к совершенству, умеренные показатели переживания кризиса и высокие показатели этого конструкта по параметру самочувствия, показатели психологического возраста, который в среднем ниже биологического на семь лет. Установлено, что такие тенденции характерны как для личностей, переживающих начало протекания кризиса середины жизни, так и для тех, которые находятся на ее конечной стадии. Показано, что стремление к совершенству взаимообусловлено чувством тревоги за свое здоровье и утраченную молодость, а чувство себя более молодым связано со свободой от тревоги за состояние своего здоровья и признаки старения. Установлено, что для кризиса середины жизни характерны незначительные изменения в мировосприятии и целенаправленности личности, имеющие ситуативный характер. В некоторых ситуациях личность критически реагирует на современную моду, молодежные тенденции и поведение, в других – толерантно относится к проявлениям современности и изменения в идеалах общества. Кризисный период также характеризуется умеренным уровнем переживаний относительно собственной профессиональной деятельности, личностных смыслов, идеалов, а также высоким уровнем тревожности относительно самочувствия и карьеры.

Ключевые слова: кризис середины жизни, психологический возраст, стремление к превосходству, стремление к совершенству, тревожность.

Постановка наукової проблеми та її значення. Вивчення психологічних особливостей кризи середини життя є надзвичайно актуальною, оскільки зумовлене особливостями адаптації до нової соціальної ситуації розвитку, для якої характерні зміни в професійній, сімейній та особистісній сферах. Складність досліджуваної проблеми

також полягає в тому, що криза середини життя не має певних вікових меж, оскільки вона може припадати на період від 40 до 55 років.

Аналіз останніх досліджень цієї проблеми. У науковій літературі період кризи середини життя розглядається з позицій сенситивного періоду для переосмислення і переоцінки життя (Р. Гаулд, Д. Льовінсон, Д. Венлайт, Р. Крайг, П. Ніємеля, Р. Шихі), трансформації системи стосунків і самоствавлення (В. С. Братусь, В. І. Слободчиков, Г. А. Цукерман), виникнення нового почуття часу життя (Г. С. Абрамова, В. С. Братусь, Б. Лівехуд, Р. Шихи), ціннісно-сислової компоненти переживання кризи (С. В. Полтавський) тощо.

Період кризи середини життя вивчається в межах сучасної психології розвитку (Л. М. Аболін, І. В. Дубровіна, О. В. Лішин), акмеології (А. А. Деркач, В. Р. Орестова, І. Н. Семенов), теорії особистості (О. Г. Асмолов, В. С. Мерлін, Л. І. Рувинський), гуманістичної психології (В. Франкл, А. Маслоу, К. Роджерс).

На думку М. Стайн, у період кризи середини життя відбувається перехід від однієї психологічної ідентичності до іншої, виникає криза духу, й у цій кризі втрачаються старі самості та виникають нові [4]. Досліджуючи умови перебігу кризи середини життя в жінок, Т. Ф. Кулікова визначає такі кризові характеристики: переживання професійної кризи, почуття втоми від роботи, невисокий рівень самореалізації, незадоволеність самореалізацією, розуміння обмеженості самореалізації, пошук нових способів самореалізації, взаємозалежність самореалізації та почуття щастя, песимістичне ставлення до майбутнього, осмислення і переоцінка життя, зниження рівня самореалізації [2].

Цей період характеризується високою тривогою стосовно нової соціальної ситуації розвитку, яка визначається досягненням кар'єрних вершин або переосмисленням професійного життя особистості, зміною сімейних стосунків, трансформацією світогляду та ідеалів, що свідчить про основне психологічне протиріччя цього етапу життя – необхідність особистості реалізуватись у нових сферах життя, тому проблема особистісних факторів самостввердження особистості, що переживає кризу середини життя, є актуальною і потребує наукового аналізу.

У дослідженнях К. І. Фоменко, особистість вікового періоду, що припадає на кризу середини життя, відзначається високими показниками прагнення до досконалості, яке автор розуміє як спрямованість особистості на досягнення майстерності, власного стандарту професійної діяльності й ідеалу досконалості [5]. Тому до особистісних факторів переживання кризи середини життя ми віднесли власне

емоційні та ціннісно-сміслові параметри такого переживання, представлені в дослідженні С. В. Полтавського та мотивацію досконалості. Окрім зазначеного, складність визначення терміну кризи середини життя в сучасних вікових періодизаціях онтогенезу особистості зумовлює необхідність вивчення параметрів психологічного віку особистості, які запропонували О. О. Кроников та Є. І. Головаха.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й емпірично дослідити особистісні передумови переживання кризи середини життя. До **завдань** дослідження належать: визначення психологічного віку досліджуваних, що переживають кризу середини життя; виявлення особливостей переживання кризи середини життя на її різних етапах; встановлення особливостей зв'язку губристичної мотивації, факторів переживання кризи середини життя та показників психологічного віку в психологічній характеристиці особистості, яка переживає кризу середини життя.

База дослідження. У дослідженні брали участь 160 осіб, віком 40–50 років (104 жінки та 56 чоловіків), котрі зверталися до психолога з питань кризових ситуацій життя, особистісної самореалізації та інших проблем психологічного характеру, зміст яких відбиває проблематику кризи середини життя. Вибірка досліджуваних була поділена на дві групи: до першої увійшли особи віком від 40 до 44 років (79 досліджуваних), до другої – від 45 до 50 років (81 випробуваний).

Методи дослідження

Методика вивчення кризи середини життя за С. В. Полтавським [3]

Методика спрямована на визначення факторів, що зумовлюють кризу середини життя, до яких автор методики відносить «затребуваність», «смысл», «самопочуття», «кар'єра», «ідеали», «втома». Методика містить 24 твердження, які дають можливість встановити високий, середній та низький рівень відповідних показників.

Методика діагностики губристичної мотивації за К. І. Фоменком [5]

Методика спрямована на визначення загального рівня губристичної мотивації, що характеризує прагнення особистості до самоствердження та її показників – прагнення до досконалості і прагнення до переваги. Методика містить 18 питань, які дають можливість установити високий, середній та низький рівні відповідних показників.

Методика вивчення психологічного віку особистості за О. О. Кроников та Є. І. Головахою [1]

Методика спрямована на визначення психологічного віку особистості, а також таких його параметрів, як міра реалізованості особистості (той вік, на який особистість саморелізувалася повною мірою) та бажаний вік (тривалість життя).

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Встановлено статистично значущі відмінності в рівні розвитку показників самооцінки психологічного віку в досліджуваних, що знаходяться на першій (40–44 роки) та другій (45–50 років) віковій стадії переживання психологічної кризи середини життя.

Результати дослідження психологічного віку та його параметрів за методикою О. О. Кроніка та Є. І. Головахою представлені в табл. 1.

Таблиця 1

Середні значення самооцінки психологічного віку досліджуваними

Показники самооцінки психологічного віку	M±σ, групи досліджуваних		t-Стьюдента	p
	I група, n=79	II група, n=81		
Бажаний вік	87,78±5,17	88,02±5,45	-0,28	–
Міра реалізованості	39,52±4,34	43,10±4,10	-5,36	<0,0001
Психологічний вік	34,64±3,95	37,86±3,60	-5,37	<0,0001
Різниця біологічного та психологічного віку	7,48±3,71	9,02±3,65	-2,63	0,009

Із табл. 1 видно, що обидві групи досліджуваних не відрізняються за показниками бажаного віку, отже на початку кризи середини життя та наприкінці її переживання особистість має подібні уявлення про те, якого віку життя вона прагне досягти, тобто яка має бути в неї тривалість життя.

Показники міри реалізованості свідчать про суб'єктивну оцінку особистості міри власної самореалізації в житті, тобто наскільки особистість відчуває власну життєву самореалізацію повною щодо психологічного віку. Встановлено, що, на думку осіб, які належать до вікової групи 40–45 років, плани та проекти їх життя реалізовано щодо середнього віку, який становить близько 40 років, у той час як п'ятдесятирічні особи «реалізувалися» на середній вік 43 роки. Статистично значущі відмінності за цими показниками у двох групах встановлено на рівні $p < 0,0001$ і складають близько чотирьох років, однак для обох груп ступінь реалізованості життя однаковою мірою

менший у середньому на два–п’ять років за їхній біологічний вік. Отже, незалежно від віку досліджуваних, які переживають кризу середини життя, їм властиве почуття неповної реалізації їх можливостей. У цілому такі дані свідчать про те, що особистість, яка оцінює власну міру реалізованості на декілька років менше за свій вік, вважає, що не всі плани та життєві завдання були реалізовані до теперішнього часу. Такі оцінювання ми можемо визначити як одні з темпоральних особливостей переживання кризи середини життя.

Установлено, що обидві групи досліджуваних мають нижчі показники психологічного віку за свій біологічний вік. Так, біологічний вік 40–45-річних становить близько 34 роки, в 45–50-річних – 37 років. Таким чином, незалежно від етапу переживання кризи середини життя, особистість почуває себе молодшою за свій біологічний вік.

Установлено, що біологічний вік досліджуваних молодшої вікової групи перевищує їх психологічний вік у середньому на сім років, у той час як для п’ятдесятирічних цей показник складає дев’ять років. У цілому можна сказати, що для осіб 45–50-річного віку властиво почувати себе більш молодими, ніж респондентам 40–44 років. Отже, друга стадія переживання кризи середини життя характеризується більшим почуттям та прагненням бути молодим, активним та здоровим.

Розглянемо результати розподілу досліджуваних за параметрами психологічного віку, представлені на рис. 1.

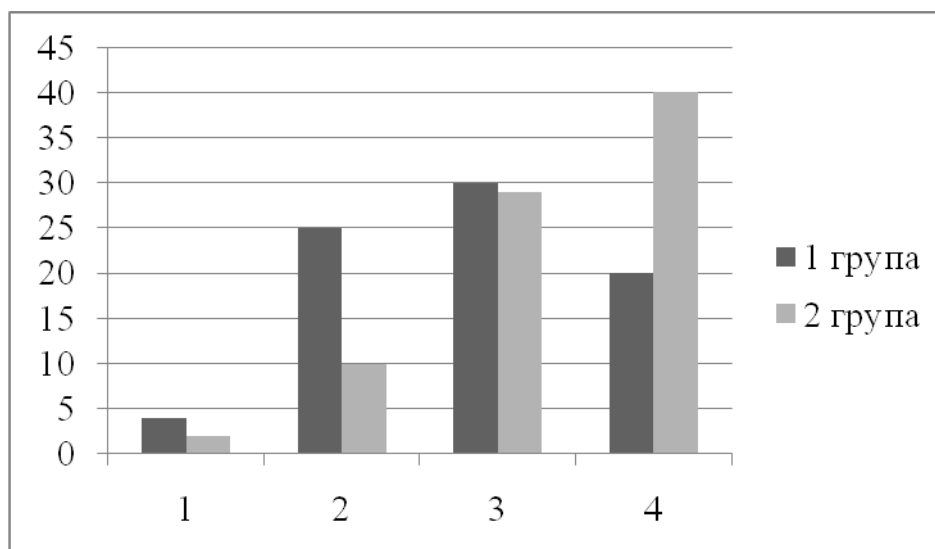


Рис. 1. Розподіл досліджуваних, що переживають кризу середини життя за співвідношенням біологічного та психологічного віку

Примітка: 1 – психологічний вік перевищує біологічний; 2 – біологічний вік перевищує психологічний до 5 років; 3 – біологічний вік перевищує психологічний від 5 до 10 років; 4 – біологічний вік перевищує психологічний понад 10 років.

Із рис. 1 видно, що переважна кількість респондентів обох вікових груп мають такий психологічний вік, що є меншим за біологічний приблизно на п'ять–десять років, причому старша вікова група (45–50 років) характеризується більшою мірою перевищенням біологічного віку над психологічним на понад 10 років. Так, серед 40–44-річних більшість тих, що мають психологічний вік менший за психологічний на 0–5 років, а серед 45–50-річних – на 5–10 та понад 10 років. Можна зробити висновок, що особистість на прикінцевій стадії середини життя насправді почуває себе більш молодшою, ніж на початковій кризовій стадії ($\chi^2_{\text{Емп}} = 64,3, p < 0,01$).

Розглянемо результати дослідження показників психологічної кризи середини життя в досліджуваних 40–44 та 45–50 років, представлені в табл. 2.

Таблиця 2

Середні значення показників психологічної кризи середини життя

Показники психологічної кризи	M±σ, групи досліджуваних		t-Ст'юдента	p
	I група, n=79	II група, n=81		
Затребуваність	3,97±0,22	4,00±0,10	-1,01	0,31
Смисл	17,65±1,88	17,90±1,65	-0,86	0,38
Самопочуття	0,92±0,44	1,03±0,19	-2,09	0,03
Кар'єра	7,01±1,59	7,02±1,53	-0,04	0,96
Ідеали	3,73±1,16	3,62±1,17	0,56	0,57
Втома	1,58±0,77	1,65±0,82	-0,56	0,57
Загальний показник психологічної кризи	34,88±3,30	35,24±2,53	-0,77	0,43

Установлено, що для початкового та кінцевого періодів кризи середини життя характерним є помірні показники затребуваності як параметра переживання кризи. Затребуваність, за С. В. Полтавським [3], виступає афективним фактором переживання кризи середини життя, що полягає в думках та емоціях відносно професійної придатності й соціальної затребуваності. Помірні показники за цим параметром свідчать про ситуативний характер цих переживань в особистості респондентів віком від 40 до 50 років. Отже, в цілому ми не можемо говорити про підвищену тривожність стосовно професійної та соціальної сфери особистості, що переживає кризу середини життя.

Установлено, що обидві групи досліджуваних характеризуються високими показниками за параметром смислу. Отже, для особистості віком від 40 до 50 років характерним є самоаналіз власних досягнень, духовного і психічного самопочуття, потреба в нових емоційних переживаннях. Особистість, яка знаходиться на зламі двох соціальних ситуацій розвитку – досягнення піку кар'єрного розвитку та підготовка до пенсійного періоду, змін у сімейному житті (початку самостійного життя дітей, народження онуків тощо), окрім того, що прагне бути більш молодою й активною, сподівається на реалізацію нових особистісних смислів та потреб, прагне до нових емоційних переживань, пов'язаних із новими видами діяльності.

Установлено статистично значущі відмінності в рівні розвитку показників самопочуття в групах досліджуваних, причому в старшій віковій групі показники самооцінки самопочуття гірші, ніж у досліджуваних молодшої вікової групи. За С. В. Полтавським, високі бали за цією шкалою також свідчать про високу тривожність (відсутність душевного спокою) [3]. Отже, можна говорити про вікову позитивну динаміку тривожності, зокрема з приводу погіршення стану здоров'я протягом періоду 40–50 років.

Установлено високий рівень розвитку переживання кризи середини життя за параметром кар'єри в обох вікових груп. Отже, криза переживання середини життя характеризується змінами в поглядах на власні ідеали та кар'єрні досягнення, які характерні для всього періоду від 40 до 50 років.

Установлено, що для обох вікових груп характерні помірні показники переживання кризи середини життя за параметром ідеалів. Отож, для кризи середини життя характерні незначні зміни у світогляді та спрямованості особистості, які можуть носити ситуативний характер. В одних ситуаціях особистість може критично реагувати на сучасну моду, молодіжні тенденції та поведінку, в інших ситуаціях – толерантно ставитись до проявів сучасності та зміни в ідеалах суспільства, тощо.

Установлено помірні показники за параметром втоми, що свідчить про те, що для обидвох груп респондентів характерним є помірне переживання втомленості відособистісних та професійних проблем життя.

Таким чином, кризовий період, що припадає на 40–50 років, характеризується помірним рівнем переживань із приводу власної

професійної діяльності, особистісних смислів та ідеалів і високим рівнем тривожності стосовно власного самопочуття та стану кар'єри.

Статистично значущих відмінностей у рівні розвитку показників губристичної мотивації встановлено не було. Так, обидві групи досліджуваних характеризуються високими показниками прагнення до досконалості та помірними показниками прагнення до переваги. Отже, можна зробити висновок, що прагнення до досконалості є характерною особливістю переживання кризи середини життя. Особистість, яка переживає кризу, прагне реалізувати себе у «справі свого життя», досягти злагоди та благополуччя в сімейній сфері, бути, за К. Роджерсом, «повноцінно функціонуючою особистістю», яка виявляє інтерес до життя, незважаючи на те, що досягла зрілого віку, а молодість минула.

Розглянемо результати кореляційного аналізу досліджуваних параметрів переживання кризи середини життя, представлені на рис 2.

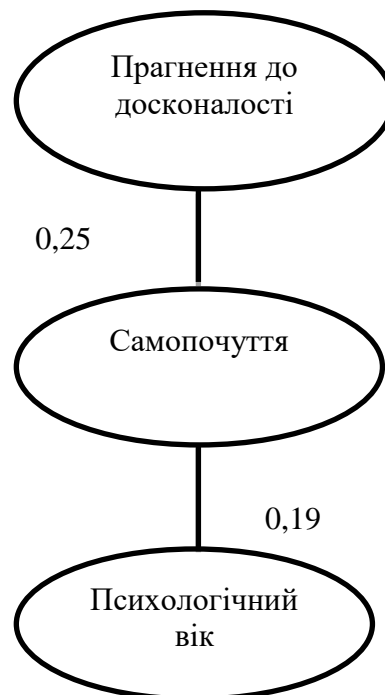


Рис. 2. Кореляційні зв'язки показників губристичної мотивації, переживання кризи середини життя та психологічного віку ($n=160$)

Із рис. 2 видно, що ті діагностичні показники, за якими в досліджуваних встановлено перевагу високого рівня за вибіркою, а саме показники самопочуття в переживанні кризи та прагнення до досконалості як губристичної мотиваційної тенденції, мають позитивний зв'язок ($r=0,25$, $p<0,01$). Отже, високий рівень тривоги з приводу власного самопочуття та віку найбільшою мірою виражений в тих

особистостей, які прагнуть до досконалості. Як відомо, прагнення до досконалості властиве перфекціоністам, які здебільшого виявляють іпохондричну заклопотаність власним станом здоров'я, вигляду та зовнішніх ознак старіння.

Встановлено позитивний зв'язок між показниками самопочуття як кризи середини життя та психологічним віком особистості ($r=0,19$, $p<0,05$). Отже, чим старшою психологічно особистість себе почуває, тим більшу тривожність із приводу свого самопочуття вона виявляє. Ті особистості, які почувають себе молодшими за свій реальний вік, виявляють менше занепокоєння станом свого здоров'я та зовнішності.

Висновки. Криза середини життя характеризується такими тенденціями: домінування прагнення до досконалості, реалізуватися в «справі свого життя», досягти злагоди та благополуччя в сімейній сфері, виявляти інтерес до життя помірними показниками переживання кризи та високими показниками цього конструкту за параметром самопочуття. Це засвідчує високу тривожність особистості з приводу свого самопочуття, здоров'я та зовнішності, а також психологічний вік, який у середньому нижчий за біологічний на сім років. Такі тенденції характерні і для особистостей, що переживають початок протікання кризи середини життя, і для тих, які знаходяться на її кінцевій стадії.

Прагнення до досконалості є взаємозумовленим почуттям тривоги за власне здоров'я та втрачену молодість. Почуття себе більш молодим пов'язане зі свободою від тривоги за стан здоров'я та ознак старіння.

Література

1. Кроник А. А. Психологический возраст личности / А. А. Кроник, Е. И. Головаха // Психол. журн. – 1983. – Т. 4, № 5. – С. 57–65.
Kronik A. A. Psikhologicheskiiy vozrast lichnosti [Psychological Age of Personality] / A. A. Kronik, E. I. Golovakha // Psichol. zhurn. – 1983. – Vol. 4, No 5. – P. 57–65.
2. Куликова Т. Ф. Психологическое содержание кризиса середины жизни работающей женщины : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Т. Ф. Куликова. – Краснодар, 2004. – 160 с.
Kulikova T. F. Psikhologicheskoe sodержanie krizisa serediny zhizni rabotayuschey zhenschiny : dis. ... kand. psikh. nauk : 19.00.13 [Psychological Content of Mid-life Crisis of the Working Woman: Ph. D. thesis] / T. F. Kulikova. – Krasnodar, 2004. – 160 p.

3. Полтавский С. В. Психологические условия преодоления ценностно-смыслового кризиса середины жизни в процессе самопознания личности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / С. В. Полтавский. – Тамбов, 2008. – 167 с.
Poltavskiy S. V. Psikhologicheskie usloviya preodoleniya tsennostno-smyslovogo krizisa serediny zhizni v protsesse samopoznaniya lichnosti : dis. ... kand. psikhol. nauk : 19.00.13 [Psychological Conditions of Overcoming Value Semantic Mid-life Crisis in the Course of Personality's Self-Cognizing: Ph. D. thesis] / S. V. Poltavskiy . – Tambov, 2008. – 167 p.
4. Стайн М. В середине жизни: юнгианский подход / М. Стайн. – М. : Когито-центр, 2009. – 160 с.
Stain M. V seredine zhizni: jungianskiy podkhod [In the Middle of Life: A Jungian Approach] / M. Stain. – M. : Kogito-tsentr, 2009. – 160 p.
5. Фоменко К. І. Губристична мотивація як чинник прагнення до успіху: віковий аспект / К. І. Фоменко, Т. Б. Хомуленко. – Х. : ХНПУ, 2012. – 222 с.
Fomenko K. I. Hubristychna motyvatsiya yak chynnyk pragnennya do uspichu: vikovyj aspekt [Hubristic Motivation As a Factor of Success: Developmental Aspect] / K. I. Fomenko, T. B. Khomulenko. – Kharkiv : KhNPU, 2012. – 222 p.

УДК 159.955.4

Т. І. Доцевич

Received October 14, 2013;

Revised October 30, 2013;

Accepted November 15, 2013.

РОЗРОБЛЕННЯ Й АПРОБАЦІЯ ОПИТУВАЛЬНИКА ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕФЛЕКСИВНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті представлено результати розробки теоретичної моделі й емпіричної перевірки методики дослідження педагогічної рефлексивності викладача, викладено погляди зарубіжних і вітчизняних авторів на рефлексивність як професійно важливу якість викладача вищої школи. Подано теоретичні підходи до поняття «педагогічна рефлексивність викладача вищої школи», результати стандартизації методики «Опитувальник педагогічної рефлексивності викладача», визначено її валідність і надійність. Отримана факторна структура опитувальника, представлена творчим, фасилітативним, когнітивним, ціннісно-смісловим, афективним та конативним компонентами. Опитувальник містить 42 твердження, які відображають параметри педагогічної рефлексивності викладача вищої школи й може використовуватись у практичній діяльності педагога ВНЗ.

Встановлені зв'язки між педагогічною й особистісною рефлексивністю, абнотивністю, метакогнітивною включеністю й обізнаністю. Опитувальник має високу тест-ретестову надійність і може бути використаний для вивчення педагогічної рефлексивності в метакогнітивному досвіді викладача вищої школи. Результати дослідження засвідчують, що педагогічна рефлексивність – своєрідне психологічне явище, яке розкриває усвідомленість і спрямованість педагога вищої школи на оптимальне здійснення власної професійної діяльності й реалізується через його думки (когнітивний, творчий компоненти), переживання (афективний і ціннісно-смысловий компоненти) та дійову активність (фасилітативний і конативний компоненти). Рефлексивність є базовим регулятивним компонентом метапізнання, яке є концептуально ширшим, ніж процес рефлексії завдяки його функціонуванню як сукупності рефлексивних навичок. Рефлексія як процес саморегуляції діяльності представляє одну із форм метапізнання.

Ключові слова: педагогічна рефлексивність, метапізнання, абнотивність, психометричні дослідження.

Dotsevich T. N. Designing and Approbation of Questionnaire of Higher School Teacher Pedagogical Reflexivity. The paper outlines the results of designing a theoretical model and the empirical verification of the research method aiming to study lecturer's pedagogical reflexivity. A *Lecturer's Pedagogical Reflexivity Questionnaire* allowing measuring pedagogical reflexivity has been validated and standardized. The *Questionnaire's* factors are represented by creative, facilitative, cognitive, value and semantic, affective, and conative components. It contains 42 statements, which reflect the lecturer pedagogical reflexivity's parameters, and can be used by psychologists who work at higher education institutions. The reflexivity is a basic regulative component of metacognition, which is conceptually broader than the process of reflection thanks to its functioning as a combination of reflexive skills. The pedagogical reflexivity is closely related to personal reflexivity, abnotivity, meta-cognitive inclusion, and awareness. The teacher's reflexivity is a psychological phenomenon that expresses the teacher's optimal implementation of his professional activity. The reflection as activity's self-regulation is considered to be a form of metacognition.

Keywords: pedagogical reflexivity, metacognition, abnotivity, psychometric investigations.

Доцевич Т. И. Разработка и апробация опросника педагогической рефлексивности преподавателя высшей школы. В статье представлены результаты разработки теоретической модели и эмпирической проверки методики исследования педагогической рефлексивности преподавателя. Также отображены теоретические подходы к понятию «педагогическая рефлексивность преподавателя высшей школы». В исследовании предоставлена стандартизация методики «Опросник педагогической рефлексивности преподавателя», определены ее валидность и надежность. Получена факторная структура опросника представленная творческим, фасилитативным, когнитивным, ценностно-смысловым, аффективным и конативным компонентами. Опросник содержит 42

утверждения, которые отражают параметры педагогической рефлексивности преподавателя высшей школы и может использоваться в практической деятельности практического психолога высшего учебного заведения. Установлены связи между педагогической и личностной рефлексивностью, абнотивностью, метакогнитивной включенностью и осведомленностью. Результаты исследования свидетельствуют о том, что педагогическая рефлексивность является своеобразным психологическим явлением, которое выражает осознание и направленность педагога высшей школы на оптимальное осуществление собственной профессиональной деятельности и реализуется через его мысли (когнитивный, творческий компоненты), переживания (аффективный и ценностно-смысловой компоненты), действенную активность (фасилитативный и конативный компоненты). Рефлексивность является базовым регулятивным компонентом метапознания, которое концептуально шире, чем процесс рефлексии благодаря его функционированию в качестве совокупности рефлексивных навыков. Рефлексия также в качестве саморегуляции деятельности представляет одну из форм метапознания.

Ключевые слова: педагогическая рефлексивность, метапознание, абнотивность, психометрические исследования.

Актуальність дослідження зумовлена вимогами сучасної психолого-педагогічної практики в розробці сучасного психодіагностичного інструментарію, спрямованого на дослідження особистості викладача вищої школи. Провідним напрямом таких досліджень має бути розробка методів дослідження таких професійно важливих якостей викладача, як педагогічна рефлексія.

З огляду на актуальність і недостатню розробленість зазначеної проблеми, **метою** роботи є розробка й апробація опитувальника, спрямованого на діагностику рівня розвитку педагогічної рефлексивності викладача вищої школи.

Аналіз останніх досліджень цієї проблеми. Вивченню рефлексивних процесів присвячені дослідження зарубіжних учених: М. Ferrari (специфіка організації рефлексивних процесів у структурі психіки) [2], D. Daniels (зв'язок рефлексії як процесу мислення про мислення із метапізнанням, що є включеністю суб'єкта в процес власного мислення) [8], P. L. Carrell, L. Gajduseki, T. Wise (стратегії та прийоми рефлексії у метапізнанні) [7].

У вітчизняній психологічній науці проблематика рефлексивності представлена у дослідженнях В. Н. Азарова, В. Я. Буторіна, О. В. Карпова, А. Б. Холмогорової, М. О. Холодної.

В. Н. Азаров розглядає рефлексивність як когнітивний стиль, представлений групою особистісних та когнітивних якостей. До пе-

реліку останніх автором віднесено аналітичність сприйняття, перевага символічного операційного мислення, незалежність від перцептивного матеріалу в створенні стратегій розв'язання перцептивних і когнітивних задач, структурованість у переживанні зовнішнього світу [1]. В. Я. Буторін [3] визначає функціональні рівні рефлексії під час переробки інформації, на першому з яких відбувається засвоєння інформації про предмети та явища природного та соціального середовища, включення їх у систему знань; на другому, власне рефлексивному, здійснюється процес усвідомлення факту впливу соціальної інформації, її ролі та місця в життєдіяльності людини і трансформацію за допомогою рефлексії у власне знання.

Рефлексія у дослідженнях М. О. Холодної представлена як форма організації ментального досвіду, що перебуває в ментальних структурах, які забезпечують змогу отримання інформації та її перетворення, управління процесами переробки інформації та вибірковість інтелектуального відображення; ментальному просторі, яка оперативно актуалізується в умовах здійснення суб'єктом інтелектуальних актів; та ментальній репрезентації, що представлена актуалізованими розумовими образами [6].

А. Б. Холмогорова визначає функції рефлексії, що реалізуються у діяльності, зокрема контрольну, конструктивну, мобілізуючу та захисну [5]. О. В. Карпов, підкреслюючи зв'язок процесів рефлексії та метапізнання, визначає їхні спільні функціональні риси, що полягають у здійсненні моніторингу, регуляції та контролю суб'єктом власних пізнавальних процесів. На думку автора, рефлексія та метапізнання слугують засобами внутрішнього зворотнього зв'язку, завдяки якому здійснюється пізнання світу [2].

Отже, рефлексивність виступає як базовий регулятивний компонент метапізнання, що розглядається як більш широке явище, ніж процес рефлексії завдяки його функціонуванню як сукупності рефлексивних навичок. З іншого боку, рефлексія як процес саморегуляції діяльності взагалі охоплює процес метапізнання як одну з її форм.

О. В. Карповим рефлексивність визначається як психічна властивість, характеристика інтегративної психічної реальності, що узгоджується з рефлексією в цілому. Разом із рефлексією як процесом рефлексування рефлексивність є своєрідним конструктом рефлексії. Це положення було використано автором під час розробки відповідної методики. На думку автора, діагностика рефлексивності має враховувати розрізнення її виявлень за таким важливим критерієм, як

спрямованість: інтрапсихічна спрямованість рефлексивності виступає як здатність до самосприйняття змісту власної психіки і його аналізу, інтеропсихічна – як здатність до розуміння психіки інших людей. Загальна властивість рефлексивності, на переконання вченого, має включати обидва вказані типи, а рівень розвитку цієї властивості є похідним від них одночасно.

Вивчаючи психологічні особливості професійної рефлексії педагогів, О. С. Ноженкіна [4] визначає рефлексію як таке явище, що консолідує Я-концепцію учителя, з одного боку, сприяючи динамічності її змісту, з іншого – підтримуючи її стабільність. Автор відносить до професійної рефлексії педагога такі чинники: рефлексивність як особистісну якість (схильність обмірковувати те, що відбувається в житті, свої дії, вчинки інших людей); осмисленість життя (цілеспрямованість, наявність цілей, часової перспективи, задоволення життям тощо); самоактуалізацію (прагнення до найбільшого виявлення своїх можливостей); орієнтацію на цінності творчого самовираження у педагогічній діяльності.

У дослідженні З. М. Мірошник [3] представлено діагностичну методику, спрямовану на вивчення рівня розвитку педагогічної рефлексивності учителя початкових класів. Методика дозволяє визначити рівень розвитку таких компонентів рефлексивності, як інтелектуальну рефлексивність, рефлексивність під час прийняття педагогічних рішень, рефлексивність у складних педагогічних ситуаціях, емоційна рефлексивність, які в сукупності відображають загальний показник педагогічної рефлексивності.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Виходячи із теоретичних уявлень О. В. Карпова про існування особистісної диспозиції «рефлексивність», а також психологічного конструкту «педагогічна рефлексивність», запропонованого З. М. Мірошник, поставили мету кількісного вимірювання психологічного феномену «педагогічна рефлексивність викладача вищої школи». Ми припустили, що вона характеризується інтраіндивідуальною стійкістю і розподілом близьким до нормального. На основі описаних вище феноменологічних проявів педагогічної рефлексивності були сформульовані п'ятдесят первинних тверджень, що, імовірно, відображають параметри педагогічної рефлексивності. Частина із них є прямими, частина – зворотними. Для кожного твердження

випробовуваних пропонувалося вибрати одну із п'яти варіантів відповідей: «зовсім не згодний», «швидше не згодний, ніж згодний», «не можу визначитись», «швидше згодний, ніж не згодний», «повністю згодний».

Психометрична вибірка. У досліджувану вибірку ввійшли 257 осіб – викладачів ХНПУ імені Г. С. Сковороди, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет», Харківського національного університету будівництва та архітектури, серед них 224 – жіночої статі та 33 – чоловічої. Педагогічний стаж випробовуваних становить від 1 до 40 років.

Досліджуваним пропонувалася така інструкція: «Шановний респонденте, оцініть, будь ласка, в балах від 1 до 5, наскільки Ви вважаєте подані висловлювання правильними щодо самого себе. Під час оцінки використовуйте шкалу: “зовсім не згодний 1__2__3__4__5__ повністю згодний”».

Обробка даних проводилася в пакеті StatSoft STATISTICA 6.

Надійність опитувальника. Першим кроком в обробці отриманих сирих даних була перевірка внутрішньої узгодженості опитувальника. Для цього розраховувалася статистика альфа Кронбаха для шкали, що включає всі 50 пунктів. Величина альфа Кронбаха для шкали із 50 запитань склала 0,934, що є вищою за мінімально припустиму величину, яка становить 0,7.

Розраховані показники альфа Кронбаха для кожного пункту опитувальника вказують на те, що пункти 27 «Мені складно переключатись з одного предмета на інший», 28 «Мені складно підтримувати високу концентрацію уваги студентів на занятті» та 31 «Під час лекції я часто поглиблююся у деталі і забуваю сказати найголовніше» погіршують психометричний показник одномоментної надійності, оскільки показник альфа Кронбаха для зазначених пунктів опитувальника, якщо вони будуть видалені з нього, становитиме 0,937. Можна стверджувати, ці дані пункти не володіють високою диференційною силою і їх можна виключити з кінцевої версії опитувальника. Видалення цих пунктів привело до збільшення величини альфа Кронбаха, яка становить 0,944 і є прийнятною величиною внутрішньої узгодженості пунктів опитувальника педагогічної рефлексивності викладачів.

Конструктивна валідність опитувальника. Для виявлення внутрішньої структури методики проводився факторний аналіз, що дозволяє операціоналізувати трактування методики як сукупності латентних

факторів (шкал) і спостережуваних змінних (пунктів), виявити і проаналізувати структуру зв'язків латентних змінних досліджуваної методики з критерійними латентними і вимірюваними змінними, тобто визначити факторний склад і факторні навантаження результату методики.

За результатами експлораторного факторного аналізу (з кутовим обертанням) виділено шість факторів, які не корелюють один з одним (коефіцієнти кореляції становлять від 0,007 до 0,018).

Перший фактор (інформативність 12,92 %) утворили пункти 9, 30, 38, 26, 7, 17, 5, 47, 42, 43, 10 (представлені у порядку зменшення факторного навантаження). Зміст пунктів, що утворили цей фактор (наприклад, пункт 9 «Я намагаюся долучити студентів до науково-дослідницької діяльності» або 30 «Я люблю індивідуальну творчу роботу зі студентами» та 38 «Я люблю відповідати на цікаві питання студентів»), розкриває ставлення викладача до процесу сумісної навчальної та науково-дослідної діяльності зі студентами і може бути позначений як *фактор творчого компонента педагогічної рефлексивності*.

Другий фактор (інформативність 12,03 %) об'єднав такі пункти: 21, 14, 20, 49, 22, 8, 29, 25, 48, 19 (також перераховані у порядку убуття факторного навантаження). Психологічний зміст пунктів, що утворили цей чинник (показовими є пункти 21 (із найбільшим навантаженням (0,816) «Я підказую студентам, як краще структурувати матеріал під час конспектування») та 20 «Складний теоретичний матеріал я намагаюсь пояснити за допомогою простих прикладів з життя»), полягає у прагненні викладача найкращим чином структурувати навчальний матеріал і найбільш зручним способом організувати навчальний процес у студентів. Тому фактор може бути названий *фасилітативним компонентом педагогічної рефлексивності*.

Третій фактор (інформативність 9,43 %) представлений пунктами 44, 18, 45, 24, 15, 13, 23, 6. Психологічний зміст пунктів полягає у змісті показового пункту 44 «Якщо у мене є сумніви з приводу рівня підготовки або знань студента, я доволі довго приймаю рішення про його оцінку» та 45 «Перед тим, як вказати на помилку студента, я обов'язково подумаю, якими словами це краще зробити». На наш погляд, цей фактор може бути позначений як *когнітивний компонент педагогічної рефлексивності*.

Четвертий фактор (інформативність 9,28 %) утворений пунктами 32, 33, 40, 39, 35, 25. Так, наприклад пункт 32 «Мене можна назвати достатньо вимогливим і суворим викладачем» та 33 «Я завищую навчальні вимоги для відмінників та здібних студентів» відображають особистісні позиції викладача до професійної діяльності, розкривають його рефлексивну оцінку власної педагогічної вимогливості, тому цей фактор може бути позначений як *ціннісно-смісловий компонент педагогічної рефлексивності*.

П'ятий фактор (інформативність 6,98 %) представлений пунктами 3, 2, 4, 1, зміст яких пояснюється пунктом із найбільшим навантаженням (3 «Я відчуваю тривожність, якщо вважаю мою підготовку до лекції недостатньою») і розкриває емоційні переживання викладача щодо умов здійснення педагогічного процесу – *афективний компонент педагогічної рефлексивності*.

Шостий фактор (інформативність 6,81 %) утворений пунктами 50, 48, 41, 46, 40, зміст яких пояснений пунктом 50 «Я корегую хід заняття в залежності від стану і готовності навчальної групи». Він розкриває дійово-поведінкові особливості педагогічної рефлексивності – *конативний компонент педагогічної рефлексивності*.

Отже, перший латентний фактор – *творчий компонент педагогічної рефлексивності* зумовлює такі пункти «Опитувальника педагогічної рефлексивності викладача вищої школи»: 5, 7, 9, 10, 17, 26, 30, 38, 42, 43, 47. Другий фактор – *фасилітативний компонент педагогічної рефлексивності* спричинює пункти опитувальника: 8, 14, 19, 20, 21, 22, 16, 29, 49. Третій – *когнітивний компонент педагогічної рефлексивності*: 6, 13, 15, 18, 23, 24, 44, 45. Четвертий – *ціннісно-смісловий компонент педагогічної рефлексивності*: 25, 32, 33, 35, 39. П'ятий – *афективний компонент педагогічної рефлексивності*: 1, 2, 3, 4. Шостий – *конативний компонент педагогічної рефлексивності*: 40, 41, 46, 48, 50. Пункти 11, 12, 34, 36 і 37 мають незначні факторні навантаження і були вилучені з кінцевої версії опитувальника.

Таким чином, кінцева версія опитувальника педагогічної рефлексивності містить шість факторів – *творчий компонент* (11 пунктів), *фасилітативний компонент* (9 пунктів), *когнітивний* (8 пунктів), *ціннісно-смісловий* (5 пунктів), *афективний* (4 пункти) та *конативний* (5 пунктів). Ця психодіагностична методика відповідає сучасним вимогам до психометричного обґрунтування особистісних опитувальників.

Ретестова надійність опитувальника. Повторне тестування однієї і тієї ж вибірки (90 респондентів) було проведено з інтервалом у три тижні. Кореляція між результатами першого та другого тестування виявилася на рівні $r = 0,752$, що свідчить про достатньо високу ретестову надійність опитувальника.

Побудова нормативної шкали. У таблиці 1 представлено описові статистики опитувальника педагогічної рефлексивності викладача.

Таблиця 1

Описові статистики «Опитувальник педагогічної рефлексивності (ПР) викладача»

Показники педагогічної рефлексивності	Середнє значення	Мінімальне значення	Максимальне значення	Стандартне відхилення
Загальний показник ПР	200,48	141,00	250,00	20,54
Творчий компонент ПР	47,16	30,00	55,00	5,63
Фасилітативний компонент ПР	38,82	25,00	50,00	6,28
Когнітивний компонент ПР	33,15	22,00	40,00	4,28
Ціннісно-смысловий компонент ПР	19,68	11,00	25,00	3,10
Афективний компонент ПР	16,23	6,00	20,00	2,66
Конативний компонент ПР	55,49	37,00	70,00	7,39

При розбивці на три інтервали граничні значення норми для загального показника педагогічної рефлексивності становлять 180–230 балів, для показника творчого компонента педагогічної рефлексивності – 29–43 бали, для показника фасилітативного компонента педагогічної рефлексивності – 38–47 балів, для показника когнітивного компонента педагогічної рефлексивності – 32–40 балів, ціннісно-смыслового – 16–21 бал, афективного – 10–18 балів, конативного – 48–60 балів.

Дискримінативна валідність «Опитувальника педагогічної рефлексивності викладача» перевірялась шляхом визначення кореляційних зв'язків показників педагогічної рефлексивності із метакогнітивною включеністю та загального показника рефлексивності (табл. 2).

Установлено статистично значущі зв'язки між загальним показником педагогічної рефлексивності й рефлексивністю ($p < 0,01$) за методикою О. В. Карпова, а також між педагогічною рефлексивністю і рівнем метакогнітивної обізнаності ($p > 0,01$) за методикою М. М. Кашапова та Ю. В. Скворцової, метакогнітивною включеністю у діяльність ($p < 0,01$) за методикою О. В. Карпова, абнотивністю ($p < 0,01$) за методикою М. М. Кашапова.

Таблиця 2

Кореляційні зв'язки показників педагогічної рефлексивності та метакогнітивного досвіду викладачів вищої школи, $n=90$

Показники педагогічної рефлексивності	Показники метакогнітивного досвіду			
	Метакогнітивні знання	Метакогнітивна активність	Абнотивність	Загальний показник рефлексивності за О. В. Карповим
Загальний показник ПР	0,54	0,53	0,44	0,38
Творчий компонент ПР	0,43	0,32	0,58	0,23
Фасилітативний компонент ПР	0,46	0,45	0,31	0,21
Когнітивний компонент ПР	0,24	0,43	0,23	0,37
Ціннісно-смісловий компонент ПР	0,26	0,21	0,26	0,32
Афективний компонент ПР	0,44	0,24	0,32	0,36
Конативний компонент ПР	0,47	0,55	0,30	0,37

Виходячи з отриманих даних, педагогічна рефлексивність виступає таким психологічним явищем, що розкриває усвідомленість та спрямованість педагога вищої школи на оптимальне здійснення власної професійної діяльності й реалізується через його думки (когнітивний, творчий компоненти), переживання (афективний та ціннісно-смісловий компоненти) та дійову активність (фасилітативний та конативний компоненти). Високий рівень розвитку педагогічної рефлексивності передбачає розвинуті метакогнітивну включеність і обізнаність, високу абнотивність особистості викладача вищої школи.

Висновки. Структурна модель педагогічної рефлексивності особистості викладача в межах нашого дослідження представлена творчим, фасилітативним, когнітивним, ціннісно-смысловим, афективним та конативним структурними компонентами.

Стандартизація опитувальника педагогічної рефлексивності викладача вищої школи показала його високу надійність і валідність. Опитувальник має високу тест-ретестову надійність і може використовуватись для дослідження педагогічної рефлексивності в метакогнітивному досвіді викладача вищої школи.

Література

1. Азаров В. Н. Стиль действия: рефлексивность-импульсивность / В. Н. Азаров // Вопр. психологии. – М. : [б. в.], 1982. – № 3. – С. 120–126.
Azarov V. N. Stil deistvovaniya: refleksivnost-impulsivnost [The style of acting: reflexivity– impulsivity] / V. N. Azarov // Voprosy psikhologii. – M., 1982. – No 3. – P. 120–126.
2. Карпов А. В. Психология метакогнитивных процессов личности : монография / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. – М. : Изд-во ИП РАН, 2005. – 352 с.
Karpov A. V. Psikhologiya metakognitivnykh processov lichnosti [Psychology of Personality's Metacognitive Processes] / A. V. Karpov, I. M. Skitiaeva. – M. : IP RAN, 2005. – 352 p.
3. Мірошник З. М. Рольова структура особистості вчителя початкових класів : монографія / Зоя Мірошник. – Харків : ХНПУ, 2011. – 306 с.
Miroshnyk Z. M. Rolova struktura osobystosti vchitelya pochatkovykh klassiv [The Role Structure of Primary School Teacher Personality] / Zoya Miroshnyk. – Kharkiv : KhNPU, 2011. – 306 p.
4. Ноженкина О. С. Профессиональная деформация учителя и педагогическая рефлексия / О. С. Ноженкина // Вопр. психологии. – 2009. – № 2. – С. 55–62.
Nozhenkina O. S. Professionalnaya deformatsiya uchitela s pedagogicheskoy refleksiyey [Professional deformation of teacher and pedagogical reflexion] / O. S. Nozhenkina // Voprosy psikhologii. – 2009. – No 2. – P. 55–62.
5. Холмогорова А. Б. Нарушения рефлексивной регуляции познавательной деятельности при шизофрении : дис. ... канд. психол. наук. / А. Б. Холмогорова. – М., 1983. – 219 с.
Kholmogorova A. B. Narusheniya refleksivnoy reguliatsii poznavatelnoy deyatelnosti pri shizofrenii : dis. ... kand. psikh. nauk [Schizophrenic Disorders of Reflexive Regulation in Cognitive Activity : Ph.D. thesis] / A. B. Kholmogorova. – Moscow, 1983. – 219 p.
6. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – М. : Барс, 1997. – 392 с.
Kholodnaya M. A. Psikhologiya intellekta: paradoksy issledovaniya [Psychology of Intelligence: Paradoxes of the Study] / M. A. Kholodnaya. – Moscow : Bars, 1997. – 392 p.

7. Carrell P. L. Metacognition and EFL/ESL reading / P. L. Carrell, L. Gajdusek, T. Wise // Instructional Science. – 1998. – № 26. – P. 97–112.
8. Daniels D. Metacognition and Reflection, Page written in the context of teacher preparation coursework [Electronic resource] / Dennis Daniels. – HTML, retrieved 16:51, 3 July 2006 (MEST).

ДОДАТОК

1. Прочитав лекцію не зовсім успішно, завжди потім довго думаю про неї, розбираю свої помилки (фактор 5: 0,461).

2. Перед семінарським заняттям обмірковую хід роботи студентів (фактор 5: 0,664).

3. Я відчуваю тривожність, якщо вважаю свою підготовку до лекції недостатньою (фактор 5: 0,668).

4. Зазвичай у мене добрий настрій, коли працюю зі студентами (фактор 5: 0,509).

5. Я намагаюся подавати найбільш цікаві питання для самостійного вивчення студентами (фактор 1: 0,555).

6. Часом подумки звертаюся до порушених студентами питань на заняттях (фактор 3: 0,458).

7. Я стежу за новинками в тій науковій галузі, яка пов'язана з предметами, які викладаю (фактор 1: 0,636).

8. Я не припиняю пояснювати студентам складний матеріал, доки усім не стане зрозуміло (фактор 2: 0,504).

9. Я намагаюся залучити студентів до науково-дослідницької діяльності (фактор 1: 0,762).

10. Я часто з колегами спілкуюся на професійні теми (фактор 1: 0,453).

11 (13). Часом, обмірковуючи цікаву тему лекції, подумки веду діалог зі студентами (фактор 3: 0,499).

12 (14). У процесі підготовки тестових завдань до іспиту ретельно перевіряю ключ (фактор 2: 0,735).

13 (15). Перед тим, як запропонувати студентам завдання для індивідуальної роботи, обов'язково подумаю, яким чином сформулювати інструкцію для їх виконання, а також критерії їх оцінки (фактор 3: 0,515).

14 (16). Я підкреслюю інтонацією матеріал, який даю на лекції під запис (фактор 2: 0,515).

15 (17). На семінарському занятті узагальнюю доповіді студентів (фактор 1: 0,571).

16 (18). Під час підготовки лекції ретельно обмірковую питання, які мені можуть поставити студенти (фактор 3: 0,642).

17 (19). У викладі нового матеріалу намагаюся підкреслити його зв'язок із вивченою студентами інформацією (фактор 2: 0,456).

18 (20). Складний теоретичний матеріал намагаюся пояснити за допомогою простих прикладів із життя (фактор 2: 0,712).

19 (21). Я підказую студентам, як краще структурувати матеріал під час конспектування (фактор 2: 0,816).

20 (22). Я завжди виділяю час на організаційні моменти на заняттях (фактор 2: 0,637).

21 (23). Обмірковуючи складне навчальне завдання, думаю над ним навіть тоді, коли займаюся іншими справами (фактор 3: 0,496).

22 (24). Якщо я не зміг належно відповісти на питання студента, довго потім не можу відволіктися від думок про це питання і повертаюся до нього на наступному занятті (фактор 3: 0,518).

23 (25). Вважаю, що викладачеві слід готуватись однаково ретельно і сумлінно до усіх видів занять (лекцій, практичних, лабораторних робіт тощо) (фактор 4: 0,529).

24 (26). Для мене дуже важливим є зоровий контакт зі студентами під час лекції (фактор 1: 0,642).

25 (29). Я виділяю достатню кількість часу на занятті для рекомендації студентам необхідних літературних джерел (фактор 2: 0,518).

26 (30). Я люблю індивідуальну творчу роботу зі студентами (фактор 1: 0,750).

27 (32). Мене можна назвати достатньо вимогливим і суворим викладачем (фактор 4: 0,759).

28 (33). Я завищую навчальні вимоги для відмінників і здібних студентів (фактор 4: 0,675).

29 (35). Я точно можу сказати, хто і як зі студентів до мене ставиться (фактор 4: 0,552).

30 (38). Мені подобається відповідати на цікаві питання студентів (фактор 1: 0,675).

31 (39). Якщо група студентів не слухає мене, отже, мені не вдалося зацікавити їх матеріалом (фактор 4: 0,628).

32 (40). До кожної лекції я готую конспект або тези (фактор 6: 0,505).

33 (41). Я використовую тільки найнеобхідніші засоби наочності на лекції або лабораторному занятті (фактор 6: 0,521).

34 (42). Я стежу за періодичними виданнями в своїй професійній сфері (фактор 1: 0,491).

35 (43). Я періодично оновлюю конспекти своїх лекцій (фактор 1: 0,485).

36 (44). Якщо у мене є сумніви щодо рівня підготовки або знань студента, я доволі довго приймаю рішення про його оцінку (фактор 3: 0,735).

37 (45). Перед тим як указати на помилку студента, обов'язково подумаю, якими словами це краще зробити (фактор 3: 0,573).

38 (46). Усі мої лекції мають чітку структуру і план, якого я завжди дотримуюся протягом викладу матеріалу (фактор 6: 0,515).

39 (47). Під час занять зі студентами настільки поглинаюсь у процес, що забуваю навіть про погане самопочуття або особисті проблеми (фактор 1: 0,523).

40 (48). Я добре знаю свої сильні й слабкі сторони як викладача (фактор 6: 0,572).

41 (49). Після викладу нового матеріалу обов'язково з'ясовую зі студентами, чи все їм зрозуміло (фактор 2: 0,707).

42 (50). Я корегую хід заняття залежно від стану і готовності навчальної групи (фактор 6: 0,693).

УДК: 159.923:81'23

Л. В. Засєкіна

Received September 5, 2013;

Revised September 23, 2013;

Accepted October 21, 2013.

МОВА ЯК КОГНІТИВНО-ДИСКУРСИВНА ПСИХОМЕХАНІКА СВІДОМОСТІ

Свідомість відображає себе в слові як сонце в маленькій краплині води. Слово відноситься до свідомості як малий світ до великого, наче жива клітина до організму, як атом до космосу. Слово і є малий світ свідомості. Осмислене слово являє собою мікрокосм людської свідомості...

Л. С. Виготський

У статті відображено результати теоретичного й емпіричного дослідження мови як провідного засобу актів усвідомлення інформації та її збереження у свідомості. Встановлено, що зв'язок мови і свідомості операціоналізується в

понятті мовної свідомості як психічного відображення, узагальнення і перетворення дійсності засобами мови. Мова як психомеханіка (засіб) свідомості має когнітивну (універсальну, вроджену) та дискурсивну (культурно зумовлену) природу. Когнітивно-дискурсивні особливості мови як засобу усвідомлення емпірично виявляються у крос-культурних дослідженнях. Виходячи з провідної властивості свідомості – інтенціональності, яка спрямовує свідомість на об'єкти зовнішнього світу з позиції їх функціонального призначення для людини, предметом емпіричного дослідження слугують значення слів із виділенням функцій об'єктів, окреслених цими значеннями. У дослідженні взяли участь українські студенти (n=25 осіб, 12 жінок та 13 чоловіків, середній вік $21,7 \pm 3,0$) Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (м. Луцьк) та американські студенти (n=25 осіб, 15 жінок та 10 чоловіків, середній вік $22,4 \pm 3,0$) Університету Центрального Арканзасу (м. Конвей, США). Аналіз результатів емпіричного дослідження дав змогу виділити тріади функцій у запропонованих значеннях слів: агентивні, об'єктивні, індивідуальні; агентивні, об'єктивні, колективні; агентивні, суб'єктивні, колективні; агентивні, суб'єктивні, індивідуальні; неагентивні, суб'єктивні, колективні; неагентивні, об'єктивні, індивідуальні; неагентивні, суб'єктивні, індивідуальні; неагентивні, об'єктивні, колективні. Розподіл цих функцій у значеннях слів, запропонованих українськими й американськими студентами, дає змогу визначити когнітивно-дискурсивні особливості мови як засобу усвідомлення об'єктів зовнішнього світу. Когнітивні особливості полягають у функціонуванні лексики, ментальної граматики, мозкової активності людини, неусвідомленої діяльності й інтенціональності свідомості. Дискурсивні особливості мови як психомеханіки свідомості характеризуються переважанням неагентивних, суб'єктивних, індивідуальних функцій об'єктів у значеннях американських студентів та агентивних, суб'єктивних, індивідуальних і неагентивних, об'єктивних, колективних функцій об'єктів у значеннях українських студентів.

Ключові слова: свідомість, мовна свідомість, мова, інтенціональність, психомеханіка, агентивні / неагентивні, індивідуальні / колективні, об'єктивні / суб'єктивні функції.

Zasiekina L. V. Language as Cognitive and Discursive Psychomechanics of Consciousness. The results of theoretical and empirical research of language as main instrument of awareness acts of information and its reservation in the consciousness are highlighted in the article. It was revealed that correlation between language and consciousness is formed linguistic consciousness as mental reflection, generalization and transformation of environment by means of language. Language as psychomechanics of personality's consciousness has cognitive (universal and genetic) and discursive (social and cultural) nature. Cognitive and discursive peculiarities of language as instrument of awareness are empirically revealed in cross-cultural studies. Since the main feature of consciousness is intentionality to find out functions for efficient objects use, the material of empirical study is represented by words meanings of objects based on their functions. Functions of objects in word meanings suggested by Ukrainian (n=25, 12 female and 13 male, mean age $21,7 \pm 3,0$ years, Lesya Ukrainka

Eastern European National Universities, Lutsk) and American (n=25, 15 female and 10 male, mean age $22,4 \pm 3,0$ years, University of Central Arkansas, Conway, USA) students were analyzed. The results of empirical study allow establishing triads of functions: agentive, objective, individual; agentive, objective, collective; agentive, subjective, collective; agentive, subjective, individual; nonagentive, objective, individual; nonagentive, objective, collective; nonagentive, subjective, collective; nonagentive, subjective, individual. The distribution of the functions in the Ukrainian and American word meanings reveals cognitive (common for both cultures) and discursive peculiarities of the language. Cognitive peculiarities of the language are mental grammar, lexicon, brain activation, unawareness activity and intentionality of consciousness. Discursive peculiarities of language as psychomechanics of consciousness are characterized by predominance of nonagentive, subjective, individual functions among the American students and both agentive, subjective, individual and nonagentive, objective, collective functions among the Ukrainian students.

Keywords: consciousness, linguistic conciseness, language, intentionality, psychomechanics, agentive / nonagentive, subjective / objective, individual / collective functions.

Засекина Л. В. Язык как когнитивно-дискурсивная психомеханика сознания. В статье отображены результаты теоретического и эмпирического исследования языка как главного инструмента актов осознания информации, а также ее сохранения в сознании. Установлена связь между языком и сознанием, которая операционализируется в понятии языкового сознания. Языковое сознание рассматривается как психическое отображение, обобщение и преобразование действительности средствами языка. Язык как психомеханика сознания имеет когнитивную (универсальную, врожденную) и дискурсивную (культурно обусловленную) природу. Когнитивно-дискурсивные особенности языка могут быть установлены в кросс-культурных исследованиях. Исходя из главной особенности сознания – его интенциональности как направленности на объекты внешнего мира и выделение в них функций для эффективного использования, предметом эмпирического исследования были значения слов, отображающих функциональное назначение объектов. Выборку составили студенты Восточно-европейского национального университета имени Леси Украинки (г. Луцк, Украина) и Университета Центрального Арканзаса (г. Конвей, США). Результаты эмпирического исследования позволили выделить триады функций в предложенных значениях слов: агентивные, объективные, индивидуальные; агентивные, объективные, коллективные; агентивные, субъективные, коллективные; агентивные, субъективные, индивидуальные; неагентивные, субъективные, коллективные; неагентивные, субъективные, индивидуальные; неагентивные, объективные, коллективные. Распределение этих функций в значениях слов, предложенных американскими и украинскими студентами, показывает когнитивно-дискурсивные особенности языка. Когнитивные особенности проявляются в функционировании лексикона, ментальной грамматики, мозговой активности, неосознанной деятельности и интенциональности сознания. Дис-

курсивные особенности языка как психомеханики сознания проявляются в преобладании неагентивных, субъективных, индивидуальных функций в ответах американских студентов, а также неагентивных, объективных, коллективных и агентивных, субъективных, индивидуальных функций в ответах украинских студентов.

Ключевые слова: сознание, языковое сознание, язык, интенциональность, психомеханика, агентивные / неагентивные, субъективные / объективные, индивидуальные / коллективные функции.

Постановка наукової проблеми та її значення. Хронологічний вік категорії свідомості зіставляється з філософською та психологічною ідеогенезою, що зумовлює розмаїття підходів до встановлення концептуального змісту цього поняття. На початку ХХІ століття центральним питанням для психології свідомості, на думку А. Агафонова, є питання щодо феномену усвідомлення в контексті цілісної психічної діяльності, а метою психології свідомості є встановлення принципів роботи функціональних механізмів та детермінант усвідомленого досвіду [1]. Вчений використовує поняття когнітивної психомеханіки свідомості, яке розуміє як низку неусвідомлених процесів, що приводять до прийняття рішення про усвідомлення, зокрема механізми прийняття рішення про усвідомлення [1, 10].

Провідним засобом усвідомлення як центрального акту свідомості є мова, тому вважаємо доцільним розглянути мову як психомеханіку свідомості особистості. При цьому термін психомеханіки тлумачимо як основний засіб для здійснення актів усвідомлення та збереження усвідомленої інформації у свідомості людини. У зарубіжній психології вказані конструкти досліджують у контексті метакогнітивних процесів, а у російській психології – у появі понять, які описують нові пласти свідомості [6]. Серед таких понять є мовна свідомість особистості.

Важливо відзначити той факт, що в зарубіжній психолінгвістиці термін мовної свідомості не використовують, натомість доволі вживаними поняттями є металінгвістичне усвідомлення, декларативні й процедурні знання щодо впорядкування мовного матеріалу. Помітними доробками є праці в галузі філософії мови Р. Джекендоффа, Дж. Серля, які висвітлюють взаємодію таких категорій, як свідомість, культура та мова [7; 8]. У новій енциклопедії психолінгвістичних термінів, укладених Дж. Філдом – психолінгвістом Кембриджського

університету, категорія свідомості – відсутня взагалі, натомість пропонують терміни «метакогніція» та «метамова» [5]. Психологічний зміст саме цих понять розкриває мову як складову частину пізнавального ресурсу, відтак, її зв'язок зі свідомістю.

Іншим поняттям, яке, на наш погляд, безпосередньо пов'язане зі зв'язком мови та свідомості, є категорія мовної рефлексії, за словами О. Леонтьєва, рефлексії психолінгвістики [3]. В арсеналі московської школи психолінгвістики визначено різні форми усвідомлення мовних явищ, які мають статус психолінгвістичних одиниць – складів, звукових форм слів, змістових форм слів і висловлювань.

Незважаючи на активізацію досліджень щодо ступеня усвідомлення мовних явищ та власного мовлення у зарубіжних і вітчизняних працях [3; 5; 7; 9], зіставлення цього усвідомлення із цілісною організацією свідомості особистості не отримало комплексного теоретичного й експериментально-діагностичного вивчення. Водночас поява нових категорій і понять, які є релевантними до означеної проблеми, потребує їх глибинного осмислення і наукового обґрунтування для уникнення термінологічної плутанини. Цим зумовлено **актуальність** запропонованої праці та її завдання. До **завдань** запропонованого дослідження належить, по-перше, теоретичне обґрунтування мови як провідного засобу актів усвідомлення в організації свідомості людини; по-друге, емпіричне вивчення когнітивної (універсальної, вродженої) та дискурсивної (культурно обумовленої) природи мови як засобу усвідомлення та збереження інформації у свідомості.

Аналіз останніх досліджень цієї проблеми. Для впорядкування концептуального поля проблеми зв'язку мови і свідомості розглянемо більш докладно поняття свідомості / мовної свідомості, металінгвістичного усвідомлення як складової частини метакогніції, рефлексії психолінгвістики, які змістовно окреслені в зарубіжних і вітчизняних працях.

Проблема мовної свідомості у вітчизняній психолінгвістиці, з одного боку, та мови й свідомості або металінгвістичного усвідомлення в зарубіжній психолінгвістиці, з іншого боку, визначається різним тлумаченням свідомості у вітчизняній і зарубіжній психології. Не вдаючись до ґрунтового аналізу категорії свідомості, можна узагальнити провідні уявлення вітчизняної психології щодо свідомості – найвищий рівень психічного відображення, узагальнення і мовлення),

інваріантною його властивістю є те, що воно в разі необхідності може бути виражене за допомогою мови.

Рефлексія мовлення особистості операціоналізується в терміні металінгвістичного усвідомлення. Металінгвістичне усвідомлення – це здатність до усвідомленої рефлексії над природою і основними властивостями мови. Металінгвістичне усвідомлення є складником метакогніції, функціонування якої дає змогу виробляти чіткі судження стовно лінгвістичних форм і значень [9]. На думку Дж. Філда, функції метакогніції полягають у плануванні та регуляції когнітивних процесів, а також збереженні їхніх результатів [6]. На противагу когніції, яка не завжди потребує самозвітів, метакогніції властивий певний ступінь усвідомлення.

Хоча й існує інша позиція, висловлена американськими вченими про те, що люди часто не усвідомлюють власних виборів, переваг, оцінок і поведінки загалом, що добре простежується в ретроспективних дослідженнях та самозвітах про причини обраної активності [11]. Водночас ці вчені підкреслюють той факт, що навіть в умовах, коли людина не може безпосередньо спостерігати за перебігом власних когнітивних процесів, вона може їх вербально описати в самозвітах, особливо якщо стимул був помітним та спричинив очікувані реакції. Ці дані узгоджуються з позицією А. Агафонова про те, що актам усвідомлення завжди передують низка неусвідомлених процесів, зокрема увага, виявлення, зіставлення, мнемічні механізми, рефлексивні механізми, які підготовлюють ґрунт для кінцевих ефектів і діяльності свідомості – усвідомлених переживань [1, 10]. На експериментальному рівні металінгвістичне усвідомлення як метакогнітивний процес досліджують шляхом визначення часу реакції особи на встановлення певного типу мовних помилок [9].

Таким чином, мова, слугуючи знаряддям свідомості, привносить акти усвідомлення в її структурно-функціональну організацію та втілюється в осмислений досвід людини. Мовна свідомість, ґрунтуючись на другій сигнальній системі як фізіологічному субстраті, характеризується важливими когнітивними ознаками. По-перше, це вроджені універсальні механізми когнітивного характеру, які забезпечують саму можливість виникнення мовної свідомості. Р. Джекендофф серед провідних механізмів функціонування мови в людини як родової істоти визначає наявність лексику – репертуару слів і фраз, які зафіксовані у вербальній пам'яті, та ментальної граматики, яка встановлює правила комбінування цих слів у цілісні висловлювання [8]. Незважаючи на те, що ці правила варіюють у різних мовах,

когнітивний алгоритм використання мови представлений саме цими двома компонентами. По-друге, за А. Агафоновим, важливою когнітивною закономірністю усвідомлення як акту свідомості є інваріантний механізм його породження: будь-який усвідомлений ефект – наслідок неусвідомленої діяльності свідомості [1, 11].

Цікавими напрямками є сучасні нейрокогнітивні дослідження, які картують активацію конкретних мозкових ділянок упродовж мовленнєвої активності людини. Водночас оскільки досі не існує експериментальних даних про те, як саме активуються нейрони при пред'явленні окремих звуків, зведення апарату ментальної граматики чи лексикону лише до мозкових функцій є неправомірним [8, 39]. Враховуючи викладені вище дані, можемо припустити, що неусвідомленою діяльністю, яка передує потоку мовної свідомості, є відбір окремих звуків і складів, дискурсивних маркерів та модальних дієслів, необхідних для виокремлення з лексикону і ментальної граматики одиниць, актуальних для конкретного мовного контексту.

Таким чином, мова як когнітивна механіка свідомості реалізується в універсальних особливостях, що притаманні людині як родовій істоті: функціонуванні лексикону, ментальної граматики, мозкової активності людини, неусвідомленої діяльності свідомості.

Важливим внеском для розуміння мови як дискурсивної механіки свідомості є праці в галузі зарубіжної філософії мови. Зокрема, на думку Дж. Серля, конструювання соціальної реальності відбувається свідомістю людини лише засобами мови [11]. У цьому світлі соціальна реальність існує виключно в мовній свідомості особистості. Для означення об'єктів, які становлять соціальну реальність для конкретної особистості, свідомість володіє важливою характеристикою – інтенціональністю: індивідуальною спрямованістю на об'єкти зовнішнього світу. Ця інтенціональність надає суб'єктивній забарвленості навіть тим об'єктам, які за онтологією (модусом існування) є об'єктивними.

Найважливішою думкою для нашого дослідження у праці Р. Серля є розмежування фізичних та інституціональних фактів, останні з яких мають соціальний статус і конструюються виключно мовою [11]. Так, наприклад, сонце як космічне тіло існуватиме і поза межами користування мовою, тоді як гроші – папери, цінність яких визначається лише завдяки мовному погодженню між людьми. Водночас для того, щоб сонце як космічне тіло стало соціальною реальністю для людини,

необхідне мовне оформлення цього факту. Вчений наголошує на первинності соціальних дій над соціальними об'єктами, відтак, провідним із погляду суб'єкта в будь-якому об'єктові є його функції.

Узагальнюючи доходимо висновку, що мова як дискурсивна механіка свідомості, задовольняє інтенціональність останньої, спрямовуючи акти усвідомлення людини на виокремлення функцій об'єктів навколишньої дійсності. З огляду на той факт, що дискурсивні особливості будь-якого явища полягають у динамічності, мінливості, гнучкості відповідно до конкретної ситуації (адже основний принцип дискурсивної парадигми – соціальний конструкціонізм передбачає творення будь-якого явища актуальним дискурсом), вважаємо що існують крос-культурні відмінності у виділенні функцій об'єктів представниками різних національно-культурних просторів із відмінними дискурсивними практиками (наприклад, індивідуалізм / колективізм, ірраціоналізм / прагматизм, демократизм / авторитаризм тощо).

Результати теоретичного аналізу дають змогу здійснити узагальнення щодо спільних особливостей функціонування мови і свідомості, які є провідними властивостями мовної свідомості (див. табл.1).

Таблиця 1

**Спільні особливості функціонування мови й свідомості
(мовної свідомості)**

№ з/п	Особливості функціонування мови	Особливості функціонування свідомості
1	Наявність незрозумілих мовних конструкцій	Наявність незрозумілих об'єктів / явищ соціального та фізичного світу
2	Потребує мисленневих операцій (аналізу, синтезу, узагальнення, абстрагування, класифікації, систематизації) для встановлення зв'язків і відношень між правилами ментальної граматики й лексику	Потребує мисленневих операцій (аналізу, синтезу, узагальнення, абстрагування, класифікації, систематизації) для комбінування зв'язків і відношень між різними фрагментами дійсності
3	Провідні правила засвоюються з дитинства спонтанно без цілеспрямованого навчання	Провідні акти свідомості здійснюються з дитинства спонтанно без цілеспрямованого навчання
4	Ґрунтується на фізіологічному субстраті – другій сигнальній системі та мозковій активності людини	Ґрунтується на фізіологічному субстраті – переважно другій сигнальній системі та мозковій активності людини

Визначення функцій об'єктів за допомогою мови в соціальному світі – це провідна інтенціональність свідомості, а точніше мовної свідомості. У свідомості мовними є ті факти, які не можуть існувати поза межами лінгвістичного оформлення. Наприклад, речення: *сьогодні 7 липня, неділя* представляє інституціональний факт, що потребує активізації вербальних ідентифікаторів днів тижня, місяців року тощо.

За Дж. Серлем, функції поділяють на агентивні (наприклад, функція серця качати кров) і неагентивні (це є викрутка); функції, які ґрунтуються на фізичних властивостях речей (сонце як космічне тіло), та функції за колективною домовленістю (25 грудня святкують католицьке Різдво). При цьому приписування функції належить виключно суб'єкту, тому в онтологічному плані така функція може бути суто суб'єктивною. Але якщо індивідуальне приписування зіставляється із загальноприйнятим, об'єктивно існуючим, воно може виражати й об'єктивну закономірність. Відтак, наступна класифікація функцій, на наш погляд, може бути представлена суб'єктивними та об'єктивними функціями. Класифікація: індивідуальні й колективні функції визначаються тим, для кого призначена ця функція – виключно для окремої людини чи певної спільноти.

Використовуючи цю класифікацію, отримуємо такі можливі пари функцій: за критерієм активності – агентивні / неагентивні; за критерієм об'єктивності – об'єктивні / суб'єктивні; за критерієм індивідуальності – індивідуальні / колективні.

Перебіг емпіричного дослідження. Емпіричне дослідження здійснено в межах науково-дослідної роботи Fulbright Scholar Program, а також держбюджетної теми «Психологічні основи мовлення особистості в нормі та патології» (державний реєстраційний номер 0112U002157). У дослідженні взяли участь українські студенти (n=25 осіб, 12 жінок та 13 чоловіків, середній вік 21,7±3,0) Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (м. Луцьк) та американські студенти (n=25 осіб, 15 жінок та 10 чоловіків, середній вік 22,4±3,0) університету Центрального Арканзасу (м. Конвей, США). Студентам пропонувалося десять слів, які є частотними у використанні для обох культур і позначають важливі фрагменти соціального світу. Досліджуваним надавалася така інструкція: «Напишіть, будь ласка, значення для запропонованих слів, ґрунтуючись на Ваших знаннях і досвіді»: вулиця (street), велосипед (bicycle), життя (life), почуття (feelings), дружба (friendship), мистецтво (art), телефон (telephone), море (sea), вбивство (murder), час (time). Основним методом дослідження є **психосемантичний аналіз** значення слова для виділення в ньому основ-

них істотних і другорядних властивостей об'єктів, які слугують основою породження цього значення. Наприклад, значення: *життя – це час між народженням і смертю людини*, ґрунтується на властивості феномену життя – часові, а значення: *мистецтво – це твори, які пробуджують найкращі почуття людини*, базується ґрунтується на властивості емоцій та почуттів.

Таблиця 2

Відсотковий розподіл значень слів відповідно до виокремлення різних аспектів об'єктів

№ з/п	Аспекти значення	Частотність прояву в значеннях американських студентів (%)	Частотність прояву в значеннях українських студентів (%)
1	Сфера вживання	7,00	0,08
2	Матеріал	7,07	7,97
3	Функції	33,03	13,11
4	Почуття, емоції	6,57	13,52
5	Дії	34,5	30,74
6	Володіння	4,55	5,33
7	Сенсорні відчуття	5,05	4,10
8	Когнітивні здібності	4,04	3,28
9	Простір	4,55	14,75
10	Час	4,04	7,12
Разом		100,00	100,00

Як видно з таблиці, визначення значень на основі виділення функцій об'єктів посідає четверту позицію з можливих десяти у відповідях українських студентів. Це свідчить про те, що ці досліджувані означають об'єкти навколишньої дійсності відповідно до тих функцій, які вони виконують. Так, у відповідях українських студентів натрапляємо на такі функціональні визначення об'єктів: *велосипед – це засіб для пересування; телефон – це засіб для комунікації; вулиця – це місце для прогулянок, місце для того, щоб знайти потрібний будинок; вбивство – дія для знищення живого організму; творити – робити, щоб хтось отримав блага* тощо. Отримані дані свідчать про правомірність ідей Дж. Серля стосовно інтенціональності свідомості на членування соціальної реальності відповідно до функцій об'єктів. Поряд із функціями важливими для наших досліджуваних є аспекти дій (30,74 %), простору (14,75 %), почуття та емоцій (13,52 %).

Виокремлення функцій у відповідях американських студентів є значно вищим, порівняно з українськими студентами, відповідно, 33,03 % та 13,11 %, $t=2,645$, $p<0,01$. Окрім цього, виокремлення функцій при породженні значень нерозривно пов'язано з діями загальом, які посідають першу позицію у відповідях американців і становлять 34,5 %. Це узгоджується з думкою про те, що американській культурі притаманний прагматизм і функціональність. Так, почуття і емоції, які займають за розподілом третю позицію у відповідях українських студентів, у студентів США посідають п'яту позицію і становлять відповідно 13,52 % та 6,57 % , $t=3,636$, $p<0,01$. Цей факт також узгоджується з рисою національного характеру українців – домінуванням ірраціональної сфери й емоційності [12].

Наступний етап емпіричного дослідження – порівняння значень слова, запропонованих українськими й американськими студентами, відповідно до виокремлених в об'єктах функцій (див. табл. 3).

Таблиця 3

Порівняльний аналіз виокремлених функцій у значеннях слів, запропонованих українськими й американськими студентами

№ з/п	Види функцій	Частотність прояву в значеннях американських студентів (%)	Частотність прояву в значеннях українських студентів (%)
1	Агентивні, об'єктивні, індивідуальні (АОІ)	12	4
2	Агентивні, об'єктивні, колективні (АОК)	12	8
3	Агентивні, суб'єктивні, колективні (АОК)	0	12
4	Агентивні, суб'єктивні, індивідуальні (АСІ)	12	24
5	Неагентивні, суб'єктивні, колективні (НСК)	0	16
6	Неагентивні, об'єктивні, індивідуальні (НОІ)	12	4
7	Неагентивні, суб'єктивні, індивідуальні (НСІ)	40	8
8	Неагентивні, об'єктивні, колективні (НОК)	12	24
РАЗОМ		100	100

АОІ функції визначалися на основі виокремлення в об'єктах активності у виконанні дії, об'єктивно наявних властивостей та індивідуального призначення. Наприклад, тлумачення: велосипед – *двоколісний транспорт для дитини* виражає активність об'єкта (пересувається), об'єктивність (існування заданої конструкції, необхідної для пересування), індивідуальність (засіб лише для однієї людини); *bicycle has two wheels to get a person from one place to another.*

Прикладом АОК функцій є визначення: *velosiped – це засіб для пересування*, в якому підкреслюється активність, об'єктивність і колективне загальноприйняте тлумачення, що використовується українською спільнотою. АСК функції відображено в такому прикладі: *дружба – почуття, яке зв'язує двох людей*. Це визначення відображає активність феномену дружби, суб'єктивність в існуванні цього стосунку та колективність у встановленні взаємодії між людьми. У відповідях американських студентів ці функції реалізуються у такому прикладі: *telephone is device that allows people to communicate when they are in separate place.*

АСІ функції репрезентованих у таких значеннях: *мистецтво – витвір для визнання людини; велосипед – засіб для розвитку опорно-рухової системи*; в англомовних відповідях: *life is a period for individual prosperity*. Ці значення демонструють активність об'єктів, суб'єктивне авторське виокремлення функцій (розвиток опорно-рухової системи) та індивідуальність (призначення для окремої особи).

НСІ функції відображено в такому значенні: *мистецтво – предмети для духовного збагачення людини*. Запропоноване значення показує неагентивність (результат іншої активності, спрямованої на цей об'єкт), авторську суб'єктивність у баченні основного призначення мистецтва (об'єктивне – семіотичне кодування конкретної культурно-історичної епохи тощо), індивідуальність – функціональне призначення для окремої особистості. Іншим прикладом цих функцій є визначення феномену життя: *життя – це річ для отримання задоволення*. Серед англомовних значень американських студентів із зазначеними функціями є *street – way to get from one location to another by foot or car; life is thing to have potential to get better; art is something created to be appreciated.*

НОК функції відображенні в запропонованому значенні: *телефон – це пристрій для зв'язку*, яке відображає іншу суб'єктну активність, спрямовану на цей об'єкт, об'єктивність (яка зіставляється із загальноприйнятим значенням телефону як пристрою і засобу), та

колективність (зв'язок між різними людьми). Іншим прикладом цих функцій є таке визначення: *телефон – це засіб для комунікації*. Прикладом НОІ функцій є таке визначення: *вулиця – громадське місце для мого відпочинку і роботи*. Тоді як перша частина значення є доволі об'єктивною і загальноприйнятною, відпочинок і робота є суто індивідуальним призначенням вулиці для досліджуваного. Схожим визначенням у відповідях студентів США є такий приклад: *bicycle is a piece of metal with two wheels that you can ride on*.

Прикладом НСК функцій є значення, запропоноване для поняття вулиці: *вулиця – це місце для зустрічі друзів і знайомих*.

У відсотковому розподілі існують значні відмінності між виокремленням різних функцій у відповідях українських і американських студентів. Так, серед значень, які є складовою частиною мовної свідомості українських студентів, найбільшу питому вагу мають значення, що ґрунтуються на АСІ та НОК функціях. Це означає, що інтенціональність мовної свідомості українців рівною мірою зосереджена на виокремленні функцій об'єктів на основі власного досвіду і переживань (суб'єктивні й індивідуальні функції) та об'єктивних знаннях студентів (об'єктивні й колективні функції), відповідно 24 % – питома вага для кожної з цих функцій.

Іntenціональність мовної свідомості американських студентів головно зосереджена на НСІ функціях (40 %), що, по-перше, вирізняє індивідуалістичну спрямованість свідомості цих досліджуваних і зосередженість радше на власному досвіді, ніж на енциклопедичному фонді знань. Також помітною є тенденція американських студентів, порівняно з українськими, використовувати неагентивні функції для позначення об'єктів. Цей факт, на нашу думку, пов'язаний із суб'єкт-центрованістю цих осіб на власних діях, які спрямовані на соціальні об'єкти, що узгоджується із прагматичністю і функціональністю американської ментальності й культури.

Результати теоретичного та емпіричного дослідження мови як основного когнітивного і дискурсивного знаряддя свідомості особистості дають змогу дійти таких **висновків**. Об'єкти навколишнього світу, забарвлені інтенціональністю, неодмінно постають усвідомленими актами свідомості, «одягненими в мову», інакше кажучи, мовною свідомістю. Незважаючи на когнітивність і універсалізм мови і свідомості людини як родової істоти, мова як семіотична система надає дискурсивної – національно-культурної специфіки свідомості. Ця специфіка у вибірках американських і українських студентів

виявляється, по-перше, у більшій зосередженості американських студентів, порівняно з українськими, на функціях об'єктів при наданні їм значення. По-друге, у виокремленні різних видів функцій, які зіставляються з національними особливостями ментальності досліджуваних з України та США. Перспективним вважаємо розширення вибірки шляхом уведення представників інших національно-культурних просторів для дослідження когнітивних і дискурсивних відмінностей їхньої мовної свідомості.

Література

1. Агафонов А. Когнитивная психомеханика сознания, или Как сознание неосознанно принимает решение об осознании. – Самара : Бахрам-М, 2007. – 336 с.
Agafonov A. Kognitivnaya psichomechanika soznaniya ili kak soznaniye prinimaet reshenie pro osoznanie [Cognitive psychomechanics of consciousness or how consciousness makes decision about awareness] / A. Agafomnov. – Samara : Bahram-M, 2007. – 336 p.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 2001. – 368 с.
Vygotsky L. S. Myshlenie i rech [Thinking and speech] / L. S. Vygotsky. – Moscow : Labirint, 2001. – 368 p.
3. Красных В. В. Основы психолингвистики и теории коммуникации / В. В. Красных. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2001. – 270 с.
Krasnyh V. V. Osnovy psicholingvistiki i teorii komunikatsii [Fundamentals of psycholinguistics and theory of communications] / V. V. Krasnyh. – Moscow : ITDGGK «Gnothis», 2001. – 270 p.
4. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики : учеб. для студ. высш. учеб. завед. / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл ; Академия, 2005. – 288 с.
Leontyev A. A. Osnovy psicholingvistiki [Fundamentals of psycholinguistics] / A. A. Leontyev. – Moscow : Academy, 2005. – 288 p.
5. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2-х т. Т. 1 / под общ. ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко и др.]. – М. : Педагогика, 1983. – 392 с.
Leontyev A. N. Izbrannye psichologicheskie proizvedenia [Selected psychological works] / ed. V. V. Davydoff, V. P. Zinchenko. – Moscow : Pedagogics, 1983. – P. 1. – 392 p.
6. Филд Дж. Психолингвистика: ключевые концепты. Энциклопедия терминов. – М. : Изд-во ЛКИ, 2012. – 344 с.
Field J. Psicholingvistika: klyucheveye kontsepty [Psycholinguistics: basic concepts. Encyclopedia of terms] / J. Field. – Moscow : LKI, 2012. – 344 p.
7. Colman A. Dictionary of psychology. – Oxford : Oxford University Press. – 844 p.
8. Jackendoff R. Language, Consciousness, Culture / R. Jackendoff. – Cambridge : The MIT Press, 2007. – 403 p.

9. Jedynek M. The impact of vision deficit on syntactic, semantic, and phonologic metalinguistic awareness // Challenging of information society and applied psycholinguistics – Proceedings of the X International Congress of ISAPL. – M. : RUDN, 2013. – P. 49–50.
10. Nisbett R. E., Wilson T. D. Telling more than we can know: Verbal reports on mental processes // Psychological Review. – Vol 84 (3). – 1977. – P. 231–259.
11. Searle J. The Construction of Social Reality / J. Searle – N. Y. : Simon & Schuster, 1995. – 240 p.
12. Zasiiekina L. Language and culture impact on individual intelligence // Challenging Tasks for Psycholinguistics in the New Century. – Katowice : University of Silesia. – P. 256–262.
13. Zasiiekina L. Culture effects on cognition and language in psycholinguistic experiment // Challenging of information society and applied psycholinguistics – Proceedings of the X International Congress of ISAPL. – M. : RUDN, 2013. – P. 52–53.

УДК 159.922.4

О. В. Кихтюк

Received October 10, 2013;

Revised October 30, 2013;

Accepted November 22, 2013.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МІЖЕТНІЧНИХ СТОСУНКІВ КРІЗЬ ПРИЗМУ ТОЛЕРАНТНОСТІ

У статті висвітлено головні аспекти міжетнічних стосунків крізь призму сприйняття студентської молоді інших національностей. Здійснено теоретичне й емпіричне вивчення проблеми етнічної толерантності особистості через зміст понять етнічного стереотипу, настанови, упередження, соціальної дистанції, етнічної толерантності, етнічно толерантної особистості. Розглянуто психологічні особливості юнацького віку, визначено основні труднощі успішного становлення та самореалізації молоді людини. Теоретично проаналізовано поняття загальної та етнічної толерантності, соціального й етнічного стереотипу, соціальної перцепції, упередження, соціальних репрезентацій, соціальної дистанції. Обґрунтовано головні психологічні причини виникнення інтолерантності, упереджень щодо інших соціальних груп, зокрема етнічних меншин та національностей. Теоретично й емпірично вивчено, описано рівень соціальної дистанції студентської молоді в процесі міжетнічної взаємодії. У статті відображено отримані показники індексу загальної, соціальної, етнічної толерантності як риси особистості. У студентів виявлено середній рівень толерантності, який

може проявлятися толерантними або інтолерантними поведінковими реакціями. Результати дослідження засвідчують, що максимальна соціальна дистанція студентської молоді зумовлена негативними етнічними стереотипами та низьким рівнем властивостей етнічно толерантної особистості. Мінімальна соціальна дистанція обґрунтована достатньою кількістю інформації про певну національність, етнічність, відсутністю негативних етнічних стереотипів, установок.

Ключові слова: соціальна дистанція, соціальна перцепція, соціальна експансивність, соціальний та етнічний стереотип, соціальні репрезентації, толерантність, етнічно толерантна особистість.

Kykhtiuk O. V. Psychological Features of Inter-ethnic Relations From the Perspective of Tolerance. The article highlights the main aspects of inter-ethnic relations through the prism of perception of student youth of other nationalities. The theoretical and empirical study of the problem of the ethnic person's tolerance was carried out through the discourse of the concepts of the ethnic stereotype, attitude, prejudice, social distance, the ethnic tolerance, ethnically tolerant person.

There were considered the psychological peculiarities of the adolescence, determined the main difficulties of the successful formation and self-realization of youth. The concepts of general and ethnic tolerance, social and ethnic stereotypes, social perception, prejudice, social representations, social distance were analyzed. There were substantiated the main psychological causes of the intolerance appearance, prejudices towards the other social groups, in particular, to the ethnic minorities and nationalities, degree of social distance of student youth in the process of the inter-ethnic cooperation. The paper contains the data related to general, social, and ethnic tolerance, mean indices of tolerance among the students which were manifested by tolerant or intolerant behavior reactions. The results of the research show that the maximal social distance of the student youth was caused by negative ethnic stereotypes and insufficiency of ethnically tolerant personality qualities. By contrast, the minimal social distance between young people was caused by a sufficient bulk of information concerning a certain nationality, ethnicity, lack of negative ethnic stereotypes, and attitudes.

Keywords: social distance, social perception, social expansiveness, social and ethnic stereotypes, social representation, tolerance, ethnically tolerant person.

Кихтюк О. В. Психологические особенности межэтнических отношений сквозь призму толерантности. В статье освещены основные аспекты межэтнических отношений сквозь призму восприятия студенческой молодежи других национальностей. Осуществлено теоретическое и эмпирическое изучение проблемы этнической толерантности личности понятий этнического стереотипа, установки, предубеждения, социальной дистанции, этнической толерантности, этнически толерантной личности. Рассмотрены психологические особенности юношеского возраста, определены основные трудности успешного становления и самореализации молодого человека. Теоретически проанализированы понятия общей и этнической толерантности, социального и этнического стереотипа, социальной перцепции, предубеждения, социальных репрезентаций, социальной дистанции. Обоснованы основные психологические причины

возникновения интолерантности, предубеждений по отношению к другим социальным группам, в частности этнических меньшинств и национальностей. Теоретически и эмпирически изучен, а также описан уровень социальной дистанции студенческой молодежи в процессе межэтнического взаимодействия. В статье отражены полученные показатели индекса общей, социальной, этнической толерантности как черты личности. В основном у студентов выявлено средний уровень толерантности, который может проявляться толерантными или интолерантными поведенческими реакциями. Результаты исследования свидетельствуют, что максимальная социальная дистанция студенческой молодежи обусловлена негативными этническими стереотипами и низким уровнем свойств этнически толерантной личности. Минимальная социальная дистанция обоснована достаточным количеством информации о данной национальности, этничности, отсутствием негативных этнических стереотипов, установок.

Ключевые слова: социальная дистанция, социальная перцепция, социальная экспансивность, социальный и этнический стереотип, социальные репрезентации, толерантность, этнически толерантная личность.

Постановка наукової проблеми та її значення. Актуалізація проблеми етнічної толерантності молоді особистості зумовлена міграцією населення у Волинській області та Україні загалом. Сучасний стан життя характеризується кризовими та трансформаційними періодами у вищій освітній системі, економічній, політичній сферах нашої держави, що вимагає порушення й актуалізації проблеми толерантної взаємодії і на міжособистісному, і на груповому рівні життя. Інтенсивна мобілізація студентської молоді, обговорення та загострення міжетнічних стосунків, зокрема, міжнародна комунікація, проблеми соціалізації передбачають собою прояв високого рівня етнічно толерантної особистості.

Період студентства є оптимальним часом становлення та росту окремих видів психічної діяльності, зокрема, він характеризується розвитком духовних та моральних якостей особистості. Це є так званий перший чи другий етап юнацтва, визначається як один із найбільш сензитивних вікових періодів. Цьому вікові властива активна індивідуалізація й соціалізація особистості. Юнацькому періоду характерні максимальне самовираження, самореалізація та самоствердження в житті суспільства. Тому саме під час цих вікових трансформацій формується уявлення про себе та оточуючих.

На думку І. Д. Бега, у молодих людей може зникнути кризовий підлітковий негативізм, дратівливість, почуття ворожості, особистість стає більш стійкою до зовнішніх впливів. Проте страх перед майбутнім життєвим шляхом, необхідністю зробити важливий професійний

вибір спонукає поверненню дратівливості, ворожості до себе та суспільства. Ці якості можуть стати набутими особистісними характеристиками людини [1]. Тому дуже важливо сформувати позитивні якості особистості, зокрема в нашому дослідженні загальну толерантність та етнічну як властивості етнічно толерантної особистості.

Згідно з поглядами Л. І. Божович, особистість є певною саморегульованою системою, природним цілим із власною внутрішньою позицією, що здатна не тільки забезпечити гармонійність психічного життя та діяльності, уникнути безпосереднього впливу середовища та пристосуватися до нього, але й змінити, трансформувати його і себе в ньому. На формування особистості впливають і біологічні, і соціальні чинники, проте не однозначно детермінують розвиток особистості. Афективно-мотиваційна сфера особистості з її потребами визначають основну структуру особистості. Соціальний досвід, який накопичується, будує нові психологічні новоутворення, що визначає діяльність та наступний розвиток людини. Вчена трактує юність як період формування особистості, що визначає майбутнє в дорослому житті, встановлює певний світогляд [2]. В юності підлітки свідомо ставлять собі цілі та шляхи їх досягнення, виникають відносно стійкі погляди на оточуючий світ та призначення себе в ньому. У старшому підлітковому віці відбувається звільнення від ситуативної поведінки до організації своєї поведінки та обставин життя, внаслідок чого утворюється воля, яка об'єднує моральні почуття, звички, потреби та весь світогляд людини. Отже, особистість здатна передбачити, уявити наслідки того чи іншого вчинку, тому вона може перебудувати мотиваційну сферу так, щоб моральні мотиви виявилися вищими за емоційні.

Таким чином, важливо формувати моральні почуття, мотиви, які повинні домінувати та підпорядковувати всі інші в людині. Створювати умови для виховання моральної особистості, у котрої є певна структура мотивів, у якій переважають не егоїстичні, а ті, що підпорядковані один одному, зокрема, пов'язані з інтересами оточуючих людей, колективу, суспільства загалом. У цьому детермінується характеристика особистості в цілому, її поведінка, світобачення, діяльність. Світогляд особистості передбачає систему поглядів на природу, суспільство, інших людей і самого себе, що складається в людині і визначає його лінію поведінки, життєдіяльність.

Тому саме на цьому етапі розвитку студентства постає одне з важливих завдань вдосконалення та акцентуації стійких позитивних якостей людини, формування етнічно толерантної особистості. Для

гармонійної побудови міжетнічної взаємодії у період соціалізації та інтегралізації сучасного суспільного життя етнічна толерантність є необхідним складником усіх моральних рис молоді людини, умовою успішної самореалізації.

Мета статті – теоретично й емпірично вивчити, встановити рівень соціальної дистанції студентів до іноземців, який показує толерантні та інтолерантні настанови молоді.

Завдання статті полягають у здійсненні теоретичного та емпіричного дослідження загального рівня толерантності особистості; у визначенні й аналізі соціальної дистанції; в установленні зв'язку з етнічною толерантністю етнічно толерантної особистості.

Вибірку склали 180 студентів гуманітарних спеціальностей Східно-європейського національного університету імені Лесі Українки. Отже, респондентами були 43 студенти педагогічного інституту, 45 – факультету психології, 42 – міжнародних відносин, 25 – журналістики, 25 – історичного, віком 18–21 роки, мешканці Волинської, Рівненської, Хмельницької, Львівської області, 80 % – жителі сільської місцевості, 20 % – мешканців міст. За статевою ознакою вибірка складає 95 % осіб жіночої статі, 5 % – чоловічої.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Для вивчення міжетнічних стосунків студентської молоді крізь призму прояву толерантності/інтолерантності ми вирішили емпірично визначити різні сторони толерантної особистості. Щоб досягнути поставленої цілі, була обрана стандартизована методика, експрес-опитувальник «Індекс толерантності» Г. У. Солдатової, який визначає загальний рівень толерантності, тобто позитивну направленість розвитку особистості. Для більш якісного аналізу результатів він поділяється на субшкали: етнічну толерантність, соціальну та як рису особистості [5]. В опитувальнику містяться запитання та твердження, що відображають і загальне ставлення до навколишнього світу та людей, і соціальні установки в різних сферах взаємодії, де може проявитися толерантність/інтолерантність особистості. Загальна толерантність людини ґрунтується на повазі до іншої особистості, її прав та свобод, бажанні бути іншим і мати власний світогляд та життєтворення. Міжетнічна толерантність визначається як характеристика особистості чи соціальної групи, яка базується на повазі до іншої етнічної групи чи національності, до відмінних етнічних ідей, традицій, звичаїв, вірувань, норм поведінки. Ми визначаємо

етнічно толерантну особистість як сукупність пізнавальних, емоційних і мотиваційних властивостей, що формується та розвивається у сприятливому соціальному середовищі й забезпечує толерантне ставлення, толерантну міжособистісну та комунікативну взаємодію з представниками інших етнічних груп.

Причинами виникнення упереджень, інтолерантності є суб'єктивні когнітивні утворення – стереотипи, настанови (установки, синонім атитюди), переконання, соціальні репрезентації. На думку І. В. Якимової, соціальні репрезентації – це «когнітивні системи із власною логікою та мовою», у них висвітлені і «не просто подані думки, образ чи установка у ставленні до якогось об'єкта, але й відображена теорія чи навіть галузь знання в особливому її розумінні – як спосіб ідентифікації та організації реальності» [7, с. 79]. Згідно з теорією авторитаризму Т. Адорно, існування упереджень до будь-якої соціальної групи, етносу, нації передбачає негативні настанови та атитюди до інших спільнот у суспільстві [3; 9].

Як відомо, соціальними стереотипами постає схематизована модель, програма поведінки, спрощений образ будь-якого явища, що фіксує лише несуттєві риси і виникає, як правило, через відсутність інформації про те, що сприймається. Етнічний стереотип характеризується спрощеним емоційно забарвленим стійким образом будь-якої групи чи спільноти, завдяки якому він поширюється на всіх представників етносу, виступає типовою властивістю, схематизованою програмою поведінки цього об'єкту [3; 6; 7]. Етнічний стереотип містить у собі суб'єктивну модель уявлень та суджень, які відображають позитивний та негативний досвід психологічної взаємодії міжособистісних відносин. Для емпіричного вивчення етнічних стереотипів був використаний «Діагностичний тест відносин» Г. У. Солдатової [3]. Ця психологічна методика характеризує емоційно-оціночний компонент соціального стереотипу. Вона показує те, що позитивні якості приписані власній групі, можуть інтерпретуватись як негативні в чужій (наприклад, «ми дипломатичні», а вони сприймаються як «лицемірні»).

Метод соціальної дистанції американського соціолога Еморі Богардуса був розроблений у 1920-х роках [5; 11]. Він діагностує ступінь близькості та відчуженості між двома соціальними групами людей. За допомогою цієї методики можна дослідити й оцінити рівень соціального прийняття людьми один одного, тому її часто

називають шкалою соціального прийняття. Вона вимірює дистанцію, пов'язану з етнічною, расовою, чи національною належністю, віком, статтю, професією, релігією, дистанцією між дітьми та батьками. Такий метод застосовується для виміру рівня психологічної близькості людей, котра сприяє їх легкій взаємодії. Максимальний рівень соціальної дистанції вказує на те, що людина чи етнос тримається відокремлено, автономно. Культурні норми спілкування, ввічливість, етикет дають змогу приховувати свою особистість, властиву оригінальність і культуру, вони зумовлюють формальність та символічність міжособистісних комунікацій. Показник мінімальної соціальної дистанції сприяє конкретизації уявлень про інших людей, оскільки коли люди добре знайомі, цікавляться один одним, національною культурою, вони залучені до взаємодії, тому кожний приймає до уваги індивідуальність та оригінальність один одного. Величину соціальної дистанції виражає номер твердження по шкалі (1 – мінімальна, 7 – максимальна). Соціальна дистанція респондентів щодо інших груп вираховується як середнє арифметичне індивідуальних відповідей. Шкала соціальної дистанції надає можливість визначити два основних показники, кожний з яких має два варіанти, що оцінюють можливу й реальну соціальну дистанцію. Першим показником виступає соціальне сприйняття – відображає стремління, намір до взаємодії, інтеграції та асиміляції з іншим етносом.

На думку В. Г. Крисько, соціальна перцепція (синонім – соціальне сприйняття) – складний процес, який полягає у сприйманні зовнішніх ознак інших людей, зіставленні отриманих результатів із їх дійсними особистісними характеристиками, інтерпретації та прогнозуванні можливих вчинків і поведінки. Учений виділяє чотири головних функції соціальної перцепції: пізнання себе, що є основою, для оцінки інших людей; пізнання партнерів по взаємодії, які надають можливість зорієнтуватись у соціальному оточенні; установлення емоційних контактів; формування готовності до спільної діяльності на ґрунті взаєморозуміння [3].

Другий показник – соціальна експансивність – відображає прояв та направленість соціальних почуттів представників одного етносу щодо іншого. Мінімальна соціальна дистанція вказує на силу прояву позитивних почуттів людей один до одного та можливу близьку міжособистісну взаємодію. Таким чином, вивчення міжетнічного спілкування за допомогою шкали соціальної дистанції надає можли-

вість визначити ступінь вираження етнічних почуттів, зокрема толерантності в людській взаємодії. Е. Богардус сформулював список із семи тверджень, які відображають різний ступінь соціальної дистанції [5; 11]. При використанні цього методу респонденти повинні були відмітити судження, яке відповідало б їхньому рівню допустимої близькості із членами заданої групи, у нашому дослідженні етнічної та національної спільноти.

У 1940-х роках Е. Хартлі досліджував установки студентів коледжу щодо 32 національностей та рас. Використовуючи шкалу Богардуса, він додав до списку реально існуючих етнічних груп кілька вигаданих, цей прийом у літературі отримав назву «метод Хартлі». Він виявив, що студенти, котрі мали упередження проти реальних етнічних груп, до вигаданих теж віднесли насторожено. Група досліджуваних, котрі мали інтолерантні настанови у ставленні до багатьох реальних соціальних груп, про вигадані говорила, що вони про них нічого не знають, але тим не менше вигнали б їх зі своєї країни. Толерантні опитувані на задані запитання відповідали протилежно, приблизно так: «Я про них нічого не знаю, тому не маю до них упереджень» (Хартлі, 1946) [3]. Ми вирішили застосувати «метод Хартлі» у нашому дослідженні, щоб перевірити його правдивість, намагаючись з'ясувати, яким чином змінилися настанови сучасних студентів вищих навчальних закладів у період глобалізації суспільства, поширення використання Інтернету, телебачення. Ми додали до шкали Богардуса кілька етнічних та національних спільнот, використовуючи національні меншини, представлені у Волинській області й Україні загалом, зокрема татарів, білорусів, росіян, грузинів, вірменів, поляків, молдаванів, євреїв та етнічну групу караїмів. Представники останньої спільноти мешкали на території нашої області, що засвідчують історичні джерела та назва однойменної вулиці в Луцьку – Караїмської, проте під час бесіди з респондентами ця етнічна група була для них невідома, тому виступає як вигадана. Наш список склав 34 назви груп національностей та етнічних меншин. Студенти повинні були визначити єдине можливе та прийнятне твердження до запропонованого списку груп. Отже, їм потрібно було продовжити чи завершити таку фразу: «Для мене особисто можливо і бажано прийняти представника даної групи...» як 1) близького родича (наприклад, партнера зі шлюбу); 2) особистого друга, колегу; 3) сусіда по будинку, вулиці; 4) колегу по роботі; 5) гро-

мадянина моєї держави; 6) гостя (туриста) у моїй країні; 7) я не хотів би бачити представника цієї національності (етнічної спільноти) в моїй державі.

Слід зазначити, що в соціальній психології група визначається як відносно стійка сукупність людей, пов'язаних системою відносин, регульованих загальними цінностями та нормами. Групова оцінка особистості – соціально-психологічний метод, що ґрунтується на оцінці різнобічних якостей та поведінці конкретних людей, котрі достатньо близько знають один одного.

Спершу ми отримали результати дослідження за методикою Г. У. Солдатової, котрі в загальному свідчать, що 98 % респондентів мають середній індекс загальної толерантності. Такий результат характерний для осіб, у яких поєднуються толерантні та інтолерантні якості. Відповідно до соціальних ситуацій, такі люди можуть поводити себе терпимо (толерантно), а в інших проявляти нетерпимість (інтолерантність). 2 % опитуваних студентів мають високий рівень толерантності. Проте це може засвідчувати байдужість, психологічний інфантилізм, який проявляється в розмиванні «кордонів толерантності» чи через високий рівень соціальної бажаності, прийняття. Для здійснення більш якісного аналізу результатів дослідження підраховано субшкали: етнічну толерантність, соціальну толерантність та толерантність як рису особистості. Розподіл досліджуваних студентів відповідно до рівнів толерантності: 4 % опитаних виявляють низький рівень толерантності у взаємодії з представниками інших етнічних груп. Загалом аналіз результатів свідчить про середній рівень толерантності: 91 % – етнічна, 99 % – соціальна, 96 % – як риса особистості. Малий відсоток високого рівня прояву толерантності свідчить про розмивання кордонів толерантності.

Для виміру соціальної дистанції, студентам була запропонована шкала Богардуса. Таким чином, ми намагалися з'ясувати не формальну декларовану етнічну толерантність, а її прояв в особистих стосунках. Отриманий аналіз результатів із цього методу засвідчує, що мінімальна соціальна дистанція та прийняття представника певної національності чи етнічної меншини як близького родича, зокрема партнера зі шлюбу, відноситься до англійців, іспанців, французів, канадців, німців, ірландців, усього 20 % опитаних. Своїм особистим другом, товаришем респонденти бачать представників польської, чеської, німецької, англійської, білоруської, молдавської національ-

ності – 20 %. Як колег по роботі, службі, виконанні певних завдань найбільше хотіли б бачити представників шведської, норвежської, італійської, голландської, німецької національностей, фактично це є середня соціальна дистанція, 40 % респондентів. Цікавим є той факт, що можливим громадянином нашої країни студенти вбачають представників японської національності, афроамериканців, поляків, 10 % досліджуваних. Лише туристом та гостем у нашій державі хочуть бачити росіян, китайців, корейців, індійців, вірменів, грузинів, таджиків, проявляється зростання соціальної дистанції, 40 % опитуваних. Також 50 % респондентів із загальним рівнем толерантності не бажала б бачити із вище перерахованих національностей зовсім у своїй країні. До цієї групи відносимо так звану вигадану етнічну меншину караїмів. Таким чином, метод Хартлі отримав підтвердження, оскільки під час бесіди виявлено, що опитувані не володіють достатньою кількістю інформації про ці національні меншини, етнічні групи. 80 % респондентів мали негативний особистий досвід спілкування з представниками певної національності, тому і не бажають бачити їх у своїй країні. Результати кореляційного аналізу показників етнічної толерантності й соціальної дистанції свідчать про наявність значущого позитивного зв'язку ($r=0,24$, $p<0,01$). Водночас є негативний кореляційний зв'язок між етнічною толерантністю й етнічним стереотипом, та позитивний значущий зв'язок між показниками етнічного стереотипу й соціальної дистанції ($r= -0,19$, $p<0,05$), зокрема соціальною перцепцією.

Отже, результати проведеного дослідження дають змогу зробити такі **висновки**. Рівень соціальної дистанції до певної національності чи етнічної групи взаємопов'язаний із рівнем етнічної толерантності особистості. Мінімальна соціальна дистанція свідчить про низький прояв інтолерантності, упереджень до заданих етнічних груп. Максимальний показник соціальної дистанції відображає неприйняття та несприймання національностей та етнічних груп, існування негативних етнічних стереотипів, упереджень відчуття соціальної загрози прояв інтолерантності до них, тобто саме до цих соціальних груп. Отже, для побудови гармонійних міжетнічних стосунків студентської молоді слід сформувати властивості етнічно толерантної особистості, проводити освітні, навчально-інформаційні заняття, тренінги про етнічні особливості народів, їх культуру, звичаї. Визначений показник толерантності опитаних студентів зумовлює необхідність застосування та розробки психологічних технологій, тренінгів для розвитку й

формування етнічно толерантної особистості. Перспективним убачаємо подальше вивчення та дослідження етнічних стереотипів, етнічної толерантності студентської молоді після проведення відповідного психологічного навчання.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості: сходження до духовності : наук. вид. / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.
Bekh I. D. Vyhovannya osobystosti: skhodzhennya do duhovnosti : nauk. vyd. [Parenting Personality: ascent to spiritual] / I. Bekh. – K. : Lybid, 2006. – 272 p.
2. Божович Л. И. Психическое развитие школьника и его воспитание / Л. И. Божович, Л. С. Славина. – М. : Знание, 1979. – 96 с.
Bozhovych L. I. Psihicheskoe razvitie shkolnika i ego vospitanie [Psychic Development and schoolchild upbringing] / L. I. Bozhovych, L. S. Slavina. – Moscow : Znanue, 1979 – 96 p.
3. Крысько В. Г. Социальная психология / Владимир Гаврилович Крысько. – СПб. : Питер, 2007. – 432 с.
Krys'ko V. G. Sotcyalnaya psyhologiya [Social Psychology] / V. G. Krys'ko. – SPb. : Piter, 2007. – 432 p.
4. Солдатова Г. У. Психологические механизмы ксенофобии / Г. У. Солдатова // Психол. журн. – 2006. – № 6. – С. 5–17.
Soldatova G. U. Psihologicheskie mehanizmy ksenofobii [Psychological mechanisms of xenophobia] / G. U. Soldatova // Psihologicheskiy zhurnal. – 2006. – № 6. – P. 5–17.
5. Солдатова Г. У. Психодиагностика толерантности личности / Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова. – М. : Смысл, 2008. – 172 с.
Soldatova G. U. Psihodiagnostica tolerantnosti lichnosti [Psychodiagnostics Tolerance of the person] / G. U. Soldatova. – Moscow : Smysl, 2008. – 172 p.
6. Социальная психология / под ред. С. Московичи ; [пер. с фр. Т. Смолянская]. – СПб. : Питер, 2007. – 592 с. : ил. – (Мастера психологии).
Sotcyalnaya psyhologiya [Social Psychology] / pod. red. S. Moscovichi. – SPb. : Piter, 2007. – 592 p.
7. Социология межэтнической толерантности / отв. ред. М. Дробижева. – М. : Изд-во Ин-та социологии РАН, 2003. – 222 с.
Sotsyologiya mezetnicheskoi tolerantnosti [Sociology of interethnic tolerance] / otv. red. M. Drobyzheva. – M. : Izd-vo Institut sotsiologii RAN, 2003. – 222 p.
8. Якимова У. В. Теория социальных представлений в социальной психологии: дискуссии 80-х – 90-х годов : науч.-аналит. обзор / Е. В. Якимова. – М. : ИНИОН, 1996. – 115 с.
Yakimova E. V. Teoriya sotsyalnyh predstavleniy v sotsyalnoy psihologii: diskussii 80–90h godov : nauch.-analit. obzor [Theory of Social representations in Social psychology: discussions 80–90th. Science review] / E. V. Yakimova. – M. : INION, 1996. – 115 p.

9. Adorno T. The Authoritarian Personality / T. Adorno, E. Frenkel-Brunswik, D. J. Levinson, R. N. Sanford. – New York : Harper and Row, 1950. – 990 p.
10. Aboud F. E. Children and prejudice / F. E. Aboud. – Oxford : Blackwell Publishers, Ltd. – 1994. – 149 p.
11. Bogardus E. S. Social Distance in the City / E. S. Bogardus // Proceedings and Publications of the American Sociological Society. – 20, 1926. – P. 40–46.
12. Budner S. Intolerance of ambiguity as a personality variable / S. Budner // Journal Personality. – 1982. – Vol. 30. – P. 29–50.

УДК 159.923.2

В. О. Климчук

Received June 30, 2013;

Revised September 12, 2013;

Accepted October 3, 2013.

МОТИВАЦІЙНІ ДИСКУРСИ СУЧАСНОСТІ: ВІД МЕТАФОРИ «ВІДПОВІДНОСТІ» ДО МЕТАФОРИ «СТАНОВЛЕННЯ»

Сучасна психологія мотивації стикається із новими проблемами, зокрема домінуванням постнекласичної наукової парадигми, у рамках якої на зміну класичній «об'єкт-суб'єктній» та некласичній «суб'єкт-суб'єктній» діадам приходять «суб'єкт-суб'єкт-контекстна» триада. Відтак, психологія мотивації, з одного боку, стикається з необхідністю стати соціальною психологією мотивації, з другого – набути динамічності, яка б відповідала динамічності змін людини в сучасному світі, з третього – не втратити при цьому науковості й практичності. Проаналізувавши сучасні наукові тексти з психології мотивації, виділяємо домінування чотирьох дискурсів – автентичності, оцінювання, експансії та конструювання – вивчення яких, у свою чергу, відкриває їхній перехідний статус від метафори «відповідності», яка закладена в дискурсах оцінювання, автентичності й експансії, до метафори «становлення» (дискурс конструювання). Зроблено висновок, що в рамках дискурсу конструювання психологія мотивації відповідає на всі виклики постмодерну й інтегрується з сучасною постнекласичною науковою парадигмою.

Ключові слова: автентичність, метафора «відповідності», метафора «становлення», мотиваційний дискурс, самоактуалізація, самодетермінація.

Klymchuk V. O. Modern Motivational Discourses: from «Correspondence» Metaphor to «Becoming» Metaphor. Modern psychology of motivation is faced with new challenges, in particular – growing dominance of postnonclassical scientific

paradigm within which to replace the classical «object-subject» and non-classical «subject-subject» dyad comes «subject-subject-context» triad. Thus psychology of motivation, first, lyfaces the need to be social psychology of motivation, secondly, the dynamic changes of a human in the modern world, and thirdly, does not lose its scientific and practicality. The conclusions about dominant position of four discourses in field of psychology of motivation (authenticity discourse, evaluation discourse, expansion discourse and construction discourse) are made on the basis of modern scientific texts reviews. The analysis of these three discourses leads us to understanding of theirs transitional status (from metaphor «correspondence» (authenticity, evaluation and expansion discourses) to metaphor «becoming» (construction discourse)). It is concluded that within the discourse of construction psychology motivation respond to all the challenges of postmodernism and integrates with modern postnonclassical scientific paradigm.

Keywords: authenticity, metaphor «correspondence», metaphor «becoming», motivational discourse, self-actualization, self-determination.

Климчук В. А. Мотивационные дискурсы современности: от метафоры «соответствия» к метафоре «становления». Современная психология мотивации сталкивается с рядом новых проблем, в частности – с нарастающим доминированием постнеклассической научной парадигмы, в рамках которой на смену классической «объект-субъектной» и неклассической «субъект-субъектной» диадам приходит триада «субъект-субъект-контекст». Таким образом, психология мотивации сталкивается с необходимостью стать социальной психологией мотивации, столь же динамичной, как и состояние человека в современном обществе, и при этом не потерять научности и практичности. Проанализировав современные научные тексты по психологии мотивации, выделяем доминирование четырех дискурсов – аутентичности, оценивания, экспансии и конструирования – изучение которых, в свою очередь, приводит к пониманию их переходного статуса от метафоры «соответствия» (дискурс аутентичности, оценивания, экспансии) к метафоре «становления» (дискурс конструирования). Делается вывод о том, что в рамках дискурса конструирования психология мотивации отвечает на все вызовы постмодерна и интегрируется с современной постнеклассической научной парадигмой.

Ключевые слова: аутентичность, метафора «соответствия», метафора «становления», мотивационный дискурс, самоактуализация, самодетерминация.

Постановка наукової проблеми та її значення. «Мотив» є однією із базисних психологічних категорій (А. В. Петровський та ін. [9]), а категорія мотиву відповідає реальності як «... системи особливих предметно-орієнтованих енергетично-динамічних відносин суб'єкта із дійсністю, заданої взаємодією природних і соціокультурних начал у його психічній організації» [9, 204]. К. Данцигер [1717] відзначає, що

наукова психологія мотивації, як і вся її термінологія, є цілком конструкцією міжвоєнного періоду – 20–30-х років ХХ ст. – і пов’язує її розробку (у США) із певними соціально-економічними процесами того часу: популяризацією психоаналізу і його глобальним екскурсом у проблеми спричинення людської поведінки (відповідно, конкуренцією і бажанням офіційної науки мати першість у цій царині), проблемами освіти (усвідомлення можливості втрати учнями бажання навчатися і відсутністю адекватних пояснень), появою сфери профорієнтації (і залученням через неї психологів до сфери практики), включенням психологів у вирішення проблем реклами (приміром, відкриття ще у 1925 р. того, що найефективнішою рекламою є та, яка створює «нові бажання»), запит промисловості на вирішення проблем небажання працювати та задоволення роботою (у зв’язку відсутності результатів від простих винагород і покарань).

Глобальними проблемами розвитку сучасної психології мотивації Д. О. Леонт'єв називає домінування аристотелівсько-картезіанської картини світу, що виявляється в підвищеній увазі до раціональних механізмів, домінуванні кількісних методів, ригідній дихотомії внутрішнього-зовнішнього, увага до структур, а не до зв’язків. Перспективи такі: *співвідносність* (розгляд джерел мотивації через призму стосунків між індивідом і світом), *телеологічність* (підвищення уваги до смислових і цільових контекстів людської активності), *соціокультурна зумовленість* (розгляд змісту і структури мотивації людини як засвоєної частково з колективної ментальності), *особистісність* (мотивація – це завжди мотивація особистості, навіть коли людина не в змозі її контролювати, причини цього віднаходяться в особистості) [05].

Крім того, можна зробити висновок про вроженість мотиваційних процесів їх у соціокультурні контексти відповідних країн та історичних періодів. Постмодерний погляд на особистість постулює її унікальність, множинність-ризомність, лінгвістичність, відпочаткову діалогічність і соціальність (К. Джерджен [20], Т. М. Титаренко [10], Н. В. Чепелева [12] й ін.). Відповідно, ціннішим завданням є не критика, а аналіз сучасного дискурсивного поля психології мотивації з метою виділення найвпливовіших мотиваційних дискурсів і розгляд їх як таких, що репрезентують окремі фрагменти образу людини, який конструюється тут-і-тепер науковцями, засобами масової інформації, соціальними мережами, іграми, політикумом тощо. **Мета статті** – сконцентрувати увагу на науково-психологічних мотиваційних дис-

курсах сучасності, образах особистості, в них імпліцитно присутніх та їх трансформаціях у відповідь на виклики постмодерну.

Аналіз останніх досліджень цієї проблеми. Аналіз масиву сучасних наукових і прикладних текстів із психології мотивації, вітчизняних і закордонних, дає змогу виділити *три* домінуючі дискурси, яким відповідає низка базисних теорій – дискурс «автентичності» (теорія самоактуалізації А. Маслоу, теорія самодетермінації Е. Дісі, Р. Раяна), дискурс «оцінювання» (теорія загальних очікувань В. Врума, Дж. Кемпбелла, теорія справедливості Дж. Адамса, теорія постановки цілей Е. Лока), дискурс «експансії» (теорія мотивації досягнення, теорії владної та афіліативної мотивації Д. МакКлеланда, Дж. Верроф, Д. Вінтер, Н. Бішоф, С. Ксьонзські, А. Меграбяна) – та дискурс-щонароджується, дискурс «конструювання» (соціально-конструкціоністські моделі мотивації Е. Сіван [2828], Д. Хіккі [22], соціокультурні теорії мотивації, розроблені в руслі ідей Л. С. Виготського [1616; 30], інтеракційна концепція владної мотивації В. О. Васютинського, нелінійна модель мотиваційної сфери особистості В. О. Бодрова, Г. В. Ложкіна, О. М. Плюща).

Дискурс автентичності. Поняття самоактуалізації, яке виникло в руслі гуманістичного підходу, «третьої сили» – в роботах К. Гольдштейна (як тенденція організму до повної актуалізації своєї «природи», здібностей, можливостей) [2121], К. Роджерса (прагнення до самоактуалізації як вроджена характеристика, як тенденція до проявлення усіх здібностей тією мірою, якої це сприяє розвитку особистості) [2624] – стало наріжним каменем цілісної концепції мотивації особистості А. Маслоу [020]. Д. О. Леонтьєв [06] говорить про три теорії мотивації відповідно до тих трансформації, які вони зазнавали у ході ускладнення і генезису поглядів їх автора. *Перша теорія мотивації* відзначена заміною поняття «інстинкти» на «базові потреби», які, як і інстинкти, вроджені, але можуть лишитися нерозвинутими через соціокультурні чинники, та виділенням 5 груп базових потреб, ієрархічно розташованих у структурі особистості (піраміда А. Маслоу): фізіологічні потреби, потреби в безпеці, контактах, визнанні й самоактуалізації. Образ-ідеал – людина, яка задовольнила перші 4 групи потреб і надалі – перебуває у процесі самоактуалізації. *Друга теорія мотивації* – відмова від жорсткої ієрархізації потреб, розмежування «дефіцитарних» та «буттєвих» мотиваційних процесів, введення поняття «мотивації розвитку», яка

власне і спонукає людину до руху по піраміді вгору до самоактуалізації, яка вже набуває ціннісного статусу. Образ-ідеал – людина, яка перебуває в русі до найвищої цінності – самоактуалізації. *Третя теорія мотивації* – поява концепції мета-мотивації, яка виникла внаслідок зміщення акцентів із процесів розвитку на процеси буття-в-світі; розгляд самоактуалізації як переходу від «неістинних» життєвих проблем (невротичних, інфантильних) до «істинних» (екзистенційних, сутнісних). Відповідно, образ-ідеал – людина, яка здійснила цей перехід, живе по-той-бік самоактуалізації, має мета-мотивацію і мета-потреби, якими по-суті є вищі цінності істини, добра, краси і т.д.

Теорія самодетермінації Е. Дісі і Р. Раяна [1818], яка на сьогодні одна з найавторитетніших у світі, так само бере свій початок із постулату про базові потреби, які автори називають «психологічними» – у автономності-самодетермінованості, компетентності та стосунків із іншими людьми – та наявності двох основних форм мотивації, які виростають із цих потреб: внутрішньої (за їх задоволення) та зовнішньої (за їх незадоволення), між якими є кілька перехідних форм, зокрема інтроєктована чи ідентифікована мотивація, або ж амотивація. Одним із напрямів розвитку теорії є дослідження у царині «щоденного добробуту» (daily well-being) [2523], а у ширшому фреймі здійснюється вихід на ціннісний рівень у поняттях гедоністичного добробуту (hedonic well-being, щастя як результат отримання задоволення та уникнення страждань) та евдаймонічний добробут (eudaimonic well-being, щастя як самореалізація, максимально повне людське функціонування) [2725]. Характеризуючи глобальні результати проведених досліджень і теоретичних їх узагальнень, можна висувати: задоволення базових психологічних потреб має своїм результатом появу внутрішньої мотивації (мотиваційний рівень), вищий рівень та якість виконання діяльності (діяльнісний рівень), приносить людині почуття щоденного добробуту (внутрішньо-психологічний рівень) та спонукає до руху в напрямі евдаймонічного добробуту (ціннісний рівень). При такому розгляді стає помітно: а) генезис концепції Е. Дісі-Р. Раяна близький до генезису теорії самоактуалізації – початок із потреб, і вихід на буття-в-світі й цінності, б) червоною ниткою проходить ідея існування внутрішньої сутності – в цьому випадку такої, що вимагає

задоволення базових психологічних потреб, а якщо не вимагає – то це результат впливу соціуму й обставин життя, в) присутній ідеал, відповідність якому є дуже бажаною і цінною, і такою, що дає людині відчуття щастя, а роботодавцеві, вчителю, медику, психологу – ефективного працівника, учня, пацієнта, клієнта, не обтяженого внутрішнім конфліктом, стресом чи емоційним вигорянням.

Автентичність як «...визнання унікальності, неповторності окремої людини та індивідуальних способів вирішення нею проблем свободи, відповідальності, вибору, пошуку сенсу життя... питання про відповідність її буття-в-світі внутрішній природі» (за О. М. Кочубейник [4, 11]) – центральний дискурс, характерний описаним теоріям. У контексті проблеми розуміння людської мотивації йдеться про визнання існування певних внутрішніх «потребово-мотиваційно-ціннісних» сутностей, іманентно властивих людській природі, відповідність яким є надзвичайно важливою і бажаною, такою, що характеризує цілісну, здорову, щасливу особистість (потреба в самоактуалізації, мета-мотиви, Б-цінності, потреби в почуттях автономності, компетентності та стосунках, нужди як генерально-спрямовуючого вектора особистості). Також можна виявити ще одну імпліцитно-закладену мета-відповідність – відповідність людини певному ідеальному образу повноцінно-функціонуючої особистості (К. Роджерс), самоактуалізованої особистості (А. Маслоу), самодетермінованої особистості, яка живе у стані щоденного добробуту (Е. Дісі, Р. Раян).

Дискурс оцінювання з'явився у психології мотивації після її зближення з когнітивною та організаційною психологією. Основний зміст цих теорій – розгляд людини як «істоти, що оцінює та очікує»: у теорії загальних очікувань – оцінка співвідношення між власними докладеними зусиллями, якістю роботи, результатом та його цінністю [2929]; у теорії справедливості – оцінка співвідношення власних зусиль / результату і зусиль інших / результатів [1]; у теорії постановки цілей – роботодавець очікує, що працівник зі складнішими цілями досягне вищого результату [2318]. Власне, закономірності взаємозв'язків між усіма проміжними етапами оцінювання своєї поведінки в зовнішньому світі і є предметом розгляду цих теорій. Образ-ідеал теорій, що існують у межах дискурсу оцінювання – максимально раціональна особистість, яка знає про свої бажання, усвідомлює всі взаємозв'язки, і така, яку можна навчити це усвідомлювати в разі, якщо вона того не може

зробити. Таким чином, бачимо два вектори відповідностей, необхідних, щоби теорії працювали: 1) постійна оцінка людиною відповідностей між внутрішнім і зовнішнім світами та можливість корекції цієї відповідності з двох боків – або змінювати внутрішній світ (систему оцінювання, ступінь зусиль тощо), або зовнішній (змінювати сферу активності); 2) відповідність образу людини ідеалу раціональності й прагматичності, який постійно занурений у процес оцінки (цілком адекватна картина для доби модерну).

Дискурс експансії найвиразніше прочитується у теоріях мотивації досягнення, владної та афіліативної мотивації Дж. Аткинсона [1515], Д. МакКлеланда [07], Г. Гекгаузена [011], С. Ксьонзські, А. Меграбяна [21], соціо-когнітивний підхід К. Двек, Е. Леггет [9]. На відміну від дискурсу автентичності тут відсутнє надання мотиваціям / потребам базового статусу (хоча їхні біологічні детермінанти-відповідники аналізуються, але радше як гіпотези; йдеться про такі деривати: мотив новизни – мотивація досягнення, мотив впливу – мотивація влади, мотив контакту – мотивація афіліації, мотив сталості – мотивація уникання). Натомість центральна увага зосереджується на можливості **розвитку / формування** мотивації певного типу та її **наслідках** для людини / організації / країни. Новим у теоріях цього типу є спроба крос-культурного аналізу структури «суспільних мотиваційних тенденцій» та дослідження їхніх історико-соціо-культурних детермінант і наслідків, а також розробка тренінгових систем розвитку мотивації досягнення та владної мотивації, у центрі яких, на нашу думку, трансдискурсивне позиціонування – вихід учасників тренінгу із традиційного для них дискурсу (фізичне переміщення, виривання зі звичних обставин) та демонстрація нових дискурсів завдяки підключенню когнітивних та емоційних ресурсів (навчання, вправи, демонстрації тощо).

Відповідно, можна висувати: 1) зберігається компонентне уявлення про мотивацію – існують певні мотивації, їх може бути більше чи менше, вони можуть мати ту або ту актуальність, але існування самих цих параметрів, цих координатних осей незаперечно; 2) хоча сам образ-ідеал людини у цих теоріях розмитий і нестабільний, визначається контекстом існування (метафорично – людина може мати різні координати в рамках визначеної системи) – імпліцитно визнається, що людина з мотивацією досягнення, влади та афіліації вище середнього рівня, переважання орієнтації на «оволодіння майстерністю» –

це добре, і бажано, щоби людина цьому образу відповідала (тут виразно простежується вплив індустріального / організаційного психометричного дискурсу); 3) другою імпліцитною характеристикою образу-ідеалу є його експансія у зовнішній світ, його активний вплив на нього через досягнення в діяльності, через бажання впливати на нього і вступати в контакт з іншими, власне через що і йдеться про дискурс експансії – людина тут не занурена у власний світ у пошуках відповідності самості чи оцінку своїх впливів, а звернена до зовнішнього світу, готова і бажає на нього впливати і змінювати.

Висновки. Узагальнюючи характеристики дискурсів сучасних наукових теорій мотивації, робимо такі висновки:

1) усіх їх об'єднує тема «зовнішньої відповідності», бо кожна з теорій має свій образ-ідеал людини і, відповідно, іманентно закладену полюсність у сприйманні особистості, яка не відповідає цьому ідеалу або наближається до нього;

2) також у цих теоріях простежується тема «внутрішньої відповідності», бо є експліцитне / імпліцитне уявлення про наявність певного внутрішнього утворення (базових потреб, оцінної системи, мотиваційних координат), потреба у відповідності якому є ознакою психічно цілісної, здорової, творчої, адаптованої до світу особистості;

3) три провідні аналізовані дискурси можна впорядкувати за ступенем домінування ідеї внутрішньої / зовнішньої відповідності від максимального до мінімального – дискурс автентичності, дискурс оцінювання та дискурс експансії;

4) врахування тези про соціокультурну зумовленість наукових дискурсів дає змогу зробити висновок про залежність мотиваційних теорій від сучасних епістем, типів раціональності, образів особистості в цілому;

5) незважаючи на постмодерну переорієнтацію психологічної науки, поступове утвердження постнекласичних методологічних орієнтирів, у царині психології мотивації триває домінування модерної метафори «відповідності», яка на сьогодні не є настільки продуктивною, щоб забезпечити новий якісний стрибок у психологічній науці в цілому і психології мотивації зокрема;

6) за останні десятиліття, зокрема й у модерних теоріях мотивації, спостерігаємо окремі зрушення, які, по суті, є відповіддю на виклики доби постмодерну, і які ми позначили як зародження «дискурсу конструювання», характеристики якого близькі метафорі «становлення», і подальше розширення та поглиблення якого видається

продуктивними для конструювання мотиваційної тематики у новому, постмодерному руслі;

7) аналіз розробок вітчизняних учених дає змогу виділити кілька тез, які підтверджують припущення про трансформацію метафори «відповідності» у метафору «становлення» у царині психології мотивації: ідентичність має нарративну природу, а розгляд її в темпоральному полі дозволяє з'ясувати її механізм – мотиваційно-смыслову структурування майбутнього (К. О. Черемних [05]); мотиваційний і когнітивний репертуар людини обмежений засвоєною і виробленою особистістю ідеологією (В. О. Васютинський [028]); мотив як відображення у свідомості відношень людини і світу може бути описаний у вигляді багаторівневої системи (інформаційна, ресурсна, регулятивна – координаційна і субординаційна складові частини), а його значення може являтися суб'єкту як відчуття, предмет, поняття, сенс; мотиваційна сфера – цілісна, відкрита, незавершена, динамічна, зовнішньо- і внутрішньодетермінована, самоорганізована система (В. О. Бодров, Г. В. Ложкін, О. М. Плющ [3]).

Література

1. Бодров В. А. Нелинейная модель мотивационной сферы личности / В. А. Бодров, Г. В. Ложкин, А. Н. Плющ // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 2. – С. 90–100.
Bodrov V. A. Nelyneynaya model' motyvatsyonnoy sfery lychnosty [Non-linear model of motivational sphere of personality] / V. A. Bodrov, H. V. Lozhkyn, A. N. Plyushch // Psykholohychesky Zhurnal. – 2001. – Vol. 22, No 2. – P. 90–100.
2. Васютинський В. Інтеракційна психологія влади / В. Васютинський. – К., 2005. – 492 с.
Vasiutynskiy V. Interaktsiyna psykholohiya vlady [Interactional psychology of power] / Vasiutynskiy Vadym. – K., 2005. – 492 p.
3. Климчук В. О. Дискурс соціального конструкціонізму в сучасній зарубіжній психології мотивації / В. О. Климчук // Наукові студії із соціальної та політичної психології: зб. статей / НАПН України, Ін-т соц. та політ. психології; [ред. рада: М. М. Слюсаревський (голова), В. Г. Кремень, С. Д. Максименко та ін.]. – К. : Міленіум, 2012. – Вип. 31(34). – С. 71–80.
Klymchuk V. O. Dyskurs sotsial'noho konstruktsionizmu v suchasniy zarubizhniy psykholohiyi motyvatsiyi [Discourse of social constructionism in modern foreign psychology of motivation] / V. O. Klymchuk // Naukovi studiyi iz sotsial'noyi ta politychnoyi psykholohiyi. – Kyiv : Milenium, 2012. – Vol. 31(34). – P. 71–80.
4. Кочубейник О. М. Автентичність особистості у її життєвому світі: модули, процеси, статуси / О. М. Кочубейник. – К. : Видавництво педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, 2010. – 272 с.

- Kochubeynyk O. M. Avtentychnist' osobystosti u yiyi zhyttyevomu sviti: modusy, protsesy, statusy [Authenticity of personality in its own life-world: moduses, processes, statuses] / O. M. Kochubeynyk. – Kyiv : Vydavnytstvo pedahohichnoho universytetu im. M. P. Drahomanova, 2010. – 272 p.
5. Леонтьев Д. А. От инстинктов – к выбору, смыслу и самореализации: психология мотивации вчера, сегодня и завтра / Д. А. Леонтьев // Современная психология мотивации / под. ред. Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2002. – С. 4–12.
Leontiev D. A. Ot ynstynktov – k vyboru, smyslu y samorehulyatsyy: psykholohyya motyvatsyy vchera, sehodnya y zavtra [From instincts – to choose, sense and self-realization: psychology of motivation yesterday, today and tomorrow] / D. Leontiev // Sovremennaya psykholohyya motyvatsyy / D. A. Leontiev, ed. – M. : Smysl, 2002. – P. 4–12.
6. Леонтьев Д. А. Самоактуализация как движущая сила личностного развития: историко-критический анализ / Д. А. Леонтьев // Современная психология мотивации / под. ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – С. 13–46.
Leontiev D. A. Samoaktualyzatsyya kak dvyzhushchaya syla lychnostnoho razvytyya: ystoryko-krytycheskyu analiz [Self-actualization as force of personal development: historical and critical analysis] / D. Leontiev // Sovremennaya psykholohyya motyvatsyy / D. A. Leontiev, ed. – M. : Smysl, 2002. – P. 13–46.
7. Макклеланд Д. Мотивация человека / Давид Макклеланд. – СПб.: Питер, 2007. – 672 с.
Maclelland D. Motyvatsyya cheloveka [Human motivation] / D. Maclelland. – SPb. : Piter, 2007. – 672 p.
8. Маслоу А. Мотивация и личность / Абрахам Маслоу . – СПб. : Питер, 2008. – 352 с.
Maslou A. Motyvatsiya i lychnost' [Motivation and personality] / Abrakham Maslou. – SPb : Piter, 2008. – 352 p.
9. Петровский А. В. Основы теоретической психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М.: Инфа-М, 1998. – 528 с.
Petrovskiy A. V. Osnovy teorycheskoy psykhologii [Basis of theoretical psychology] / A. V. Petrovskiy, M. H. Yaroshevskyy. – M. : Infa-M, 1998. – 528 p.
10. Титаренко Т. М. Особистісне самоконструювання: пульсації хаосу і порядку / Т. М. Титаренко // Наукові студії із соціальної та політичної психології: зб. статей / НАПН України, Ін-т соц. та політ. психології; [ред. рада: М. М. Слюсаревський (голова), В. Г. Кремень, С. Д. Максименко та ін.]. – К. : Міленіум, 2012. – Вип. 31(34). – С. 3–11.
Tytarenko T. M. Osobystisne samokonstruyuvannya: pul'satsiyi khaosu i poryadku [Personal self-construction: pulsation of chaos and order] / T. M. Tytarenko // Naukovi studiyi iz sotsial'noyi ta politychnoyi psykholohiyi : zb. statey / NAPN Ukrayiny, In-t sots. ta polit. psykhologiyi; [red. rada: M. M. Slyusarevs'kyu (holova), V. H. Kremen', S. D. Maksymenko ta in.]. – K. : Milenium, 2012. – No 31(34). – P. 3–11.
11. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – 2-е изд. – СПб: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.

- Khekkhauzen Kh. Motyvatsyya y deyatel'nost' [Motivation and activity] / Kh. Khekkhauzen. – 2-e izd. – SPb : Pyter; M. : Smysl, 2003. – 860 p.
12. Чепелева Н. В. Методологические основы исследования личности в контексте постнеклассической психологии / Чепелева Н. В. // Актуальні проблеми психології: Психологічна герменевтика / За ред. Н. В. Чепелевої. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. – Том 2. Вип. 6. – С. 15–24.
 Chepeleva N. V. Metodolohycheskyje osnovy yssledovanyya lychnosty v kontekste postneklassycheskoj psykholohy [Methodological basis of investigation of personality in context of post-non-classical psychology] / Chepeleva N. V. // Aktual'ni problemy psykholohiyi: Psykholohichna hermenevtyka / Za red. N. V. Chepelyevoyi. – K. : DP «Informatsiyno-analitychne ahentstvo», 2010. – Vol. 2, No 6. – P. 15–24.
13. Черемних К. О. Автонарратив як модель самореалізації студентської молоді / Черемних К. О. // Актуальні проблеми психології. Т. 2. Психологічна герменевтика / За ред. Н. В. Чепелевої. – К., 2007. – Вип. 5. – С. 112–119.
 Cheremnykh K. O. Avtonaratyv yak model' samorealizatsiyi student-s'koyi molodi [Autonarrative as model of self-realization of students] / Cheremnykh K. O. // Aktual'ni problemy psykholohiyi. Psykholohichna hermenevtyka / Chepelyeva, ed. – K., 2007. – Vol. 2, No 5. – P. 112–119.
14. Adams J. S. Inequity in social exchange / J. S. Adams // Adv. Exp. Soc. Psychol. – 1965. – No 62. – P. 335–343.
15. Atkinson J. V. Personality, Motivation and Action. – New York : Praeger, 1988.
16. D'Andrade R. G. Schemas and motivation / D'Andrade R.G. // Human Motives and Cultural Models. – Cambridge : Cambridge University Press, 1992. – P. 23–44.
17. Danziger K. Naming the Mind: How Psychology Found its Language. / K. Danziger. – London : Sage, 1997. – 224 p.
18. Deci E. L. Human autonomy: The basis for true self-esteem / Deci, E. L., Ryan, R. M. // Efficacy, Agency, and Self-esteem. – New York : Plenum, 1995. – P. 31–49.
19. Dweck C. S. A social-cognitive approach to motivation and personality / Dweck, C. S., Leggett, E. L. // Psychological Review. – 1988. – No 95. – P. 256–273.
20. Gergen, K. J. The place of the psyche in a constructed world. / Gergen, K. J. // Theory & Psychology. – 1997. – No 7(6). – P. 723–746.
21. Goldstein K. The Organism: A Holistic Approach to Biology Derived from Pathological Data in Man. / Goldstein, K. – New York : American Book Company, 1939. – 420 p.
22. Hickey D. T. Motivation and contemporary socio-constructivist instructional perspectives / D. T. Hickey // Educational Psychologist. – 1997. – No 32. – P. 175–193.
23. Locke E. A. The motivational effects of knowledge of results: A goal-setting phenomenon? / Locke, E. A., Cartledge, N., & Koepfel, J. // Psychological Bulletin. – 1968. – No 70. – P. 474–485.
24. Mehrabian A. Some determiners of social interaction / Mehrabian A., & Ksionzky S. // Sociometry. – 1972. – No 35. – P. 588–609.

25. Reis H. T. Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. / Reis H. T., Sheldon K. M., Gable S. L., Roscoe J., Ryan R. M. // Personality and Social Psychology Bulletin. – 2000. – No 26. – P. 419–435.
26. Rogers C. R. The actualizing tendency in relation to «motives» and to consciousness / Rogers C. R. // Nebraska symposium on motivation. – 1963. – Vol. 11. – P. 1–24.
27. Ryan R. M. On Happiness and Human Potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being // Annual Review of Psychology – 2001. – Vol. 52. – P. 141–166.
28. Sivan E. Motivation in social constructivist theory / Sivan E. // Educational Psychologist. – 1986. – No 21. – P. 209–233.
29. Vroom V. H. Some Personality Determinants of the Effects of Participation, / Vroom V. H. // Journal of Abnormal Social Psychology. – 1959. – No 59. – P. 322–327.
30. Walker R. A. Investigating motivation in context: Developing sociocultural perspectives. / Walker R. A., Pressick-Kilborn. Arnold L. S. and Sainsbury E. // European Psychologist. – 2004. – No. 9. – P. 245 – 256.

УДК 159.942

З. Ю. Крижановська

Received September 26,

2013; Revised October 2, 2013;

Accepted November 20, 2013.

ЕМОЦІЙНІ ОСОБЛИВОСТІ ЖІНКИ В ПРОЦЕСІ РЕАЛІЗАЦІЇ МАТЕРИНСЬКОЇ РОЛІ

У статті викладено результати теоретичного й емпіричного дослідження емоційного супроводу жінки в процесі реалізації материнської ролі. Опрацювання цієї проблеми в науковій думці дало змогу встановити складну структуру материнської ролі в житті жінки, її важливість для розвитку дитини, множинність культурних та індивідуальних варіантів прояву. Обґрунтовано доцільність здійснення дослідження емоційних особливостей жінки в процесі реалізації материнської ролі. Мета першого етапу емпіричної програми – формування груп вибірок досліджуваних: до першої увійшли жінки-матері, рівень «емоційного вигорання» яких був низьким та помірно-середнім, у той час як до другої – з високими показниками за цією ознакою. Відмінності в показниках «емоційного вигорання» двох досліджуваних груп виявлено на статистично значущому рівні. Ми припускаємо, що ці результати зумовлені саме процесом виконання жінкою своєї материнської ролі. Продовження вивчення емоційних характеристик жінок під час реалізації ними материнської ролі

© Крижановська З. Ю., 2014

засвідчило, що матерів, які не переживають «емоційного вигорання» в процесі виховання дитини, характеризує гарне самопочуття, активна позиція та позитивний настрій. Останній етап діагностичної програми був зорієнтований на вивчення особливостей типу взаємин із дитиною в жінок двох досліджуваних груп. Порівняння та зіставлення результатів засвідчує наявність відмінностей у групах досліджуваних: для жінок, емоційні переживання яких носять позитивний характер, взаємодія з дитиною здебільшого гармонійна. Вони позитивно налаштовані на свою дитину: чутливі до її потреб, творчі у взаємодії з нею, не обмежують її самостійність та активність. Жінки з підвищеними показниками емоційного виснаження продемонстрували труднощі у взаємодії з дитиною: у них виявилось недостатньо розвинене почуття прийняття та любові, нерозуміння дитячих бажань, неадекватне оцінювання дитячих можливостей. Підсумовуючи результати наукових пошуків, варто відзначити, що виконання жінкою материнської ролі здатне супроводжуватись і позитивними, і негативними емоційними станами, котрі мають свій вплив на безпосередню взаємодію з дитиною.

Ключові слова: жінка, материнство, материнські функції, «емоційне вигорання», тип взаємин із дитиною.

Kryzhanovska Z. Y. Emotional Features of Women as Mothers. This paper presents the results of theoretical and empirical studies of the necessity of emotional support of women in the implementation of the parent role. Studying the problem made it possible to determine the complex structure of the parent role in a woman's life, its importance for the development of the child, and the multiplicity of cultural and individual variants influencing the woman. The fundamental necessity of carrying out research into emotional characteristics of women in the implementation of the maternal role is paramount. The aim of the first phase of the study was the formation of groups to be investigated : the first included mothers on the level of «emotional burnout» which was low to moderately average, while the second was rated – with high scores on this basis. The differences in terms of «emotional burnout» of the two studied groups were found to be at a statistically significant level. The author suggests that these results are due to the process of development of a woman in her role as a mother. The study of the emotional characteristics of women in the implementation of their maternal role showed that mothers who are not experiencing «emotional burnout» in the upbringing of their child were characterized by their active role in child rearing and a positive attitude. The last stage of the diagnostic program was aimed at studying the characteristics of the type of relationships in the two studied groups. Comparison and correlation of the results shows that there were differences in the groups studied: for women with emotional experiences which are of a positive nature, the interaction with the child was mostly harmonious. These women were positively disposed to her child and sensitive to her needs, creative in her relations with the child and did not limit the child's independence and activity. Women with increased rates of emotional exhaustion showed difficulties in interaction with the child:

they provided insufficiently to developing a sense of acceptance and love, misunderstood the child's desires, and did not adequately assess the child's capabilities. Summarizing the results of the research, it is worth noting that the performance of a woman as a parent is dependent on both positive and negative emotional variables which have a direct impact on her interaction with the child.

Keywords: woman, motherhood, parent functions «emotional burnout» type of relationship with the child.

Крыжановская З. Ю. Эмоциональные особенности женщины в процессе реализации материнской роли. В статье изложены результаты теоретического и эмпирического исследования эмоционального сопровождения женщины в процессе реализации материнской роли. Изучение этой проблемы в научной мысли определило сложную структуру материнской роли в жизни женщины, ее важность для развития ребенка, множественность культурных и индивидуальных вариантов проявления. Обоснована целесообразность проведения исследования эмоциональных особенностей женщины в процессе реализации материнской роли. Цель первого этапа эмпирической программы – формирование групп выборок испытуемых: в первую вошли женщины-матери, уровень «эмоционального выгорания» которых был низким и умеренно-средним, в то время как во вторую – с высокими показателями по этому признаку. Различия в показателях «эмоционального выгорания» двух исследуемых групп обнаружено на статистически значимом уровне. Мы предполагаем, что эти результаты обусловлены именно процессом выполнения женщиной своей материнской роли. Продолжение изучения эмоциональных характеристик женщин во время реализации ими материнской роли показало, что матерей, которые не переживают «эмоционального выгорания» в процессе воспитания ребенка, характеризует хорошее самочувствие, активная позиция и позитивный настрой. Последний этап диагностической программы был ориентирован на изучение особенностей типа взаимоотношений с ребенком у женщин двух исследуемых групп. Сравнение и сопоставление результатов показывает наличие различий в группах испытуемых: для женщин, эмоциональные переживания которых носят позитивный характер, взаимодействие с ребенком в основном гармоничное. Они положительно настроены на своего ребенка: чувствительные к его потребностям, творческие во взаимодействии с ней, не ограничивают его самостоятельность и активность. Женщины с повышенными показателями эмоционального истощения продемонстрировали трудности во взаимодействии с ребенком: у них оказалось недостаточно развито чувство принятия и любви, непонимание детских желаний, не адекватна оценка детских возможностей. Подводя итоги научных изысканий, стоит отметить, что выполнение женщиной материнской роли способно сопровождаться как положительными, так и отрицательными эмоциональными состояниями, которые имеют свое влияние на непосредственное взаимодействие с ребенком.

Ключевые слова: жінка, материнство, материнские функции, «емоціональне вигорання», тип взаимоотношений с ребенком.

Постановка наукової проблеми та її значення. Впродовж свого життя жінка виконує низку соціальних ролей, переживає безліч психологічних станів. Власне, однією із цих ролей є роль матері. Материнство – це унікальна ситуація розвитку самосвідомості жінки, яка стає етапом переосмислення батьківських позицій власного дитячого досвіду, періодом інтеграції батьківського образу та дитини. Материнство як один зі складників репродуктивного здоров'я нації будь-якої країни знаходиться в центрі уваги і влади, і науковців. Особливого значення проблема материнства набуває сьогодні, адже досить часто сучасні молоді жінки виявляються психологічно невідповідними до виконання чи не найважливішої своєї функції – материнської.

Ситуація народження дитини є для жінки відповідальною подією і в цілому змінює її життя, перебудовує взаємини у всіх його аспектах: від сімейного, побутового до професійного та особистісного. Включення жінки в постійні взаємодії зі своєю дитиною, «замкненість» психологічного простору цих діадних взаємин формують особливе середовище життя матері. Дія численних стресогенних чинників материнства (і об'єктивних, і суб'єктивних) може викликати накопичення втоми в жінки, що веде до її виснаження і, як наслідок, «емоційного вигорання».

Сьогодні відсутні комплексні дослідження емоційного «вигорання» матері в дитячо-батьківських взаєминах. При цьому багато жінок переживають у процесі материнства і демонструють оточуючим такий психологічний феномен, який відомий як «емоційне вигорання» фахівця в професійній діяльності.

Таким чином, **актуальність нашого дослідження** зумовлена значенням материнської позиції в гармонійному становленні особистості дитини, а також зростанням різних форм девіантної материнської поведінки та відсутністю належної наукової розробки питань психологічної підготовки жінки до материнства.

Аналіз останніх досліджень цієї проблеми. Період ранньої дорослості має ряд своїх переломних етапів, упродовж яких здійснюються принципові трансформації ідентичності особи. Для більшості це набуття людиною нових соціальних ролей, досягнення зрілості та подолання кризових періодів. Науковці схиляються до думки про те,

що вагітність і ранній період після народження дитини є часом «основних психологічних переворотів» у житті жінки, у результаті яких відбувається формування материнської ідентичності. Так, у своїх дослідженнях учені визначають материнську ідентичність як переживання жінкою компетентності в материнській ролі та її знання й розуміння своєї дитини. Вітчизняний науковець Г. С. Шевчук пропонує розуміти материнську ідентичність як психологічний конструкт, який виражає цілісне прийняття, усвідомлення і переживання жінкою себе як матері та своєї особистісної самореалізації в материнстві. Вчена звертає увагу на те, що материнська ідентичність є центральним утворенням материнської потребнісно-мотиваційної сфери, соціально-психологічним результатом когнітивно-емоційних та ціннісних процесів ідентифікації жінки з роллю матері [5]. На думку О. Н. Калініної, материнська ідентичність жінки складається з трьох компонентів: когнітивного, афективного та поведінкового. Когнітивний компонент уключає всю інформацію про дітей у цілому і про свою дитину зокрема, яку мати черпає з найрізноманітніших джерел. Афективний компонент є емоційною частиною особистості кожної матері. Це все те, що пов'язано зі сприйняттям дитини на рівні емоцій та підсвідомості: інтуїтивні уявлення про дітей, а також мрії, фантазії про те, яким її (дитину) хотілося б бачити тепер та в майбутньому. Поведінковий компонент визначається поведінкою матері у взаємодії з дитиною. Між трьома компонентами відбувається постійна мікроциркуляція інформації. Зміна будь-якого з них спричиняє зміну материнської ідентичності в цілому [3].

Отже, одним із вагомих аспектів материнства як психоціального феномену є материнська ідентичність. Зріла материнська ідентичність – це особлива позиція матері щодо себе та своєї дитини, яка має когнітивний, емоційно-смісловий та поведінковий компоненти. Відтак цілісність та інтегрованість, конструктивність внутрішнього досвіду жінки як матері сприяє збереженню й підтриманню особистісної ідентичності, а, отже, психологічного здоров'я та благополуччя особистості.

Вивчення феномену материнства є надзвичайно важливим і для розуміння чинників, які впливають на становлення дитини. Про значущість цієї проблеми свідчить і той факт, що чимало авторитетних психологічних теорій, такі, як психоаналіз, біхевіоризм чи гуманістична психологія, не залишили без уваги цієї проблеми, розглядаючи взаємини батьків і дитини як важливе джерело дитячого розвитку [1]. Важливість материнської поведінки для розвитку дитини, її

складна структура і шлях розвитку, множинність культурних та індивідуальних варіантів, а також величезна кількість сучасних досліджень у цій сфері дають змогу говорити про материнство як самотійну реальність, що вимагає розробки цілісного наукового підходу для її дослідження. Відповідно до сказаного, психологічне здоров'я матері – одна з найважливіших умов, яка забезпечує гармонійний розвиток дитини [1].

Вивчення західних психологічних досліджень материнства дало змогу визначити, що вони проводяться в межах таких напрямів, як культурологічний; етологічний; психоаналітичний; теорії соціального научіння; теорії материнської депривації. Отож, у зарубіжній психології материнство розглядають як феномен культури, як біологічно закріплену поведінку і як специфічний тип взаємодії.

У пострадянській науці психологічне дослідження материнства проводиться за такими напрямками: взаємодія матері та дитини; вивчення материнства в ситуації девіації; материнство як самотійний психологічний феномен.

Материнство завжди супроводжується емоційним напруженням, наслідком якого можуть стати послаблення стійкості психічних функцій, часткова втрата працездатності і навіть соматичні та нервово-психічні хвороби, що призводить до зниження психологічної адаптивності, порушення цілісності особистості матері [2].

Мета статті – теоретично осмислити феномен материнства в роботах дослідників зарубіжної і вітчизняних наукових шкіл, а також емпірично верифікувати роль емоційного чинника у взаєминах матері і дитини.

До завдань цієї праці належать, по-перше, теоретична операціоналізація феномену материнства, а по-друге – емпіричне вивчення психоемоційного супроводу материнства в жінок.

Методи та методики. Для вирішення дослідницьких завдань були використані такі групи *методів*: теоретичні: порівняльний аналіз психологічної літератури з досліджуваної проблеми, методи збору й інтерпретації теоретичного та фактологічного матеріалу; емпіричні – методика діагностики рівня емоційного вигорання В. В. Бойко; методика діагностики оперативної оцінки самопочуття, активності та настрою (САН); методика «Аналіз сімейних взаємин» (АСВ Е. Г. Ейдемільер) для батьків дітей.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Вивчення емоційних особливостей жінки в

процесі реалізації материнської ролі реалізовувалося на базі дитячого дошкільного закладу м. Луцька. Експериментальну вибірку дослідження склали 40 жінок-матерів вихованців другої молодшої групи (22 дівчинки та 18 хлопчиків). Вік дітей – у межах від трьох до чотирьох років, а матерів – від 23 до 38 років.

Емпіричне дослідження відбувалося в індивідуальній формі: кожній діагностованій жінці-матері пропонувалася низка психодіагностичних методик, на кожен з яких був виділений оптимальний час для їх виконання.

На першому етапі нашого дослідження використано методику діагностики рівня емоційного вигорання В. В. Бойко. Ця методика найбільш комплексною і дає змогу докладно проаналізувати міру вираженості «синдрому вигорання». З її допомогою ми розділили досліджуваних на дві групи: до I групи належали жінки-матері, показники «емоційного вигорання» яких були низькими та помірно-середніми за значеннями. До II групи ввійшли жінки-матері з високими показниками «емоційного вигорання». Ми припускаємо, що результати дослідження за методикою В. В. Бойко зумовлені саме процесом виконання жінкою своєї материнської ролі. Дослідження дало можливість установити, що в групі I фаза напруження знаходиться на стадії формування ($X_{сер}=29$ бали), а інші дві фази є не сформованими, що свідчить про відсутність «емоційного вигорання» в цих матерів. Для досліджуваних групи II фази напруження ($X_{сер}=40$ балів), резистенції ($X_{сер}=40$ балів) та виснаження ($X_{сер}=42$ бали) є сформованими. Ці результати можуть слугувати висновком про те, що досліджуваних матерів цієї групи характеризують показники «емоційного вигорання». Помітними є сформовані симптоми фази виснаження: емоційний дефіцит, емоційне відчуження, особисте відчуження, а психосоматичні та психовегетативні порушення проявилися в поодиноких випадках. У фазі резистенції найбільш домінуючими були такі компоненти, як неадекватне вибіркоче емоційне реагування, менш помітними були емоційно-моральна дезорієнтація, розширення сфери економії емоцій та редукція професійних обов'язків. У фазі напруження найбільш помітними стали емоційний дефіцит, емоційне й особистісне відчуження (деперсоналізація).

Використання t-критерію Стьюдента дало змогу виявити статистично значущі відмінності між групами досліджуваних за показником фази виснаження цієї методики.

Наступний крок нашого дослідження – вивчення самопочуття, активності та настрою жінок за допомогою методики діагностики оперативної оцінки самопочуття, активності та настрою САН. Опитувальник складається з 30 пар протилежних характеристик, за якими дослідника просять оцінити свій стан. Кожна пара представляє шкалу, на якій потрібно зазначити міру вираженості тієї чи іншої характеристики свого стану в момент обстеження. Методика САН дає змогу вимірювати емоційний стан людини в період інтенсивних психічних і фізичних навантажень.

Для досліджуваних групи I виявлено, що показники за шкалами «самопочуття» ($X_{сер}=4,8$ бала), «активність» ($X_{сер}=4,8$ бала) та «настрій» ($X_{сер}=5$ балів) є дещо вищими, ніж у матерів групи II. Найбільшою мірою різняться показники за шкалою «самопочуття» ($X_{сер}=4,2$ бала) й «активності» ($X_{сер}=4,3$ бала) у жінок групи II.

Для наших досліджуваних найбільш характерними є оцінки, які перевищують 4 бали, що є показником позитивного емоційного стану. В той час як оцінки нижчі чотирьох балів засвідчують домінування негативних емоційних станів. Найбільш оптимальні показники знаходяться в межах 5,0–5,5 балів.

Отже, результати дослідження за допомогою методики діагностики оперативної оцінки самопочуття, активності та настрою (САН) засвідчують домінування загалом позитивних емоційних переживань у двох групах досліджуваних, при більшому вираженні значень діагностичних показників у першій групі. Статистично значущої відмінності за цими показниками у групах досліджуваних не виявлено, що може слугувати підставою для припущень, що емоційні переживання, пов'язані з материнством, мають скоріше не особистісний, а реактивний характер.

Для дослідження типів сімейного виховання використано «Методику діагностики стилів сімейних взаємин» (АВС Е. Г. Ейдемілер) для батьків дітей. Результати дослідження за цією методикою засвідчили, що стиль виховання дітей, загалом, є гармонійним. При цьому, результати методики виявили домінування показника за шкалою «гіперпротекція» ($X_{сер}=4,7$ бала) у досліджуваних групи I, тобто матері цієї групи приділяють дитині досить багато сил, часу, уваги: виховання є основною справою їхнього життя.

У досліджуваних групи II виражені показники шкали «надмірність вимог» (обов'язків Т+) ($X_{сер}=4,3$ бала). Вимоги до дитини в цих жінок надто високі, непомірні, не відповідають її можливостям. Вони

не лише не сприяють розвитку особистості дошкільника, а, навпаки, ставлять його під загрозу. У гіпертимних підлітків такі заборони здатні підсилювати реакцію емансипації і зумовлювати гострі афективні реакції екстрапунітивного типу. При тривожно-недовірливому, сензитивному, астенічному типах акцентуації особистості домінуюча гіперпротекція посилює астенічні риси.

Високими у жінок групи II виявились і показники за шкалою «надмірність вимог-заборон» (домінування 3+) ($X_{сер}=4,4$ бала). Мається на увазі, що до дитини висувається величезна кількість вимог, що обмежують її свободу і самостійність. У астенічних підлітків таке виховання здатне формувати реакцію емансипації, у менш вольових провокує розвиток рис сензитивних і тривожно-недовірливих акцентуацій.

Відмінними за значеннями є й результат за шкалою «фобія втрати» (ФУ). А саме $X_{сер}=3,6$ бала у жінок групи II, тоді як у жінок I групи – $X_{сер}=2,8$ бала. Цей показник є проявом підвищеної невпевненості матерів, страху помилитися. Як правило, подібне ставлення зумовлене непростою історією народження дитини чи перенесеними нею важкими захворюваннями та психічними травмами. Ставлення батьків до дитини в цьому випадку формується під впливом накопиченого страху втрати та її.

Різняться і показники за шкалою «нерозвиненість батьківських почуттів» (група II – $X_{сер}=4,4$ бала, група I – $X_{сер}=3,6$ бала). Виховання є адекватним лише в тому випадку, коли матерями керують досить сильні мотиви: почуття обов'язку, симпатія, любов до дитини, потреба «реалізувати себе» в дітях. Нерозвиненість батьківських почуттів перешкоджає інтеграції сім'ї і лежить в основі такого типу порушення виховання, як емоційне неприйняття, що, у свою чергу, негативно позначається на розвитку особистості дитини.

Виявлені відмінності в результатах досліджуваних за показником «ігнорування потреб дитини»: (група II – $X_{сер}=4,3$ бала, група I – $X_{сер}=3,5$ бала). Цей стиль виховання характеризується недостатнім прагненням матері до задоволення потреб дитини. При цьому страждають духовні потреби дітей, особливо потреби в емоційному контакті, спілкуванні з батьками, їх любові.

Використання t-критерію Стьюдента дало змогу виявити відмінності за шкалами «надмірність вимог» $t=2,23$ при $p<0,05$; «ігнорування потреб дитини» $t=2,27$ при $p<0,05$; «нерозвиненість батьків-

ських почуттів» $t=2,25$, при $p<0,05$. Ґрунтуючись на отриманих результатах, можемо стверджувати, що емоційний фон, який виникає в ситуації взаємодії «мати–дитина», впливає на тип взаємодії між ними. Відтак для матерів, які представляють групу I і характеризуються позитивними емоційними переживаннями, взаємодія з дитиною є здебільшого гармонійною та конструктивною. Ці жінки позитивно зорієнтовані на свою дитину: сензитивні до її потреб, творчі у взаємодії з нею, висувають до неї помірні вимоги, не обмежують її самостійність і активність. Дещо іншою є психологія взаємин жінок із підвищеними показниками емоційності (група II). У цих досліджуваних ми виявили такі особливості взаємин із дитиною, які здатні утруднювати її гармонійний розвиток. Жінки другої групи продемонстрували певну неготовність до виконання материнської ролі: переживання дитини не сприймаються ними повною мірою, часто обмежується дитяча самостійність та автентичність, не задовольняються необхідною мірою її базові потреби.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Ми виявили, що серед досліджуваних матерів є різні емоційні особливості, а також поділили їх на дві групи. Аналіз показників активності, самопочуття та настрою не дав змоги виявити статистично значущі відмінності між групами досліджуваних. Проте ці показники були більш оптимальними у матерів групи I. Тобто при збільшенні вибірки досліджуваних ми можемо прогнозувати відмінності за цими показниками і на статистично значущому рівні. Емпіричне дослідження дало також змогу виявити, що «емоційне вигорання» матерів має свій прояв у безпосередніх стосунках із дитиною на різних рівнях: афективному, конативному та соматичному.

Отож, із моменту народження дитини жінка починає виконувати материнські функції і постійно при цьому включається в нові за змістом міжособистісні взаємини зі своєю дитиною. Характер цих взаємин (за емоційним і фізичним навантаженням) наближає материнство до тих видів діяльності, у яких суб'єкти праці через свої посадові обов'язки здійснюють постійні контакти з іншими людьми. Чи не тому доречним є розроблення системи профілактики емоційного «вигорання», яка може відобразитися в навчанні матері різних способів відпочинку: вмінню відволікатися від переживань, пов'язаних із дитиною, вмінню задовольняти потребу в спілкуванні з іншими людьми; можливості отримувати задоволення від різних видів діяльності, зна-

ходити сенс у всьому – і у значних подіях життя, і в буденних, щоденних турботах, не відмовлятися від допомоги з боку родичів та знайомих.

Потрібно ще до народження дитини в сім'ї навчати жінку не ставитися до себе і своїх дій самокритично, а також навчити її способів саморегуляції і релаксації, тобто управління своїм психоемоційним станом.

Якщо жінка помітила в себе перші ознаки емоційного «вигорання» до дитини, насамперед вона має зізнатися самій собі, що вона це відчуває, не соромитися зворотного зв'язку з боку родичів і знайомих, поділитися своїми переживаннями, тому що блокування своїх почуттів може уповільнити процес емоційного відновлення. Вчасно надана психологічна допомога матері допоможе їй упоратися з виниклими симптомами емоційного «вигорання» та налагодити взаємини в сім'ї.

Перспективи в дослідженні заявленої теми вбачаємо у вивченні чинників емоційного «вигорання» матерів і розробленні психокорекційних заходів для попередження емоційного виснаження матері в її взаєминах із дитиною.

Література

1. Исенина Е. О. О некоторых понятиях онтогенеза базовых качеств матери / Е. О. Исенина // Журн. практ. психолога. – 2000. – № 4. – С. 4–63.
Isenina E. O. O nekotorych ponjatijach ontogeneza bazovykh kachestv materi [On some concepts of mother's basic featurer] / E. Isenina // Zhurnal prakticheskoho psycholoha. – 2000. – № 4. – P. 49–63.
2. Овчарова Р. Психология родительства / Р. Овчарова. – М. : Академия, 2005. – 368 с.
Ovcharova R. Psycholohija roditelstwa [Psychology of Parenthood] / R. Ovcharova. – Moskow : Akademija, 2005. – 368 p.
3. Филипова Г. Г. Психология материнства / Г. Г. Филипова. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 240 с.
Fillipova G. Psycholohija materinstwa [Psychology of Motherhood] / G. Fillipova. – Moskow : Izd-wo In-ta psychoterapii, 2002. – 240 p.
4. Фромм Е. Душа человека / Е. Фромм. – М. : Транзиткнига, 2004. – 572 с. Fromm E. Dusha cheloveka / E. Fromm. – Moskow : Tranzitkniha, 2004. – P572 p.
5. Шевчук Г. С. Материнська ідентичність у структурі Я-концепції жінки / Г. С. Шевчук // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. І. Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Вип. 9. – Кам'янець-Подільський : [б. в.], 2010. – 836 с. – С. 765–777.
Shewchuk H. S. Materynska identychnist w stryktury Ja-konsepzii zhinky [Mother's identity in the structure of woman's I-conception] / Shewchuk H. S. // Problemy

suchasnoi psycholohii : zb. nayk. pr. K–PNU im. Iwana Ohienka, Instutyty psycholohii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy. – Kamjanez-Podilskij. – 2010. – No 9. – P. 836. – P. 765–767.

6. Шнайдер Л. Б. Психология семейных отношений / Л. Б. Шнайдер. – М. : Изд-во ЕКСМО-Пресс, 2000. – 512 с.
Shnejder L. B. Psycholohija semejnnych odnoshenij [Psychology of Family Relations] / L. B. Shnejder. – Moskow : Izd-wo EKSMO-Press, 2000. – 512 p.

УДК 159.9:177

А. В. Кульчицька

Received October 22, 2013;

Revised November 4, 2013;

Accepted November 26, 2013.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ТА ДОВІРИ ДО РЕКЛАМИ

Стаття присвячена вивченню соціально-психологічних особливостей ціннісних орієнтацій сучасного споживача та його зв'язку з довірою до реклами. Концепт довіри до рекламного звернення бачимо як універсальний інструмент для вивчення цієї теми, оскільки довіра аудиторії рекламному повідомленню і його джерелу – один із основних показників успішності комунікації. Уточнено особливості формування довіри до рекламних звернень з огляду на наукові дані; запропоновано спосіб дослідження цього явища з огляду на ціннісно-сміслові особливості особистості як важливі детермінанти під час оцінювання рекламного звернення. Наведено результати соціально-психологічного дослідження щодо психологічних особливостей взаємозв'язку ціннісних орієнтацій на формування довіри до рекламного звернення. Для виявлення деяких особистісних детермінант довіри/недовіри особистості рекламним зверненнями авторка провела цикл досліджень із використанням методичного інструментарію різної спрямованості. Визначено особливості ціннісно-сміслових структур особистості. Наведено результати соціально-психологічного дослідження щодо взаємозв'язку довіри особистості й ціннісних орієнтацій; особливостей довіри до рекламних повідомлень у представників різних типів ставлення до світу, себе та інших людей; перевірки твердження про існування взаємозв'язку характеристик довіри й недовіри особистості іншим людям і її особливостей довіри рекламним персонажам; визначення особливостей ставлення та довіри до рекламних звернень у

людей із різними ціннісними орієнтаціями. Узагальнені результати дослідження засвідчують, що з безлічі важливих чинників, які детермінують формування довіри до реклами, можна назвати ціннісні орієнтації. Вони виступають певним орієнтиром, а також фільтром, що пропускає лише ту інформацію, яка прийнятна, корисна й потрібна конкретній людині.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, довіра, реклама, ставлення, комунікаційна взаємодія, споживач.

Kulchytska A. V. Social and Psychological Aspects of the Interrelation Between Personal Values and Confidence to Advertising. The article is devoted to the problem of the social and psychological peculiarities of the personal values of users, the influence of personal values on the confidence to publicity and its sources. The author considers the concept of confidence to publicity addressing to be a universal instrument for the study the article subject-matter, since the concept is one of the basic indicators of a successful communication. In view of the latest scientific data, the peculiarities of the development of confidence to publicity addressing are pointed out, the way to survey this phenomenon is suggested. It is based on the idea that the personal values can be an important component of the publicity addressing evaluation. The results of the investigation are presented concerning the peculiarities of interrelation between the personal values and the development of confidence to public addressing. To indicate some features of users confidence / no confidence to publicity addressing a number of the surveys was carried out by means of the methodical instruments of different purposefulness. It resulted in showing up the variety of the users personal values composition. The results of the investigation are described concerning the following aspects of the problem under survey: interrelation of personal values and confidence; peculiarities of confidence to public addressing among people with different kinds of attitude to the world, themselves and other people; approving of the position about the interrelation between the features of confidence / no confidence to other people and the features of personal confidence to publicity characters; showing up of the peculiarities of the personal attitudes and confidence to publicity addressing among the people with different kinds of personal values. The generalized results of the research prove personal values to be one of the most important factors for the development of personal confidence to publicity. Personal values can serve both as certain behavior guiding lines and filter for people / users to select proper, helpful and needed information.

Keywords: personal values, confidence, publicity, attitudes, communication, user

Кульчицкая А. В. Социально-психологические особенности взаимосвязи ценностных ориентаций и рекламы. Статья посвящена изучению социально-психологических особенностей ценностных ориентаций современного потребителя и их влиянию на доверие к рекламе. Концепт доверия к рекламному обращению видится автором как универсальный инструмент для изучения данной темы, поскольку доверие аудитории рекламному обращению и его

источнику – один из основных показателей успешной коммуникации. Уточняются особенности формирования доверия к рекламным сообщениям на основании научных данных, предлагается способ исследования этого явления с учетом ценностно-смысловых особенностей личности как важной составляющей при оценке рекламного сообщения. Приведены результаты социально-психологического исследования относительно психологических особенностей взаимосвязи ценностных ориентаций и формирования доверия к рекламному сообщению. С целью выявления определенных личностных детерминант доверия/недоверия личности к рекламным сообщениям автором был проведен цикл исследований с использованием методического инструментария разной направленности. Определены особенности ценностно-смысловых структур личности. В статье приводятся результаты социально-психологического исследования, касаемые взаимосвязи доверия личности и ценностных ориентаций; особенностей доверия к рекламным сообщениям у людей с разным типом отношения к миру, к себе и к другим людям; проверки утверждения о существовании взаимосвязи характеристик доверия / недоверия личности к другим людям и их особенностей доверия к рекламным персонажам; определения особенностей отношения и доверия к рекламным сообщениям у людей с разными ценностными ориентациями. Обобщенные результаты исследования свидетельствуют о том, что из огромного количества факторов, которые влияют на формирование доверия к рекламе, можно назвать ценностные ориентации. Они выступают определенным ориентиром, а также фильтром, который пропускает только ту информацию, которая приемлема, полезна и нужна для конкретного человека.

Ключевые слова: ценностные ориентации, доверие, реклама, коммуникационное взаимодействие, потребитель.

Постановка наукової проблеми та її значення. Портрет сучасного споживача суттєво відрізняється від своїх попередників насамперед тим, що сьогодні на людину впливає величезний потік рекламної інформації, і у зв'язку із цим вона змушена формувати виробляти все нові й нові механізми її переробки [5]. Така інформаційна лавина створює двобічний ефект: з одного боку, дає змогу кожному орієнтуватись у світі товарів і послуг, з іншого – перенасичує психіку інформацією [4]. Тому вивчення механізмів впливу реклами на споживача – актуальне питання сучасної психології.

Концепт довіри до рекламного звернення бачимо як універсальний інструмент щодо вивчення цієї теми, оскільки довіра аудиторії рекламному повідомленню і його джерелу – один із основних показників успішності комунікації. Не випадково чинник довіри присутній у багатьох моделях ефективності реклами, які розробили різні авторами [1; 2; 4].

Аналіз останніх досліджень цієї проблеми. В основі цього дослідження лежать результати вивчення понять «цінність», «ціннісна орієнтація» (В. Болгаріна, Б. Братусь, М. Вебер, О. Здравомислов, Г. Ділігенський, Д. Леонтьєв, В. Радул, В. Ядов); вивчення динаміки ціннісних орієнтацій (І. Кон); концепція ціннісних орієнтацій (Е. Шпрангер); дослідження структури ціннісних орієнтацій (П. Ігнатенко); концепції ефективності реклами (Е. Левіс, Г. Гольдман, Р. Коллі); основні теоретичні положення щодо проблем психології в рекламі (Л. Федотова, Б. Бріцин, О. Титаренко, В. Владимирського, К. Мохер, П. Власов); дослідження довіри як багатомірного психологічного явища (П. Бромилей і Л. Камингз, Р. Крамер, Д. Левіс, А. Вейгерт, Д. Мак-Алістер, Т. Тайлер, П. Дегой, Г. Файн, Л. Холифілд); результати вивчення довіри до різноманітних видів реклами (С. Бові й У. Аренс, І. Владикіна, С. Плєсовських, Т. Егелхоф, Л. Корешнекова, В. Зельнікова, А. Лебедев, Р. Поллей, К. Галлагер, Дж. Фрей) [4].

Мета та завдання дослідження – обґрунтувати проблеми взаємозв'язку ціннісних орієнтацій та формування довіри до рекламного звернення; розкриття ролі ціннісних орієнтацій у формуванні довіри до рекламного звернення; дослідження впливу ціннісних орієнтацій на рівень довіри до рекламного звернення.

Методи та методики. Теоретичний аналіз, узагальнення, синтез, систематизація наукових джерел. Емпіричні методи: стандартизовані методики (методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокича; методика оцінювання психологічної ефективності рекламних повідомлень А. Купрейченко; методика оцінювання довіри / недовіри іншим людям, світу, собі А. Купрейченко; методика оцінювання довіри / недовіри особистості рекламним персонажам (модифікація методики привабливості / непривабливості рекламних персонажів А. Купрейченко й Л. Мініної); анкета для визначення ставлення та довіри до реклами А. Лебедева.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Безсумнівно, реклама сьогодні – невід'ємне соціально-психологічне явище. Проте відомо, що далеко не всі рекламні звернення однаковою мірою привертають увагу споживача, а ще менша їх кількість досягає своєї основної мети – формує в споживача стійке бажання придбати рекламований товар [3]. Тому важливо звертати увагу на ті детермінанти, які впливають на формування до-

віри до рекламного звернення. Ми визначили, що одним із таких чинників впливу є ціннісні орієнтації, оскільки вони органічно пов'язані з потребами людини й виступають як головний компоненту детермінації її поведінки.

Для визначення впливу ціннісних орієнтацій на формування довіри до рекламних звернень використано методику «Ціннісні орієнтації» М. Рокича. Унаслідок дослідження особливостей ціннісних орієнтацій учасників експерименту встановлено, що найбільшого значення серед термінальних цінностей набувають цінності особистісного життя (60 %); друге місце займають цінності професійної спрямованості (23 %); третє – індивідуальні цінності (17 %).

В ієрархії інструментальних цінностей чіткої переваги ціннісних орієнтацій певного типу не простежено. «Індивідуалістичні цінності» важливі є для 35 % учасників дослідження; «етичні цінності» – для 33 %; «цінності професійної спрямованості» – для 32 % осіб.

У програму дослідження також було включено анкету оцінювання ставлення та довіри до реклами А. Лебедева. Унаслідок аналізу отриманих даних встановлено, що загалом рівень довіри до рекламних звернень досить низький. Так, наприклад, визначено, що у 67 % респондентів не виникає довіри до сучасної реклами й лише 33 % виявляють високий рівень довіри. Зіставлення результатів анкетування з особливостями ціннісних орієнтацій учасників дослідження показало, що до групи людей із високим рівнем довіри належать респонденти, для яких важливими є такі цінності: «здоров'я» (21 %); «розвиток» (12 %); «щасливе сімейне життя» (18 %); «продуктивне життя» (17 %); «активне діяльне життя» (16 %); «наявність гарних і вірних друзів» (16 %). Низький рівень довіри до рекламних повідомлень проявили студенти, для яких пріоритетними є «життєва мудрість» (19 %); «цікава робота» (10 %); «матеріально забезпечене життя» (11 %); «впевненість у собі» (15 %), «незалежність» (16 %); «раціоналізм» (16 %); «непримиренність до недоліків» (13 %).

Зазначимо, що респонденти, для яких важливими є цінності особистого життя, більшою мірою схильні довіряти рекламним зверненням. До представників низького рівня довіри до реклами належать переважно студенти із цінностями професійної спрямованості й індивідуальними цінностями.

Отримані діагностичні дані щодо особливостей ціннісних орієнтацій також дали змогу визначити особливості довіри до різних видів реклами, урахувавши особливості життєвих цінностей учасників дослідження. З цією метою було використано методику оцінювання

психологічної ефективності рекламних повідомлень А. Купрейченко. Виявлено певні закономірності прояву довіри до рекламних звернень. Найвищий рівень довіри викликала соціальна реклама (57 % респондентів). Серед них значну кількість займають студенти із цінностями особистого життя. Тісний взаємозв'язок встановлено між показниками довіри до соціальної реклами й такими ціннісними орієнтаціями, як «здоров'я», «любов», «щастя інших», «щасливе сімейне життя», «життєрадісність», «чуйність», «чесність», «високі запити», «продуктивне життя», «відсутність матеріальних утруднень», «наявність цікавої роботи», «ефективність у справах», «пізнання», «творчість», «впевненість у собі».

Значний відсоток серед учасників дослідження, які виявили довіру до бізнес-реклами, становлять представники із цінностями професійної спрямованості. Ознакою цього є зв'язок показників довіри до бізнес-реклами та цінностей «активне діяльне життя», «ефективність у справах», «відповідальність». Однак учасники дослідження, для яких пріоритетними є цінності особистого життя й індивідуальні цінності, теж значною мірою схильні проявляти довіру до цього виду реклами. Оскільки в сучасній бізнес-рекламі значний акцент роблять на активізації в особистості певних цінностей, варто зазначити, що респонденти надавали перевагу саме тій рекламі, у якій актуальною була та цінність, що є важливою для кожного з них.

Щодо політичної реклами, то рівень довіри до неї є досить низьким серед учасників дослідження із ціннісними орієнтаціями різних типів. Довіру до неї висловили 10 % опитаних. Здебільшого для цієї групи людей важливими є такі цінності: «матеріально забезпечене життя», «розвиток», «щастя інших», «активне діяльне життя». Загалом політична реклама оцінювалась як неправдива, нещира, така, що викликає роздратування та недовіру. Показник довіри до релігійної реклами теж дуже низький. Лише 6 % опитаних повідомили про довіру до цієї реклами. У таких респондентів серед пріоритетів «життєва мудрість», «пізнання», «розвиток», «щасливе сімейне життя», «щастя інших», «терпимість».

Оскільки довіру до рекламних звернень розглядають як складовий елемент самовизначення особистості, є вагомими підстави припущення, що вона може бути пов'язана зі ставленням до інших людей. Для перевірки цього припущення в програму дослідження залучено методику оцінювання довіри / недовіри особистості до інших людей, себе та світу А. Купрейченко.

Унаслідок аналізу даних дослідження розроблено типологію оцінювання довіри / недовіри особистості до інших людей. Найбільш стисло можна схарактеризувати ці типи таким чином. Представники першого типу – «Розуміючий людей» (37 %) – слабше диференціюють своє ставлення до двох категорій людей (людина, якій довіряють найбільше, і людина, яка довіри не виправдала), ніж інші типи. Він вирізняється найнижчим показником диференціації довіри до оцінюваних категорій людей. Аналіз показав, що для цього типу пріоритетними є такі цінності: «активне діяльне життя», «широта поглядів», «життєва мудрість», «пізнання», «продуктивне життя», «здоров'я», «щасливе сімейне життя», «творчість», «упевненість у собі», «високі запити», «освіченість», «відповідальність», «терпимість», «чуйність», «свобода». Зацікавленість у контактах із широким колом людей у поєднанні зі значущістю «терпимості», «чуйності», «широти поглядів», «життєвої мудрість» дають змогу цій особистості також зберігати досить хороше ставлення до людини, яка довіри не виправдала. Можна припустити, що саме важливість указаних цінностей дає змогу нейтрально оцінювати і близьких, і далеких людей.

Другий тип «Максималіст» характерний для 43,5 % респондентів. Йому властивий максимальний ступінь диференціації ставлень до людини, якій довіряє найбільше, і до людини, яка довіри не виправдала за усіма порівнюваними шкалами. Людина, що викликає довіру в цього типу досліджуваних, наділялася лише позитивними якостями, а людині, яка не викликає довіри, здебільшого були приписані негативні характеристики. Високозначущими цінностями для вказаного типу є «свобода», «щастя інших», «незалежність», «наявність вірних друзів», «впевненість в собі», «раціоналізм», «сміливість у відстоюванні поглядів», «тверда воля». Отже, значущі цінності дають змогу говорити про те, що для цього типу характерні не лише полярні оцінки оточуючих людей, але також безкомпромісність і безапеляційність поведінки, оцінок і суджень.

Третій тип «Довіряє на підставі надійності та приязні» включає 19,5 % вибірки. Його показники переважно займають проміжне місце серед показників усіх типів. Найбільш значущі критерії довіри / недовіри для цього типу – надійність і приязнь. Цей тип високо цінує «здоров'я», «любов», «наявність вірних друзів», «щасливе сімейне життя», «вихованість», «терпимість» і «чуйність». Позитивне ставлення до людини, яка не виправдала довіри, ймовірно, можна пояснити цінністю терпимості та чуйності.

Унаслідок кореляційного аналізу виявлено чимало цінностей, які мають досить тісний взаємозв'язок із показниками довіри до інших: «активне діяльне життя», «любов», «суспільне визнання», «пізнання», «продуктивне життя», «щасливе сімейне життя», «щастя інших», «впевненість у собі», «вихованість», «незалежність», «раціоналізм», «тверда воля», «терпимість», «широта поглядів», «чуйність». Тобто найбільш тісно пов'язані з довірою цінності, які виражають життєву позицію особистості та її ставлення до інших людей.

Під час проведення експерименту виявлено взаємозв'язок між ціннісними орієнтаціями особистості й особливостями прояву довіри. Тому припускаємо, що особливості довіри особистості до інших людей можуть впливати на її ставлення до реклами, зокрема на довіру до рекламного персонажа. З метою перевірки цього твердження використано методику оцінювання довіри й недовіри рекламним персонажам А. Купрейченко і Л. Мініної. Проведене дослідження підтвердило висунуте припущення: ставлення особистості до рекламних персонажів має схожі риси з її ставленням до інших людей. Свідченням цього є те, що в процесі дослідження персонажа, що викликає довіру, респонденти приписували ті якості, які є для них важливими та значущими, і, навпаки, персонажі, що викликають недовіру, характеризувалися протилежними, негативними якостями. Це може виступати ознакою впливу ціннісних орієнтацій на формування довіри або недовіри до рекламного персонажа та реклами загалом.

Одним із важливих чинників, які детермінують формування довіри до реклами, можна упевнено назвати ціннісні орієнтації. Вони виступають певним взірцем, опорою, на яку розраховує споживач, щоб не заблукати в інформаційному просторі, а також своєрідним фільтром, який пропускає лише певну інформацію, ту, яка є прийнятною, корисною і потрібною конкретній людині, і відкидає інформацію неважливу, ворожу для її світосприйняття. У зв'язку із цим світ реклами, з одного боку, обмежується світом речей, а з іншого – колом актуальних цінностей сучасного споживача.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Система ціннісних орієнтацій – важливий регулятор активності людини, адже вона надає змогу співвіднести індивідуальні потреби й мотиви з усвідомленими та прийнятими особистістю цінностями й нормами суспільства. Цінності – це вищий рівень людських потреб. Особисті, індивідуальні потреби, що співвідносяться із суспільною значущістю і усвідомлюються особистістю, стають цінностями й регулюють пове-

дінку людини. Ціннісні орієнтації виражають свідоме ставлення людини до соціальної дійсності й у цій своїй якості визначають широку мотивацію її поведінки й мають суттєвий вплив на всі сторони її діяльності. Ціннісні орієнтації займають центральне місце в психічній регуляції поведінки людини.

Розглядаючи концепт довіри в рекламній сфері, можна сказати, що це найбільш універсальний показник ефективності рекламного впливу, оскільки вона значуща на будь-якій стадії просування товару, за будь-якого типу маркетингової стратегії.

Довіра – це певний чинник, показник ефективності рекламного звернення, так званий лакмусовий папірець того, чи вдалою є реклама, чи спричинить вона попит на той чи той товар, чи зачепила вона саме ті «струни» в споживача, на які розраховував виробник.

Процеси сприйняття й розуміння реклами, формування позитивного ставлення та цікавості до рекламованого товару, поява бажання придбати його зумовлені певними соціально-психологічними характеристиками людей, зокрема ціннісними орієнтаціями й довірою.

Аналіз отриманих даних емпіричного дослідження засвідчив, що рівень довіри до рекламних звернень є досить низьким. Унаслідок проведеного дослідження також виявлено певні закономірності в прояві довіри до різних видів рекламних звернень. Найвищий рівень довіри викликає соціальна реклама. Респондентам, які виразили довіру до соціальної реклами, найбільш притаманні цінності особистого життя. Наступною в рейтингу довіри виявилася бізнес-реклама. Серед представників, що виявили довіру до цієї реклами, найбільша кількість респондентів із цінностями професійної спрямованості. Політична реклама посідає третє місце в рейтингу довіри. Здебільшого для цієї групи людей важливими є такі цінності, як матеріальне забезпечення життя та розвиток.

Існує взаємозв'язок між ціннісними орієнтаціями особистості та особливостями прояву довіри. Особливості довіри особистості іншим людям можуть впливати на її ставлення до реклами, зокрема на довіру рекламному персонажу. Ціннісні орієнтації відіграють значну роль у виникненні довіри до рекламних персонажів та до рекламних звернень загалом.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у вивченні питання ставлення до реклами та мотиваційної сфери особистості.

Література

1. Байкова Е. Ю. Психологическая эффективность рекламного воздействия / Е. Ю. Байкова, А. Б. Купрейченко // Проблемы экономической психологии. – 2005. – Т. 2. – М. : Изд-во «Ин-т психологии РАН». – С. 368–398.
Baykova, E. U., Kupreychenko, A. B. Psichologicheskaya effektivnost reklamnogo vozdeystvia [Psychological efficiency of commercial impact] / E. U. Baykova, A. B. Kupreychenko // Problemyi ekonomicheskoy psichologii. – 2005. – Т. 2. – Moscow : In-t Psichologii RAN. – P. 368–398.
2. Владыкина И. К. Феномен доверия и политическая реклама / И. К. Владыкина, С. Н. Плесовских // Вестн. Моск. ун-та. Социология и политология. – 2000. – № 1. – С. 141–165 с.
Vladikina I. K., Plesovskih S. N. Phenomen doveria I poloticheskaya reklama [Phenomenon of trust and political commercial] / I. K. Vladikina, S. N. Plesovskih // Vestnik Moskovskogo universiteta. Sotsiologia I politologia. – 2000. – № 1. – P. 141–165.
3. Кульчицька А. В. Про якісну рекламу / А. В. Кульчицька // Вісн. Львів. комерц. акад. // Матеріали Міжнар. наук. конф. «Актуальні проблеми розвитку в контексті європейської інтеграції». – 2005. – С. 243–247.
Kulchytska A. V. Pro yakisny reklamy / A. V. Kulchytska // Visnyk Lvivskoi komertsiynoi akademii // Materialy miznarodnoi naukovoï konferentsii «Aktualni problem rozvitku v kontekste evropeyskoi integratsii». – 2005. – P. 243–247.
4. Kulchytska A., Myskovets O. Brend as a System of information Storage, Reproduction and Transfer/ A. Kulchytska, O. Myskovets // International Conference vedeska Congress Centre, High Tatras, Slovakia. – 2006. – P. 106–109.
5. Kulchytska A. Peculiarities and structure of marketing research in consumer and business markets / A. Kulchytska // II International Scientific Conference Fri «Regional policy and socio-economic determinants and vector development», Academy of Management and Economics, Regional tourism in Kielce. – 2005. – No 3. – P. 207–213.

УДК 159.922.6

Л. І. Магдисюк

Received, September 30, 2013;

Revised October 22, 2013;

Accepted November 19, 2013.

**КОНЦЕПТУАЛЬНА МАТРИЦЯ ВІКОВОЇ ЗРІЛОСТІ
ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ ЇЇ ГОТОВНОСТІ ДО ПЕНСІЇ**

У статті наведено результати теоретичного аналізу вікової зрілості особистості в контексті її готовності до пенсії. Представлено динаміку вікової періодизації в науковій думці. Зазначено, що зрілість – найтриваліший період розвитку особистості, який характеризується тенденцією до досягнення найвищого розвитку духовних, інтелектуальних і фізичних здібностей. Використання хронологічного віку є умовним, оскільки в межах одного соціально-історичного періоду, однієї культури, однієї вікової когорти існують індивідуальні відмінності. Виділяють чотири види віку: хронологічний, біологічний, соціальний, психологічний. Окреслюють основні завдання періоду зрілості. Головним віковим новоутворенням періоду зрілості можна вважати продуктивність. Зазначено, що проблемою українського суспільства є сприйняття пенсіонерів крізь призму стереотипів, які визначають негативне ставлення молоді, що проявляється як соціальне явище «ейджизм». Запропоновано концептуальну модель психологічної готовності осіб до виходу на пенсію, на основі особистісно-діяльнісного підходу. Обґрунтовано компоненти психологічної готовності (когнітивний, емоційно-вольовий, мотиваційний, конативний) до виходу на пенсію, які цілісно забезпечують ефективність та результативність безболісного припинення професійної діяльності. Обґрунтовано компоненти психологічної готовності особистості пізньої зрілості до виходу на пенсію: когнітивний, який полягає в потребі людини отримувати необхідні знання, вмінні мобілізувати свої знання та досвід; емоційно-вольовий виконує функцію покращення навичок психічної саморегуляції, самоконтролю; мотиваційний полягає в спрямованості особистості до позитивного сприйняття навколишнього середовища, свого майбутнього, усвідомлення власної значущості; конативний спрямовує особистість до певної поведінки (спорт, хобі, активний відпочинок).

Ключові слова: зрілість, вік, акмеологія, психологічна готовність, когнітивний компонент, емоційно-вольовий компонент, мотиваційний компонент, конативний компонент.

Magdysyuk L. I. The Conceptual Matrix of the Individual age Maturity in the Context of Readiness for Retirement. The article contains results of theoretical analysis of age maturity of the individual in the context of its readiness for retirement. The dynamics of age periodization of scientific thought is reported. It is mentioned that the maturity is the longest period of personal development, which is characterized by a tendency to achieve the highest spiritual, intellectual and physical abilities. The use of chronological age is conditional, because within a socio- historical period, one culture, one age cohort there are a variety of great individual differences. It is claimed that there are four kinds of ages: chronological, biological, social and psychological. Outlined are the main tasks of the maturity periods. The main age new formation of the maturity period may be considered productivity. It is noted that the problem of the Ukrainian society is the perception of senior citizens through the prism of stereotypes that define a negative attitudes of young people, which manifests itself as a social phenomenon of «ageism». It is suggested a conceptual model of psychological readiness of people to retire, on the basis of personal activity approach. The components of

psychological readiness (cognitive, emotional and volitional, motivational, conative) are substantiated to ensure the efficiency and effectiveness of painless termination of professional activities. It is established the psychological readiness of the individual components of late maturity before entering the retirement which are: cognitive – the need of man to receive the necessary knowledge, ability to mobilize their knowledge and experience; emotional and volitional functions as improving the skills of psychic self-regulation, self-control; motivational function is the orientation of the individual to the positive perception of environment, its future, the perception of self-worth; conative function guides the individual to a particular behavior (sports, hobbies and recreational activities).

Keywords: maturity, age, acmeology, psychological readiness, cognitive component, emotional and volitional component, motivational component, conative component.

Магдисюк Л. И. Концептуальная матрица возрастной зрелости личности в контексте ее готовности к пенсии. В статье приведены результаты теоретического анализа возрастной зрелости личности в контексте ее готовности к пенсии. Представлена динамика возрастной периодизации в научной мысли. Отмечается, что зрелость – самый длительный период развития личности, который характеризуется тенденцией к достижению наивысшего развития духовных, интеллектуальных и физических способностей. Использование хронологического возраста является условным, поскольку в пределах одного социально-исторического периода, одной культуры, одной возрастной когорты существуют различные большие индивидуальные различия. Указывается, что выделяют четыре вида возраста: хронологический, биологический, социальный, психологический. Определяются основные задачи периода зрелости. Главным возрастным новообразованием периода зрелости можно считать производительность. Отмечается, что проблемой украинского общества является восприятие пенсионеров через призму стереотипов, определяющих негативное отношение молодежи, которое проявляется как социальное явление «эйджизм». Предложена концептуальная модель психологической готовности лиц до выхода на пенсию на основе личностно-деятельностного подхода. Обоснованы компоненты психологической готовности (когнитивный, эмоционально-волевой, мотивационный, конативный) до выхода на пенсию, целостно обеспечивают эффективность и результативность безболезненного прекращения профессиональной деятельности. Обоснованы компоненты психологической готовности личности поздней зрелости до выхода на пенсию: когнитивный, который заключается в необходимости человека получать необходимые знания, умения мобилизовать свои знания и опыт; эмоционально-волевой выполняет функцию улучшения навыков психической саморегуляции, самоконтроля; мотивационный заключается в направленности личности к позитивному восприятию окружающей среды, своего будущего, осознание собственной значимости; конативный направляет личность к определенному поведению (спорт, хобби и активный отдых).

Ключевые слова: зрелость, возраст, акмеология, психологическая готовность, когнитивный компонент, эмоционально-волевой компонент, мотивационный компонент, конативный компонент.

Постановка наукової проблеми та її значення. Актуальність розв'язання проблеми психологічної готовності особистості до виходу на пенсію в період зрілості зумовлена не лише економічними й соціологічними інтересами щодо демографічної ситуації, фінансової політики держави, а також психологічними особливостями людини цього періоду.

За статистичними даними щодо перепису населення Волинської області у 2012 р., чисельність наявного населення складає 1038,6 тис. (міське – 539,1 (51,9 %), сільське – 499,5 (48,1 %)). У Пенсійному фонді в містах і районах Волинської області перебуває на обліку 275 529 пенсіонерів, із них за віком – 207 350, за вислугою років – 3869. Згідно з останніми даними в області 30 745 пенсіонерів, які працюють.

Перед психологами постає важливе завдання створити оптимальні та рівноцінні умови для життя людини в різні вікові періоди.

Аналіз останніх досліджень цієї проблеми. Стародавні греки період зрілості за віком, за станом духу людини назвали «акме», що означало вершину, високий ступінь чого-небудь, момент найбільшого розквіту людської особистості. Саме тому частина вікової психології, яка вивчає зрілість називають акмеологія.

Термін «акмеологія» запропонував 1928 р. М. Рибников для позначення періоду зрілості як найпродуктивнішого, творчого періоду життя людини, розквіту всіх життєвих сил людини [7]. Цей період життя особистості найтриваліший. Його верхню і нижню межу різні автори визначають по-різному.

Акмеологія – (від грец. *акме* – вершина; вища точка, розквіт, зрілість) – наука, яка вивчає феноменологію, закономірності, механізми та способи розвитку людини в процесі становлення її зрілості [2].

Французький психолог Е. Клапаред характеризував зрілість як стан психічного «скам'яніння». У цей період припиняється розвиток особистості.

За віковою періодизацією, прийнятою Міжнародним симпозиумом у Москві (1965), зрілість поділили на два періоди: 36–60 р. для чоловіків, 36–55 р. для жінок.

За віковою періодизацією Д. Бромлей зрілість належить до четвертого циклу – передпенсійного – 55–65 років.

Дослідженнями розвитку особистості в різні вікові періоди займався видатний психолог Е. Еріксон. Він основною проблемою зрілості вважав вибір між продуктивністю й інертністю. Стадія психосоціального розвитку, за Е. Еріксоном, – середня зрілість (26–64 років) [10].

Схема вікової періодизації індивідуального розвитку, яку запропонував В. Бунак, заснована на морфологічних й антропологічних ознаках: зрілий період (перший вік – 36–45 років для чоловіків; 33–40 років – жінок; другий вік – 46–55 років для чоловіків, 41–50– для жінок).

Засновник ейджизму – директор Національного інституту старіння США Р. Батлер 1969 р. ввів у науковий обіг цей термін [9, 362]. Він уважав психологічними причинами розповсюдження ейджизму в європейському суспільстві щодо людей похилого віку – глибоку приховану тривогу молодих, їх особисту відразу та неприязнь до старості, хвороб, інвалідності й страх немічності, непотрібності, смерті.

Поняття «психологічна готовність» до діяльності ввів в психологічний обіг 1976 р. білоруські дослідники М. Дяченко й Л. Кандибовичем. Вони найповніше психологічно обґрунтували це поняття і узагальнили у своїх роботах. Автори пишуть, що готовність – це «цілеспрямоване вираження особистості», що формується в процесі всебічної підготовки і є результатом розвитку особистості з урахуванням вимог особливості фахової діяльності [5].

Мета та завдання статті – вивчення динаміки уявлень щодо вікової періодизації зрілості в науковій думці через теоретичні узагальнення, конструювання концептуальної моделі осіб пізньої зрілості до виходу на пенсію.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Процес розвитку особистості безмежний, оскільки саме розвиток – першооснова життєдіяльності людини. Потреба особистості в саморозвитку, прагненні до самовдосконалення й самореалізації виявляється по-різному – у служінні справі, у захопленні значущою роботою та ствердженні власної життєвої свободи, любові до іншої людини. Період зрілості – найбільш тривалий період життєдіяльності людини.

Зрілість – найбільш тривалий період онтогенезу, який характеризується тенденцією до досягнення найвищого розвитку духовних,

інтелектуальних і фізичних здібностей особистості. Зрілість – стан, до якого приходять організм наприкінці періоду розвитку [4].

Аналіз різних класифікацій вікової періодизації зрілості представлено в табл. 1.

Таблиця 1

Динаміка вікової періодизації в науковій думці

№	Автори	Періодизація зрілості
1	Стародавня китайська класифікація	Зрілість поділяють на чотири періоди: з 20 до 30 років – вік вступу до шлюбу; з 30 до 40 – вік виконання громадських обов’язків; з 40 до 50 – пізнання власних помилок; з 50 до 60 – останній період творчого життя
2	Піфагор	Зрілість порівнював із порами року: період літа – 20–40 років; період осені – 40–60 років
3	Міжнародний симпозіум у Москві (1965)	Зрілий вік на два періоди: перший – 22–35 років для чоловіків; 21–35 років для жінок; другий – 36–60 років для чоловіків; 36–55 років для жінок.
4	Д. Бромлей	Зрілість на чотири стадії: рання дорослість – 21–25 років; середня дорослість – 25–40 років; пізня дорослість – 40–55 років; передпенсійний вік – 55–65 років.
5	Е. Еріксон	Рання зрілість – 20–25 років; середня зрілість – 26–64 роки; пізня зрілість – з 65 років до смерті
6	Г. Крайг	Рання дорослість: з 18–21 року до 40 років; середня дорослість – від 40 до 60–65 років; пізня дорослість – з 60–65 років до смерті
7	Д. Левінсон	Ера ранньої дорослості – 17–45 років; ера середньої дорослості – 45–65 років; ера пізньої дорослості – понад 60 років
8	Г. Абрамова	Зрілість – 36–50 років похилий вік – 51–65 років
9	Б. Ананьєв	Середній вік (зрілість): I період – 22–35 років для чоловіків, 21–35 для жінок; II період – 36–60 років – чоловіки, 36–55 – жінки
10	Дж. Біррен	Рання зрілість – з 17 до 25 років; зрілість – 25–50 років; пізня зрілість – 50–75 років

11	В. Бунак	Зрілий період: перший вік – 36–45 років для чоловіків; 33– 40 – для жінок; другий вік – 46–55 років для чоловіків; 41–50 – для жінок
----	----------	--

Закінчення таблиці 1

12	В. Моргун	Дорослість – 26–35 років; зрілість – 36–60 років.
13	В. Ямницький	Рання дорослість – 20–37 років; середня дорослість – 38–60 років

Незважаючи на різні підходи щодо побудови вікової періодизації особистості, потрібно зазначити, що всі автори відзначають неоднорідність і стадіальність у розвитку особистості впродовж життя.

Вік – етап розвитку людини, який характеризується специфічними для нього закономірностями формування організму й особистості та відносно стійкими психофізіологічними особливостями [4, 29].

Виділяють чотири види віку (за О. Кроником, Є. Головахою) [4], [9]:

- хронологічний (паспортний);
- біологічний (генетичний, функціональний, фізіологічний);
- соціальний (громадянський);
- психологічний (суб'єктивно прожитий).

Використання хронологічного віку умовне, оскільки в межах одного соціально-історичного періоду, однієї культури, однієї вікової когорти існують різні великі індивідуальні відмінності.

Вікова когорта – велика група людей, які народилися в один історичний період і пережили одні й ті самі історичні та соціальні події [4, 18].

На цій віковій стадії розвитку людина переглядає власний життєвий шлях і намагається передбачити те, що їй потрібно ще пройти. Людина займає середнє положення між своїми батьками, які вступили в період старості, та своїми власними дітьми, які вступають у пору самостійного життя. За таких обставин відповідальність передається саме зрілому поколінню, наділяючи його статусом голови роду. Зрілі люди відіграють провідну роль у життєдіяльності суспільства. У цьому віці більшість людей досягає вершини професійної та суспільної кар'єри, зосереджує у своїх руках управління різноманітними сферами суспільства [1].

Основні завдання періоду зрілості:

- досягнення громадянської та соціальної відповідальності;
- досягнення й підтримка доцільного життєвого рівня;
- вибір прийнятих форм дозвілля;
- турбота про своїх дітей та онуків для того, щоб вони стали відповідальними, розвиненими й щасливими дорослими;
- посилення особистісного аспекту подружніх взаємин;

- прийняття фізіологічних змін життя й пристосування до них;
- пристосування до взаємодії батьками які старіють;
- піклування про власне здоров'я [9].

Аналізуючи життєвий шлях, людина визначає власні перспективи. Науковці фіксують гендерні відмінності: для чоловіків перспективи – це кількість досягнень і подальші досягнення, для жінок – дорослішання дітей та майбутнє власних дітей. Однак коли продовження досягнень стає неможливим, діти починають будувати власне життя, тоді людина може втратити майбутнє та теперішнє. Формується занурення в минуле, яке часто супроводжується негативними переживаннями. У такому разі утворюється особистісна стагнація – застій в особистісному розвитку людини, спричинений її зацикленістю на минулому та несприйманням нових подальших змін ідентичності [6].

Головним віковим новоутворенням періоду зрілості можна вважати продуктивність, що розуміється як інтегральне утворення (професійна продуктивність і внесок у розвиток, ствердження в житті майбутнього покоління).

Одним із найбільш змінних моментів особистості періоду пізньої зрілості, що тягне за собою різкі зміни в умовах і способі її життя, є вихід на пенсію. Саме вихід на пенсію можна розглядати як одну завершальну фазу соціального життя людини й початок іншої, яка суттєво відрізняється від попередньої. Вихід на пенсію не слід розглядати лише як чітко зафіксовану в часі подію, вона може тривати довго, оскільки перебудова свідомості людини, що перебуває на передпенсійному етапі життя, починається ще задовго до того моменту, коли людина фактично залишає роботу.

Проблемою українського суспільства є сприйняття пенсіонерів крізь призму стереотипів, які заважають формуванню соціальних установок і дій в активній повсякденній праці й проведенні дозвілля. Припинення професійної діяльності в період пізньої зрілості призводить до того, що людина опиняється на узбіччі суспільного життя. Вона переживає зміни в соціальному статусі, потребу в соціальній адаптації, реінтеграцію в суспільство. Здебільшого людей пенсійного віку сприймають як бідних, немічних, неспроможних повноцінно працювати тощо. Це негативне ставлення і сприйняття проявляється як ейджизм.

Ейджизм – негативне, упереджене ставлення суспільства до людей похилого віку, їх знецінення, приниження та дискримінація.

Основною думкою психології в дослідженні готовності до виходу на пенсію є врахування індивідуальних відмінностей людини в період пізньої зрілості. Вивчаються потреби та цінності, установки особистості, її знання, навички і вміння, відношення до оточення, при цьому враховують психологічне здоров'я.

Спочатку потрібно розглянути трактування самого поняття «готовність». Готовність – це не лише властивість чи ознака окремої особистості, це ще й показник діяльності суті особи, міра здібності. За В. Далем, термін «готовий» характеризує людину, яка повністю зібрана, пристосувалась до чогось, така, що може та бажає щось робити [3].

Здебільшого це слово виражає закінченість, кінцевий результат якоїсь дії, стану. Термін «готовність» характеризує і стан, і властивість готового, потенційного суб'єкта дії.

У психологічній літературі визначення поняття «психологічна готовність» згадують як «психологічну готовність до дії» і розуміють як стан ефективного виконання певних дій. Готовність – це не лише властивість чи ознака окремої особистості, це концентрований показник діяльності суті особи, міра її професійної здібності.

Аналіз результатів досліджень психологічної готовності особистості пізньої зрілості дає змогу сконструювати теоретичну модель цього феномену на основі особистісно-діяльнісного підходу, компоненти якої виокремлюються відповідно до функцій (рис. 1).

Когнітивний компонент психологічної готовності особистості пізньої зрілості до виходу на пенсію полягає в потребі людини отримувати необхідні знання, умінні мобілізувати свої знання та досвід, визначати способи виходу з депресивних станів, конфліктних та кризових ситуацій.



Рис. 1. Структурні компоненти психологічної готовності до виходу на пенсію

Емоційно-вольовий компонент психологічної готовності особистості пізньої зрілості до виходу на пенсію виконує функцію покращання навичок психічної саморегуляції, самоконтролю, тобто приводить важливі якості особистості до готовності діяти ефективно у взаємодії із суспільством, іншими людьми. Сюди входять емоційні стани та вольові риси особистості пізньої зрілості: емоційна стійкість, самокритичність, самоконтроль, урівноваженість, самостійність, здатність до саморегуляції та самоорганізації.

Мотиваційний компонент психологічної готовності осіб пізньої зрілості до виходу на пенсію полягає у спрямованості особистості до позитивного сприйняття навколишнього середовища, свого майбутнього, усвідомлення власної значущості, зростання вагомості пізнавальних мотивів, цінностей, інтересів, вироблення стійких установок.

Конативний компонент психологічної готовності особистості пізньої зрілості до виходу на пенсію спрямовує особистість до певної поведінки. Спорт, хобі та активний відпочинок сприяють психологічній готовності особистості до виходу на пенсію.

Указані вище структурні компоненти психологічної готовності осіб пізньої зрілості до виходу на пенсію тісно взаємозв'язані між собою і цілісно забезпечують ефективність та результативність безболісного припинення професійної діяльності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Результати теоретичного аналізу дають змогу зробити висновки про потребу вивчати психологічну готовність осіб пізньої зрілості до виходу на пенсію. Зрілість – найтриваліший період вікової періодизації, який охоплює значну частину українського населення. Структурні компоненти психологічної готовності осіб пізньої зрілості до виходу на пенсію тісно взаємозв'язані між собою і цілісно забезпечують ефективність та результативність безболісного припинення професійної діяльності.

Література

1. Белоусов В. В. Темперамент и деятельность : учеб. пособие / В. В. Белоусов. – Пятигорск : [б. и.], 1990. – 256 с.
Belousov V. V. Temperament i deyatelnost : Ucheb. Posobie [Temerament and Activity] / V. V. Belousov. – Pyatigorsk, 1990. – 256 p.
2. Бодалев А. А. О предмете акмеологии / А. А. Бодалев // Психол. журн. – 1993. – Т. 4, № 5.
Bodalyov A. A. O predmete akmeologii [On the Object of Acmeology] / A. A. Bodalyov // Psychologicheskii journal. – 1993. – Т. 4, № 5.
3. Даль В. Толковый словарь живаго великорусского языка / В. Даль. – М. : [б. и.], 1998.
Dal V. Tolkovy slovar zhivago velikorusskogo yazyka [The Explanatory Dictionary of the Russian Language] / V. Dal. – М. : [b. i.], 1998.

4. Дзюба Т. М. Психологія дорослості з основами геронтопсихології : навч. посіб. / Т. М. Дзюба, О. Г. Коваленко ; за ред. В. Ф. Моргуна. – К. : Вид. дім «Слово», 2013. – 264 с.
Dzuba T. M. Psychologiya doroslosti z osnovamy gerontopsychologii. Navchalny posibnyk [Psychology of Adulthood with Bases of Gerontological Psychology] / T. M. Dzuba, O. G. Kovalenko ; za red. V. F. Morguna. – K. : Vydavnychy Dim «Slovo», 2013. – 264 p.
5. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 1976. – 175 с.
Dyachenko M. I., Kandybovitch L. A. Psychologichesky problemy gotovnosti k deyatelnosti [Psychological Challenges of Readiness for Activity]. – Minsk : Izd-vo BGU, 1976. – 175 p.
6. Психология человека от рождения до смерти / под общ. ред. А. А. Реана. – СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2001. – 656 с.
Rean A. A. Psychologiya cheloveka ot rozhdeniya do smerti [Psychology of Human from Birth to Death] / A. A. Rean. – SPb. : PRIME-EUROZNAK, 2001. – 656 p.
7. Рыбалко Е. Ф. Период взрослости / Е. Ф. Рыбалко // Возрастная и дифференциальная психология. – СПб. : Изд-во Санкт-Петербург. ун-та, 2001. – 224 с.
Rybalko E. F. Vozrastnaya i differentsialnaya psychologiya [Developmental and Differential Psychology] / E. F. Rybalko. – SPb. : Isdatelstvo Sanct-Peterburgskogo universiteta, 2001. – 224 p.
8. Самыгин С. И. Возрастная психология для студентов / С. И. Самыгин, Т. Г. Никуленко, С. А. Сущенко. – Ростов н/Д : Феникс. 2010. – 220 с.
Samygyn S. I. Vozrastnaya psychologiya dla studentov [Developmental Psychology for Students] / S. I. Samygin, T. G. Nikulenko, S. A. Suchchenko. – Rostov n/D : Phenix. 2010. – 220 p.
9. Смелзер Н. Социология / Н. Смелзер. – М. : Феникс, 1998. – 688 с.
Smelzer N. Sociologiya [Sociology] / N. Smelzer. – M. : Phenix. 1998. – 688 p.
10. Хьелл Л. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер. 1999. – 608 с.
Hyell L. Teoriya lichnosti (Osnovnye polozheniya, issledovaniya i premineniye) [Theory of Personality] / L. Hyell, D Sigler. – SPb. : Peter. 1999. – 608 p.

УДК 316.628:35.08-057.34

Л. Я. Малімон, І. В. Глова

Received September 9, 2013;

Revised October 1, 2013;

Accepted October 30, 2013.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗНАЧУЩОСТІ Й ЗАДОВОЛЕНОСТІ ПРОФЕСІЙНИХ МОТИВІВ ДЕРЖАВНИХ СЛУЖБОВЦІВ ІЗ РІЗНИМ СТАЖЕМ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ОРГАНАХ ВИКОНАВЧОЇ ВЛАДИ

Статтю присвячено проблемі професійної мотивації державних службовців місцевих органів виконавчої влади. Проаналізовано професійні мотиви із позицій їх особистісної значущості для працівника й доступності (задоволеності) в професійній діяльності. На основі теоретичного узагальнення різних типів

співвідношення цих характеристик мотивів виділено зони потенційного мотиваційного дискомфорту та напруги, які можуть провокувати розвиток внутрішнього конфлікту або внутрішнього вакууму в працівників державної служби і проявлятися на поведінковому рівні в різних формах пасивного або активного опору. За допомогою методики «Мотиваційний профіль» Ш. Річі та П. Мартіна виявлено ієрархію основних професійних мотивів держслужбовців органів виконавчої влади, проаналізовано їх за типами співвідношень між бажаним і реальним станом мотивів: «значущі–задоволені», «значущі–незадоволені», «незначущі–задоволені», «незначущі–незадоволені». За допомогою методів математичної статистики виявлено і проаналізовано відмінності між важливістю та задоволеністю всіх професійних мотивів у працівників із різним стажем професійної діяльності. Показано, що найбільш реалізованими є мотиви, що стосуються специфіки діяльності державного службовця і характеризують процесуально-виконавчу мотивацію (зміст роботи, дотримання адміністративних вимог і посадових інструкцій). Визначено групу мотивів, які зберігають високий рівень особистісної значущості та залишаються незадоволеними в процесі професійної діяльності: заробітна плата, умови праці, визнання, самовдосконалення, творчість. Обґрунтовано, що різне співвідношення особистісної значущості й задоволеності професійних мотивів визначає їх ієрархію, силу та стійкість на різних етапах професійної діяльності й здійснює детермінуючий вплив на її ефективність.

Ключові слова: професійна мотивація, значущість мотивів, задоволеність мотивів, ієрархія мотивів, внутрішній конфлікт, внутрішній вакуум, держслужбовці, місцеві органи виконавчої влади.

Malyon L. Ya., Glova I. V. Psychological Features of Significance and Satisfaction of Civil Service Employees' Professional Motives with Different Seniority and Experience in the Executive Bodies. The article deals with professional motivation of civil servants of local authorities. The authors have analyzed professional motives in terms of their personal importance for an employee and their accessibility (satisfaction) in his professional activity. The theoretical analysis of these motive features' correlation has defined the areas of potential motive motivational discomfort and stress, which can trigger the development of internal conflict or emptiness in public service employees and be manifested in their behavior in various forms of passive or active resistance, rejection of senior managers' demands and instructions, etc. The results of the analysis of the indicators of the Sh. Ritchie-P. Martin test show the availability of the public service employee personality motivational hierarchy and his professional motives diversity based on four types of relationships between the desired and current state of motives: «significant–realized», «significant–unrealized», «insignificant–realized», and «insignificant–unrealized». Statistic methods uncovered showed deviations between the importance and satisfaction of all professional motives (except «structured work» motive) for the workers with different seniority. It is argued that among the most realizable are motives related to the specifics of the civil servants' activity and characterize procedural and executive motivation (job content, compliance with the administrative requirements and job

descriptions). Finally, a group of key motives viewed as personally significant, albeit unrealized in the career, have been found, such as: salary, working conditions, recognition, self-improvement, creativity. It is proved that personal importance and satisfaction of professional motives determine their hierarchy, strength and stability at the various stages of professional activity, thereby providing a deterministic impact on its efficiency.

Keywords: professional motivation, importance of motives, satisfaction of motives, hierarchy of motives, internal conflict, internal emptiness, civil service employees, local authorities.

Малимон Л. Я., Глова И. В. Психологические особенности значимости и удовлетворенности профессиональных мотивов государственных служащих с различным стажем профессиональной деятельности в органах исполнительной власти. Статья посвящена проблеме профессиональной мотивации государственных служащих местных органов исполнительной власти. Предложен анализ профессиональных мотивов с позиций их личностной значимости для работника и доступности (удовлетворенности) в профессиональной деятельности. На основе теоретического обобщения различных типов соотношения этих характеристик мотивов выделены зоны потенциального мотивационного дискомфорта и напряжения, которые могут провоцировать развитие внутреннего конфликта или внутреннего вакуума у работников государственной службы и проявляться на поведенческом уровне в разных формах пассивного или активного сопротивления, неприятия требований, указаний руководства и т. п. С помощью методики «Мотивационный профиль» Ш. Ричи и П. Мартина обнаружено иерархию основных профессиональных мотивов госслужащих органов исполнительной власти, осуществлен их анализ по четырем типам соотношений между желаемым и реальным состоянием мотивов: «значимые–реализованные», «значимые–нереализованные», «незначимые–реализованные» и «незначительные–нереализованные». С помощью методов математической статистики обнаружены значимые различия между важностью и удовлетворенностью всех профессиональных мотивов (кроме мотива «структурированность работы») у работников с различным стажем профессиональной деятельности. Показано, что наиболее реализуемыми являются мотивы, касающиеся специфики деятельности государственного служащего и характеризуют процессуально-исполнительную мотивацию (содержание работы, соблюдение административных требований и должностных инструкций). Определена группа мотивов, которые хранят высокий уровень личностной значимости и остаются неудовлетворенными в процессе профессиональной деятельности: заработная плата, условия труда, признание, самосовершенствование, творчество. Обосновано, что различное соотношение личностной значимости и удовлетворенности профессиональных мотивов определяет их иерархию, силу и устойчивость на различных этапах профессиональной деятельности и осуществляет детерминирующее влияние на ее эффективность.

Ключевые слова: профессиональная мотивация, значимость мотивов, удовлетворенность мотивов, иерархия мотивов, внутренний конфликт, внутренний вакуум, госслужащие, местные органы исполнительной власти.

Постановка наукової проблеми та її значення. Стратегічний напрям реформування державної служби України – децентралізація, що передбачає посилення ролі місцевих органів виконавчої влади й висуває підвищені вимоги до їх кадрового забезпечення. Водночас важливим чинником продуктивності діяльності працівника є система професійної мотивації, яка, поєднуючись із високим рівнем професіоналізму («знаю, вмю, можу»), забезпечує його готовність, бажання та прагнення («хочу») ефективно виконувати свої професійні обов'язки. Цінність (значущість) кожного мотиву відображає певну ціль, до якої прагне людина. Тому поняття «значущість» потреб і мотивів пов'язане із «доступністю», «реалізованістю», «задоволеністю» їх у професійній діяльності. Отож потреби державного службовця – джерело, внутрішнє спонукування до діяльності, а сила мотивації визначається актуальністю й особистісною значущістю тієї чи тієї потреби, а також можливістю (або неможливістю) її задоволення в професійній діяльності.

Ще Л. Рубінштейн стверджував, що «детермінація через мотивацію – це детермінація через *значущість* явищ для людини» [7, 288]. На думку П. Якобсона, дослідження особливостей міри значущості для людини відповідних стимулів до діяльності, аналіз її реакцій на ці стимули, їх тривалість і міра стійкості дадуть змогу виявити природу мотиваційних чинників, які визначають діяльність людини [9].

Професійна мотивація як динамічна система в цьому аспекті, на нашу думку, розглядається в площинах «свідомість–буття»: площина свідомості визначає усвідомлення та розуміння провідних професійних мотивів, цінностей, особистісних смислів, цілей, а площина буття характеризує те, що є безпосередньо доступним у професійній діяльності й пов'язане з реалізацією конкретних цілей, які перебувають в «психологічному полі» працівника (за К. Левіним) або в зоні «легкої досяжності» [8].

Якщо задоволення потреби не вимагає особливих особистих зусиль або її дуже важко/неможливо задовольнити (потрібні надзусилля), то мотив праці найчастіше не формується. При частому повторенні таких ситуацій може формуватися так звана «завчена безпорадність», яка блокує активність та ініціативу працівника і робить його пасивним виконавцем поставлених завдань. Водночас великий розрив між значущістю потреби й можливістю її задоволення в

професійній діяльності спричиняє психічну напругу, дискомфорт, внутрішню боротьбу (стан, який дослідники називають внутрішнім конфліктом) і може проявитися на поведінковому рівні в різних формах пасивного або активного опору. Водночас перевищення рівня задоволеності потреби над її особистісною значущістю вказує на надмірність присутності чого-небудь в організації за відсутності професійного інтересу до цього і створює так звану «мотиваційну порожнечу» (стан «внутрішнього вакууму», за О. Фанталовою), зумовлюючи байдужість і незацікавленість працівника в цих аспектах професійної діяльності.

Як зазначає К. Левін, із різних засобів для досягнення цілі завжди обирають той, що є найбільш привабливим для особистості. Привабливість шляху дій він називає «характером вимог» або «валентністю» [4]. За К. Левіним, висока цінність (особистісна значущість) потреби зумовлює високу позитивну валентність об'єкта, який може її задовольнити, а «низька доступність» (змога задоволення потреби), відповідно, володіє високою негативною валентністю щодо нього. Отже, за теорією поля К. Левіна, співвідношення високої цінності й низької доступності потреби може розцінюватися як одночасний вплив «привабливості» й «непривабливості» однієї і тієї ж мети на суб'єкта (наприклад, заробітна плата має високу значущість (позитивну валентність) для працівника, але низький її рівень зумовлює незадоволення (негативну валентність), що спричиняє мотиваційний конфлікт і провокує розвиток деструктивної мотивації професійної діяльності.

Результатами стану (співвідношення) цих площин (усвідомлення цінності й особистісної значущості професійних мотивів та можливості/неможливості їх задоволення) є готовність (або неготовність) державного службовця до реалізації їх у професійній діяльності. Водночас, таке співвідношення визначає міру задоволеності державного службовця власною професійною діяльністю, яка буде високою тоді, коли результати праці відповідатимуть затраченим зусиллям при виконанні професійних обов'язків, задовольнятимуть його актуальні потреби і прагнення та відповідатимуть його очікуванням. Усе це сприятиме підсилению позитивного емоційного забарвлення професійної діяльності, достовірності вибудованих когніцій, а також сили та стійкості професійної мотивації.

Якщо ж мотиви професійної діяльності, для яких характерна висока міра значущості та які спрямовані на задоволення актуальних

потреб державного службовця, не задовольняються, працівник відчуватиме стан внутрішнього конфлікту, який відображає міру неузгодженості між «бажаним» і «реальним» у професійній діяльності. Унаслідок цього її результати набуватимуть негативного емоційного забарвлення, зумовлюватимуть перебудову наявних когніцій, а професійна мотивація державного службовця зазнаватиме змін, відбудеться перебудова ієрархії мотивів, втрата значущості одних і зростання сили інших.

Узагальнюючи сказане вище, можна стверджувати, що професійна діяльність держслужбовця опосередкована його предметними потребами і спрямована на мотиви, які здатні їх задовольнити. Професійна мотивація визначає діяльність державного службовця, але водночас є результатом процесу діяльності.

Мета нашого дослідження – теоретико-емпіричний аналіз професійних мотивів державних службовців із погляду їхньої особистісної значущості та міри задоволеності на різних етапах професійної діяльності в місцевих органах виконавчої влади.

Завдання дослідження: здійснити теоретичний аналіз типів співвідношень значущості й задоволеності мотивів професійної діяльності; дослідити ієрархію професійних мотивів держслужбовців та міру їх реалізованості в професійній діяльності; схарактеризувати динамічні особливості професійної мотивації держслужбовців із різним стажем роботи в місцевих органах виконавчої влади.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Виявлення міри відповідності між значущістю мотивів та їх реальною задоволеністю в процесі професійної діяльності здійснювалося за тестовою методикою «Мотиваційний профіль» Ш. Річі та П. Мартіна, в основу якої закладено модель поведінки, досліджену фахівцями з вивчення потреб людини на робочому місці [6]. Автори описують дванадцять чинників, які мотивують працівника: потреба в чіткому структуруванні роботи, потреба в хороших умовах праці, потреба в соціальних контактах, потреба в довгострокових і стабільних взаєминах, потреба у визнанні, потреба у високій заробітній платі, потреба в досягненні, потреба у впливовості і владі, потреба в різноманітності та змінах, потреба бути креативним, потреба в удосконаленні та особистісному зростанні, потреба в здійсненні цікавої, суспільно корисної діяльності.

Дослідження проводили на базі Волинського обласного центру перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників органів дер-

жавної влади, органів місцевого самоврядування, державних підприємств, установ і організацій, а також у районних державних адміністраціях Волинської області. Обсяг вибіркової сукупності становив 208 держслужбовців, яким потрібно було оцінити 12 мотиваційних факторів спочатку за мірою їх значущості, а потім – за мірою задоволеності. Для аналізу динаміки професійної мотивації в загальній вибірці на основі наявних досліджень професійного становлення та професійного розвитку особистості (Ж. Вірна [2], Є. Клімов [3], М. Пряжников [5]) було виділено три групи: 1) держслужбовці зі стажем роботи до 3-х років, 2) службовці зі стажем від 3-х до 8-ми років, 3) працівники зі стажем роботи понад 8-м років в органах виконавчої влади.

Аналіз результатів здійснювався за чотирма типами співвідношень між бажаним і реальним станом професійних мотивів: «значущі–задоволені», «значущі–незадоволені», «незначущі–задоволені», «незначущі–незадоволені». Очевидно, що найбільшу цінність для професійної мотивації працівника і власне для організації має перший тип співвідношення, який відображає високу особистісну значущість мотивів професійної діяльності держслужбовців і високу міру їх задоволеності в професійній діяльності, тим самим створюючи своєрідне «поле комфорту» для працівника. І навпаки, важливість мотивів і низька їхня доступність спричиняють дискомфорт та є джерелом постійного напруження, мотиваційно-ціннісних конфліктів. Третій і четвертий типи співвідношення вказують на мотиви, які не мають мотивувальної сили, оскільки не мають особистісного смислу для досліджуваних.

Отже, мотиви, які сприяють ефективності професійної діяльності державних службовців («значущі та задоволені») такі: *чітке структурування роботи, соціальні контакти, цікава й корисна робота*. Таким чином, найбільша міра реалізованості характерна для мотивів, які стосуються специфіки діяльності державного службовця. Водночас важливе для держслужбовців – цікава й корисна виконувана робота. Ці мотиви ми можемо назвати «мотиваторами» (за Ф. Герцбергом), оскільки саме вони стимулюють працівників до ефективного виконання професійної діяльності. До мотивів, які зумовлюють дискомфорт, психологічну напругу державних службовців під час виконання ними професійних обов'язків, належать: *заробітна плата і матеріальна винагорода, умови праці, визнання, творчість, самовдоско-*

налення. Отже, незадоволеність цих особистісно значущих мотивів може викликати внутрішній конфлікт особистості працівника, проковувати негативне сприйняття ним вимог керівництва й зумовлювати прояви прихованого або і явного несприйняття будь-яких нововведень в організації. Це своєрідні демотиватори професійної діяльності: чим вища їх особистісна значущість і нижча міра задоволеності, тим більшу емоційну напругу вони будуть створювати. Найменш цінними (незначущими) й такими, що задовольняються, є мотиви, пов'язані з різноманітними змінами та творчістю, які через специфіку діяльності службовця не є для неї характерними, а також мотиви *влада* і *міжособистісні відносини*, які мають середній рівень значущості й вважаються задоволеними в професійній діяльності.

Статистично достовірні зміни, які характеризують структуру мотивації державних службовців із різним стажем професійної діяльності за значущістю і задоволеністю мотивів, ми виявляли за допомогою критерію Вілкоксона. Критерій Вілкоксона (інші назви – критерій знакових рангів Вілкоксона, критерій суми рангів Вілкоксона, критерій Вілкоксона для залежних вибірок) призначений для зіставлення показників, виміряних у двох різних умовах на одній і тій же вибірці досліджуваних. Він дає змогу встановити не лише спрямованість змін, але і їх вираженість, тобто здатний визначити, чи є зрушення показників в одному напрямі більш інтенсивним, ніж в іншому.

Суть методу полягає в тому, що в процесі обчислення зіставляються абсолютні величини вираженості зрушень у тому чи тому напрямі. Для цього спочатку всі абсолютні величини зрушень ранжуються, а потім ці ранги сумуються. Якщо зрушення в той або той бік відбуваються випадково, то й суми їх рангів виявляться приблизно рівні. Якщо ж інтенсивність зрушень в один бік більша, то сума рангів абсолютних значень зрушень у протилежну сторону буде значно нижчою, ніж це могло б бути при випадкових змінах. За результатами обчислення критерію Вілкоксона, основними інформативними даними є емпіричне значення z -критерію та p -рівень його значущості. Для інтерпретації отриманої величини z -критерію потрібно співвіднести її з критичним значенням, яке існує для цього критерію, урахувавши, що розрахунок проводився за формулою, призначеною для великих вибірок (у цьому випадку 208 осіб). Критичне значення z -критерію для вибірок понад 50 осіб становить 1,96. Якщо розра-

ховане в SPSS значення критерію перевищує критичне значення (1,96), то є підстави щодо підтвердження гіпотези про наявність достовірних відмінностей між двома групами даних.

Результати обрахунку критерію Вілкоксона за результатами тесту-опитувальника «Мотиваційний профіль» (Ш. Річі, П. Мартін) представлені в табл. 1.

Таблиця 1

Проказники відмінностей у значущості та задоволеності професійних мотивів держслужбовців на різних етапах професійної діяльності

	Середній ранг		Критерій Вілкоксона		
	Ранг 1 (значущість)	Ранг 2 (задоволеність)	Стаж до 3 р.	Стаж 3–8 р.	Стаж понад 8 р.
Цікава й корисна робота	8,9	6,7	6,49***	8,20***	4,22***
Структурованість роботи	7,9	7,5	0,00	0,00	0,00
Влада і впливовість	8,7	2,7	1,97*	2,49**	0,69
Стійкі взаємовідносини	7,7	4,1	3,87***	4,69***	2,00*
Різноманітність і зміни	7,6	5,3	4,45***	5,67***	2,22*
Креативність	6,9	4,7	4,52***	5,56***	2,07*
Соціальні контакти	7,1	3,0	3,84***	4,93***	2,58**
Високий заробіток	6,6	6,6	7,28***	9,17***	4,74***
Визнання	4,9	5,0	7,28***	9,21***	4,74***
Прагнення досягнення	5,4	5,2	6,50***	8,21***	4,24***
Умови праці	3,9	3,4	7,28***	9,19***	4,79***
Самовдосконалення	4,7	3,2	6,00***	7,52***	3,66**

Примітка: рівень значущості відмінностей: *** – $p \leq 0,001$, ** – $p \leq 0,01$, * – $p \leq 0,05$

Отже, серед указаних мотивів лише один не демонструє значущих відмінностей між групами – «структурованість роботи». Він лишається фактично незмінним незалежно від стажу роботи: кількість обов’язків може збільшуватися або зменшуватися, змінюватися специфіка діяльності, проте державний службовець керується чіткими

приписами, законодавчо-нормативними та відомчими актами й сприймає це як невід'ємну складову частину своєї професійної діяльності [1].

Мотив *«цікава й корисна робота»* відрізняється за показниками значущості та задоволеності у працівників із різним стажем діяльності (6,49; 8,20; 4,22 – відповідно), причому в службовців зі стажем до 3-х років різниця найбільша. На нашу думку, на показник відмінностей між значущістю та реалізованістю цього мотиваційного чинника впливає його взаємозалежність із попереднім. Структурування роботи – одна з основних особливостей роботи в державній службі, тому, якщо на початку професійної діяльності інтерес до неї певною мірою зумовлений новизною, прагненням пізнати основи діяльності, принести користь суспільству, людям, то вже після 3-х років відбувається певна втрата інтересу, мотивації «служіння» внаслідок глибшого усвідомлення специфіки діяльності в системі виконавчої влади.

Для мотиву *«влада і впливовість»* відмінності між бажаністю і реальністю простежуємо в досліджуваних першої та другої груп. Якщо на початку професійної діяльності цей показник складає 1,97, то вже в період від 3-х до 8-ми років професійного стажу розрив збільшується до 2,49. Цей етап професійної діяльності характеризується завершенням періоду адаптації й актуалізацією мотивів кар'єрного росту, прагнення до влади, які не реалізуються в професійній діяльності; працівник ще не володіє тим авторитетом, який би слугував засобом здійснення впливу на поведінку інших людей. Для державних службовців, які мають стаж роботи понад 8 років, прагнення до влади та впливовості зменшується і певною мірою задовольняється в професійній діяльності.

Мотив *«стійкі взаємовідносини»* має відмінності між бажаним і реальним станом у кожній групі держслужбовців (3,87; 4,69; 2,00). Можлива причина незадоволеності в професійній діяльності цього мотиву – аспект конкурентності в роботі, плинність кадрів, яка притаманна державній службі, проведення частих реорганізацій тощо. Слід зазначити, що зі збільшенням стажу трудової діяльності міра цієї невідповідності зменшується.

Для мотивів *«різноманітність і зміни»* та *«креативність»* також властива невідповідність між їх значущістю для респондентів та реальною задоволеністю в професійній діяльності. Знову повертаємося до мотиву структурування роботи, установлених правил і директив ви-

конання службовцем власних обов'язків, які пронизують усю діяльність у системі державної служби. Саме тому прагнення до змін та прояву креативності залишається значущим і нереалізованим, хоча показник невідповідності між ними зменшується зі збільшенням стажу.

Мотиву «*соціальні контакти*» також властиві відмінності в показниках значущості й задоволеності в усіх групах досліджуваних, що свідчить про високу потребу в соціальних контактах, яка не втрачає своєї актуальності з часом, проте все ж таки не повною мірою задовольняється у професійній діяльності, хоча міра невідповідності зі збільшенням стажу роботи дещо зменшується.

Блок мотивів, для яких характерна висока міра невідповідності між бажаністю й реальністю впродовж усього періоду службової діяльності (незалежно від стажу роботи працівника), містить такі: *високий зарібок, визнання, прагнення до досягнення, умови праці*. Очевидно, що ці мотиви зберігають високий рівень бажаності й низький – реалізованості, що, безумовно, негативно впливає на мотивацію професійної діяльності державних службовців та ефективність виконання ними професійних обов'язків.

Існує невідповідність між бажаністю і реальністю мотиву «*самовдосконалення*» в усіх групах державних службовців (6,00; 7,52; 3,66). У перших двох більшою мірою виявляється прагнення до розвитку власних професійних якостей і потреба підвищення професійної компетентності, ніж у третій. Отже, зі збільшенням стажу трудової діяльності міра невідповідності між бажаністю та реальністю цього мотиву має тенденцію до зменшення.

Висновки. Проведене дослідження дало змогу виявити статистично значущі відмінності між значущістю і задоволеністю всіх професійних мотивів (окрім мотиву «структурованість роботи») на всіх етапах професійної діяльності держслужбовців. Водночас більша або менша міра такої невідповідності характеризує різну ієрархію, силу та стійкість мотиваційних утворень і визначає їх детермінуючий вплив на ефективність професійної діяльності. Виявлено, що найбільш особистісно значущими й задоволеними є такі мотиви: *цікава й корисна робота, чітке структурування роботи, соціальні контакти*. Тому найбільша міра реалізованості властива мотивам, які стосуються специфіки діяльності державного службовця і характеризують процесуально-виконавчу мотивацію (зміст роботи, дотримання адміністративних вимог і посадових інструкцій). Зона мотиваційного дискон-

форту й конфліктності («значущі» та «незадоволені») представлена мотивами *заробітна плата, умови праці, визнання, самовдосконалення, творчість*, нереалізованість яких у професійній діяльності спричиняє емоційну напругу, незадоволеність держслужбовців незалежно від стажу роботи в органах виконавчої влади.

Література

1. Атаманчук Г. В. Сущность государственной службы: история, теория, закон, практика : монография / Г. В. Атаманчук. – М. : РАГС, 2004. – 272 с.
Atamanchuk G. V. Suschnost gosudarstvennoy sluzhby: istoriya, teoriya, zakon, praktika : monografiya [The essence of civil service: history, law, practice : monograph] / G. V. Atamanchuk. – Moscow : RAGS, 2004. – 272 p.
2. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога : монографія / Ж. П. Вірна. – Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2003. – 320 с.
Virna Zh. P. Motivatsiyno-smislova regulyatsiya u profesionalizatsiyi psihologa : monografiya [Motivational and semantic regulation of professional training of psychologists : monograph] / Zh. P. Virna. – Lutsk : RVV «Vezha» Volyn. derzh. un-tu im. Lesi Ukrainki, 2003. – 320 p.
3. Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – Воронеж : МОДЭК, 1996. – 400 с.
Klimov E. A. Psihologiya professionala [Psychology of professional] / E. A. Klimov. – Voronezh : MODEK, 1996. – 400 p.
4. Левин К. Динамическая психология : Избранные труды / под общ. ред. Д. А. Леонтьева и Е. Ю. Патяевой; [сост., пер. с нем. и англ. яз. и науч. ред. Д. А. Деонтьева, Е. Ю. Патяевой]. – М. : Смысл, 2001. – 572 с.
Levin K. Dinamicheskaya psihologiya : Izbrannyye trudyi [Dynamic psychology : Selected works] / pod obsch. red. D. A. Leonteva i E. Yu. Patyayevoy. – Moscow : Smyisl, 2001. – 572 p.
5. Пряжников Н. С. Мотивация трудовой деятельности / Н. С. Пряжников. – М. : Академия, 2008. – 367 с.
Pryazhnikov N. S. Motivatsiya trudovoy deyatelnosti [Motivation of work activity] / N. S. Pryazhnikov. – Moscow : Akademiya, 2008. – 367 p.
6. Ричи Ш. Управление мотивацией : учеб. пособие для вузов / Ш. Ричи, П. Мартин ; пер. с англ. / под ред. проф. Е. А. Климова. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 399 с.
Richi Sh., Martin P. Upravlenie motivatsiey [The management of motivation] / Sh. Richi, P. Martin. – Moscow : YuNITI-DANA, 2004. – 399 p.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2007. – 713 с.
Rubinshtein S. L. Osnovy obschey psihologii [The basis of general psychology] / S. L. Rubinshtain. – S. Petersburg : Peter, 2007. – 713 p.
8. Фанталова Е. Б. Об одном методическом подходе к исследованию мотивации и внутренних конфликтов (на контингенте больных артериальной гиперто-

нией и здоровых лиц) / Е. Б. Фанталова // Психол. журн. – 1992. – Т. 13. – № 1. – С. 107–117.

Fantalova E. B. Ob odnom metodicheskom podhode k issledovaniyu motivatsii i vnutrennih konfliktov (na kontingente bolnykh arterialnoy gipertoniey i zdorovykh lits) [On a methodological approach to motivation and inner conflicts research (on sample of patients with hypertension and healthy people)] / E. B. Fantalova // Psihologichniy zhurnal – 1992. – Т. 13. – № 1. – Р. 107–117.

9. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П. М. Якобсон. – М. : Просвещение, 1969. – 317 с.

Yakobson P. M. Psihologicheskie problemy i motivatsii povedeniya cheloveka [Psychological problems of human motivation] / P. M. Yakobson. – Moscow : Prosveschenie, 1969. – 317 p.

УДК 159.9.075

Ю. А. Михальська

Received September 27, 2013;

Revised October 14, 2013;

Accepted November 26, 2013.

АКМЕ-РЕАЛІЗАЦІЯ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР: АВТОБІОГРАФІЧНІ КОРЕЛЯТИ СТРАТЕГІЙ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ

У статті представлено теоретико-емпіричне вивчення автобіографічних показників прояву стратегій психологічного захисту медичних сестер. Теоретичне обґрунтування проблеми стосується аспектів необхідності вивчення цього питання в професійній діяльності медичних сестер у зв'язку з обов'язковим супроводом якості лікувального процесу їх комунікативно-особистісними характеристиками. Наголошено, що сфера особистісних проблем медичних сестер відображається у вигляді їх психологічного захисту. Конкретизація поняття «психологічний захист» у контексті обов'язкового врахування умов емоційної напруженості професійної діяльності дає змогу розглядати автобіографічний зміст психологічного захисту як індикатор деонтологічної компетентності й культури медичного працівника. Розроблено програму емпіричного дослідження, а також комплекс використаних методів математичної обробки результатів дослідження, що дає змогу конкретизувати теоретичні положення у вигляді реальних психологічних фактів: рівень емоційної напруженості умов професійної діяльності детермінує формування відмінних один від одних стратегій психологічного захисту; у медичних сестер, які працюють у відділеннях поліклінік, вираженими є стратегії заміщення, заперечення і проєкція, а в медичних сестер, які працюють у відділеннях інфекційних лікарень, виділяються стратегії компенсації і раціоналізації; психологічне наповнення стратегій психологічного захисту медичних сестер, які працюють у різних умовах емоційної напру-

женості, демонструє комунікативно-особистісні відмінності вираженої комунікативності й альтруїстичної дружелюбності на фоні відсутності сенситивності та емпатійності в медичних сестер відділень поліклінік і проявів практичності, витриманості, соціальної спрямованості, залежності й емпатійності медичних сестер відділень інфекційних лікарень. Автобіографічні кореляти прояву стратегій психологічного захисту медичних сестер підтверджують відмінності акме-реалізації медичних сестер, які працюють у різних умовах емоційної напруженості, а саме медичні сестри зі стажем роботи більше семи років, які працюють у відділеннях інфекційних лікарень, демонструють вищі показники акме-реалізації, що визначає межі їх комунікативно-деонтологічної компетентності та професійної зрілості й відображається в дієвих автобіографічних подіях соціально-професійного життя фахівця.

Ключові слова: психологічний захист, стратегія психологічного захисту, комунікативно-особистісні характеристики, поведінкові характеристики, автобіографічні показники, акме-реалізація фахівця, медична сестра.

Mykhal'ska, Yu. A. The Acme Realization of Medical Nurses: Autobiographical Markers of Psychological Defense Strategies. The article presents the results of the theoretical and empirical research of autobiographical manifestation of the medical nurses' psychological defense strategies based on the ties between treating process and communicative and personality features. The autobiographical content of the nurse's psychological defense is viewed as a marker of her deontological competence and culture. The results of the empirical study with the application of the factor analysis and statistical methods allowed defining a set psychological fact. First, the nurses' emotional tension degree determines the variety of their defense strategies. Secondly, the defense strategies of nurses who work in polyclinics contain substitution, rejection, and projection. By contrast, those who work in the clinic departments of infectious diseases apply compensation and rationalization strategies. Under stress, the latter illustrate more sensitivity, empathy, patience, social direction, and dependence, whereas the former demonstrate less sensitivity, empathy, and altruistic friendly behavior. Next, the research findings based on the autobiographical method prove the fact that nurses with over seven-year seniority in the departments of infectious diseases, in contrast to those who work in polyclinics, show higher indices of acme-realization, which defines their degree of communicative and deontological competence and professional maturity.

Keywords: psychological defense, psychological defense strategy, communicative personal features, behavioral features, autobiographical indices, acme realization of professional, medical nurse.

Михальська Ю. А. Акме-реализация медицинских сестер: автобиографические кореляты стратегий психологической защиты. В статье представлено теоретико-эмпирическое изучение автобиографических показателей проявлений стратегий психологической защиты медицинских сестер. Теоретическое обоснование проблемы касается аспектов необходимости изучения данного вопроса в профессиональной деятельности медицинских сестер в силу обязательного сопровождения качества лечебного процесса их коммуни-

кативно-личностными характеристиками. Подчеркивается, что сфера личностных проблем медицинских сестер отражается в виде их психологической защиты. Конкретизация понятия психологической защиты в контексте обязательного учета условий эмоциональной напряженности профессиональной деятельности позволяет рассматривать автобиографическое содержание психологической защиты как индикатор деонтологической компетентности и культуры медицинского работника. Разработанная программа эмпирического исследования, а также комплекс использованных методов математической обработки результатов исследования позволяет конкретизировать теоретические положения в виде реальных психологических фактов: уровень эмоциональной напряженности условий профессиональной деятельности детерминирует формирование отличных одна от другой стратегий психологической защиты; у медицинских сестер, которые работают в отделениях поликлиник, выраженными являются стратегии замещения, отрицания и проекции, а у медицинских сестер, которые работают в отделениях инфекционных больниц, выделяются стратегии компенсации и рационализации; психологическое наполнение стратегий психологической защиты медицинских сестер, которые работают в разных условиях эмоциональной напряженности, демонстрирует коммуникативно-личностные отличия выраженной коммуникативности и альтруистичности, дружелюбности на фоне отсутствия сензитивности и эмпатийности медицинских сестер отделений поликлиник и проявлений практичности, выдержанности, социальной направленности, зависимости и эмпатийности медицинских сестер отделений инфекционных больниц. Автобиографические корелляты проявлений стратегий психологической защиты медицинских сестер, подтверждают отличия акме-реализации медицинских сестер, которые работают в разных условиях эмоциональной напряженности, а именно медицинские сестры из стажем работы больше семи лет, которые работают в отделениях инфекционных больниц, демонстрируют высокие показатели акме-реализации, которые определяют границы их коммуникативно-деонтологической компетентности и профессиональной зрелости и отображаются в автобиографических событиях социально-профессиональной жизни специалиста.

Ключевые слова: психологическая защита, стратегия психологической защиты, коммуникативно-личностные характеристики, поведенческие характеристики, автобиографические показатели, акме-реализация специалиста, медицинская сестра.

Постановка наукової проблеми та її значення. В умовах прискорення соціально-економічних змін у професійній сфері підвищуються вимоги до особистості, її гармонійного розвитку, що передбачає адаптацію до складних швидко змінюваних умов життя, а відповідно, і до якості її професійної самореалізації. Професійна діяльність в емоційно-напружених умовах, до яких належить професійна діяльність медичних сестер, по-особливному гостро актуалізує цю проблему, адже

вона має подвійне значення. З одного боку, тут заактуалізована проблема регламентованих ознак професійної адаптації медичної сестри, які вимагають значного енергетичного зосередження на якісному виконанні своїх професійних обов'язків, а з іншого – відбувається звернення до особистості фахівця як суб'єкта професійної діяльності, де повністю можна зреалізувати принцип професійного самозбереження фахівців, які працюють в емоційно-напружених умовах.

Проведений аналіз психологічних досліджень проблеми професійної адаптації медичних працівників засвідчує необхідність звернення до їх особистісної сфери, де проблема вивчення психологічного захисту займає чи не найголовніше місце. Останнім часом досить поширеним варіантом вивчення даного феномену є дослідження особистісних корелятивів емоційного вигорання, прояву різноманітних форм копінг-поведінки та професійних деструкцій. Але водночас можемо констатувати відсутність чіткого, логічно структурованого уявлення про необхідну систему показників, за якими можна було б визначити рівень професійної реалізації особистості. На нашу думку, найбільш вдалим варіантом такого дослідження є вивчення автобіографічних показників прояву стратегій психологічного захисту медичних сестер.

Підставою вважати такий варіант ґрунтовним й актуальним є думка про те, що саме масштаб автобіографічного життя – це і є інтегральний показник і особистісного, і професійного розвитку. Адже лише реально проживши життя, усю гаму особистісних подій, людина вдосконалюється, самоактуалізується, долаючи пасивність та випадковість свого існування. Її автобіографічний досвід виступає центральним регуляційним механізмом професійного розвитку та самозбереження.

Аналіз останніх досліджень цієї проблеми. Положення про те, що зміст лікувального процесу визначається ефективністю медичного обслуговування, не новий. Чималу роль у лікувальному процесі відіграє медсестра, якій у своїй роботі доводиться контактувати з людьми різного віку, походження, стану здоров'я, з різними стадіями захворювання, що вимагає особистісного включення та переживання. Тому особистісні якості медичної сестри – основна система координат щодо розуміння іншої людини. Водночас професійні вміння медичної сестри не завжди реальні в практичній діяльності, і причиною такої нереалізованості виступають особистісні проблеми самої

медсестри, які, на нашу думку, часто входять до сфери неусвідомлюваного, а на усвідомлюваному рівні проявляються у вигляді психологічного захисту, як, наприклад, витіснення, регресія, заміщення, заперечення, проекція, компенсація, гіперкомпенсація, раціоналізація.

Психологічний захист особистості трактують як спеціальну регулятивну систему стабілізації, спрямовану на усунення або зведення до мінімуму почуття тривоги, пов'язаного з усвідомленням конфлікту. Функція психологічного захисту проявляється в обмеженні сфери свідомості від негативних, травмуючих переживань. У широкому сенсі термін психологічного захисту використовують для позначення будь-якої поведінки, позбавленої психологічного дискомфорту, від якого можуть сформуватися такі риси особистості, як негативізм, з'явитися «помилкові» діяльності, змінитися система міжособистісних відносин. У вузькому сенсі термін використовують для позначення специфічної зміни змісту свідомості як результату функціонування ряду захисних механізмів [3].

У цьому дослідженні будемо дотримуватися визначення психологічного захисту як сукупності несвідомих психічних процесів, що забезпечують охорону психіки й особистості від небезпечних негативних і деструктивних дій внутрішніх та зовнішніх імпульсів. Загалом можна сказати, що психологічний захист – це особлива форма неусвідомленої психічної активності, яка дає змогу полегшити, хоча б на деякий час, конфлікт і зняти напругу, а в конкретних ситуаціях так змінити зміст подій і переживань, щоб не завдати травми уявленню про себе.

Якщо взяти до уваги, що більшість медичних сестер має ненормований робочий день, наднормову роботу, пов'язану з поєднанням посад або додатковим професійним навантаженням (підвищення кваліфікації, освоєння нових методів діагностики і лікування), то такі умови обов'язково знайдуть своє негативне відображення на стані і фізичного, і психічного здоров'я цих фахівців. Слід зазначити, що медичний персонал, який працює у відділеннях інфекційної лікарні, схильний до високого професійного ризику зараження Віл-інфекцією, вірусними гепатитами, туберкульозом тощо. Усі наведені особливості професійної діяльності медичної сестри ще раз дають змогу переконатися, що рівень ефективності їх професійної діяльності передусім характеризується захисними механізмами, які блокують негативні короткочасні й тривалі подразники середовища на людину.

Фіксація використання медичними сестрами різноманітних стратегій психологічного захисту дає змогу констатувати факт їх психологічного існування, що потребує психологічної інтерпретації їх змісту в масштабі автобіографічного досвіду, у якому часто локалізовані неусвідомлювані, але досить потужні за своєю силою, пережиті життєві події. Адже людина залежить від власного минулого, яке безпосередньо впливає на теперішнє і створює всі умови, щоб спрогнозувати своє майбутнє. Згідно з думкою С. Рубінштейна, свідомість дає особистості можливість уявити все те, що відбувалось в іншому часі та просторі та прив'язано до теперішнього часу, часу діяльності й перебігу психічних процесів [4]. Отже, людська свідомість пов'язана зі специфічним способом існування в часі, а життєвий шлях особистості має минуле, теперішнє і майбутнє. Визначивши життєвий шлях людини як особистісно-часове утворення, що характеризує «властиву за своїми стадіями природно-завершену протяжність часу її життя, об'єктивно зумовлену віковими природними змінами людини і соціально-історичними способами розвитку й здійснення її як особистості» [1, 216], спробуємо докладно проаналізувати вивчення цього феномену в межах професійної реалізації медичних сестер.

Мета статті – теоретико-емпіричне обґрунтування автобіографічних корелятивів прояву стратегій психологічного захисту в межах обов'язкового врахування умов емоційної напруженості в професійній діяльності медсестер.

Методи та методики. Під час обробки результатів констатувального експерименту було використано такі методи: теоретичне узагальнення, емпіричні (бесіда; спостереження; методики діагностики типології психологічного захисту Р. Плутчик; діагностики емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні В. Бойка; діагностики емпатійних здібностей В. Бойка; діагностики комунікативної установки В. Бойка; багаторівневого особистісного опитувальника «Адаптивність» О. Маклакова і С. Чермяніна; самооцінки психічних станів Г. Айзенка; вивчення стратегій копінг-поведінки (шкала SACS); діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі; 16-факторного особистісного опитувальника Р. Кеттела; «Психологічна автобіографія» О. Коржової); методи статистичної обробки даних (*критерій нормальності Колмогорова-Смирнова*) для визначення міри відповідності емпіричного розподілу нормальному з метою адекватного вибору подальших методів обробки емпіричних даних; *непараметричний критерій Манна-Уїтні* для встановлення міжгрупових відмінностей у

рівнях прояву основних ознак типових стратегій психологічного захисту окремо у вибірках медичних сестер із різним рівнем емоційної напруженості діяльності; *факторний аналіз* для мінімізації кількості змінних та концентрації інформації про основні особистісно-поведінкові та комунікативні характеристики стратегій психологічного захисту у формі невеликого масиву даних [2]. Статистична обробка даних здійснювалася за допомогою комп'ютерного забезпечення SPSS для Windows версія 13.0.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Проведений теоретико-методологічний аналіз проблеми дав змогу сформулювати гіпотезу, згідно з якою прояв стратегій психологічного захисту, що виражається в особистісних та комунікативних особливостях поведінки медичних сестер, які працюють у різних умовах за показниками емоційної напруженості, зумовлений автобіографічними корелятами подій життя, які виражають зміст *акме-реалізації* медичних сестер.

Для емпіричного підтвердження розглянутих теоретичних положень і визначення правомірності використання запропонованих нами діагностичних методів та методик було проведено дослідження на вибірці медичних сестер, що склала 268 осіб. Під час формування вибіркової сукупності було дотримано вимог до її змістовності через підбору вибірки, яка відповідала предмету дослідження та основним дослідницьким припущенням.

Під час теоретичного аналізу ми встановили значний вплив умов діяльності медичних сестер на використання ними специфічних механізмів психологічного захисту. Різного рівня емоційна напруженість умов безпосередньої трудової діяльності детермінує формування відмінних одна від одної стратегій психологічного захисту. Саме тому наша вибірка була диференційована на дві групи за показником «емоційна напруженість діяльності». До першої групи ввійшли медсестри, котрі працюють у поліклініці (136 осіб), до другої – медсестри, які працюють в інфекційних відділеннях лікарень (150 осіб).

Тому подальша робота з емпіричними матеріалами передбачає визначення типу розподілу отриманих даних і, відповідно, групи методів (параметричних або непараметричних), що дають змогу встановити відмінності між особистісно-комунікативними психологічними характеристиками (як детермінантами формування стратегій пси-

хологічного захисту) представників цих двох груп. Для цього було використано Z-критерій нормальності Колмогорова-Смирнова.

Отримані результати засвідчують: показники діагностичних критеріїв відрізняються між собою, що демонструє диференціацію особистісних та комунікативних характеристик респондентів, які працюють у різних умовах емоційної напруженості діяльності. Статистично значущими ($p \leq 0,05$, $p \leq 0,01$, $p \leq 0,001$) виявилися відмінності між переважною більшістю діагностичних критеріїв, що ще раз підтверджує правомірність диференціації медичних сестер залежно від умов діяльності та важливості пошуку причин формування різних стратегій психологічного захисту. Застосування критерію U–Манна–Уїтні дало нам можливість конкретизувати прояв основних стратегій психологічного захисту в досліджуваних групах (табл. 1).

Наступним кроком у вивченні особливостей побудови стратегій психологічного захисту в професійній діяльності медичних сестер став процес мінімізації кількості змінних та концентрації інформації про комунікативні й особистісні детермінанти формування вказаних стратегій у вигляді невеликого масиву характеристик.

Таблиця 1

Результати обрахунку критерію U–Манна–Уїтні для показників стратегій психологічного захисту медичних сестер

Діагностичний показник	Медсестри		Критерій U–Манна–Уїтні	Z	P-рівень значущості
	поліклінік	інфекційних відділень			
	Середній ранг				
Витіснення	145,29	141,88	9957	-0,357	.721
Регресія	138,60	147,95	9533	-0,971	.332
Заміщення	158,80	129,63	8119,5	-3,091	.002**
Заперечення	157,84	130,50	8249,5	-2,841	.005**
Проекція	161,92	126,80	7694,5	-3,625	.000***
Компенсація	131,00	154,84	8499,5	-2,472	.013**
Реактивне утворення	143,54	143,46	10194	-0,009	.993
Раціоналізація	131,72	154,18	8597,5	-2,329	.020*

Для цього завдання ми використали метод факторного аналізу, з допомогою якого отримаємо факторну структуру комунікативних та особистісно-поведінкових детермінант, які визначають використання медсестрами поліклінік та лікарняних інфекційних відділень конкретних механізмів психологічного захисту. Правомірність застосування

методу факторного аналізу до вибірки також перевіряли за критерієм Кайзера-Мейера-Олкіна.

Насамперед було встановлено факторну структуру комунікативних детермінант формування стратегій психологічного захисту медичних сестер, які працюють у поліклініках. Номінативно-інформативну факторну структуру *комунікативних* характеристик медсестер поліклінік представлено на рис. 1.

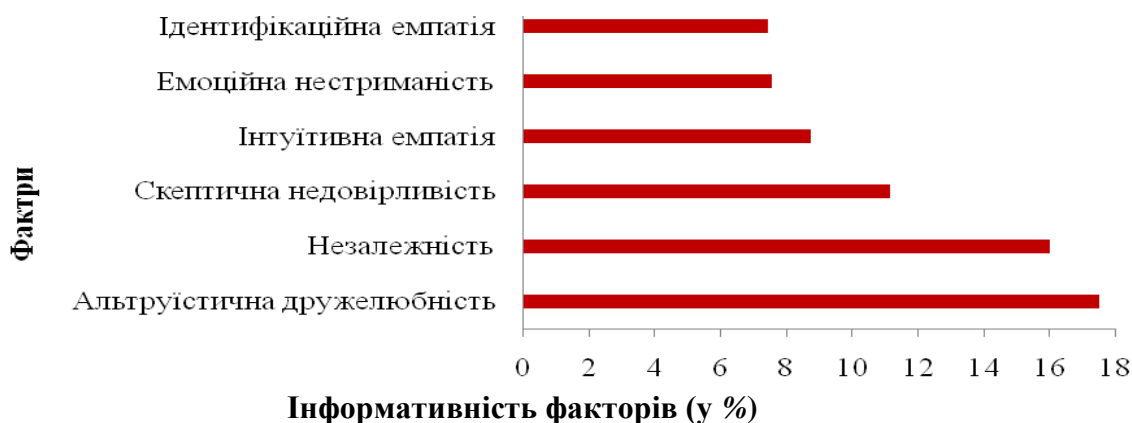


Рис. 1. Номінативно-інформативна факторна структура *комунікативних* характеристик медсестер поліклінік

Наступний етап дослідження передбачав пошук факторної структури особистісно-поведінкових детермінант формування домінуючих стратегій психологічного захисту медичних сестер поліклінік. Номінативно-інформативна факторна структура особистісно-поведінкових характеристик медичних сестер поліклінік представлена на рис. 2.

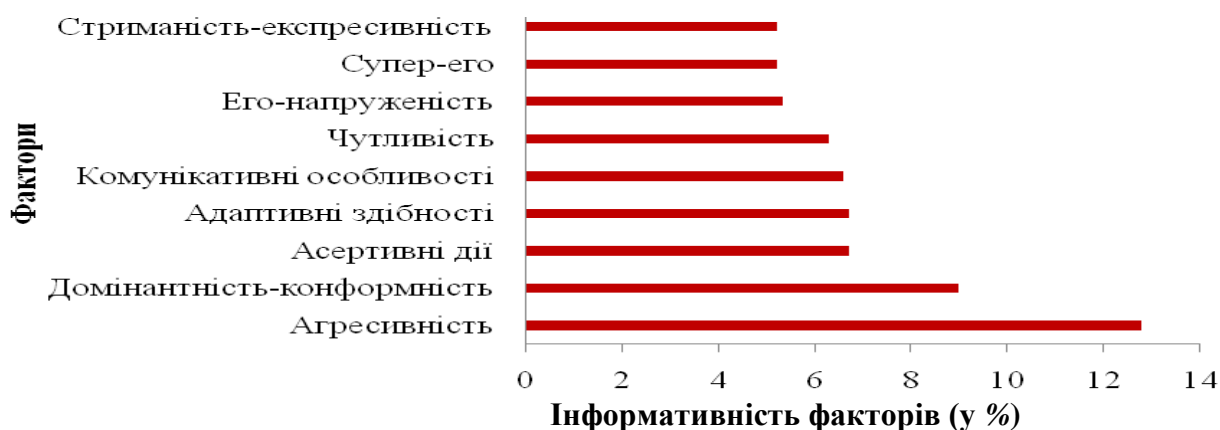


Рис. 2. Номінативно-інформативна факторна структура *особистісно-поведінкових* характеристик медсестер поліклінік

Ідентичну процедуру факторного аналізу проведено на вибірці медсестер, які працюють у відділеннях інфекційних лікарень. Номі-

нативно-інформативну факторну структуру комунікативних детермінант формування стратегій психологічного захисту медсестер інфекційних відділень лікарень представлено на рис. 3.



Рис. 3. Номінативно-інформативна факторна структура комунікативних характеристик медсестер інфекційних відділень лікарень

Номінативно-інформативну факторну структуру особистісно-поведінкових характеристик медичних сестер інфекційних лікарень представлено на рис. 4.

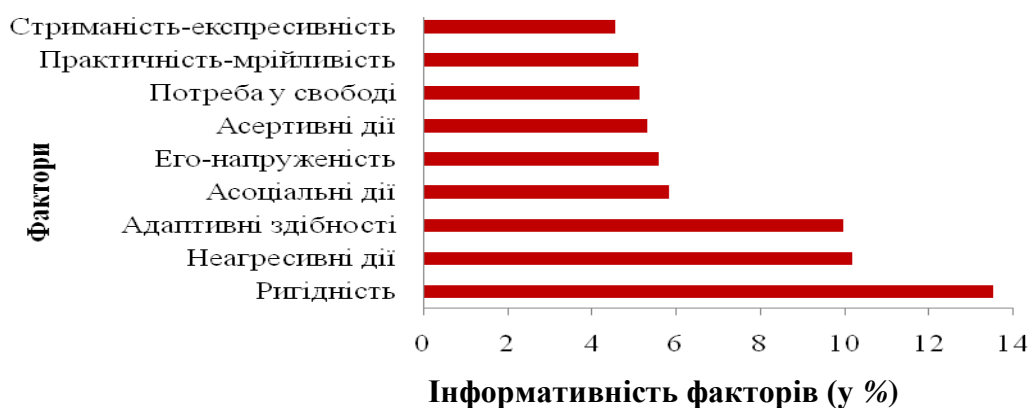


Рис. 4. Номінативно-інформативна факторна структура особистісно-поведінкових характеристик медсестер інфекційних відділень

Поставлені завдання та висунуті припущення нашого дослідження поступово підводять до вивчення автобіографічних корелятив прояву стратегій психологічного захисту медичних сестер, які працюють у різних умовах за емоційною напруженістю. Для цього було застосовано процедуру порівняльного аналізу за результатами показників методики «Психологічна автобіографія» О. Коржової. Незважаючи на те, що методика належить до проєктивних, ми використо-

ували кількісні показники, які виступили об'єктивними орієнтирами оцінювання життєвого шляху в кожному конкретному випадку.

Отримані результати інтерпретувалися згідно із запропонованим поділом досліджуваних: група I (медсестри поліклініки зі стажем роботи до семи років) – $n=72$; група II (медсестри поліклініки зі стажем роботи більше семи років) – $n=64$; група III (медсестри інфекційних відділень зі стажем роботи до семи років) – $n=76$; група IV (медсестри інфекційних відділень зі стажем роботи більше семи років) – $n=74$.

Що стосується кількості радісних минулих і майбутніх подій, названих досліджуваними під час проведення методики, то простежується загальна тенденція збільшення в II і IV групах, у той час як досліджувані I і III груп (можливо це пов'язано з віковою категорією) чомусь назвали меншу кількість радісних подій і в минулому, і в майбутньому. Розподіл показників сумних подій (і в минулому, і в майбутньому) демонструє їх рівномірну кількість в усіх групах досліджуваних.

Показники кількості життєвих подій доповнюються аналізом оцінки значущості названих подій досліджуваними. Знову простежується закономірність щодо збільшення оцінки значущості минулих радісних подій у II і IV групах (оцінка значущості майбутніх радісних подій виявилася високою тільки в II групі). Що стосується оцінки значущості сумних подій у минулому та майбутньому, то в усіх групах досліджуваних вона виявилася на одному рівні.

Наступний етап – інтерпретація показників сили впливу минулих та майбутніх подій (як значний, помірний та малий вплив) у кожній з експериментальних груп. Виявлено цікаву закономірність щодо сили впливу подій минулого, зокрема в експериментальних групах II і IV переважаючим виявився вплив радісних подій так само, як і в експериментальних I і III, що ще раз підтверджує думку про те, що зміст автобіографічної пам'яті визначається позитивними емоційними пережуваними. Адже емоційно позитивний спогад дає змогу знизити інтенсивність негативних емоцій у теперішньому, а інколи є просто спробою втечі від нього. Також значну силу впливу майбутніх радісних подій зафіксовано в усіх експериментальних групах. Особливо це стосується групи IV, де, незважаючи на низькі показники «ваги» майбутніх радісних подій, їх сила впливу найвища. Імовірним поясненням цього може бути думка про те, що фахівці, які через професійні обов'язки працюють в емоційно-напружених ситуаціях, уміють не

лише цінувати позитивні радісні моменти, а й очікувати їх із найбільшою долею позитивних сподівань.

Наступним об'єктивним критерієм інтерпретації результатів методики є показники ретроспекції, середньогруповий, розподіл яких у досліджуваних групах демонструє вищий рівень реалізованості життєвих подій у групах за їх хронологічним зростанням, що фактично пояснюється віковим діапазоном вибірки.

Аналіз автобіографічних показників досліджуваних уключає і змістову характеристику «ваги» подій за їх типом та видом. Ця методика використовує модифікований варіант класифікації типів подій: I – біологічний; II – особистісно-психологічний; III – тип подій, що стосується змін фізичного середовища; IV – тип подій, що стосується змін соціального середовища. Після підрахунку загальної «ваги» подій життя досліджуваних, було проведено типову класифікацію подій життя в усіх групах: у досліджуваних групах II і IV тип подій, що стосується особистісно-психологічного змісту, отримав найвищі показники, які можна пояснити віковими особливостями досліджуваних; такі типи подій, як біологічний, та типи подій, які стосуються змін фізичного й соціального середовища, демонструють свої помірні «вагові» показники з помітною перевагою в групі II біологічного типу й типу, який стосується змін соціального середовища, у групі III – типу подій змін фізичного середовища, у групі IV – типу подій, які стосуються змін фізичного й соціального середовища. Така тенденція типового прояву життєвих подій в усіх групах пояснюється гомогенністю вибірки.

Також загальна «вага» життєвих подій дала змогу провести їх видову диференціацію в досліджуваних групах. Відстеження динаміки видової диференціації подій у досліджуваних групах пояснюється віковими особливостями досліджуваних та змістом їх життєвого досвіду: в групах I і III домінують види подій, пов'язаних із вихованням дітей, здоров'ям, суспільними справами та міжособистісними відносинами; у групах II і IV переважають види подій, пов'язані з шлюбом, матеріальним станом і підвищенням кваліфікації та навчанням.

Загальна картина видової визначеності подій досліджуваними цих груп продемонструвала їх спрямування в бік активної соціалізації, яка пов'язана з вихованням дітей, цінуванням міжособистісного контакту з іншими людьми та значущості особистісного зростання, яке пов'язане з формуванням Я-концепції особистості.

Узагальнення проведеного аналізу автобіографічних корелятив прояву стратегій психологічного захисту особистості досліджуваних медсестер можна звести до таких положень: у медичних сестер, які працюють у відділеннях поліклінік, домінуючими стратегіями психологічного захисту виявилися *заміщення*, *заперечення*, та *проекція* (фіксація показників стажу роботи дала змогу виділити переважання *проекції* в медичних сестер зі стажем роботи до семи років (56,2 %) та переважання *заміщення* (62,9 %) та *заперечення* (67,7 %) у медичних сестер зі стажем більше семи років); а в медичних сестер, які працюють у відділеннях інфекційних лікарень, домінуючими стратегіями є *компенсація* та *раціоналізація* (фіксація показників стажу роботи дала змогу виділити переважання показників *компенсації* (72,1 %) у медичних сестер зі стажем роботи до семи років).

Автобіографічні кореляти прояву стратегій психологічного захисту медичних сестер підтверджують особливості відмінностей акме-реалізації медичних сестер, які працюють у різних умовах емоційної напруженості: медичні сестри зі стажем роботи більше семи років, які працюють у відділеннях інфекційних лікарень, демонструють вищі показники акме-реалізації, ніж медичні сестри, які працюють у відділеннях поліклініки.

Висновки. Отже, проведене дослідження дає змогу зробити відповідні висновки відносно автобіографічного профілю прояву стратегій психологічного захисту медичних сестер. Слід додати, що саме цей аспект особистісної поведінки добре простежується засобами спостереження і може виступити сферою ефективної психологічної корекції. Спостерігаючи за професійною роботою медичних сестер у відділеннях і спілкуючись із лікарями та медсестрами-колегами, відчувається потреба проведення з певною групою медсестер комплексу профілактичних заходів із корекції їх психозахисних властивостей особистості, які є невід'ємною частиною їх професійних здібностей.

Перспективи подальших досліджень. Майбутні наукові розвідки слід спрямовувати на створення ефективної корекційної програми, відбір тренінгових вправ і методик.

Література

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 282 с.
Ananiev B. G. Cheloveck kak predmet poznania [Man as object of cognition] / B. G. Ananiev. – St. Petersburg : Peter, 2001. – 282 p.

2. Наследов А. А. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных / А. А. Наследов. – СПб. : ООО «Речь», 2004. – 392 с.
Nasledov A. A. Matematicheskiye metody psikhologicheskikh issledovaniy. Analiz i interpretatsiya dannykh [Mathematical methods of psychological researches. Analysis and data interpretation] / A. A. Nasledov. – SPb : ООО «Rech» Publ., 2004. – 392p,
3. Романова Е. С. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика / Е. С. Романова, Л. Р. Гребенников. – Мытищи : Талант, 1996. – 144 с.
Romanova E. S. Mechanizmy psikhologicheskoy zachity : genesis, funkzionirovanie, diagnostika [Psychological defense mechanisms : genesis, functioning, dignostics] / E. S. Romanova, L. P. Grebennikov. – Mytishchi : Talant, 1996. – 144 p.
4. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 423 с.
Rubintein S.L. Problemy obschey psichologii [Problems of general psychology] / S. L. Rubinstein. – Moscow : Pedagogika, 1973. – 423 p.
5. Харди И. Врач, сестра, больной. Психология работы с больными / И. Харди. – Будапешт : Венгер. акад. наук, 1988. – 388 с.
Khardi I. Vrach, sestra, bolnoi. Psichologiya raboty s bolnymi [A doctor, a nurse, a patient. Psychology of work with patients] / I. Khardi. – Budapest : Hungarian Academy of Science Publ., 1988. – 338 p.

УДК 316.776: 316.723

А. В. Мітлош

Received October 7, 2013;

Revised October 30, 2013;

Accepted November 18, 2013.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ІНТЕРЕСУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ДО СОЦІАЛЬНИХ ІНТЕРНЕТ-МЕРЕЖ

Публікація присвячена аналізу результатів теоретичного й емпіричного дослідження психологічних особливостей прояву інтересу студентської молоді до соціальних Інтернет-мереж. Автор обґрунтовує актуальність обраної проблеми, відзначає її недостатню розробленість і в прикладному, і в теоретичному аспектах. У публікації звернено увагу на те, що Україна увійшла в п'ятірку країн, Інтернет-користувачі яких найактивніше відвідують соціальні мережі. Здійснено огляд останніх наукових досліджень вітчизняних учених у цій галузі.

Проаналізовано та обґрунтовано доцільність здійснення дослідження прояву інтересу до соціальних Інтернет-мереж через ціннісно-мотиваційну сферу особистості. Дослідження проводилося в Східноєвропейському національному університеті імені Лесі Українки, вибірку склали студенти цього університету. Описано теоретичні, емпіричні та статистичні методи, які використовували для реалізації завдань дослідження. Опис та обґрунтування результатів дослідження містить огляд й інтерпретацію отриманих даних стандартизованого інтерв'ю, яке проводилося на першому етапі дослідження для формування груп вибірок досліджуваних. Наступний етап дослідження полягав у з'ясуванні особливостей ціннісно-мотиваційної сфери досліджуваних, які користуються соціальними Інтернет-мережами, а також у виявленні відмінностей ціннісно-мотиваційної сфери між різними групами вибірок: тими досліджуваними, які користуються соціальними мережами, та тими, які ними не користуються. Порівняння та зіставлення результатів засвідчує наявність відмінностей у групах вибірок за методикою В. Мільмана «Діагностика мотиваційної структури». У досліджуваних, які активно користуються соціальними Інтернет-мережами, переважає ділова спрямованість мотиваційного профілю. Автор також зазначає, що в більшості користувачів, які надають перевагу соцмережі «Facebook», у мотиваційній структурі переважає робоча (ділова) спрямованість. Підсумовуючи результати, автор публікації наголошує, що центральним елементом мотиваційної сфери користувачів соціальних Інтернет-мереж є мотиви афіліації, співробітництва (прагнення допомогти іншим користувачам для збільшення в такий спосіб власного авторитету, досягнення визнання іншими власної компетентності й майстерності), самоствердження; самореалізації (як способу прояву й розвитку власних інтелектуальних і творчих можливостей), а також діловий (орієнтація на конкретний діловий результат), комунікативний, пізнавальний (отримання нових знань) мотиви.

Ключові слова: інтерес, прояв інтересу до Інтернету, соціальні Інтернет-мережі, мотиви звернення до соціальних Інтернет-мереж.

Mitlosh A. V. The Students' Taking an Interest in Social Networks: Psychological Features. The paper analyzes the results of the theoretical and empirical study of psychological characteristics of students showing interest to social networks. The author argues the relevance of the chosen topic, because it wasn't studied comprehensively in the applied and theoretical aspects. The paper draws attention to the fact that Ukraine has entered the top five countries where Internet users visit social networks most active. The study provides the data of the standardized interview, which was conducted with students of the first course at the Lesya Ukrainka Eastern European National University, in order to form groups of samples investigated. The next stage of the study was to clarify the characteristics of value-motivational sphere of the subjects who use online social networks. The comparison of the results with the application of V. Milman test shows that people, who use social networks very often, are mostly business oriented. The author also argues that most users of Facebook social network showed business orientation in their motivational structure. Among the

main motives in the motivational sphere of social networks' users are: motives of affiliation and cooperation (the desire to help others to increase in this way their authority, achieving recognition by others of their own competence and skill), self-determination, self-fulfillment (as a way of expression and development of their intellectual and creative potential), and business (focused on specific business results), communicative, cognitive (new knowledge) motives.

Keywords: interest to the Internet, online social network, motivation of appealing to the social network.

Митлош А. В. Психологические особенности проявление интереса студенческой молодежи к социальным интернет-сетям. Публикация посвящена анализу результатов теоретического и эмпирического исследования психологических особенностей проявления интереса студенческой молодежи к социальным Интернет-сетям. В публикации обращается внимание на то, что Украина вошла в пятерку стран, интернет-пользователи которых активнее посещают социальные сети. Осуществлен обзор последних научных исследований отечественных ученых в этой области. Проанализирована и обоснована целесообразность проведения исследования проявления интереса к социальным Интернет-сетям через ценностно-мотивационную сферу личности. Выборку исследования составили студенты Восточноевропейского национального университета имени Леси Украинки. Статья содержит описание теоретических, эмпирических и статистических методов, которые использовались для реализации задач исследования. Описание и обоснование результатов исследования содержит обзор и интерпретацию полученных данных стандартизированного интервью, которое проводилось на первом этапе исследования с целью формирования групп выборок испытуемых. Следующий этап заключался в исследовании особенностей ценностно-мотивационной сферы испытуемых, которые пользуются социальными Интернет-сетями, а также в выявлении различий ценностно-мотивационной сферы между различными группами выборок: теми испытуемыми, которые пользуются социальными сетями, и теми, которые ими не пользуются. Сравнение и сопоставление результатов показывает наличие различий в группах выборок по методике Мильмана «Диагностика мотивационной структуры». У исследуемых, которые активно пользуются социальными Интернет-сетями, преобладает деловая направленность мотивационного профиля. Автор отмечает, что у большинства пользователей, которые предпочитают соцсети «Facebook», в мотивационной структуре преобладает рабочая (деловая) направленность. Автор публикации подчеркивает, что центральным элементом мотивационной сферы пользователей социальных интернет-сетей являются мотивы аффилиации, сотрудничества (стремление помочь другим пользователям для увеличения таким образом собственного авторитета, достижения признания другими собственной компетентности и мастерства), самоутверждения; самореализации (как способа проявления и развития собственных интеллектуальных и творческих возмож-

ностей), а также деловой (ориентация на конкретный деловой результат), коммуникативный, познавательный (получение новых знаний) мотивы.

Ключевые слова: интерес, проявление интереса к Интернету, социальные Интернет-сети, мотивы обращения к социальным Интернет-сетям.

Постановка наукової проблеми та її значення. Упродовж останнього часу в суспільстві відбулися кардинальні зміни, пов'язані з поширенням Інтернету в різних сферах діяльності людини. Звичними явищами стали пошук інформації через мережу, спілкування, знайомство з новими людьми, партнерами в діловій взаємодії, придбання товарів (так званий «віртуальний шопінг») тощо. Сьогодні можна навіть спостерігати часткове витіснення (переміщення) певних звичних для людини форм та способів взаємодії із соціумом у віртуальний простір.

Особливої популярності серед населення нашої країни впродовж останнього часу набули соціальні Інтернет-мережі. Україна ввійшла в п'ятірку країн, Інтернет-користувачі яких найактивніше відвідують соціальні мережі. Італія, Німеччина, Франція, де поширення Інтернету вдвоє-втричі вище, значно відстали. Лідерами з активності в соціальних мережах стали Філіппіни, Чилі, Еквадор, де частка користувачів соціальних мереж від загальної кількості Інтернет-користувачів становить, відповідно, 89 %, 88 %, 87 %. За ними йдуть ПАР (82 %) та Україна (81 %) [1].

Така популярність соціальних Інтернет-мереж, звичайно, привернула увагу науковців, адже прикладних досліджень, присвячених цій проблемі мало, та й теоретична база на сьогодні недостатньо розроблена.

Аналіз останніх досліджень цієї проблеми. Досліджують психологічні характеристики користувачів соціальних мереж, вплив Інтернет-мереж на особистість, особливості віртуального спілкування, мотиваційну складову частину Інтернет-соціалізації такі вчені: А. Засекін, І. Лещук, А. Лучинкіна, М. Назар, Л. Найдьонова, О. Сусська, В. Фатунова, Т. Фісенко [2; 3; 4; 6; 7; 8; 9] та ін.

А. Лучинкіна до основних сфер прояву мотиваційної регуляції в діяльності користувача Інтернету зарахувала змістову спрямованість інтересів користувачів, реалізовану у формі звернення до різних типів інформаційних джерел; оцінку психологічних наслідків роботи в Інтернеті; оцінку користувачами значимості Інтернету й характеру його впливу на власну особистість та діяльність; усвідомлене уявлення користувачів про власні мотиви [4, 39].

Порівняльний аналіз основних потреб користувачів у мережі Інтернет і виділених мотивів дав змогу дослідниці встановити відпо-

відність між ними. Так, на думку А. Лучинкіної, біологічні потреби відповідають пізнавальним мотивам (задоволення інформаційного голоду), мотивам задоволення сексуальних потреб і продовження роду (в тиражуванні життя), рекреаційним мотивам відповідає потреба в самозбереженні; потреба в безпеці відповідає пошуку допомоги будь-якого виду від медичної до фінансової, введенню паролів; блок соціальних потреб відображається в мотивах комунікативних, співробітництва, ігрових, афіліації, самоствердження; потреба в самореалізації виявляється в ділових мотивах, комунікативних, пізнавальних. Усі означені мотиви перебувають у тісному взаємозв'язку.

Дослідниця зазначає, що з'являються нові мотиви, притаманні тільки Інтернет-середовищу, як-от мотив внеску (власну потребу поділитися значною для них інформацією незалежно від бажання інших). Також результати дослідження ціннісно-мотиваційної складової частини звернення до мережі Інтернет дав змогу виокремити притаманні лише Інтернет-середовищу потреби у створенні нових образів «Я» особистості та мотив позначеної присутності. В основі зазначеного мотиву покладено потребу бути одночасно в декількох місцях, спілкуватися одночасно з великою групою співрозмовників, віддалених географічно [4].

Водночас, у проведених дослідженнях не приділено достатньої уваги вивченню психологічних особливостей прояву інтересу користувачів до соціальних Інтернет-мереж.

Є. Ільїн уважає, що інтерес – це насамперед мотиваційне утворення, у якому поряд з емоційним компонентом (позитивним емоційним тоном враження – задоволенням від процесу) є й інший – потреба в знаннях, новизні. Отже, інтерес – це афективно-когнітивний комплекс [11, 195–197]. Результати власних попередніх психологічних досліджень також дають змогу стверджувати, що виявлення особливостей прояву інтересу особистості найбільш доцільно здійснювати саме через вивчення ціннісно-мотиваційної сфери особистості [5].

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та емпіричному вивченні психологічних особливостей прояву інтересу користувачів до соціальних Інтернет-мереж, що передбачає розв'язання таких **завдань**:

- проаналізувати сучасні психологічні дослідження мотивів звернення до соціальних Інтернет-мереж у науковій літературі;
- емпірично дослідити психологічні особливості прояву інтересу користувачів до соціальних Інтернет-мереж.

Методи та методики дослідження:

– теоретичні (аналіз проблеми через вивчення наукової літератури: порівняння, абстрагування, систематизація й узагальнення одержаної наукової інформації);

– емпіричні (інтерв'ювання та комплекс психодіагностичних методик: методика виявлення переважаючих (домінуючих, значущих) цінностей С. Шварца, методика «Мотивація афіліації» Меграбяна в модифікації М. Магомед-Емінова, методика «Діагностика мотиваційної структури особистості В. Мільмана»);

– *статистичні методи обробки результатів дослідження t-критерій Стюдента для виявлення статистично значущих відмінностей між досліджуваними показниками у двох групах.*

Вибірку дослідження склали студенти денної та заочної форм навчання Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Загальна кількість досліджуваних – 60 осіб віком від 18 до 32 років.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування результатів дослідження. Спочатку вважаємо за потрібне представити результати інтерв'ювання, адже саме за допомогою інтерв'ю визначено належність досліджуваних до числа тих осіб, які користуються або не користуються соціальними Інтернет-мережами.

Ключові питання інтерв'ю: користування мережею Інтернет; належність до користувачів соціальних Інтернет-мереж; кількість соціальних мереж, якими користується досліджуваний; частота звернення та час перебування протягом доби в соціальній мережі; причини присутності (відсутності) в соціальних Інтернет-мережах.

За результатами обробки запитань щодо користування мережею Інтернет та належності до користувачів соціальних Інтернет-мереж умовно виділено чотири групи досліджуваних:

1) досліджувані, які користуються соціальними Інтернет-мережами та Інтернетом загалом – 56,66 % з усіх опитаних нами;

2) досліджувані, які користуються Інтернетом, але не користуються соціальними Інтернет-мережами – 31,67 %;

3) досліджувані, які не користуються ні Інтернетом, ні соціальними Інтернет-мережами – 1,67 %;

4) досліджувані, які припинили користування соціальними Інтернет-мережами, але й надалі продовжують використовувати мережу Інтернет – 10 % від загальної кількості опитаних.

Лише досліджувані, які умовно ввійшли до першої групи (56,66 %), користуються соціальними Інтернет-мережами. Решту досліджуваних, яких ми згрупували за різними критеріями ще в три групи, можна об'єднати в одну велику умовну групу за ознакою відсутності в соціальних Інтернет-мережах – усього 43,33 %.

Досліджувані, які не користуються соціальними Інтернет-мережами, вказували такі причини: небажання публічно публікувати свої дані в мережі Інтернет, відсутність потреби у віртуальному спілкуванні з друзями та колегами, даремна трата часу (соціальні Інтернет-мережі – це «пожирачі» часу), значно приємніше спілкування в реальному житті, низька обізнаність про такі мережі тощо.

Відповіді на запитання щодо частоти звернення та часу перебування впродовж доби в соціальній мережі розподілилися так: із 34 респондентів (56,55 % від загального числа досліджуваних) 4 опитаних (11,76 %) перебувають у мережах понад 4 години на день; 20 опитаних (58,82 %) перебувають 2–3 – години на день; ще 11,76 % досліджуваних користуються Інтернет-мережами впродовж години на день; 8,82 % опитаних перебувають у мережі впродовж кількох хвилин (менше години); 5,88 % досліджуваних користуються соціальною мережею лише двічі-тричі на тиждень упродовж кількох хвилин; 2,94 % використовують соціальну Інтернет-мережу лише раз на місяць.

Більшість досліджуваних користується одразу кількома соціальними мережами. Найбільшою популярністю користуються соціальні мережі «ВКонтакте», «Однокласники», «Facebook». 20,58 % із числа тих, хто користується соціальними Інтернет-мережами, перебувають лише в одній із мереж. Ще 21,66 % зареєстровані в кількох мережах, але користуються однією.

Аналіз результатів за методикою переважаючих цінностей С. Шварца показав відсутність суттєвих відмінностей у групах досліджуваних (І група – досліджувані, які користуються соціальними Інтернет-мережами; ІІ група – досліджувані, які не користуються соціальними Інтернет-мережами).

Перейдемо до *аналізу результатів за методикою «Мотивація афіліації» Меграбяна в модифікації М. Магомед-Емінова*. Мотивація афіліації, на думку А. Лучинкіної, проявляється в прагненні користувачів знайти в Інтернеті референтну групу, прийняти її цінності, знайти своє місце в цій групі. Цей вид мотивації включає в себе різні аспекти соціальної взаємодії: професійні, глобально-особистісні, ситуативно-емоційні.

Проаналізуємо та порівняємо результати за цією методикою в групах досліджуваних. У першій групі (досліджувані, які користуються соціальними Інтернет-мережами) отримано такі результати: у 58,82 % респондентів переважає прагнення до прийняття (ПП), а в решти (41,17 %) досліджуваних у структурі мотивації афіліації – страх відторгнення (СВ).

У другій групі (досліджувані, які не користуються соціальними Інтернет-мережами) результати розподілилися так: у 42,3 % у структурі мотивації афіліації переважає прагнення до прийняття, а у половини (50 %) досліджуваних із цієї групи – страх відторгнення. У решти (7,69 %) не виявлено домінування показників за жодною шкалою.

Обчислення результатів за t -критерієм Стьюдента показав відсутність статистично достовірних відмінностей у структурі профілю мотивації афіліації у групах досліджуваних (за шкалою ПП $t = 1,01$, за шкалою СВ $t = -0,53$).

Перейдемо до *аналізу результатів за методикою «Діагностика мотиваційної структури особистості» В. Мільмана.*

Проведена методика дала змогу виявити певні стійкі тенденції досліджуваних: загальну і творчу активність, прагнення до спілкування, забезпечення комфорту й соціального статусу тощо. На основі всіх відповідей з'ясовано профіль спрямованості респондентів у групах: діловий чи загальножиттєвий.

Спочатку проаналізуємо результати дослідження у вибірці загалом, а тоді перейдемо до аналізу результатів у групах. Ділова (робоча) спрямованість як переважаюча в мотиваційній структурі виявлена в 55 % досліджуваних (33 осіб). Це засвідчує прагнення респондентів до творчої активності, соціальної корисності, загальної активності, отримання задоволення від роботи, високу включеність у робочий процес, ділову активність. У 45 % (27 осіб) досліджуваних переважає загальножиттєва спрямованість. Ці опитувані прагнуть отримати високий соціальний статус, прагнуть до комфорту та спілкування, а також до високого матеріального забезпечення, роботу сприймають переважно як вимушену життєву потребу.

Для з'ясування наявності чи відсутності суттєвих відмінностей у двох групах досліджуваних ми скористалися показником t -критерію Стьюдента (табл. 1).

Таблиця 1

Порівняльна таблиця результатів дослідження за методикою
«Діагностика мотиваційної структури особистості» В. Мільмана

	Життєзабезп.	Комфорт	Соц. стат.	Спілкув.	Заг. акт.	Творча акт.	Соц. корисн.
I група							
середнє	14,91	12,97	22,47	19,38	19,32	22,18	22,00
похибка	0,54	0,75	0,37	0,81	0,77	1,02	0,91
II група							
середнє	16,50	15,08	21,54	21,31	14,81	17,31	19,31
похибка	0,47	0,88	0,39	0,88	0,94	1,05	1,08
	*				***	**	
t-критерій	-2,22	-1,82	1,72	-1,61	3,71	3,34	1,91

Рівні достовірності відмінностей:

* $p < 0,05$,

** $p < 0,01$,

*** $p < 0,001$.

Між двома групами (I група – досліджувані, які користуються соціальними Інтернет-мережами; II група – досліджувані, які не користуються соціальними Інтернет-мережами) виявлені достовірні відмінності за такими шкалами:

1. За шкалою «життєзабезпечення» $t = 2,22$ при $p < 0,05$. Тобто в досліджуваних із I групи спостерігаються значно нижчі показники, ніж у досліджуваних із II групи. А це засвідчує те, що ці опитувані менше зорієнтовані на високі матеріальні заробітки, сім'ю та домашні справи, для них не найважливішим чинником у виборі роботи є її високооплачуваність.

2. За шкалою «загальна активність» $t = 3,71$ при $p < 0,001$. У досліджуваних I групи спостерігаються значно вищі показники, ніж у досліджуваних II групи. Для цих опитуваних важливим є відкриття чогось нового, орієнтація на ділове спілкування: переговори, виступи, обговорення. Вони прагнуть постійно підвищувати свою кваліфікацію, проявляють громадську активність, для них важливим є високий професійний рівень.

3. За шкалою «творча активність» $t = 3,34$ при $p < 0,01$. Для досліджуваних із I групи значно важливішими є отримання нових знань, прояв винахідливості, отримання задоволення від процесу виконання роботи, надання переваги роботі творчого характеру, власні творчі досягнення.

Так, можна зробити висновок про те, що для користувачів соціальних Інтернет-мереж, на відміну від тих досліджуваних, які не перебувають у соцмережах, характерною є робоча спрямованість у структурі мотивації. А, отже, й до соціальних Інтернет-мереж вони звертаються в тому числі й для ділового спілкування, задоволення пізнавальних потреб, особистісного та професійного самовдосконалення, прояву громадянської позиції.

Під час інтерпретації отриманих емпіричних даних помічено зв'язок між типами соціальних Інтернет-мереж та особливостями структури мотивації досліджуваних. У більшості користувачів, які надають перевагу соцмережі «Facebook», у мотиваційній структурі за методикою В. Мільмана переважає робоча (ділова) спрямованість. Подібні дослідження проводила українська маркетингова компанія *InMind* й агенство з онлайн-досліджень регіону Центральної та Східної Європи *Gemius Україна* [10] в березні 2013 р. Згідно з оприлюдненими результатами, аудиторія «Facebook» відзначається громадсько та політично активними користувачами, які реалізують ділове спілкування через цю мережу, активно створюють ділові групи, обговорюють саме ділові, політичні проблеми тощо, а користувачі соцмережі «В контакте» зорієнтовані, за дослідженнями компанії, на розваги, відпочинок, нові знайомства тощо.

Отже, інтерес до соціальних Інтернет-мереж визначається потребою в спілкуванні, у позитивній оцінці з боку інших, самореалізації, страхом відторгнення (можливість задоволення потреб у спілкуванні, позитивній оцінці й самооцінці в Інтернет-середовищі дає змогу компенсувати незадоволеність основних соціальних потреб за його межами), діловою спрямованістю (складова частина професійної діяльності, спрямованої на досягнення конкретної мети, тобто результату), пізнавальною мотивацією (отримання нової інформації), потребою у співробітництві, у прагненні користувачів знайти в Інтернеті референтну групу, прийняти її цінності, знайти своє місце в цій групі (професійні, особистісні, ситуативно-емоційні аспекти взаємодії), просоціальними мотивами (прагнення допомогти іншим, служіння спільній справі тощо).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Дослідження мотиваційної структури користувачів засвідчило, що центральним елементом мотиваційної сфери користувачів соціальних Інтернет-мереж є мотиви афіліації, співробітництва (прагнення допомогти іншим користувачам для збільшення в такий спосіб власного авторитету, досягнення визнання іншими власної компетентності й майстерності), самоствердження; самореалізації (як способу прояву та розвитку власних інтелектуальних і творчих можливостей), а також діловий (орієнтація на конкретний діловий результат), комунікативний, пізнавальний (отримання нових знань) мотиви.

Перспективи нашого психологічного дослідження вбачаються в подальшому поглибленому вивченні особливостей прояву інтересу до онлайн-мереж та з'ясуванні мотивів звернення, притаманних лише цим мережам (Інтернет-середовищу).

Література

1. Захоплення соцмережами веде до небезпечних змін у мозку та «кризи ідентичності» / Щотижневе аналітичне видання Полтавщини «Нова година» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ng.pl.ua/2011/08/01/zahoplennya-sotsmerezhamy-vede-do-nebezpechnyh-zmin-u-mozku-j-kryzy-identychnosti/>
Zakhoplennya sotsmerezhamy vede do nebezpechnykh zmin u mozku ta «kryzy identychnosti» [Capturing social networks leading to dangerous changes in the brain and «identity crisis»] / Shchotyzhneve analitychne vydannya Poltavshchyny «Nova Hodyna» [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu do publikatsii: <http://ng.pl.ua/2011/08/01/zahoplennya-sotsmerezhamy-vede-do-nebezpechnyh-zmin-u-mozku-j-kryzy-identychnosti/>
- Засекін А. Віртуальне спілкування як чинник особистісних змін студентської молоді : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Артур Засекін ; Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. – К., 2012. – 20 с.
Zasyekin, A. Virtualne spilkuvannya yak chynnyk osobystisnykh zmin studentskoi molodi [Virtual communication as a factor of students' personal alteration] : avtoref. dys. ... kand. psykhol. nauk : 19.00.07 / Artur Zasyekin ; Kyiv. un-t im. Borysa Hrinchenka. – K., 2012. – 20 p.
- Лещук І. Екологія духу : наук.-бібл. аналіз впливу на людину: наркотиків, психотроп. речовин, мистецтва, аудіо-, відео-, інтерактив. телебачення, комп'ютер. мережі, інтернету, віртуал. реальності, «духов.» вірусів, числа «666» / Іван Лещук. – Черкаси : [б. в.], 2011. – 355 с.
Leshchuk, I. Ekolohiya dukhu [Ecology of spirit] : nauk.-bibl. analiz vplyvu na lyudynu: narkotyktiv, psykhotrop. rehovyn, mystetstva, audio-, video-, interaktyv. telebachennya, komp'yuter. merezhi, internetu, virtual. realnosti, «dukhov.» virusiv, chysla «666» / Ivan Leshchuk. – Cherkasy: Smirna, 2011. – 355 p.

- Лучинкіна А. Аналіз мотиваційної складової Інтернет-соціалізації / А. Лучинкіна // Горизонти образования. – 2013. – № 1 (37). – С. 36–40.
- Luchynkina, A. Analiz motyvatsijnoji skladovoji Internet-sotsializatsii [Analysis of the motivational component of Internet socialization] / A. Luchynkina // Horyzonty obrazovanyua. – 2013. – № 1 (37). – P. 36–40.
- Мітлош А. В. Особливості прояву інтересу молоді до аудіовізувальних засобів масової інформації / А. В. Мітлош // Психол. перспективи. – 2013. – № 33. – С. 165–173.
- Mitlosh A. Osoblyvosti proyavu interesu molodi do audiovizualnykh zasobiv masovoi informatsii [Features of young peopl's showing interest to audiovisual media] / A. Mitlosh // Psycholohichni Perspektyvy. – 2013. – No 33. – P. 165–173.
- Назар М. Інтернет-спілкування як чинник особистісних змін у юнацькому віці : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Назар Максим ; НАПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. – К., 2010. – 18 с.
- Nazar, M. Internet-spilkuvannya yak chynnyk osobystisnykh zmin u yunatskomu vitsi [Internet communication as a factor in personality changes in young age] : avtoref. dys. ... kand. psykhol. nauk : 19.00.07 / Nazar Maksym ; NAPN Ukrainy, In-t psykholohii im. H. S. Kostyuka . – K., 2010. – 18 p.
- Найдьонова Л. Сприймання візуальної інформації в мережі інтернет / Л. Найдьонова // Психологічні дослідження творчих перцептивних процесів на різних вікових рівнях : монографія / [В. Моляко, І. Біла, Н. Ваганова та ін.] ; за ред. В. Моляко. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – С. 198–206.
- Naidonova, L. Sprymannya vizualnoi informatsii v merezhi Internet [Perception of visual information on the Internet] // Psykholohichne doslidzhennya tvorchykh pertseptyvnykh protsesiv na riznykh vikovykh rivnyakh : monohrafiya / [V. Molyako, I. Bila, N. Vahanova ta in.] ; za red. V. Molyako. – Kirovohrad : Imeks-LTD, 2012. – P. 198–206.
- Суська О. Інформаційний імунітет: проблеми психологічного захисту в інформаційному просторі : монографія / О. Суська. – К., 2008. – 108 с.
- Susska, O. Informatsijnyuj imunitet: problemy psykholohichnoho zakhystu v informatsijnomu prostori: monohrafiya [Information immunity: problems of psychological defense in cyberspace: monograph] / O. Susska. – K. : [b.v.], 2008. – 108 p.
- Фатурова В. Інтернет-середовище як фактор психологічного розвитку комунікативного потенціалу особистості : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Віра Миколаївна Фатурова ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2004. – 21 с.
- Faturova, V. Internet-seredovishche yak faktor psykholohichnoho rozvytku komunikatyvnoho potentsialu osobystosti [Online environment as a factor in the psychological development of the communicative potential of the individual] : avtoref. dys. ... kand. psykhol. nauk : 19.00.07 / V. Faturova. – Kyiv. – 2004. – P. 21.
- Топ-20 сайтів, якими користувались українці у лютому. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://watcher.com.ua/2013/03/27/top-20-saytiv-yakumu-orystuvalys-ukrayintsi-v-lyutomu/>

TOP-20 sajtiv, yakymy korystuvalys ukrayntsi v lyutomu [Top 20 sites used by the Ukrainian in February]. – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu do publikatsii : <http://watcher.com.ua/2013/03/27/top-20-saytiv-yakymy-orystuvalys-ukrayintsi-v-lyutomu/>

Ильин Е. Эмоции и чувства / Е. Ильин. – СПб. : Питер, 2001. – 752 с.

Ylyin, E. Emotsyy u chuvstva [Emotions and feelings] / Ylyin E. – SPb. : Pyter, 2001. – 752 p.

УДК 378.147

А. Б. Мудрик

Received September 26, 2013;

Revised October 21, 2013;

Accepted November 12, 2013.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У статті проаналізовано й узагальнено основні теоретичні підходи до дослідження професійної компетентності, окреслено особливості професійної компетентності педагогів, обґрунтовано та представлено архітектуру структурного змісту професійної компетентності педагога через структурно-функціональні компоненти, які визначаються функціонально-професійними компетенціями та професійно-важливими якостями як певною структурою комунікативно-характерологічних особливостей. Наведено результати емпіричного дослідження психологічних особливостей професійної компетентності майбутніх педагогів. Досліджено психологічні чинники, які сприяють формуванню професійної компетентності майбутніх педагогів. Представлено характеристику психологічних портретів студентів-педагогів I–IV курсів навчання. Особливу увагу приділено висвітленню структурно-функціональних компонентів професійної компетентності майбутніх педагогів (інтелектуальному; мотиваційному; комунікативному; емоційно-регулятивному; загальнокультурному; спеціально-професійному) та означенню й характеристиці компетенцій, що їх визначають. Зроблено висновки щодо особливостей професійної компетентності та рівня її сформованості в студентів-педагогів, окреслено перспективи подальших досліджень щодо вдосконалення теоретико-методологічних конструктів вивчення професійно-компетентної особистості педагога та прикладних аспектів конструктивної гармонізації процесу його професіоналізації.

Ключові слова: компетентність, компетенції, професійна компетентність, професійна компетентність педагога, структурно-функціональні компоненти професійної компетентності педагога.

Mudryk A. B. Psychological Features of Teacher's Professional Competence.

The paper outlines the main theoretical approaches to the study of professional competence, its features. The professional competence of teachers is viewed as based on the architectonics of the structural content of the professional competence related to through structural and functional components that are defined by functionally professional competencies and professionally important qualities seen as key elements of communicative-characterological features. The results of the empirical study of psychological characteristics of future teachers' professional competence show a set of psychological factors that contribute to the formation of it. A special attention is paid to the structural and functional components of the future teachers' professional competence (intellectual, motivational, communicative, emotionally regulational, general culture, special) and to the factors which define the components. The conclusions contain the characteristics of professional competence and level of its acquirement by student teacher, point to the prospects for further research aimed at finding the methods how to become a skillful teacher, along with the applied aspects of constructing harmonious environment for his professionalization.

Keywords: competence, teacher's professional competence, structural and functional components of the teacher's professional competence.

Мудрик А. Б. Психологические особенности профессиональной компетентности будущих педагогов. В статье проанализированы и обобщены основные теоретические подходы к исследованию профессиональной компетентности, определены особенности профессиональной компетентности педагогов, обоснованно и представлено архитектуру структурного содержания профессиональной компетентности педагога через структурно-функциональные компоненты, которые определяются функционально-профессиональными компетенциями и профессионально-важными качествами как определенной структурой коммуникативно-характерологических особенностей. Приведены результаты эмпирического исследования психологических особенностей профессиональной компетентности будущих педагогов. Исследованы факторы, способствующие формированию профессиональной компетентности будущих педагогов. Представлены характеристики психологических портретов студентов-педагогов I–IV курсов обучения. Особое внимание уделено освещению структурно-функциональных компонентов профессиональной компетентности будущих педагогов (интеллектуальному; мотивационному; коммуникативному; эмоционально-регулятивному; общекультурному; специально-профессиональному), определению и характеристике компетенций. Сделаны выводы об особенностях профессиональной компетентности и уровне сформированности у студентов-педагогов, намечены перспективы дальнейших исследований по совершенствованию теоретико-методологических конструктов изучения профессионально-компетентной личности педагога и прикладных аспектов конструктивной гармонизации процесса его профессионализации.

Ключевые слова: компетентность, компетенции, профессиональная компетентность, профессиональная компетентность педагога, структурно-функциональные компоненты профессиональной компетентности педагога.

Постановка наукової проблеми та її значення. Сучасний стан та реалії ХХІ ст. вимагають якісно нових підходів щодо підготовки фахівців, організації виховного процесу, налагодження та впровадження нових навчальних, виховних і соціально-психологічних технологій, які могли б забезпечувати не лише ефективні перетворення в суспільстві, а й сприяли б усебічному розвитку особистості та її успішній самореалізації в професійному середовищі. Якісна професійна підготовка фахівців неможлива без дослідження низки психолого-педагогічних проблем, серед яких важливе місце посідає формування та розвиток професійної компетентності педагога.

Аналіз останніх досліджень цієї проблеми. Феномен професійної компетентності, зокрема педагогів, залишається предметом тривалих дискусій і пошуків багатьох поколінь таких зарубіжних і вітчизняних науковців, як Т. Кроул, С. Камінські, Д. Поделл, Р. Квасніца, В. Адольф, В. Баркасі, Г. Беленька, Т. Браже, А. Вербицький, Е. Кузьмін та Ю. Ємельянов, А. Маркова, Л. Мітіна, М. Кухарев, Н. Запрудський, В. Ломакіна, Н. Кузьміна, А. Хуторський та ін. [12; 13; 1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11 та ін.].

Водночас феномен професійної компетентності та її зміст недостатньо вивчені в сучасній психології. Попри розлогу традицію досліджень, тут дотепер важко віднайти систематизоване його тлумачення. Сьогодні, незважаючи на наявність значної кількості наукових робіт із проблеми компетентності, фактично відсутні системні й комплексні дослідження щодо теоретичних та концептуальних засад компетентнісного підходу у вищій освіті, зокрема в підготовці майбутніх фахівців.

Формулювання мети та завдань статті. Мета статті – теоретичний аналіз професійної компетентності майбутніх педагогів та представлення емпіричних результатів дослідження. Мета зумовлена такими завданнями: здійснити теоретичний аналіз проблеми професійної компетентності в сучасній психологічній науці; уточнити поняття *професійна компетентність педагога* та представити результати емпіричного дослідження, спрямованого на вивчення психологічних особливостей професійної компетентності майбутніх педагогів.

Методи та методики. Для реалізації поставлених завдань дослідження було використано такі методи: *теоретичні* (аналіз проблеми на підставі вивчення наукової літератури: порівняння, абстрагування, систематизація та узагальнення спрямованості особистості вчителя);

емпіричні (лонгітюдне дослідження здійснювали за допомогою методик «Діагностика парціальної спрямованості особистості вчителя» та «Діагностика комунікативно-характерологічних особливостей особистості» (Л. Уманський, А. Лутошкін, О. Чернишов, І. Френзель та ін.); *методи математичної статистики* (знаходження середніх величин, кореляційний аналіз (розрахунок коефіцієнтів кореляції Пірсона) для здійснення аналізу отриманих результатів.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Аналіз наукових робіт із психології дає підставу зауважити, що професійну компетентність найчастіше розглядають як певну систему знань та умінь, які визначають ефективність та успішність професійної діяльності фахівця (В. Бодров, Ж. Вірна, Г. Ложкін, О. Матеюк та ін.), як одну з індивідуальних характеристик, що визначає рівень відповідності вимогам професії, як особливий психічний стан, що дає змогу професіоналові діяти самостійно й відповідально, як набуття людиною здібностей та умінь здійснювати певні трудові функції (А. Маркова, Г. Нікіфоров, В. Потапова та ін.), як важливу складову частину професіоналізму та як підструктуру професійно зумовленої структури особистості (С. Максименко, Н. Пов'якель, О. Санникова, Н. Шевченко та ін.).

Досліджували професійну компетентність педагога такі вчені, як Т. Кроул, С. Камінські, Д. Поделл. Досліджуючи означену проблему, науковці відзначили, що професіонали відрізняються від інших працівників рівнем компетентності в процесі прийняття незалежних рішень і вмінням правильно орієнтуватися в усіх питаннях, пов'язаних зі своєю безпосередньою роботою [12].

Р. Квасніца запропонувала нову типологію компетентності вчителя, до якої ввійшли два комплекси – комплекс практично-моральних знань, досвіду та умінь і комплекс технологічно-аналітичних умінь і навичок [13].

А. Вербицький визначає професійну компетентність учителя як ступінь оволодіння системою знань, умінь, навичок, способами діяльності, конгломерат психологічних якостей, які зумовлюють здійснення педагогічної діяльності [5].

А. Маркова здійснила психологічний аналіз професійної компетентності вчителя за процесуальними й результативними показниками. До перших вона включає три блоки – педагогічну діяльність, педагогічне спілкування, особистість учителя. До результативних

показників – два блоки, це – навчання й навченість, виховання і вихованість. У середині кожного з них вона визначає об'єктивно необхідні вміння, знання та вимоги до психічних якостей учителя. Відповідно до цього вона розуміє професійну компетентність педагога як «обізнаність учителя знаннями й вміннями та їх нормативними ознаками, які необхідні для виконання цієї праці; володіння психологічними якостями, бажаними для її виконання, реальну професійну діяльність згідно з еталонами та нормами» [8]. А. Маркова стверджує, що професійно компетентною є така праця вчителя, у якій на достатньо високому рівні здійснюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість учителя, у якій досягаються гарні результати в навчанні та вихованні школярів [8].

Науковці Є. Андрушівська, М. Кабардов, А. Панарик, С. Сисоєва розглядають професійну компетентність учителя, педагога як характеристику його особистості, здатність та готовність практично досліджувати у своїй роботі різні види необхідних умінь, як особливість якості вчителя [1; 2].

Л. Мітіна відзначає, що поняття *професійна компетентність педагога* включає знання, уміння, навички, способи і прийоми їх реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості [9]. У структурі педагогічної компетентності вона виділяє три підструктури: діяльнісну; комунікативну; особистісну [9].

Із позицій системного підходу (Т. Браже, Н. Запрудський, В. Ломакіна) професійну компетентність педагога розуміють як певну систему, яка інтегрує знання, уміння, навички, професійно значущі якості особистості вчителя, що забезпечує виконання особистих професійних зобов'язань [4].

М. Кухарев розуміє професійну компетентність педагога як сукупність певних якостей учителя, зумовлених високим рівнем його психолого-педагогічної підготовленості, здатністю оптимально розв'язувати педагогічні завдання [10].

Н. Кузьміна визначає професійно-педагогічну компетентність як «здатність педагога перетворювати спеціальність, носієм якої він є, засоби формування особистості учня з урахуванням обмежень і приписів, що накладаються на навчально-виховний процес вимогами педагогічної норми, у якій він здійснюється» [7, 119]. Н. Кузьміна, вивчаючи професійно-педагогічну діяльність, вважає, що структурними компонентами професійної компетентності педагогів є мотиваційна, предметно-практична сфери та сфера саморегуляції [7].

Г. Беленька виділяє складові частини професійної компетентності педагога: система психологічних, загальнодидактичних, спеціальних фахових знань; система фахових умінь; професійні здібності та професійно-значущі риси особистості [3].

У роботі В. Адольфа структура професійної компетентності педагога представлена як єдність трьох компонентів: мотиваційного, операціонального, рефлексивного [1].

На думку Е. Кузьміна та Ю. Ємельянова, комунікативна компетентність – один з основних структурно-функціональних компонентів професійної компетентності педагога [6].

А. Хуторський виділяє такі ключові компетенції педагога: ціннісно-смілова; загально-культурна; навчально-пізнавальна; інформаційна; комунікативна; соціально-трудова; компетенція особистісного самовдосконалення [11].

Отже, синтез основних теоретико-методологічних та експериментально-практичних конструктів вивчення професійної компетентності педагогів дає підстави для розроблення власної програми емпіричного вивчення означеного феномену.

Як було зазначено вище, педагог як професіонал є особою, у якій актуалізовані особливості мотиваційних, інтелектуальних, комунікативних, культурних, емоційних тенденцій його професійної діяльності. Тому, здійснюючи вивчення особливостей професійної компетентності педагога, спробуємо проаналізувати структурно-функціональні компоненти, які в сукупності визначають професійну компетентність учителя.

Проведений аналіз проблеми професійної компетентності дав змогу представити структуру професійної компетентності педагога: інтелектуальний; мотиваційний; комунікативний; емоційно-регулятивний; загально-культурний; спеціально-професійний компоненти.

Інтелектуальний компонент професійної компетентності засвідчує достатній рівень соціального інтелекту, який дає змогу орієнтуватися та взаємодіяти із соціумом, інтелектуальну лабільність, практичну спрямованість розуму, здатність до аналітичного та критичного мислення, оперативне орієнтування в ситуаціях, які вимагають практичного застосування знань у розв'язанні поточних питань, уміння розв'язувати практичні проблеми крізь призму наявних людських можливостей.

Мотиваційний компонент відображає ставлення до діяльності (працездатність, добросовісність, працелюбність, наполегливість,

цілеспрямованість) та ставлення до себе (вимогливість, упевненість, самокритичність); риси, які визначають спрямованість особистості (колективізм, суспільна спрямованість, безкорисливість), вольові риси характеру (дисциплінованість, організованість, самостійність, самовладання, самоконтроль, сміливість, активність).

Комунікативний компонент професійної компетентності передбачає наявність уміння будувати стосунки з іншими людьми, чітко формулювати й висловлювати думки. Визначається як система знань, мовних і немовних умінь, навичок спілкування. Цей компонент передбачає наявність таких компетенцій, як здатність розв'язувати професійні завдання в процесі спілкування й міжособистої взаємодії та характеризується як прояв соціальної активності, готовність і потреба в спілкуванні, доброзичливість, дружелюбність, здатність до співпраці, ініціативність, володіння прийомами професійного спілкування.

Емоційно-регулятивний компонент професійної компетентності педагога визначається здатністю фахівця до саморегуляції, самоконтролю, умінні орієнтуватися й адекватно діяти в соціальних ситуаціях, передбачає володіння уміннями й навичками управління емоційною сферою, різними технологіями подолання професійної деструкції. Цей компонент містить такі компетенції, як урівноваженість, здорова самокритичність, стресостійкість, емоційна стабільність, швидка адаптація до нових умов, вимог та ситуацій, витривалість, здатність працювати в екстремальних ситуаціях, рішучість, уміння швидко приймати рішення, схильність змінювати стиль поведінки залежно від умов та ситуацій.

Загальнокультурний компонент передбачає знання вітчизняної і світової культури, розвинену культуру мови та поведінки, уміння жити в соціумі, встановлювати контакти з іншими, терпимість до різних стилів їхнього життя. Основні функціональні компетенції: інтелігентність, вихованість, тактовність, акуратність, чутливість до емоційних станів та настрою інших, співчутливість, почуття власної гідності. Також цей компонент включає систему знань про людину як індивідуальність, особистість; знання загальних особистісних характеристик (темперамент, характер тощо), особливостей перебігу пізнавальних процесів (мислення, пам'ять, уява тощо), загальних закономірностей поведінки, діяльності й взаємин.

Спеціально-професійний компонент професійної компетентності уміщує такі характеристики, як володіння власне професійною діяль-

ністю на достатньо високому рівні, професійні знання, здібності, вміння, пов'язані з фаховою спрямованістю особистості, її загальною культурою та розвитком. Функціональними компетенціями є кваліфікаційні характеристики, розроблені в професіограмах, де науково обґрунтовано склад професійно важливих знань, умінь і навичок. Оскільки нас більшою мірою цікавлять компоненти професійної компетентності, зміст яких відображає основні функції та психолого-особистісні компетенції фахівця, то спеціально-професійному компоненту ми приділили менше уваги під час аналізу.

Отже, вивчення психологічних особливостей професійної компетентності педагога передбачає цілісне вивчення її структурних компонентів та функціонально-професійних компетенцій, які їх визначають.

Проаналізуємо результати емпіричного вивчення особливостей професійної компетентності майбутніх педагогів. Вибірку склали студенти Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки ($n = 44$). Отримані результати за методикою «Діагностика парціальної спрямованості особистості вчителя» (Л. Уманський, А. Лутошкін, О. Чернишов, М. Фетіскін) представлені в табл. 1.

Таблиця 1

Середньогруповий розподіл показників парціальної спрямованості особистості вчителя в студентів-педагогів I–IV курсів

Показник	I курс	II курс	III курс	IV курс
Комунікабельність	7,95	8,56	8,00	9,40
Організованість	6,14	6,03	5,82	6,27
Спрямованість на предмет	4,62	3,72	3,51	5,11
Інтелігентність	2,29	1,72	2,33	3,07
Мотивація схвалення	5,24	5,85	6,03	7,32

Проведений аналіз засвідчує, що спостерігається стійка тенденція до значного зростання показників парціальної спрямованості (комунікабельність, організованість, спрямованість на предмет, інтелігентність, мотивація схвалення) у студентів-педагогів I–IV курсів упродовж їх навчання як необхідних компетенцій для здійснення успішної професійної реалізації.

Для вивчення особистісних чинників професійної компетентності майбутніх педагогів було використано діагностичну методикою дослідження комунікативно-характерологічних особливостей особистості. Фіксація середньогрупових показників за цією методикою в кожній експериментальній групі демонструє певні відмінності їх прояву (рис. 1).

Отже, зафіксований розподіл показників комунікативно-характерологічних особливостей особистості чітко демонструє загальну тенденцію збільшення показників високого й середнього рівнів прояву.

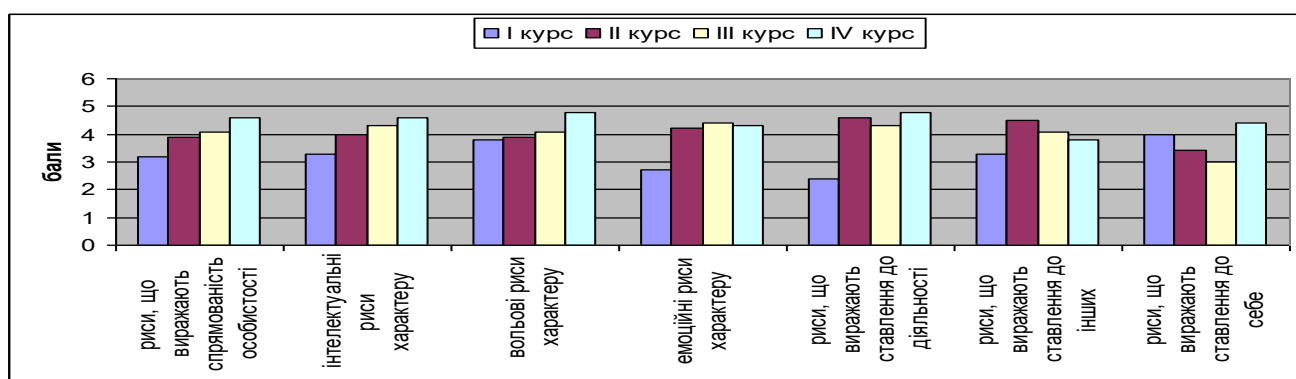


Рис. 1. Середньогруповий розподіл показників комунікативно-характерологічних особливостей особистості

Проведений аналіз та інтерпретація отриманих результатів чітко окреслює особливості прояву характерологічних особливостей майбутніх педагогів залежно від курсу навчання. Фіксація психодіагностичних даних робить помітною трансформацію особистісних якостей: із кожним наступним роком навчання у ВНЗ у студентів-педагогів стають вищими показники, які відображають спрямованість особистості, інтелектуальні та воліві риси характеру, якості, що виражають ставлення до себе та ставлення до діяльності. Слід зазначити, що такі показники, як емоційні риси характеру та якості, що виражають ставлення до інших протягом навчання, також актуалізуються й розвиваються, однак упродовж навчання студентів-педагогів на IV курсі ці характеристики стають дещо нижчими порівнянно з II та III роками навчання у ВНЗ.

На наступному етапі дослідження проведено вторинне статистичне опрацювання результатів. Тому для надання комплексного характеру досліджуваному психологічному явищу було застосовано кореляційний аналіз, який ґрунтується на врахуванні взаємозв'язків між окремими психологічними показниками. Під час кількісного опрацювання результатів дослідження проаналізували значущі коре-

ляційні зв'язки, а також виявили ті чинники, що сприяють розвитку професійної компетентності майбутніх педагогів.

Отже, розвиток професійної компетентності студентів-педагогів I курсу визначається розвитком якостей, які характеризують ставлення до діяльності ($r=0,3$, $p<0,01$); спрямованість особистості ($r=0,35$, $p<0,05$); вольові риси характеру ($r=0,3$, $p<0,01$); комунікабельність ($r=0,35$, $p<0,01$). Тому можемо констатувати, що на I курсі навчання найбільш представлені такі структурно-функціональні компоненти професійної компетентності, комунікативний, та мотиваційний.

Професійну компетентність студентів-педагогів II курсу визначають такі якості, як комунікабельність ($r=0,36$, $p<0,01$); риси, які виражають ставлення до інших ($r=0,35$, $p<0,01$), до діяльності ($r=0,39$, $p<0,01$); емоційні ($r=0,3$, $p<0,01$), вольові риси характеру ($r=0,34$, $p<0,01$); спрямованість особистості на предмет ($r=0,35$, $p<0,01$). Тому можемо зазначити, що найбільш представленими є комунікативний, мотиваційний, емоційно-регулятивний компоненти професійної компетентності.

Результати, отримані у вибірці студентів III курсу, засвідчують розвиток мотиваційного, комунікативного, емоційно-регулятивного, загальнокультурного компонентів професійної компетентності, оскільки спостерігається значний прояв таких якостей, як емоційні риси характеру ($r=0,33$, $p<0,01$); інтелігентність ($r=0,35$, $p<0,01$); риси, що виражають ставлення до діяльності ($r=0,34$, $p<0,01$), до себе ($r=0,3$, $p<0,01$); спрямованість особистості ($r=0,35$, $p<0,01$), комунікабельність ($r=0,4$, $p<0,01$).

Професійну компетентність студентів-педагогів IV курсу навчання визначають такі компетенції, як комунікабельність ($r=0,42$, $p<0,01$); спрямованість ($r=0,39$, $p<0,01$); мотивація схвалення ($r=0,3$, $p<0,01$); риси, що виражають ставлення до діяльності ($r=0,36$, $p<0,01$), до себе ($r=0,4$, $p<0,01$); вольові ($r=0,38$, $p<0,01$); інтелектуальні ($r=0,38$, $p<0,01$); емоційні риси характеру ($r=0,32$, $p<0,01$), організованість ($r=0,31$, $p<0,01$), інтелігентність ($r=0,39$, $p<0,01$). Так, результати дослідження, отримані у вибірці студентів IV курсу, дають змогу стверджувати про сформованість кожного з виділених структурно-функціональних компонентів професійної компетентності майбутніх педагогів: інтелектуального, мотиваційного, комунікативного, емоційно-регулятивного, загальнокультурного, спеціально-професійного компонентів професійної компетентності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, провівши емпіричне лонгітюдне дослідження, ми простежили динаміку становлення та розвитку професійної компетентності майбутніх педагогів через вивчення виокремлених її структурно-функціональних компонентів.

Процес професійного становлення майбутнього фахівця-педагога супроводжується розвитком інтелектуального, мотиваційного, комунікативного, емоційно-регулятивного, загальнокультурного, спеціально-професійного компонентів. Емпірично доведено, що в процесі навчання майбутній педагог розвиває необхідні компетенції для успішної професійної реалізації.

Перспектива подальших досліджень визначається можливістю вдосконалення теоретико-методологічних конструктів вивчення професійно-компетентної особистості педагога та прикладних аспектів конструктивної гармонізації процесу його професіоналізації.

Література

1. Адольф В. А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 14.00.14. / В. А. Адольф. – М. : МГУ, 1998. – 45 с.
Adolf V. A. Teoreticheskiye osnovy formirovaniya professionalnoy kompetentnosti uchitelya : avtoref. dis. ... doktora ped. nauk : 14.00.14. [Theoretical bases of formation of professional competence of teachers] / V. A. Adolf. – Moscow : Moscow State University Publishing House, 1998. – 45 p. / V. A. Adolf – MGU – M., 1998. – 45 p.
2. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх вчителів іноземних мов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.14 / В. В. Баркасі. – К. : [б. в.], 2004. – 21 с.
Barkasi V. V. Formuvannya profesiynoy kompetentnosti v maybutnih uchyteliv inozemnyh mov : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.14. / [Development of professional competence of future teachers of foreign languages] / V. V. Barkasi. – K., [b. in.], 2004. – 21 p.
3. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : монографія / Ганна Володимирівна Беленька. – К. : Університет, 2011. – 320 с.
Belenka G. V. Formuvannya profesiynoy kompetentnosti suchasnogo vyhovatelya doshkilnogo navchalnogo zakladu : monografiya. [Formation of professional competence of the modern educator of kindergarten] / Ganna Volodymyrivna Belenka. – K. : Universytet, 2011. – 320 p.
4. Браже Т. Г. Развитие творческого потенциала учителя / Т. Г. Браже // Сов. педагогика. – 1989. – № 8. – С. 89–94.

- Brazhe T. G. Razvitye tvorcheskogo potentsiala uchitelya. [Development of teachers' creative potential] / T. G. Brazhe // *Sov. Pedagogika*. – 1989. – № 8. – P. 89–94.
5. Вербицкий А. А. Актуальное обучение в высшей школе : контекстный подход. / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.
Verbicky A. A. Aktivnoye obucheniye v vysshey shkole : kontekstnyy podhod. [Actual education in university: a contextual approach] / A. A. Verbicky. – М., 1991. – 207 p.
6. Емельянов Ю. Н. Теоретические и методические основы социально-психологического тренинга / Ю. Н. Емельянов, Е. С. Кузьмин. – Л. : [б. и.], 1985. – 238 с.
Emelyanov U. N. Teoretscheskiye i metodologicheskiye osnovy sotsyalno-psihologicheskogo treninga. [Theoretical and methodological basis of socio-psychological training] / U. N. Emelyanov, E. S. Kuzmin – L., 1985 – 238 p.
7. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 119 с.
Kuzmina N. V. Professionalism lichnosti prepodavatelya i мастера proizvodstvennogo obucheniya. [Professionalism individual teachers and teaching] / N. V. Kuzmin. – М. : Higher. sh. , 1990 . – 119 p. / N. V. Kuzmina. – М. : Vyssh. sh., 1990. – 119 p.
8. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя. / А. К. Маркова // *Сов. педагогика*. – 1990. – № 8. – С. 82–88.
Markova A. K. Psihologicheskyy analiz professionalnoy kompetentnosti uchitelya [Psychological analysis of professional competence of teachers] / A. K. Markova // *Sov. pedagogica*. – 1990. – № 8. – P. 82–88.
9. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Флинта, 1998. – 200 с.
Mitina L. M. Psihologiya professionalnogo razvitiya uchitelya. [Psychology of teacher professional development] / L. M. Mitina. – М. : Flinta, 1998. – 200 p.
10. Педагогічна майстерність : підручник. / за ред. І. А. Зязюна. – 3-тє вид., допов. і переробл. – К. : СПД Богданова А. М., 2008. – 376 с.
Pedagogichna maysternist : pidruchnyk. [Teaching Mastery : Manual] // za red. I. A. Zyazuna. – 3-tye vyd., dopov. i pererobl. – К. : SPD Bogdanova A. M., 2008. – 376 p.
11. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. / А. В. Хуторской // *Народное образование*. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
Hutorskiy A. V. Klyucheveye kompetentncii kak component lichnosno-orientirovanoy paradigmy obrazovaniya. [Key competencies as a component of personality-centered educational paradigm] / A. V. Hutorskiy / *Narodnoe obrazovanie*. – 2003. – № 2. – P. 58–64.
12. Crowl T. K. Educational Psychology. Windows on Teaching. / Crowl T. K., Kaminsky S., Podell D. M. – Brown & Bench mark publishers, 1997. – 416 p.
13. Kwasnica R. Wprowadzenie do myslenia o wspomaganium nauczycieli w rozwoju./ w: / *Studia Pedagogiczne, LXS. «Z zagadnien pedeutologii i ksztalcenia nauczycieli»* / Kwasnica R. ; pod. red. H. Kwiatkowskiej, T. Lewowickiego. – Warszawa, PAN, 1995. – S. 9–43.

УДК 316.362.3:316.62

М. І. Мушкевич

Received September 16, 2013;

Revised October 11, 2013;

Accepted November 18, 2013.

ПРИНЦИПИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ СІМ'Ї, ЯКА МАЄ ПРОБЛЕМНУ ДИТИНУ

У статті представлено теоретичний та емпіричний аналіз психологічного супроводу сім'ї, яка має проблемну дитину. Виділено діагностичні та корекційні принципи супроводу. Представлено та проаналізовано наукові підходи до сім'ї проблемної дитини (Н. О. Березан, І. Ю. Гобод, Н. В. Лунченко, А. Г. Обухівська, В. Г. Панок, З. Л. Радівіловський та ін.). На основі таких психологічних методів дослідження, як теоретичний аналіз наукової літератури, бесіда, консультування батьків, було виділено базові принципи психологічного супроводу сім'ї, яка має проблемних дітей: етапність (кожен новий етап доповнює попередній, сприяє подальшому виділенню відповідних критеріїв функціонування); наступність (зв'язок між новим і старим, є умовою цілісності та ефективності встановлення зони найближчого розвитку); системність (сукупність заходів і для розвитку одного члена сім'ї, і сім'ї як системи, яка включає в себе три підсистеми – шлюбну, батьківську, сиблінгову); комплексність (реалізація підцілей загальної поставленої мети); нормалізація (максимальне наближення функціонування сім'ї, яка має дитину з проблемами в розвитку, до умов функціонування сім'ї зі здоровою дитиною); інформаційно-методична допомога (надання батькам необхідних знань, умінь та навиків щодо успішного функціонування, співпраці, міжособистісної взаємодії); мультимодальність (вивчення сім'ї на чотирьох рівнях – медичному, соціальному, індивідуальному, екологічному); особистісна спрямованість (орієнтація на конкретну особистість, індивідуальний підхід); науковість (використання результатів супроводу для розроблення вдосконаленої програми супроводу); державна програма (створення системи сервісів для сімей із проблемними дітьми та їх включення в органічну частину загального державного забезпечення). Указано, що використання названих принципів допоможе в роботі з батьками, які мають проблемних дітей, щодо гармонізації їх функціонування не лише в сім'ї, а й за її межами.

Ключові слова: психологічний супровід, сім'я, принципи супроводу, сімейна система, проблемна дитина.

Mushkevych M. I. The Principles of Psychological Support of the Family with Problem Child. This paper presents a theoretical and empirical analysis of psychological support of families, which have a problem child. Diagnostic and corrective maintenance principles are selected. Different scientific approaches to family with problem child are presented (N. A. Berezan, I. J. Hobod, N. V. Lunchenko,

A. G. Obukhov, V. G. Panok, S. L. Radivilovskyy etc.). On the basis of psychological research and with the help of such methods as a theoretical analysis of the scientific literature, conversation, counseling parents, the basic principles of psychological support for families, which have problem children, were allocated: stages (each new stage complements the previous one, promotes the release of the relevant criteria for the operation); continuity (the link between new and old, is a condition cohesion of establishing the zone of proximal development); systemic (set of measures for the development of one family member and the family as a system, that includes three subsystems – the marriage, parental and siblings’); complexity (sales subtotal goals); normalization (maximum approximation of functioning family, wich has a child with problems in development, to the conditions of the functioning of the family with a healthy child); information and methodological assistance (providing parents necessary knowledge and skills for a successful operation, collaboration, interpersonal interaction); multi-modality (the study of the family at four levels – medical, social, individual, environmental); personal orientation (focus on a particular individual, personal approach); scholarship (using results of support for the development of the enhanced maintenance); a state program (development of services for families with problem children and their inclusion in the organic part of the total public support). It is indicated that the use of these principles will help in working with parents, which have problem children, will harmonize their operations not only in the family, but also in the society at all.

Key words: psychological support, family support principles, family system, problem child.

Мушкевич М. И. Принципы психологического сопровождения семьи, которая имеет проблемного ребенка. В статье представлены теоретический и эмпирический анализ психологического сопровождения семьи, имеющей проблемного ребенка. Выделены диагностические и коррекционные принципы сопровождения. Кратко представлены научные подходы к семье проблемного ребенка (Н. А. Березан, И. Ю. Гобод, Н. В. Лунченко, А. Г. Обуховская, В. Г. Панок, С. Л. Радивилловский и др.). На основе таких психологических методов исследования, как теоретический анализ научной литературы, беседа, консультирование родителей, было выделено базовые принципы психологического сопровождения семьи, имеющей проблемных детей: этапность (каждый новый этап дополняет предыдущий, способствует дальнейшему выделению соответствующих критериев функционирования); преемственность (связь между новым и старым, является условием целостности и эффективности установления зоны ближайшего развития); системность (совокупность мероприятий как для развития одного члена семьи, так и семьи, как системы, которая включает в себя три подсистемы – брачную, родительскую, сиблинговую); комплексность (реализация подцелей общей поставленной цели); нормализация (максимальное приближение функционирования семьи, имеющей ребенка с проблемами в развитии, к условиям функционирования семьи со здоровым ребенком), информационно-методическая помощь (предоставление родителям необходимых

знаний, уменій и навиків успішного функціонування, співпраці, міжособистісного взаємодія); мультимодальність (вивчення сім'ї на чотирьох рівнях – медичному, соціальному, індивідуальному, екологічному); особиста спрямованість (орієнтація на конкретну особистість, індивідуальний підхід); науковість (використання результатів супроводження для розробки удосконаленої програми супроводження); державна програма (створення системи сервісів для сімей з проблемними дітьми і їх включення в органічну частину загального державного забезпечення). Вказано, що використання названих принципів допоможе в роботі з батьками, які мають проблемних дітей, по гармонізації їх функціонування не тільки в сім'ї, але і за її межами.

Ключові слова: психологічне супроводження, сім'я, принципи супроводження, сімейна система, проблемний дитина.

Постановка наукової проблеми та її значення. На соціально-психологічний стан сучасного суспільства впливає низка негативних чинників. Це економічна й екологічна криза, стихійні лиха, а також пов'язані з ними міграція населення, зміна умов життя, переоцінка суспільних та індивідуальних цінностей, що, у свою чергу, відображається на становищі сім'ї, меті та завданнях виховання і розвитку дітей, батьківсько-дитячих взаєминах, стилі батьківського виховання.

За останні двадцять років і в українському суспільстві, і у Європі загалом відбулися радикальні зміни, які торкнулися всіх соціальних систем, зокрема й сім'ї. Необхідність розроблення психологічного супроводу батьків, які мають проблемних дітей, пов'язаний із суб'єктивними факторами. Зокрема, з низьким рівнем розуміння значущості батьківської поведінки й тієї ролі, яку вони відіграють у навчально-виховному процесі дітей серед самих батьків. Помітною проблемою на сьогодні є невисокий рівень методичного арсеналу щодо роботи з батьками проблемних дітей. Подекуди психологи застосовують методи, які не пройшли належної валідації чи науково-методичної експертизи. Непоодинокі випадки, коли застосовують методики, які взагалі не належать до наукової психології (соціоніка, астрологія тощо). Тому, як зазначають Н. О. Березан, І. Ю. Гобод, Н. В. Лунченко, А. Г. Обухівська, В. Г. Панок, З. Л. Радівіловський, основним пріоритетом на найближчі роки має бути суттєве підвищення методичного забезпечення діяльності психологічної служби сім'ї [3, 9].

Аналіз останніх досліджень цієї проблеми. Вітчизняна традиція допомоги проблемним дітям зосереджена передусім на самій дитині, коли сім'я – і ядерна, і розширена – залишається лише ресурсом,

умовою чи ж перепорою. Такий підхід до сім'ї В. Р. Шмідт називає інструментальним [5]. У роботах вітчизняних і зарубіжних дослідників М. Й. Боришевського, Г. Я. Варги, В. І. Гарбузова, Т. В. Говорун, Е. Г. Ейдемилера, О. І. Захарова, О. С. Співаковської, О. М. Шарган, Т. С. Яценко та інших переконливо показано залежність формування особистості дитини від стилю виховання в родині, батьківського ставлення до дитини, способів родинного спілкування. Особливості сімей, у яких є проблемна дитина, розглядали в роботах Т. Г. Богданова, Т. А. Добровольська, Н. В. Мазурова, Р. В. Майрамян, І. І. Мамайчук, Є. М. Мастюкова, М. М. Семаго та ін. Однак ці дослідження обмежилися лише констатацією необхідності розроблення спеціальних заходів, спрямованих на реабілітацію цієї категорії осіб, а в межах корекції пропонували консультування батьків спеціалістами різних профілів (психологами, педагогами, лікарями).

У своєму дослідженні ми поставили за **мету** вивчити принципи психологічного супроводу сім'ї, яка має проблемну дитину. Для досягнення цієї мети було визначено такі **завдання**: теоретично проаналізувати, емпірично дослідити та виділити основні принципи супроводу сім'ї.

Для реалізації мети й завдань нашого дослідження використано такі **методи**: аналіз літератури із проблеми дослідження, бесіда та консультування батьків.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Діагностика, корекція, консультування, реабілітаційні заходи із сім'єю, яка має проблемну дитину, реалізовувалися на базі Психологічного консультативного центру при кафедрі практичної психології та безпеки життєдіяльності факультету психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Проводячи бесіду та консультування батьків, які мають проблемних дітей, ми зустрілися з низкою проблем, для розв'язання яких традиційні способи виявилися недостатніми. У зв'язку з тим, що в завдання психолога входять не лише розв'язання певних проблем, а й пошук оптимальних способів їх розв'язання в майбутньому, перед нами постали завдання, які потребували нових підходів. Спектр проблем, із якими зверталися батьки проблемних дітей, був різноманітний. Зазвичай батьків цікавили такі питання, як розвиток їх дитини в процесі навчання, виховання і лікування; нормалізація взаємовідносин між проблемною дитиною та її батьками, між проблемною

дитиною та іншими дітьми в сім'ї або іншими членами сім'ї; гармонізація ставлення батьків до проблемної дитини; збереження і підтримка гармонійного клімату в сім'ї, формування позитивного ставлення до найближчого оточення та світу загалом й ін.

Розв'язання подібних проблем не вкладалося в межі психолого-педагогічного підходу, в центрі уваги якого перебувала лише проблема дитина. Реалізація поставлених завдань передбачала психологічне вивчення особистісних порушень, що проявляється в батьків, особливості їх міжособистісної взаємодії та ставлення.

Як психологічний термін «супровід» ми використовували в значенні недерективної форми надання психологічної допомоги, спрямованої не лише на зміцнення чи добудування, а й на розвиток та саморозвиток самосвідомості особистості, яка запускає механізми саморозвитку й активізує власні ресурси людини (за Ю. В. Слюсаревим) [2, 342]. Психологічний супровід розглядали як цілісну систему; його можна уявити як процес, який розгортається в часі спільно розділеної діяльності психолога й людини, яка звернулася за допомогою. У супроводі виділяють три основних компоненти, кожен із яких має свої особливості [2, 342]: 1) діагностика (відстеження), яка слугує основою для постановки цілі; 2) реабілітаційна стадія – відбір і застосування психотерапевтичних засобів; 3) аналіз проміжних та кінцевих результатів, що дають можливість коректувати роботу.

З організаційного погляду, ми використовуємо узагальнену модель супроводу сім'ї, котра має проблемну дитину, до якої входять такі принципи, що стосуються діагностичного, корекційного, терапевтичного (реабілітаційного) підходів.

Основні діагностичні принципи роботи із сім'ями, які мають проблемних дітей:

– принцип комплексного підходу до організації процесу супроводу. У роботі із сім'єю проблемної дитини необхідна участь різних спеціалістів, що передбачає сумісне дослідження, обговорення і «ведення» цієї сім'ї. Подолання виявлених порушень залежить від правильності й точності їх установлення різними спеціалістами;

– принцип єдності діагностики і процесу супроводу. Обстеження батьків фахівцями проводиться в цілях виявлення (визначення) актуального й потенційного рівнів функціонування, соматичного стану та визначає шляхи супровідної роботи у вигляді складання індивідуальної програми позитивних змін;

– принцип обліку інтересів. Інакше його можна було б назвати принцип розв'язання завдання через інтерес. Батьки, які звертаються за консультацією, хочуть, щоб дитині допомогли (наприклад, зняли підвищене збудження і т. ін.). Фахівець не повинен говорити їм: «Він/вона ніколи не навчиться цьому» або щось подібне. У такому разі батьки навряд чи захочуть продовжувати зустрічі. Потрібно підтримувати в батьків віру у власні сили й давати перспективу в психічному розвитку дитини; указувати, наскільки зміни в особливостях функціонування їх дитини залежать від особливостей їх особистісного та міжособистісного ставлення;

– принцип порівняння. Це є важливий принцип супровідної роботи. Дуже часто батьки під час консультацій, бесід, занять говорять про те, що дитина повинна вміти виконувати те, що роблять її ровесники тощо. Важливо пояснювати батькам, що не слід порівнювати досягнення своєї дитини з вміннями інших дітей, а важливо акцентувати на особливостях взаємодії самих батьків із власною дитиною, на батьківських можливостях функціонування та їх позитивних змінах.

До основних принципів діагностичної роботи належить також мультимодальність, коли замість уніваріативного підходу вибираємо мультиваріативний, який, за М. Пере та У. Бауманом, уключає такі категорії [1]:

1) площина даних (основні категорії ознак організму): біологічна/соматична площина – на першому плані стоять соматичні процеси, які можна зафіксувати фізичними чи хімічними способами; психічна/психологічна площина: акцент на індивідуальних переживаннях і поведінці (включаючи діяльність); соціальна площина: акцент на міжособистісних системах (соціальні умови); екологічна площина: включає матеріальні умови;

2) джерела даних (інформатори): сам досліджуваний індивід, інші особи (референтні особи, кваліфіковані експерти, терапевти та ін.), які проводять спостереження у формі стороннього оцінювання чи спостереження за поведінкою. Дані закладів теж фіксуються іншими особами, тому їх можна віднести до стороннього спостереження; апаратні методи, до яких можна віднести, наприклад, такі фізіологічні методи, як ЕКГ, ЕЕГ;

3) методи дослідження: метод анамнезу (психологічний анамнез хвороби, психологічний анамнез життя, катамнез); клінічне інтерв'ю; експериментально-психологічні методи дослідження; оцінювання

ефективності психокорекційного впливу; методи діагностики діяльності чи апаратурні методи; проєктивні методи; змістовно-аналітичні методи, якими оцінюються тексти (власні чи інші), спостереження;

4) конструкти/функціональні сфери: у кожному конкретному випадку раціональний вибір конструкту визначається актуальним рівнем дослідження. Аналізуються і традиційні конструкти (нейротизм, інтернальний контроль, репресивність), і комплексні, глобальні чи соціальні конструкти (соціальна інтеграція, соціальні ресурси, соціальна адаптація, якість життя).

До принципів проведення психологічного обстеження також належать:

– комплексне та системне вивчення всього життєвого шляху сімейної системи, включаючи дошлюбний період, а також виявлення своєрідного емоційно-вольового стану;

– індивідуальний підхід до кожного члена сім'ї для виявлення специфічних потреб та визначення напрямків необхідної допомоги [4].

Принципи корекційної, терапевтичної роботи з батьками, які мають проблемних дітей:

– принцип єдності діагностики й корекції розвитку. Корекційно-педагогічний процес вимагає постійного контролю за динамікою ефективності виконання корекційних програм;

– принцип співпраці між батьками й фахівцями, батьками й дітьми. Батьки шукають підтримку й допомогу фахівців, прислуховуються до них та слідуєть їхнім установкам. І лише тоді, коли професіонали бачать у батьках не «об'єкт своєї дії», а рівноправних партнерів корекційного процесу, позитивна динаміка буде виявлена. Так само відносини між батьками й дитиною, які будуються за відомим принципом особистісно-зорієнтованої психології – на рівні «очей», коли батьки починають краще розуміти дитину і правильно використовувати виховні впливи та власний особистісний приклад, які, у свою чергу, стимулюють позитивні зміни в особистісному функціонуванні і батьків, і дитини;

– принцип гуманістичної спрямованості психологічної допомоги, заснований на визнанні самоцінності особистості батьків та створенні умов для їх гармонійних змін;

– принцип інтегративного використання психолого-педагогічних і психотерапевтичних методів та прийомів. Комплексний системний підхід у застосуванні різноманітних засобів, методів і прийомів пси-

хокорекційного та психотерапевтичного впливів дає змогу врахувати особливості різних порушень й успішно здійснювати їх корекцію;

– принцип гармонізації внутрішньої атмосфери. Цей принцип орієнтує психокорекційну роботу на вирішення особистісних і міжособистісних конфліктів між членами сім'ї;

– принцип надання особистісно-орієнтованої допомоги. З використанням цього принципу здійснюється психологічна корекція особистісних характеристик членів сім'ї та осіб, із якими вони мають безпосередню взаємодію;

– принцип формування позитивного ставлення до дитини з проблемами в розвитку, який передбачає формування позитивних ціннісних орієнтацій і установок у батьків, прийняття порушень дитини членами сім'ї та особами найближчого соціального оточення;

– принцип оптимізації виховних прийомів, які батьки використовують у взаємодії з дитиною з проблемами в розвитку. За допомогою реалізації цього принципу підвищується педагогічна грамотність, психологічна компетентність і загальна культура батьків. Підвищення культурного рівня батьків – чинник, що забезпечує зміцнення адаптаційних механізмів сім'ї;

До консультативно-терапевтичних принципів також належать:

– відкритість для всіх членів ядерної і розширеної сімейної системи;

– співпереживання родині, яка має проблемну дитину, та цінування їхніх поглядів, переконань; терплячість до сутності всіх членів родини;

– ставлення до внутрішнього світу членів сім'ї з добротою, розумінням, співчуттям;

– конфіденційність – усе, що розповідають члени сім'ї під час індивідуальної чи спільної роботи, не може бути повідомлене іншим особам, за винятком, якщо інформація загрожує психічному й фізичному здоров'ю членів родини.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Узагальнивши матеріали теоретичного та практичного дослідження проблеми сім'ї, у якій виховують дитину з порушеннями розвитку, ми прийшли до висновку, що у вітчизняній психологічній літературі, так само як і в більшості інших країн, проблемну дитину розглядають здебільшого через призму проблем самої дитини. Вважається достатнім обмежитися методичними рекомендаціями батькам із питань навчання і деякими порадами, які стосуються виховання дитини. Однак, як свідчить практика, такий вплив, незважаючи на старання й зусилля з

боку спеціалістів, виявляється недостатнім, оскільки не враховується один з аспектів, який потребує особливої уваги, а саме: особистісні особливості функціонування батьків дитини, яка має проблеми в розвитку.

На нашу думку, розв'язання проблеми психологічної, педагогічної, соціальної адаптації сімей цієї категорії і зайняття ними своєї «соціальної ніші» варто шукати у сфері реалізації корекційного впливу не лише на проблемну дитину, а й на її батьків. Знання особливостей функціонування самих батьків, їх особистісних якостей, міжособистісної взаємодії та ставлення дасть перспективи до подальшого пошуку ефективних шляхів розв'язання проблем дитини, яка має дисфункції у психологічному розвитку.

Звичайно, цілі сумісного дослідження і корекції змінюються залежно від напрямку застосування психологічного супроводу. Але основною його метою є дослідження та гармонізація тих зв'язків, які формуються в сім'ї з навколишнім світом і всередині сім'ї, у взаємодії батьків між собою і дітьми.

Об'єднавши діагностичні та корекційні принципи психологічного супроводу, ми згрупували їх й узагальнили в такі базові принципи психологічного супроводу, які представлені в табл. 1.

Таблиця 1

Принципи проведення психологічного супроводу

№ з/п	Принцип	Характер спрямованості
1	Етапність	Включає багато різних етапів, кожен і яких є послідовним та взаємодоповнювальним і допомагає багатогранно вивчити особистість для подальшого виведення відповідних критеріїв психологічного, психофізіологічного, соціального розвитку
2	Наступність	Необхідний об'єктивний зв'язок між новим і старим у процесі розвитку, який є фактором відтворення соціального статусу й потенціалу сім'ї (міжпоколінна наступність за П. Сорокіним), закономірною умовою цілісності й ефективності процесу розвитку та виховання, визначає логіку й послідовність становлення особистості на всіх вікових етапах (Л. Божович, Ш. Ганелін, С. Рубінштейн, В. Сенько)

Закінчення таблиці 1

3	Системність	Розроблення сукупності заходів, необхідних для реалізації взаємозалежного розвитку і окремої особистості, і розвитку сім'ї загалом.
4	Комплексність	Розроблення окремих, пов'язаних між собою елементів, які забезпечують досягнення підцілей, здійснюються відповідно до загальної мети
5	Нормалізація	Психологічно-педагогічні заходи та підходи, прийнятні в суспільстві, які сприяють максимальному наближенню способу життя сім'ї, яка має проблемну дитину, до способу життя сімей здорових дітей
6	Інформаційно-методична допомога	Психолого-педагогічна підтримка родини з проблемною дитиною (лекції, конференції тощо з проблем навчання, виховання, взаємодії в сім'ї)
7	Мульти-модальність	Вивчення сім'ї на чотирьох рівнях: медичному, соціальному, індивідуальному, екологічному
8	Особистісна спрямованість	Виявлення та врахування конкретних особистісних особливостей певних осіб, які виступають центральною ланкою в сімейній системі на рівні всіх підсистем, акцентуація на особистісних ресурсах розвитку й саморозвитку
9	Науковість	Використання результатів наукових досліджень для розроблення стандартів і критеріїв надання психологічного супроводу; реалізація позитивних практик психологічної роботи із сім'ями в умовах спеціальних навчальних закладів, загальноосвітніх навчальних закладів та системи освіти загалом
10	Державна програма	Розроблення програми навчання та соціалізації сімей, які мають дітей із проблемами розвитку, особливо на ранніх стадіях розвитку сім'ї, як системи; створення нових та підтримка наявних психологічно-педагогічних сервісів, їхнє включення в органічну частину загального державного забезпечення

Застосування зазначених принципів дає змогу розробити перспективну програму і гнучко змінювати її в процесі психологічного супро-

воду. Під час супроводу його учасники розроблюють орієнтири спільної роботи, розподіляють відповідальність, а також виявляють межі необхідної та достатньої підтримки.

Подальший науковий пошук спрямований на встановлення чітких орієнтирів щодо основних показників, які характеризують стан образу світу батьків, продуктивність чи непродуктивність того, як вони переживають наслідки труднощів у розвитку дитини, які шляхи адаптації до життя використовують у мікро- та макросоціумі.

Література

1. Клиническая психология и психотерапия / М. Перре, У. Бауманн. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2012. – 944 с.
Klinicheskaya psychologiya i psychoterapiya [Clinical Psychology and Psychotherapy] / Perre M., Baumann W. – [3-e izd.]. – SPb. : Piter, 2012. – 944 p.
2. Кулганов В. А. Основы клинической психологии : учебник для вузов / В. А. Кулганов, В. Г. Белов, Ю. А. Парфенов. – СПб. : Питер, 2013. – 456 с.
Kulganov V. Osnovy klinicheskoy psychologii [Fundamentals of Clinical Psychology] : uchebnik dlya vuzov / V. A. Kulganov, V. G. Belov, Yu. A. Parhenov. – SPb. : Piter, 2013. – 456 p.
3. Психологічна служба і ПМПК системи освіти (за результатами 2012–2013 навчального року) / Н. О. Березан, І. Ю. Гобод, Н. В. Лунченко [та ін.]. – К. : Ніка-Центр, 2013. – 60 с.
Psychologichna sluzhba i PMPK systemy osvity (za rezul'tatamy 2012–2013 navchal'nogo roku) [Psychological Service and PMPC education system (based on 2012–2013 year of school study)] / [Berezan N. O., Gobod I. Yu., Lunchenko N. V. ta in.]. – K. : Nika-Centr, 2013. – 60 p.
4. Тарасун В. В. Корекційно-превентивне навчання дітей з особливими потребами: сутність, концептуальні підходи, значення / В. В. Тарасун // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наук. пр. – К. : Ун-т «Україна», 2004. – 448 с.
Tarasun V. V. Korektsiyno-preventyvne navchannya ditey z osoblyvymy potrebamy: sutnist', konceptual'ni pidhody, znachennya [Correction and preventive education for children with special needs: the nature, conceptual approaches, significance] / V. Tarasun // Actual'ni problemy navchannya ta vychovannya lyudey z osoblyvymy potrebamy : zb. nauk. pr. – K. : Un-t «Ukraina», 2004. – 448 p.
5. Шмидт В. Р. Психологическая помощь родителям и детям: тренинговые программы / В. Р. Шмидт. – М. : ТЦ Сфера, 2007. – 256 с. – (Б-ка практ. психолога).
Shmidt V. Psychologicheskaya pomoshch' roditelyam i detyam: treningovye programmy [Psychological help for parents and children: training programs] / V. Shmidt. – M. : Sphera, 2007. – 256 p. – (B-ka prakticheskogo psychologa).

УДК 159.923+316.628

А. М. Одінцова

Received October 16, 2013;

Revised October 31, 2013;

Accepted November 22, 2013.

ПСИХОЛОГІЧНІ ТЕНДЕНЦІЇ ОСОБИСТІСНИХ ПРОЯВІВ СТУДЕНТІВ ІЗ РІЗНИМИ ТИПАМИ ЖИТТЄВИХ РОЛЕЙ

У статті висвітлено результати емпіричного дослідження взаємозв'язку між типом життєвої ролі й особистісними проявами людини. У роботі представлено власну типологію життєвих ролей, що побудована на основі зіставлення поняття «роль» із такими поняттями, як «життєва позиція», «життєва лінія», «стратегія життя», «сєнс життя», «життєва перспектива». Типологію ролей відносно концепції життєвого шляху особистості представлено у вигляді парних конструктів: аксіологічно-змістові й аксіологічно-нейтральні ролі; послідовні та непослідовні ролі; активні та пасивні ролі; смислоутворюючі та смисло-нейтральні ролі; свідомі та несвідомі ролі. В основній частині роботи наведені результати дослідження, у якому взяли участь особи віком від 18 до 22 років. Серед емпіричних методів дослідження було застосовано авторську анкету «Ставлення до власної ролі», методику багатофакторного дослідження особистості Кеттела (форма С), тест «Сєнс-життєві орієнтації», методика КОЗ та копінг-тест Лазаруса. На емпіричному рівні виявлено співвідношення між домінуючим типом життєвої ролі та особистісними якостями, цілеспрямованістю, способом подолання життєвих труднощів, рівнем комунікативних та організаторських здібностей. За результатами факторного аналізу було виділено три фактори, що дали можливість виділити та проаналізувати різноманітні ставлення юнаків до власної ролі. До першого фактору, разом з особистісними показниками, увійшли активні – пасивні життєві ролі; до другого – послідовні – непослідовні, смислоутворюючі – смислонеітральні та свідомі – несвідомі ролі; до третього фактору – аксіологічно-змістові – аксіологічно-нейтральні життєві ролі. Установлено що виконання ролі може розглядатися як процес активної чи пасивної взаємодії, як засіб досягнення поставленої мети та як спосіб самовираження. Наукова новизна роботи полягає в тому, що вперше на емпіричному рівні було досліджено взаємозв'язок між типом життєвої ролі й особистісними проявами людини. Отримані результати можуть бути використані для створення програм факультативних і тренінгових занять.

Ключові слова: життєва роль, типологія життєвих ролей, особистісні прояви.

Odintsova, A. N. Psychological Tendencies of Personal Manifestations of Students with Different Life Roles. The results of empirical study on the relationship between the type of vital role and manifestations of human personality

are highlighted in the article by Odintsova A. N. «Psychological tendencies personal manifestations of students who have different types of vital roles». The paper presents a typology of private vital roles, which is based on comparison of the concept of «role» with terms such as «life position», «life line», «life strategy», «meaning of life» and «life perspective». The typology of roles on the concept of individual life path is represented as a pair of constructs: axiological-semantic – axiological-neutral role, consistent and inconsistent role, active and passive roles, sense-creative and sense-neutral role, conscious and unconscious role. In the main part of the paper presents the results of the study, this was attended by students aged 18 to 22 years. Of empirical research methods were used: author profile «Attitude to the own role» methodology of multivariate study of personality Cattell (form C), test «Meaning-life orientation», methods of COS and coping-test Lazarus. Relationship between the dominant type of vital role, of personal qualities, commitment, a way of overcoming the difficulties of life, the level of communication and organizational skills is empirically revealed. The results of the factor analysis identified three factors that permitted us to analyze the different attitudes towards their role. To the first, together with the personal indicators, included «active – passive» vital roles; the second – «consistent and inconsistent», «sense-creative and sense-neutral» and «conscious and unconscious» roles; the third group – «axiological-semantic – axiological-neutral» vital roles. Identified three perspectives on the performance of the role, namely, they are: role as the process of active or passive interaction; the role, as a mean to achieve a goal; the role, as a way of expression. The scientific novelty of the material obtained lies in the fact that for the first time at the empirical level has been investigated the relationship between the type of the vital role and manifestations of human personality. The results can be used to create programs and optional training sessions.

Keywords: vital role, typology of vital role, personality manifestation.

Одинцова А. Н. Психологические тенденции личностных проявлений студентов с различными типами жизненных ролей. В статье отражены результаты эмпирического исследования взаимосвязи между типом жизненной роли и личностными проявлениями человека. В работе представлена собственная типология жизненных ролей, которая построена на основе сопоставления понятия «роль» с такими понятиями, как «жизненная позиция», «жизненная линия», «стратегия жизни», «смысл жизни», «жизненная перспектива». Типология ролей относительно концепции жизненного пути личности представлена в виде парных конструктов: аксиологически-содержательные и аксиологически-нейтральные роли; последовательные и непоследовательные роли; активные и пассивные роли; смыслообразующие и смыслонейтральные роли; сознательные и бессознательные роли. В основной части работы приведены результаты исследования, в котором приняли участие студенты в возрасте от 18 до 22 лет. Среди эмпирических методов исследования были применены: авторская анкета «Отношение к собственной роли», методика многофакторного исследования личности Кеттелла (форма С), тест «Смысло-жизненные ориентации», методика КОС и копинг-тест Лазаруса. На эмпирическом уровне выявлено соотношение

между доминирующим типом жизненной роли и личностными качествами, целеустремленностью, способом преодоления жизненных трудностей, уровнем коммуникативных и организаторских способностей. Согласно результатам факторного анализа было выделено три фактора, которые позволили выделить и проанализировать различные отношения юношества к собственной роли. В первый фактор, вместе с личностными показателями, вошли активные – пассивные жизненные роли, во второй – последовательные – непоследовательные, смыслообразующие – смыслонейтральные и сознательные – бессознательные роли, в третий фактор – аксиологически-смысловые – аксиологически-нейтральные жизненные роли. Установлено, что исполнение роли может рассматриваться как процесс активного или пассивного взаимодействия, как средство достижения поставленной цели и как способ самовыражения. Научная новизна работы заключается в том, что впервые на эмпирическом уровне была исследована взаимосвязь между типом жизненной роли и личностными проявлениями человека. Полученные результаты могут быть использованы для создания программ факультативных и тренинговых занятий.

Ключевые слова: жизненная роль, типология жизненных ролей, личностные проявления.

Постановка наукової проблеми та її значення. Поняття «життєва роль», як і ширше поняття «роль», тісно пов'язане з поняттям «особистість». За визначенням С. Д. Максименка, «особистість – це форма існування психіки людини, яка являє собою цілісність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності й саморегуляції і має свій унікальний та неповторний внутрішній світ» [7, 38].

Російський соціолог І. С. Кон поняття «особистість» розуміє як систему [4]. Об'єктивно система особистості найкращим чином може бути описана як сукупність її ролей. Рольова поведінка враховує унікальні індивідуально-психологічні характеристики особистості й неповторні конкретні умови реалізації нею життєвої ролі, у яких ця особистість функціонує. Скільки виконавців ролі, стільки й варіантів її виконання.

Згідно з П. П. Горностаєм, «життєва роль – це психологічна роль, яка пов'язана з ідентичністю особистості, життєвим сценарієм, індивідуальністю людини; вона пов'язана не з конкретними рольовими ситуаціями, а виконується в різних ситуаціях, іноді впродовж усього життя.... Життєві ролі мають дві характеристики. З одного боку – це типові ролі, як правило, ті, що мають аналоги серед соціальних ролей, наприклад, сімейні (батько, син, дочка), гендерні, професійні; з іншого боку – це індивідуально-особистісні ролі, що визначають своєрідну неповторність людини й індивідуальні відмінності між людьми» [2, 33].

Ми можемо стверджувати, що поняття «роль» відображає не лише соціальну сторону особистості, а й внутрішню її структуру як спосіб розуміння і визначення свого стану та особистісних проявів.

Аналіз останніх досліджень цієї проблеми. Багато вчених намагалося сформулювати поняття ролі, розробити класифікацію та знайти взаємозв'язок між особистісними рисами й характеристиками ролей людини.

У концепції Е. Томаса та Б. Біддла роль розглядається як феномен, що функціонує на перетині двох сегментів: особистісного й поведінкового [8].

У психодраматичній теорії особистості Я. Л. Морено, яка узагальнила майже всі прояви активності людини, розглядаються такі рольові категорії: соматичні (або психосоматичні), психічні, соціальні, трансцендентні (або інтегративні) [6]. Життєві ролі так чи інакше охоплюють усі чотири компоненти з класифікації Я. Л. Морено, хоча й не зводяться до жодної з них.

Фахівець у галузі психології та психотерапії особистості П. П. Горностаї пропонує типологію життєвих ролей, яка ґрунтується на виділеному ним понятті інтегральної життєвої ролі, тобто ролі, яка пов'язана з життєвим сценарієм особистості й визначає тип особистості людини. Інтегральна роль знаходиться на перетині та поєднує в собі властивості чотирьох типів життєвих ролей: характерних, сценарних, смислових, архетипічних [2].

Мета роботи полягає в дослідженні взаємозв'язку між типом життєвої ролі й особистісними проявами людини.

Методи та методики. У дослідженні брали участь юнаки й дівчата віком від 18 до 22 років. Загальна кількість досліджуваних – 217 чоловік. Опитувані – студенти вищих навчальних закладів різного напрямку навчання, а саме: Херсонського державного університету, Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова (Херсонська філія) та Національного технічного університету.

Серед емпіричних методів дослідження ми застосували такі психологічні методики:

– розробили анкету «Ставлення до власної ролі», що дає можливість проаналізувати рівень розвитку провідної ролі відповідно до життєвої концепції особистості;

– методику багатофакторного дослідження особистості Кеттелла (форма С), яка дає змогу проаналізувати особистісні якості опитуваних;

– тест «Сенс-життєві орієнтації», що є адаптованою Д. О. Леонтьєвим версією тесту «Мета у житті» (Purpose-in-Life Test, PIL) Дж. Крамбо та Л. Махоліка. Цей тест дає можливість проаналізувати такі характеристики: наявність чи відсутність цілей у майбутньому, осмисленість життєвої перспективи, інтерес до життя, задоволеність життям, уявлення про себе як про активну й сильну особистість, що самостійно приймає рішення та контролює своє життя;

– методику КОЗ на виявлення комунікативних та організаторських здібностей;

– копінг-тест Лазаруса, адаптований Т. Л. Крюковою, Е. В. Куфтяк і М. С. Замишляєвою, призначений для визначення копінг-механізмів, способів подолання труднощів у різних сферах психічної діяльності, копінг-стратегій.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Задля досягнення поставленої мети роботи ми піддали процедурі факторного аналізу показники за методиками: багатофакторного дослідження особистості Кеттела (форма С), тесту «Сенс-життєві орієнтації», методики КОЗ, копінг-тесту Лазаруса.

Також до загальної матриці ввійшли результати авторської анкети «Ставлення до власної ролі», попередньо згруповані за п'ятьма показниками, відповідно до типології життєвих ролей, яка була розроблена на основі зіставлення поняття «роль» із такими поняттями, як «життєва позиція», «життєва лінія», «стратегія життя», «сенс життя», «життєва перспектива», і представлена у вигляді парних конструктів:

- аксіологічно-змістові й аксіологічно-нейтральні ролі;
- послідовні та непослідовні ролі;
- активні й пасивні ролі;
- смислоутворюючі та смислонеітральні ролі;
- свідомі й несвідомі ролі.

На думку І. І. Єлісеєвої, «...зменшення кількості одиниць спостереження у вибірці різко знижує помилки реєстрації... (що) ... забезпечує більшу точність вибіркового порівняння з масовим суцільним спостереженням» [3, 214]. Саме тому, задля підвищення достовірності результатів процедуру факторного аналізу пройшли 39 досліджуваних, випадково обраних із загального обсягу вибірки (217 опитаних).

Після виявлення кількості факторів (ми задали п'ять факторів), провели факторизацію та використали обернення Varimax Кайзера задля найкращої інтерпретації даних.

У результаті дослідження отримано такі показники: з п'яти факторів три пов'язані з вищезгаданою роллювою типологією, до четвертого ввійшли всі показники копінг-тесту Лазаруса (вісім шкал), п'ятий фактор виявився статистично незначущий. Надалі ми будемо розглядати перші три фактори.

До першого фактору разом із показником «активного – пасивного» типу ролі ввійшли: комунікативні здібності (за методикою КОЗ), усі показники тесту «Сенс-життєві орієнтації» і такі показники багатфакторного дослідження особистості Кеттелла, як емоційна стійкість і моральна нормативність – із позитивним факторним навантаженням, та підозрілість і мрійливість – із негативним факторним навантаженням.

«Активні – пасивні» ролі – це тип ролей, що відображає стратегію життя особистості й характеризує якість виконання ролі. Цей тип ролей пов'язаний з ініціативним ставленням до життя, усвідомленою та рішучою поведінкою індивіда.

До першого фактору, що відображає якість виконання ролі, увійшов із факторним навантаженням 0,32 показник комунікативних здібностей. Для людей із домінуванням «активної – пасивної» ролі характерна та має велике значення взаємодія з навколишнім середовищем. Комунікативні здібності пов'язані з ініціативою, тому що потребують від людини прояву бажання до спілкування, прагнення до підтримки процесу комунікації, вміння слухати й висловлювати власну думку. Комунікативні здібності – це індивідуально-психологічні особливості людини, що забезпечують ефективність її спілкування та сумісність з іншими людьми [5].

Оскільки для людей із домінуванням «активної – пасивної» ролі характерна ініціативна позиція в житті, прагнення керувати власним життям, тому поява в цьому факторі показників методики «Смисло-життєві орієнтації» цілком доречна. Показники методики «Смисло-життєві орієнтації» охоплюють такі сторони життєдіяльності особистості, як наявність у людини цілей на майбутнє, відчуття емоційної насиченості й зацікавленості в сьогоденні, оцінку минулого (його продуктивності та наповненості сенсом), оцінку власної особистості (своєї незалежності й можливості будувати життя відповідно до особистих поглядів) і контроль власного життя. Отже, для людей із вираженою «активною» роллю характерно тримати під контролем усі аспекти прояву власного «Я» та процесу життєдіяльності загалом.

Щодо показників багатофакторного дослідження особистості Кеттелла ми отримали такі результати.

До першого фактору з факторною вагою 0,30 увійшов показник «емоційної стійкості» (фактор «С»). Особистість, якій притаманна емоційна стійкість, виявляє здатність до керування власними емоціями та настроєм, уміє знаходити адекватне пояснення та реалістичне вираження власним емоціям. Студент, який має у своєму профілі особистості фактор «емоційної стійкості», краще підготовлений до успішного виконання поставлених перед ним завдань, він більш спокійний та впевнений у своїх вчинках, ніж інші. Також він має реалістичне ставлення до життя, стійкі в часі інтереси, уміє «тримати себе в руках», йому не притаманно впасти в паніку через невдачі.

Другий показник методики Кеттелла, який також увійшов до першого фактору, – це показник моральної нормативності (фактор «G»). Його факторна вага становить 0,41. Моральна нормативність – це фактор, пов'язаний із регулюванням особистістю власної поведінки відносно моральних цінностей. У певному сенсі, це контроль над проявом власної особистості, який ми бачимо в теорії особистості З. Фрейда, де «Супер Его» керує «Ід». Людей цієї категорії характеризують як зібраних, дисциплінованих, стійких, відповідальних та уважних до тих, хто оточує.

Фактор «L» – підозрілість – увійшов із негативним факторним навантаженням ($-0,52$), тому ми будемо розглядати його більше як довірливість. Це показник емоційного ставлення до інших людей, властивий терплячим, поступливим, безкорисним людям, які легко забувають труднощі.

Четвертий показник методики Кеттелла, що увійшов до першого фактору, – це мрійливість, фактор «M» ($-0,47$). Цей показник, як і попередній, має негативне факторне навантаження, тому будемо розглядати його як практичність. Він характеризує особистість як надійну, спокійну, здатну серйозно підходити до вирішення складних життєвих ситуацій, зайняту влаштуванням власних справ і розв'язанням практичних питань.

Отже, характеристиками людей із домінуванням типу «активної – пасивної» ролі є ініціативне ставлення до життя, прагнення тримати під контролем усі аспекти власного життя, починаючи із зовнішніх обставин і закінчуючи проявом власних емоцій. Людям цієї категорії не властиво мріяти та фантазувати щодо далекого майбутнього, вони, швидше за все, живуть сьогоденням, працюючи на досягнення

результатів у теперішньому часі. Це стійкі, дисципліновані люди. У питаннях ставлення до інших вони проявляють терпимість та безкорисливість, частіше самі виступають ініціаторами спілкування.

Для людей цієї категорії виконання ролі є процесом, у якому більше уваги звертають на саму дію, переживання ролі та рольової взаємодії, ніж на отримання результату в майбутньому.

Другий фактор об'єднав три типи ролей, а саме: «послідовні – непослідовні», «смыслоутворюючі – смыслонейтральні» та «свідомі – несвідомі». Перераховані три типи відповідають за характер, значущість та усвідомленість виконання ролі.

До другого фактору ввійшли показники багатфакторного дослідження особистості Кеттела: з позитивним факторним навантаженням – емоційна чуттєвість, самодисципліна та напруженість; із негативним факторним навантаженням – інтелектуальність і самостійність.

«Послідовні – непослідовні» ролі – це тип ролей, що відповідає життєвій лінії особистості, тобто сприяє чи, навпаки, перешкоджає реалізації життєвої позиції в часі та в обставинах життя. Ролі цього типу відображають характер планування й виконання ролі.

«Смыслоутворюючі – смыслонейтральні» ролі – це тип ролей, що відображає погляди особистості на сенс власного життя та значущість виконуваної ролі задля досягнення цього сенсу.

«Свідомі – несвідомі» ролі – це тип ролей, що відображає усвідомленість виконання ролі й відповідає життєвій перспективі особистості, тобто сукупності обставин та умов життя, які створюють можливість оптимального життєвого просування.

У досліджуваних, результати яких потрапили до другого фактору, виконання ролі пов'язане з досягненням запланованої мети, з виконанням завдання. Роль вони обирають усвідомлено, урахувавши її корисність та можливість задля досягнення кінцевого результату.

Цікавим є той факт, що до цього фактору ввійшов показник «інтелектуальності» (фактор «В») із негативним факторним навантаженням ($-0,58$). Тобто ми отримали результати, за якими отримані дані методики «Ставлення до власної ролі» – показники, орієнтовані на досягнення результату, та результати методики Кеттела – показник «низький інтелект» потрапили до одного фактору. Показник Кеттела «низький інтелект» відповідає людям із низькими розумовими здібностями, які схильні не доводити справу до кінця. Варто зазначити, що фактор «В» відображає міру вироблених та сформованих навичок. Існує пряма залежність між фактором «В» та умовами життя

людини [1, 14]. Тому ми можемо припустити, що присутність цього показника пов'язана з віком опитуваних (18–22 роки), а саме з невеликим «багажем» знань, нестабільними умовами життя та з картиною світу, яка досі формується. Ми гадаємо, що також існує інша причина, яка має спільне коріння з першою: для юнаків виконання ролі пов'язане не з інтелектуальними досягненнями (сфера навчання чи майбутня професія), а з досягненнями в особистісній сфері життя (ефективне спілкування, демонстрація кращих власних якостей).

Інший показник багатофакторного дослідження особистості Кеттела, який увійшов до другого фактору з позитивним факторним навантаженням (0,49) – це запрограмована емоційна чуттєвість (фактор «I»). Емоційна чуттєвість притаманна м'яким, ніжним людям, що потребують від інших допомоги та співчуття. Це нетерплячі, м'які до себе та до інших люди, що звикли діяти інтуїтивно. Завдяки розвинутій інтуїції вони відчують, як краще себе продемонструвати, які сторони їх особистості будуть привабливішими в різних ситуаціях, і тому досягають потрібного їм результату.

Також до другого фактору увійшов показник самостійності (фактор «Q2»). Оскільки він має негативне факторне навантаження (–0,45), ми розглядаємо його, скоріше, як показник несамостійності. Цей фактор розшифровується як залежність від групи, конформність. Люди цієї категорії мають тенденцію до конформної поведінки, вони вміють пристосовуватися до вимог інших.

Фактор «Q3» – самодисципліна (контроль бажань) – увійшов до другого фактору з факторною вагою 0,42. Цим людям властивий високий самоконтроль власної поведінки. Вони усвідомлюють вимоги, які висуває соціальне оточення, і формують власну поведінку відповідно до означених соціальних вимог та норм моралі. У них сформоване уявлення щодо власного ідеалу та щодо того, де і як вони можуть реалізувати власні можливості. Орієнтуючись на цей образ «ідеального Я», вони керують власною поведінкою для того, щоб переконати інших, що вони насправді вже такі.

Останній показник, який увійшов до другого фактору з факторним навантаженням 0,46, – напруженість (фактор «Q4»). Цей показник демонструє здатність до вираження збудження та напруги. Люди цієї категорії неспокійні, непосидючі, у поведінці помітна нервова напруга.

Отже, для людей із домінуванням «послідовних – непослідовних», «смыслоутворюючих – смыслонейтральних» і «свідомих –

несвідомих» ролей характерне відчуття внутрішньої напруги, що рідко піддається розрядці. Перебуваючи в стані неспокійної напруги, вони орієнтовані на зовнішні соціальні норми та ідеали задля відповідно до них.

Вибір ролі для цієї категорії людей – це усвідомлений, продуманий процес, метою якого є отримання від інших схвалення, співчуття чи допомоги, підтримки. Інтуїтивно вони відчувають, як саме цього досягти.

На цьому віковому етапі роль поки що не розглядається цією категорією опитуваних як засіб досягнення результатів у професійній сфері. Тому можемо лише припустити, що у вибірці з іншим віковим діапазоном можливо простежити цю тенденцію, але мета нашого дослідження інша.

Ми переконалися, що об'єднання виділених нами трьох типів ролей («послідовних – непослідовних», «сміслоутворюючих – смисло-нейтральних» і «свідомих – несвідомих») в один фактор має вагомі підстави та виправдане отриманими додатковими результатами з інших методик. Справді, показники, що відповідають за характер, значущість та усвідомленість виконання ролі, є близькими за значенням і дають можливість всебічно розглянути один із типів поведінки особистості під час виконання ролі.

До третього фактору разом з «аксіологічно-змістовим – аксіологічно-нейтральним» типом ролей із позитивним факторним навантаженням увійшли комунікативні й організаторські здібності, копінг-стратегія, що полягає в плануванні розв'язання проблеми, а також такі особистісні якості, як товариськість, домінантність, безпечність, із негативним факторним навантаженням у третьому факторі представлений показник багатofакторного дослідження особистості Кеттела – дипломатичність.

«Аксіологічно-змістові – аксіологічно-нейтральні» ролі – це тип ролей, що відповідає життєвій позиції особистоті й відображає місце ролі в її рольовому репертуарі й, відповідно із цим місцем (значенням обраної ролі для людини), характер її виконання.

У цей фактор, поряд з іншими, з позитивним факторним навантаженням увійшли показники методики «КОЗ» – комунікативні (0,50) й організаторські (0,65) здібності.

Показник комунікативних здібностей увійшов також і до першого фактору, але в ньому він виступав більше як показник ініціативності й активності особистості. У третьому факторі показник комунікативних здібностей – це спосіб обміну інформацією, передачі власного

досвіду, цінностей та установок, засіб, що дає можливість прояснити власну життєву позицію. У цьому випадку комунікацію розглядають як спосіб самовираження особистості.

Організаторські здібності проявляються в здатності до виділення та ранжування власних пріоритетів, це вміння планувати власну діяльність, гнучкість, цілеспрямованість. Ці здібності виражаються в умінні виділяти та чітко формулювати перспективні й найважливіші в кожній конкретній ситуації завдання. Отже, організаторські здібності – це вміння організовувати не лише діяльність інших, а й власну. Людям із домінуванням аксіологічно-змістових ролей характерне домінування організаторських здібностей. Ці люди мають здатність організовувати власне життя та виконувати ті ролі, що будуть відповідати їх системі цінностей.

Показник копінг-тесту Лазаруса «копінг-стратегія: планування розв'язання проблеми» увійшов до третього фактору з позитивним факторним навантаженням (0,40). Це свідчить про те, що люди цієї категорії, зіштовхуючись із труднощами в будь-яких сферах психічної діяльності, використовують переважаючі стратегії поведінки та намагаються справлятися зі складними життєвими обставинами, а не уникати їх. Вони воліють застосовувати довільні проблемно-фокусовані зусилля задля зміни ситуації, що може включати аналітичний підхід до ситуації. Слід відзначити, що лише до третього фактору увійшов один із показників копінг-тесту Лазаруса, який наводить нас на думку про те, що тільки для людей із домінуванням аксіологічно-змістових ролей є характерним свідоме використання стилів і стратегій адаптивної соціальної поведінки при зіткненні зі складними життєвими ситуаціями.

Серед показників багатофакторного дослідження особистості Кеттела до третього фактору з позитивним факторним навантаженням (0,43) увійшов показник товариськості (фактор «А»). Цей показник підтверджує присутність у факторі показника комунікативних здібностей, оскільки відповідає товариським, соціально пристосованим, добросердим, емоційним, відкритим людям. Інша назва фактору – афектомія. Афектотими відрізняються від інших людей чуттєвим мисленням, чуттєвою доступністю та інтересом до тих, хто оточує.

Також до третього фактору увійшов показник домінантності (0,69). Людям, у яких виражений цей фактор, притаманні або вони хочуть мати якості домінантної, керівної особистоті, а саме: незалежність, сміливість, норавливість, серйозність. Водночас їм також властиві такі риси, як самовпевненість, хвалькуватість, конфліктність, безцере-

монність. Майже завжди люди з вираженим фактором «Е» проявляють домінантність чи потяг до домінантності, лідерства через спілкування з іншими людьми.

Показник безпечності (фактор «F») також увійшов до третього фактору з позитивним факторним навантаженням (0,65). Цей показник можна проінтерпретувати як міру емоційності людини та її поріг емоційної чуттєвості. Люди цієї категорії здебільшого мають простий, оптимістичний характер, безтурботне ставлення до життя за рахунок зменшення прагнень. Вони щирі в прояві власних почуттів, товариські, енергійні, довірливі люди.

Із негативним факторним навантаженням (-0,53) до третього фактору увійшов показник дипломатичності (фактор «N»), який ми будемо розглядати як показник прямолінійності. Для людей цієї категорії властива простота, природність поведінки. Вони володіють неконкретним розумом, емоційною недисциплінованістю. Їх мова та поведінка здебільшого пряма та нетактовна. Ці люди цінують лише досягнуті результати.

Отже, люди з домінуванням «аксіологічно-змістового – аксіологічно-нейтрального» типу ролі – це рішучі особистості, що мають організаторські та лідерські якості. Водночас це прямолінійні, товариські, емоційно чуттєві люди. Зазвичай, вони задовольняються досягнутими результатами, оскільки мають реалістичні, приземлені прагнення.

Для людей цієї категорії виконання ролі – спосіб самовираження, демонстрації власної життєвої позиції, системи цінностей. Вони не будуть виконувати роль, яка не відповідає їхнім життєвим принципам чи поглядам.

Висновки. Результати факторного аналізу дають нам можливість зробити такі висновки:

По-перше, ми виділили три погляди на виконання ролі, а саме: роль як процес активної чи пасивної взаємодії; роль як засіб досягнення поставленої мети; роль як спосіб самовираження.

По-друге, ми змогли встановити психологічні тенденції у вигляді статистично значущих взаємозв'язків між виділеною нами типологією життєвих ролей відносно життєвої концепції людини й особистісними проявами, що відображаються в особистісних якостях, рівні міжособистісної взаємодії, організаційних здібностях, у рівні цілеспрямованості особистості та в способі подолання нею життєвих труднощів.

По-третє, було виявлено співвідношення між домінуючим типом життєвої ролі й особистісними проявами. Це дало змогу згрупу-

вати отримані результати в три групи. До першої, разом з особистісними показниками, увійшли «активні – пасивні» життєві ролі; до другої – «послідовні – непослідовні», «сміслоутворюючі – смисло-нейтральні» та «свідомі – несвідомі» ролі; до третьої групи – «аксіологічно-змістові – аксіологічно-нейтральні» життєві ролі.

Перспективою подальших досліджень ми вважаємо використання отриманих результатів для створення програми факультативних чи тренінгових занять для юнаків.

Література

1. Выбойщик И. В. Личностный многофакторный опросник Р. Кэттела : учеб. пособие / И. В. Выбойщик, З. А. Шакурова. – Челябинск : Изд-во. ЮУрГУ, 2000. – 54 с.
Vyboyschik I. V. Lichnostnyj mnogofaktornyj oprosnik R. Kjettela [Personal multifactorial questionnaire R. Kettela] : tutorial / I. Vyboyschik, Z. A. Shakurova. – Chelyabinsk : SUSU, 2000. – 54 p.
2. Горноста́й П. П. Личность и роль: Ролевой подход в социальной психологии личности / П. П. Горноста́й. – Киев. : Интерпресс ЛТД, 2007. – 312 с.
Gornostaj P. Lichnost' i rol': Rolevoj podhod v social'noj psihologii lichnosti [Identity and role: Role approach in social psychology of personality] / P. Gornostaj. – Kiev : Interpress LTD, 2007. – 317 p.
3. Елисеева И. И. Общая теория статистики : учебник / И. И. Елисеева, М. М. Юзбашев – 5-е изд., перераб. и доп. – М. : Финансы и статистика, 2004. – 656 с. : ил.
Eliseeva I., Obshhaja teorija statistiki [General theory of statistics]: tutorial / I. Eliseeva, M. Juzbashev. – 5-th edition. – Moscow : Finance and Statistics, 2004. – 656 p.
4. Кон И. С. Междисциплинарные исследования. Социология. Психология. Сексология. Антропология / И. С. Кон // Высшее образование. – Ростов н/Д : Феникс, 2006. – 608 с.
Kon I. S. Mezhdisciplinarnye issledovanija. Sociologija. Psihologija. Seksologija. Antropologija [Interdisciplinary research. Sociology. Psychology. Sexology. Anthropology] / I. S. Kon // Higher education. – Rostov-on-Don : Feniks, 2006. – 608 p.
5. Куницина В. Н. Межличностное общение / В. Н. Куницина, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
Kunicina V. Mezhlichnostnoe obshhenie [Interpersonal communication] / V. Kunicina, N. Kazarinova, V. Pogol'sha. – St. Petersburg : Piter, 2001. – 544 p.
6. Лейтц Г. Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я. Л. Морено : пер с нем. / Г. Лейтц. – 2-е изд. – М. : КОГИТА – Центр, 2007. – 380 с.
Lejtc G. Psihodrama: teorija i praktika. Klassicheseskaja psihodrama Ja. L. Moreno [Psychodrama: Theory and Practice. Classical psychodrama J. L. Moreno] / G. Lejtc. – 2-nd edition. – Moscow : Cogito – Center, 2007 – 380 p.
7. Максименко С. Д. Генезис существования личности / С. Д. Максименко. – Киев : ООО «КММ», 2006. – 240 с.

Maksimenko S. *Genezis sushhestvovaniya lichnosti* [Genesis of personality] / S. Maksimenko. – Kiev : OOO «KMM», 2006. – 240 p.

8. Biddle B. J. *Role theory : Concepts and research.* / B. J. Biddle, E. J. Thomas. – N. Y., etc. : Wiley & Sons, 1966. – 453 p.

УДК 159.946.3

М. О. Орап

Received September 23, 2013;

Revised October 17, 2013;

Accepted November 19, 2013.

ЗОВНІШНЯ СТРУКТУРА ОРГАНІЗАЦІЇ МОВЛЕННЄВОГО ДОСВІДУ ОСОБИСТОСТІ

Статтю присвячено проблемі емпіричного дослідження структурно-функціональних особливостей зовнішньої структури мовленнєвого досвіду особистості. Розроблювана нами теоретична концепція мовленнєвого досвіду передбачає розгляд останнього як системного утворення в психіці суб'єкта, що є процесом і продуктом переробки та впорядкування в мовленнєвій формі результатів взаємодії суб'єкта з навколишнім середовищем, яке уможливорює та опосередковує мовленнєве освоєння світу. Виділення двох рівнів у мовленнєвому освоєнні світу зумовлює і дві структури – внутрішню та зовнішню. У статті проаналізовано результати дослідження зовнішньої структури мовленнєвого досвіду у двох вікових групах – діти молодшого шкільного віку та періоду «рання дорослість» за допомогою методу факторного аналізу. Викладено основний зміст та інтерпретацію отриманих факторів. Опосередкування мовленнєвого освоєння світу (що є головною функцією зовнішньої структури) здійснюється через інтерпретацію результатів і процесу мовленнєвої взаємодії та, відповідно до них, – регуляцію комунікації особистості зі світом на основі адекватного відбору засобів для обробки й упорядкування мовних та мовленнєвих знань. Результати порівняння змісту факторів у двох вікових групах дають можливість означити динаміку розвитку зовнішньої структури. Розвиток відбувається через інтеграцію – об'єднання окремих частин у єдине ціле. При цьому частини не механічно зливаються одна з одною, а діалектично змінюються, набуваючи нової якості. Генералізація окремих частин призводить до появи трьох факторів у дорослому віці, які виявляють чітку спрямованість на опосередкування мовленнєвого освоєння світу особистістю.

Ключові слова: мовлення, досвід, мовленнєвий досвід, зовнішня структура, факторний аналіз.

Orap M. O. The External Structure of the Personality Speech Experience Organization. The article deals with the empirical study of structural and functional

peculiarities of the personality's speech experience external structure. The suggested theoretical concept views speech experience as a system, which is a product of processing and ordering of the results of interaction between personality and environment in a speech form, enabling and mediating speech mastering of the world. Two levels of the speech mastering of the world determine two respective structures – internal and external. The results of the factor analysis of the indicators of the speech experience external structure show that two age groups – primary school age children and emerging adulthood children allow defining the dynamics of the external structure development in two age groups through basic meaning and interpretation of obtained factors. Mediation of speech mastering of the world (which is the main function of the external structure) is made through interpretation of the results and the process of speech interaction, and, according to them, the regulation of individual's communication with the world on the basis of the adequate selection of tools for processing and organizing linguistic and speech knowledge. Development occurs due to the process of integration – combining separate parts together. In this case, the parts are not mechanically fused to one another, but are dialectically changed, acquiring new quality. Generalization of separate parts causes the emergence of three factors in adulthood, which show a clear focus on the mediation of the personality's speech mastering of the world.

Keywords: speech, experience, speech experience, external structure, factor analysis.

Орап М. О. Внешняя структура организации речевого опыта личности.

Статья посвящена проблеме эмпирического исследования структурно-функциональных особенностей внешней структуры речевого опыта личности. Разрабатываемая нами теоретическая концепция речевого опыта предусматривает рассмотрение последнего как системного образования в психике субъекта, которое есть процессом и продуктом обработки и упорядочения в речевой форме результатов взаимодействия субъекта с окружающим, которое делает возможным и упорядочивает речевое освоение мира личностью. Выделение двух уровней в речевом освоении мира обуславливает и наличие двух структур – внутренней и внешней. В статье проанализированы результаты исследования внешней структуры речевого опыта в двух возрастных группах – дети младшего школьного возраста и периода «ранняя зрелость» с помощью метода факторного анализа. Изложены основное содержание и интерпретация полученных факторов. Опосредование речевого освоения мира (что есть основной функцией внешней структуры) осуществляется через интерпретацию результатов и процесса речевого взаимодействия и, исходя из этого, – регуляцию коммуникации личности с миром на основе адекватного отбора средств для обработки и упорядочения языковых и речевых знаний. Результаты сравнения содержания факторов в двух возрастных группах позволяют обозначить динамику развития внешней структуры. Развитие осуществляется путем интеграции – объединение отдельных частей в единое целое. При этом части не механически сливаются друг с другом, а диалектически изменяются, приобретая новое качество. Генерализация отдельных частей приводит к появлению трех факторов во взрослом

возрасте, которые обнаруживают четкую направленность на опосредование речевого освоения мира личностью.

Ключевые слова: речь, опыт, речевой опыт, внешняя структура, факторный анализ.

Постановка наукової проблеми та її значення. Мовлення у функціонуванні людського досвіду відіграє функцію інтерпретації дійсності (Н. В. Чепелева), оформлення когнітивних структур (Р. Солсо), оформлення репрезентаційних схем (В. М. Дружинін), які спрямовані на здійснення адекватного пізнання та реалізацію найбільш оптимальної взаємодії суб'єкта із середовищем. Як зазначала О. О. Залевська, «мовленнєвий механізм людини представляє собою багатоплановий феномен, дослідження якого передбачає вияв особливостей будови (тобто певної структури із урахуванням наявності специфічних одиниць та їх багаторівневої організації), процесів та їх результатів» [1, 63]. Відтак мовленнєвий досвід у свідомості суб'єкта виконує функцію накопичення, інтерпретації й актуалізації найбільш оптимальних шляхів мовленнєвого освоєння світу. Ми розробили теоретичну модель мовленнєвого досвіду особистості, яка вимагає емпіричного дослідження.

Аналіз останніх досліджень цієї проблеми. Сучасний стан розроблення проблеми мовлення характеризується актуалізацією досліджень, присвячених закономірностям функціонування мовлення у взаємодії з іншими вищими психічними функціями. Отож, увагу науковців зосереджено навколо комплексних феноменів свідомості, які поєднують інтелектуальні, когнітивні, мовленнєві, особистісні психічні процеси. Дослідження мовної особистості (В. І. Беліков, Є. Р. Боринштейн, Ю. М. Караулов, О. Л. Лавриненко, С. О. Сухіх, Н. О. Фоміна), мовної картини світу (Ю. А. Аксьонова, Н. І. Ашиток, Л. Д. Готовкіна, С. Д. Смирнов, І. Шарапа), мовної та мовленнєвої компетенції (Е. Д. Божович, О. М. Демська-Кульчицька, Ю. А. Паскевська), вербального інтелекту (О. С. Логінова, Н. П. Локалова, М. Л. Смульсон, Т. П. Шемякіна) демонструють, що мовлення у свідомості особистості, поєднуючися складними взаємозв'язками з іншими феноменами свідомості, утворює складну систему, яка містить результати мовленнєвого освоєння особистістю світу.

Мета статті – виклад та інтерпретація результатів емпіричного дослідження структурно-функціональних особливостей зовнішньої структури мовленнєвого досвіду особистості.

Методи та методики. У зовнішній структурі визначалися фактори за допомогою факторного аналізу.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Мовленнєвий досвід ми вивчаємо як системне утворення в психіці суб'єкта, що є процесом і продуктом переробки та впорядкування в мовленнєвій формі результатів взаємодії суб'єкта з навколишнім середовищем, яке уможливорює та опосередковує мовленнєве освоєння світу. У загальній функції мовленнєвого досвіду – мовленнєвого освоєння світу – виділяють дві функції – інтелектуальну (формування і формулювання думки засобами мови та способом мовлення) і комунікативну (здійснення мовленнєвої взаємодії) [2]. Відповідно до цього структурно мовленнєвий досвід характеризується наявністю двох структур – внутрішньої та зовнішньої. Внутрішню структуру складають мовленнєва здатність, мовленнєва компетенція, мовленнєві здібності та мовленнєва діяльність. Емпіричне дослідження зовнішньої структури мовленнєвого досвіду ґрунтується на теоретичному ствердженні того, що елементи внутрішньої структури у процесі узагальнення й упорядкування, поєднуючись з елементами інших підструктур, створюють зміст елементів зовнішньої підструктури. При цьому долучення особистісних та індивідуальних характеристик до змісту елементів внутрішньої підструктури, створює своєрідність зовнішнього вияву зазначених елементів. Можливість виявити якісно новий психологічний зміст, що відображає внутрішній зв'язок між окремими елементами мовленнєвого досвіду, з'являється завдяки факторному аналізу. Як зазначав О. М. Лактіонов, «тим самим виникає принципова можливість розшифровки психологічного змісту невідрефлектованих підсвідомих та надсвідомих структурно-динамічних складників індивідуального досвіду» [2, 125]. Факторний аналіз змінних мовленнєвого досвіду мав за мету актуалізацію латентних змінних, які утворюють якісно нові функції та характеристики зовнішньої структури мовленнєвого досвіду.

Емпіричним дослідженням було охоплено 580 осіб – 386 респондентів вікового періоду «рання дорослість» (середній вік – 18 років) та 194 діти молодшого шкільного віку (середній вік – 8 років). Організація емпіричного дослідження методом «поперечних зрізів», як передбачалося, дасть змогу виявити певні закономірності динаміки зовнішньої структури мовленнєвого досвіду. Кореляційні матриці із

31 перемінної в дорослих та 29 перемінних у дітей були проаналізовані за методом головних компонент – у такому разі пошук рішення відбувається в напрямку обчислення власних векторів (факторів). За критерієм «каменистого осипу» у вибірці «рання дорослість» було виділено три фактори, у вибірці «молодший шкільний вік» – шість факторів.

Проаналізуємо докладніше фактори, виділені у віковій групі «рання дорослість». Сумарна частка розкритої дисперсії складає 32 %, що є задовільним результатом.

Перший фактор відображає індивідуально-діяльнісні характеристики досвіду, оскільки він містить показники мовленнєвих здібностей із найбільшими навантаженнями – вербальну креативність (0,64), семантичну гнучкість (0,64), ініціативність у висловлюваннях (0,56) та лінгвістичне мислення (0,42).

Фактор 1 – «Інтерпретативний» – 13 %

1	Рівень розвитку мовленнєвих умінь	0,71
2	Вербальна креативність	0,64
3	Семантична гнучкість	0,64
4	Ініціативність у мовленнєвих висловлюваннях	0,56
5	Деталізованість скрипту	0,56
6	Точність і правильність мовленнєвих навичок	-0,55
7	Рівень розвитку мовних знань	0,53
8	Змістова наповненість фрейму	0,50
9	Рівень розвитку вербального мислення	0,41
10	Кількість мотивів спілкування	0,40

Діяльнісні аспекти представлені рівнем мовленнєвих умінь (0,71), характеристиками скрипту (0,56) та фрейму (0,50) і кількістю мотивів спілкування (0,40). У такому аспекті ми можемо говорити про те, що чим більшу кількість мотивів свого спілкування може виділити суб'єкт, тим більш диференційованим є його мовленнєве освоєння світу, тим більшу кількість факторів для інтерпретації своєї мовленнєвої взаємодії може виділити особистість. Отже, складники цього фактору створюють основу для інтерпретації особистістю результатів здійснюваного мовленнєвого освоєння світу – на основі умінь здійснювати формулювання й оформлення думки засобами мови і способом мовлення, що співвідносять зміст мовленнєвого досвіду з певними репрезентаційними схемами на основі індивідуальних особливостей в оперуванні словами та їхнім семантичним змістом. Від'ємне значення

показників рівня закріплення мовленнєвих навичок (-0,55) ще більше підкреслює саме творчі особливості цього фактору – чим більш гнучкими є мовленнєві операції, тим краще функціонує мовленнєвий досвід на основі індивідуальних своєрідностей мовленнєвої діяльності. Наявність у такому факторі мовних знань (0,53) підкреслює зумовленість діяльності та здібностей мовною компетенцією, а логічна сторона сприймання висловлювань визначає успішність мовленнєвих здібностей і діяльності. Отож, ми бачимо, що основною функцією цієї структури, яка описується через кореляцію визначених показників, є забезпечення індивідуально-своєрідного діяльного освоєння світу.

Якісний аналіз показників, які ввійшли до першого фактору, дає змогу стверджувати, що гнучкість у використанні значень і словесна креативність, поєднуючись із індивідуальними особливостями побудови репрезентаційних систем (фреймів та скриптів) і точністю у сприйманні й розумінні висловлювань, створює основу для інтерпретації особистістю результатів мовленнєвого освоєння світу. Отож, у першому факторі ми простежуємо взаємопов'язане функціонування індивідуально-своєрідних і соціально-нормативних показників мовленнєвого досвіду – як співвіднесення загальноприйнятих (суспільно-схвалених, усталених) й особистісних (індивідуальних, суб'єктивних) схем обробки результатів мовленнєвого освоєння особистістю світу, що дає можливість визначити його функцію як забезпечення суб'єктивної інтерпретації процесу та результату мовленнєвого освоєння світу особистістю й умовно назвати цей фактор «інтерпретативним».

Другий фактор пов'язаний із семантико-граматичними особливостями обробки мовного та мовленнєвого матеріалу й формуванням на основі цього знань про використання мовленнєвих одиниць і здатності керувати своїм мовленням.

Фактор 2 – «Регулятивний» – 11 %

1	Довільність мовлення	0,65
2	Семантичний аспект сприймання і розуміння висловлювань	0,62
3	Знання правил використання мовних одиниць	0,58
4	Правильність лексичного запасу	0,54
5	Оригінальність образів	0,52
6	Розуміння метафоричності значення	0,45
7	Виділення істотних ознак значення	0,45
8	Розуміння мовних закономірностей	0,40

Якісний аналіз показників фактору демонструє співвідношення регуляторно-динамічних і мотиваційно-сміслових перемінних мовленнєвого досвіду. До регуляторно-динамічних належать правильність лексичного запасу, семантичний аспект сприймання і розуміння висловлювань, розуміння мовних закономірностей, довільність мовлення. Якщо розглядати функцію мовленнєвого досвіду – мовленнєве освоєння світу, то правильність лексичного запасу відіграє саме регуляторну функцію – через демонстрацію відповідності індивідуальної системи значень загальноприйнятій. Аналогічну роль відіграє й розуміння семантичних зв'язків, але на вищому рівні – на рівні зв'язних висловлювань, коли слово вже розглядається у зв'язках з іншими словами, звідки логічно впливає його зв'язок із розумінням мовних закономірностей – неможливо адекватно розуміти і сприймати мовні закономірності без правильного семантичного аспекту розуміння висловлювань та без відповідності власного словника загальноприйнятими нормам. Рівень розуміння метафоричності, рівень виділення істотних ознак значення, знання використання мовленнєвих одиниць відповідно до ситуації комунікації представляють мотиваційно-сміслові складники цього фактору. У цьому аспекті виділення істотних ознак значення і адекватність розуміння метафоричності висловлювання представляють смисловий рівень, оскільки значення характеризується смислом, відтак і виділення істотних ознак обов'язково відбувається на основі смислу – знань, емоцій, попереднього досвіду особистості. Отже, смислові особливості закріплених значень зумовлюють особливості знань із використання мовленнєвих одиниць відповідно до ситуації комунікації, що представляє мотиваційну сторону цього фактору. Так, другий фактор позитивно пов'язаний із різними способами індивідуальної переробки результатів мовленнєвої взаємодії особистості зі світом та встановлення на цій основі подальшої мовленнєвої взаємодії. Отож, регуляторно-динамічні та мотиваційно-сміслові аспекти цього фактору дають змогу стверджувати, що його основною функцією в процесі опосередкування мовленнєвого освоєння світу є регуляція комунікації особистості зі світом і назвати його «регулятивним».

Третій фактор пов'язаний з операціями обробки й накопичення мовних та мовленнєвих знань.

Фактор 3 – «Інструментальний» – 8 %

1	Рівень автоматизованості навичок	0,77
2	Розуміння зв'язків між словами	0,61
3	Характеристики граматичних асоціативних реакцій	0,57
4	Рівень розвитку мовленнєво-мисленнєвих операцій	0,53
5	Рівень узагальнення значення	0,42

Два найбільш значущі показники цього фактору демонструють два аспекти: дієво-операційний, логіко-семантичний. Перший аспект зумовлений взаємодією рівня розвитку мовленнєво-мисленнєвих операцій та швидкістю мовленнєвих навичок, що зумовлюють особливості формування й формулювання думки мовними засобами. Другий аспект представлений розумінням зв'язків між словами, показниками парадигматичності-синтагматичності та рівнем узагальнення значення, відтак характеризує адекватність оперування мовленнєвим матеріалом і його логічну відповідність семантичним нормам. Отже, виявлене й проаналізоване поєднання показників та їх зв'язків із фактором може трактуватись як таке, що спрямоване на обробку й накопичення мовних і мовленнєвих знань; відтак головною функцією, яка об'єднує ці показники, є функція інструментальна, тому умовно цей фактор можна назвати «інструментальним».

Якісний аналіз та порівняння факторів дає змогу зробити висновок, що в мовленнєвому освоєнні світу провідна роль належить інтерпретативним схемам, тобто в опосередкуванні процесу мовленнєвого освоєння світу головну роль відіграють суб'єктивно привласнені та перероблені мовні знання, вироблені на їх основі навички й уміння та створена, відповідно до цього гнучкість в оперуванні семантичним матеріалом – здатність оформлювати свої знання в найбільш адекватні мовні та мовленнєві форми. Поєднання функції інтерпретації із функціями регуляції мовленнєвої взаємодії та забезпечення «інструментами» для мовленнєвого освоєння світу визначає загальну функцію зовнішньої структури мовленнєвого досвіду – функцію опосередкування мовленнєвого освоєння світу особистістю. У цій загальній функції мовленнєва компетентність виробляє засоби для такого освоєння, мовленнєва культура забезпечує регуляцію, а мовна картина світу на основі цього представляє схеми інтерпретації процесу та результату мовленнєвого освоєння світу.

У вибірці «діти молодшого шкільного віку» за результатами факторного аналізу виділено й може бути описано шість факторів.

Фактор 1 – «Інтелектуальний» – 12 %

1	Рівень розвитку вербального мислення	0,804
2	Рівень розвитку мовних знань	0,784
3	Розуміння зв'язків між словами	0,727
4	Правильність лексичного запасу	0,697
5	Характеристики граматичних асоціативних реакцій	-0,515

Перший фактор склали показники, пов'язані з розвитком вербального мислення в усіх його проявах та компонентах. Необхідною умовою є певний рівень розвитку мовних знань (0,784), розуміння зв'язків між словами (0,727) та правильність лексичного запасу (0,697). Відтак у дітей молодшого шкільного віку рівень розвитку вербального мислення зумовлює адекватність у засвоєнні мовних знань, у свою чергу, розуміння зв'язків між словами детермінує правильність та гнучкість у вживанні слів. Такий фактор є двополюсним, високий показник із від'ємним значенням – характеристики граматичних асоціативних реакцій (-0,515) складає негативний полюс. Низькі значення цього фактору змістовно частково збігаються із вираженим показником парадигматичності асоціативних зв'язків. Це свідчить про те, що високий рівень розвитку вербального мислення та мовних знань зумовлює в дітей молодшого шкільного віку мовлення переважання синтагматичних зв'язків, що є відображенням їх здатності виходити за межі однієї граматичної категорії й оперувати у вербальному мисленні різними граматичними формами. Загалом, спостережуване в дітей молодшого шкільного віку активніше, порівняно із дорослими, вживання синтагматичних зв'язків, зумовлене переважанням наочно-образного мислення, що й спричинює асоціативні зв'язки типу «предмет – ознака» та «предмет – дія». Якісний аналіз показників цього фактору демонструє, що провідною в здійсненні мовленнєвої взаємодії дитини зі світом є функція інтелектуальна – забезпечення вербального опосередкування узагальненого відображення світу.

Фактор 2 – «Креативний» – 11 %

1	Вербальна креативність	0,824
2	Виділення істотних ознак значення	0,624
3	Розвиток мовленнєвих умінь	0,612
4	Семантична гнучкість	0,543
5	Ініціативність у мовленнєвих висловлюваннях	0,461

Другий фактор пов'язаний з індивідуальними творчими особливостями в здійсненні мовленнєвої діяльності. Найбільш істотний показник цього фактору – вербальна креативність (0,824), що досліджувалась як здатність до творчого вирішення стандартної задачі. Отож, бачимо, що здатність до мовленнєвої творчості в дітей молодшого шкільного віку виявляється тісно взаємопов'язаною з рівнем розвитку значення (0,624) та розвитком умінь продукувати і сприймати висловлювання (0,612). Наявність у цьому факторі таких показників мовленнєвих здібностей, як семантична гнучкість (0,543) та ініціативність (0,461), дає можливість назвати цей фактор «креативним» й означити його як перемінну, що відповідає за індивідуально-креативні складники мовленнєвої діяльності дітей молодшого шкільного віку. Відтак, мовленнєва творчість, яка є активним засобом мовленнєвого освоєння світу в період дошкільного дитинства (А. М. Богуш, Н. В. Гавриш), залишається в школярів істотним фактором, що впливає на формування зовнішньої структури мовленнєвого досвіду. Лінгвопедагогічні дослідження (Н. В. Гавриш), ґрунтуючися на засадах психолінгвістики, прямо пов'язують ініціативність дітей у словесній творчості з їх успішністю в продукуванні та сприйманні висловлювань, що детермінує, у свою чергу, і розвиток здатності до варіативного використання вербального матеріалу.

Фактор 3 – «Комунікативний» – 8 %

1	Кількість мотивів спілкування	0,618
2	Довільність мовлення	0,578
3	Розуміння мовних закономірностей	0,553
4	Розуміння словесного матеріалу	0,532
5	Характеристики фрейму	0,426

До третього фактору ввійшли показники мотивів спілкування (0,618), довільності мовлення (0,578), розуміння словесного матеріалу (0,532), що демонструють зовнішню, соціальну спрямованість цього фактору. Соціальна функція мовленнєвого досвіду в такому факторі виражена через кількість мотивів, здатність дитини керувати своїм мовленням, об'єднувати мовно-когнітивні репрезентації в структури для адекватного сприймання і розуміння вербального матеріалу. Отож, для адекватної побудови соціальної мовленнєвої взаємодії необхідним для дітей молодшого шкільного віку є адекватне сприймання й розуміння і змісту словесного матеріалу загалом (0,532), і семантич-

них та граматичних мовних закономірностей між окремими словами й словосполученнями (0,553).

Фактор 4 – «Операційний» – 7 %

1	Пластичність мовлення	0,709
2	Готовність до продукування висловлювань	0,513
3	Розвиток операційних знань	0,453
4	Сприймання і розуміння мовних закономірностей	0,449

У цьому факторі зібрані змінні, які відповідають за кількісні характеристики сприймання і побудови висловлювань – середня кількість слів у висловлюванні, кількість слів активного словника (пластичність мовлення), кількість речень, які дитина може правильно завершити та здатність сприйняти і диференціювати неадекватність у мовленнєвому висловлюванні. Отже, цей фактор представляє латентну перемінну, яка пов'язана з характеристиками оперування словами для оформлення думки. Відповідно до цього готовність до продукування висловлювань залежить від пластичності мовлення, що на даному віковому етапі є відображенням загальної пластичності психіки дитини.

Фактор 5 – «Інструментальний» – 6 %

1	Характеристики скрипту	0,772
2	Автоматизованість мовленнєвих навичок	0,405

Скрипти представляють часове розгортання подій у репрезентаційних структурах, відтак швидкість мовленнєвих навичок цілком закономірно виявилася залежною від рівня структурованості, деталізованості скрипту – чим більші автоматизовані мовленнєві дії, тим більшу кількість обставин описуваної події може представити мовець. Отже, цей фактор містить змінні, що характеризують особливості будови інструментів для оформлення репрезентаційних структур, до яких належать автоматизованість навичок та структурованість скрипту.

Фактор 6 – «Варіативний» – 6 %

1	Розуміння переносного значення слова	0,750
2	Точність і правильність мовленнєвих навичок	0,494
3	Дивергентна продуктивність на семантичному матеріалі	0,492

Поєднання показників, які забезпечують точність мовленнєвих дій і можливість їх переносу в нові умови з показниками здійснення

діяльності в різних напрямках, детермінує виділення фактору, що зумовлює гнучкість і різноспрямованість у здійсненні мовленнєвого освоєння світу.

Порівняння структурно-функціональних особливостей будови зовнішньої структури мовленнєвого досвіду у двох вікових групах дало змогу виявити закономірності її вікової динаміки. Якісний аналіз виділених факторів дає можливість чітко простежити шлях розвитку зовнішньої структури – від структури як поєднання окремих частин у дітей до генералізованих частин, які через невелику кількість структурних елементів реалізують усі функції зовнішньої структури. Це дає підставу стверджувати, що зовнішня структура в процесі онтогенезу стає цілісною структурою, відтак шлях її розвитку підпорядковується принципіві інтеграції.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, опосередкування мовленнєвого освоєння світу (що є головною функцією зовнішньої структури) здійснюється через інтерпретацію результатів і процесу мовленнєвої взаємодії та, відповідно до них, – регуляцію комунікації особистості зі світом на основі адекватного відбору засобів для обробки й упорядкування мовних та мовленнєвих знань. Динаміка розвитку зовнішньої структури полягає в інтеграції – через об'єднання окремих частин у єдине ціле. При цьому частини не механічно зливаються одна з одною, а діалектично змінюються, набуваючи нової якості. Тому в дітей виявлено шість факторів зовнішньої структури, які (як видно з якісного аналізу змінних, що їх склали) змістовно відрізняються від факторів, виділених у дорослих. Генералізація окремих частин призводить до появи трьох факторів у дорослому віці, які виявляють чітку спрямованість на опосередкування мовленнєвого освоєння світу особистістю.

Література

1. Залевская А. А. Введение в психолингвистику / А. А. Залевская. – М. : Рус. гос. гуманит. ун-т, 2000. – 328 с.
Zalevskaia A. Vvedenie v psykholingvistiku [Introduction to psycholinguistics: A textbook for university students] / A. Zalevskaia. – Moscow : Russian State University for the Humanities, 2000. – 328 p.
2. Лактионов А. Н. Координаты индивидуального опыта / А. Н. Лактионов. – Харьков : Изд-во Харьк. нац. ун-т, 2010. – 336 с.
Laktionov A. Koordinaty individualnogo opyta [The coordinates of individual experience] / A. Laktionov. – Kharkiv : Publisher Kharkiv National University, 2010. – 366 p.
3. Орап М. О. Теоретичний аналіз категорії «мовленнєвий досвід особистості» / М. О. Орап // Гуманіт. вісн. – 2013. – № 29. – С. 272–278.

Orap M. Tereptychnyj analiz kategorij «movlennevyj dosvid osobystosti» [The theoretical analysis of the category «the personality's speech experience»] / M. Orap // Gumanitarnyj visnyk. – 2013. – No 29. – P. 272–278.

УДК 159.923.2:[316.6:33]

О. І. Остапйовський

Received October 8, 2013;

Revised October 25, 2013;

Accepted November 22, 2013.

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ ЕКОНОМІЧНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

У статті досліджено економічну соціалізацію як соціально-психологічний процес входження індивіда в економічну систему суспільства. Людина повсякчас перебуває в умовах постійно зростаючої конкуренції, зокрема це стосується і соціально-економічних відносин. Успішність її становлення залежить від економічної свідомості. Остання, зі свого боку, тісно пов'язана з процесами входження особистості в економічну сферу суспільства. Під час економічної соціалізації визначаються та формуються економіко-психологічні характеристики людини. Їхнє становлення та розвиток відбувається в процесі економічної життєдіяльності особистості та засвоєння нею економічних цінностей суспільства. Кінцевим продуктом економічної соціалізації є формування особистості як суб'єкта економічної діяльності. Цей процес здійснюється під впливом таких чинників, як-от: система цінностей суспільства; потребні системи індивіда; ціннісні репрезентації особистості; соціальні параметри. У вітчизняній психології дослідження економічної соціалізації розпочалися лише 2000 року. Основні напрями вивчення цього феномену – інформаційний, поведінковий і психологічний. Проаналізовано структурні компоненти економічної соціалізації (когнітивний, афективний, конативний) та її форми (цілеспрямована, стихійна, самовиховання), види (трудова, споживча, власне економічна, добровільна та примусова), критерії та чинники (через систему економічних цінностей у їх взаємозв'язку з усіма іншими вартостями), етапи (адаптація, ідентифікація, індивідуалізація, інтеграція, наднормативна й індивідуалізація). Цінність більшості наукових напрацювань – наголошення ролі вивчення взаємозв'язків суб'єктивного досвіду особистості, образу світу та кодів економічної свідомості, які забезпечують відповідність ставлень суб'єкта до економічних об'єктів та ситуацій, а відповідно, і процес ефективної економічної соціалізації особистості.

Ключові слова: соціалізація, економічна соціалізація, економічні цінності, особистість.

Ostapiovskiy O. I. The Formation of Personality in the Course of Socialization.

Economic socialization as social and psychological process of individual adaptation to economic system of society is highlighted in the article. The person in modern society is under constant impact of increasing competition, which contributes to his/her social and economic relations. The individual development of personality greatly depends on economic consciousness. The psychological and economic characteristics of personality develop during period of economic socialization. The ultimate goal of economic socialization is development of personality as the subject of economic activity. The author reveals the main factors of economic socialization: system of society values, complex of individual needs and motives, individual mental representations of values, social criteria (age, social status and role, gender). The problem of economic socialization is relatively new one; it has been represented in native psychology since 2000. The author distinguishes three approaches to study of economic socialization: informational, psychological, and behavioral. The structural components (cognitive, affective, and conative) and forms of economic socialization (goal directed, spontaneous, and self-directed), kinds of economic socialization (working, consumer, economic, voluntary, and forced), criteria and factors (complex of different values) were analyzed. Subjective experience, world representation and mental codes of economic consciousness are treated as the main determinants of individual attitude towards economic situations and phenomena.

Keywords: socialization, economic socialization, economic values, personality.

Остапйовський А. І. Становление личности в процессе экономической социализации. В статье исследовано экономическую социализацию как социально-психологический процесс вхождения индивида в экономическую систему общества. Человек в процессе своей жизнедеятельности находится в условиях постоянно растущей конкуренции, в частности это касается и социально-экономических отношений. Успешность её становления зависит от экономического сознания, которое, в свою очередь, тесно связано с процессами вхождения личности в экономическую сферу общества. В процессе экономической социализации определяются и формируются экономико-психологические характеристики человека. Их становление и развитие происходит в процессе экономической жизнедеятельности личности и усвоения ею экономических ценностей общества. Конечным продуктом экономической социализации является формирование личности как субъекта экономической деятельности. Этот процесс осуществляется под воздействием таких факторов, как система ценностей общества; потребностные системы индивида; ценностные репрезентации личности; социальные параметры. В отечественной психологии исследования экономической социализации начались лишь в 2000 г. Основные направления исследований этого феномена – информационный, поведенческий, психологический. В нашей статье проанализированы структурные компоненты экономической социализации (когнитивный, аффективный, конативный) и ее формы (целенаправленная, стихийная, самовоспитания), виды (трудовая, потре-

бительская, собственно экономическая, добровольная и принудительная), критерии и факторы (через систему экономических ценностей в их взаимосвязи со всеми другими ценностями), этапы (адаптация, идентификация, индивидуализация, интеграция, сверхнормативная и индивидуализация). Ценность большинства научных работ – подчеркивание роли изучения взаимосвязей субъективного опыта личности, образа мира и кодов экономического сознания, которые обеспечивают соответствие отношений субъекта к экономическим объектам и ситуаций, а соответственно и процесс эффективной экономической социализации личности.

Ключевые слова: социализация, экономическая социализация, экономические ценности, личность.

Постановка наукової проблеми та її значення. Людина повсякчас перебуває в умовах постійно зростаючої конкуренції, зокрема це стосується і соціально-економічних відносин. Успішність її становлення залежить від економічної свідомості. Остання, зі свого боку, тісно пов'язана з процесами входження особистості в економічну сферу суспільства. У зарубіжній та вітчизняній психологічній науці дослідження економічної соціалізації розпочалося відносно недавно. Уперше термін «економічна соціалізація» розглядають із позицій неомарксистського підходу під час аналізу соціалізації в роботах С. Камінгса, Д. Тібла (1978), Б. Стасі (1982) [4]. У вітчизняній психології дослідження економічної соціалізації розпочали лише 2000 року. [12; 23] працівники лабораторії соціальної психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України в межах загальної проблеми соціалізації учнівської та студентської молоді в умовах трансформації суспільства (Г. Авер'янова, О. Лаврененко, Г. Ложкін, В. Москаленко).

Людина постійно вступає в різні соціально-економічні відносини. Саме це й сприяє засвоєнню нею економічних цінностей суспільства. Як зазначає В. Москаленко, соціально-психологічний процес уходження індивіда в економічну систему суспільства є його економічною соціалізацією [21, 3]. Вона є невід'ємною складовою частиною загального процесу соціалізації особистості. Під час економічної соціалізації визначаються й формуються економіко-психологічні характеристики людини. Їхнє становлення та розвиток відбувається в процесі економічної життєдіяльності особистості та засвоєння нею економічних цінностей суспільства. Кінцевим продуктом економічної соціалізації є формування особистості як суб'єкта економічної діяльності. Цей процес здійснюється під впливом таких чинників, як-

от: система цінностей суспільства; потребові системи індивіда; ціннісні репрезентації особистості; соціальні параметри [22, 6].

Аналіз останніх досліджень цієї проблеми. У соціально-психологічній літературі трапляється безліч визначень та інтерпретацій економічної соціалізації особистості. Зокрема, А. Вяткін вважає процес становлення й розвитку економічної свідомості економічною соціалізацією [8]. А. Прутченков розглядає її як об'єктивний процес засвоєння особистістю економічних поглядів, переконань, цінностей, норм економічного життя, притаманних суспільству [29, 16]. Г. Сімя визначає економічну соціалізацію як процес перетворення людини в повноправного члена економічного співтовариства, під час якого відбувається засвоєння індивідом соціального простору, обмеженого господарською діяльністю, формування уявлень про економічні процеси і явища та їхнє втілення в конкретні форми соціально-економічної діяльності індивіда, а також вироблення його економічної поведінки [31, 26]. Аналогічним до розуміння процесу економічної соціалізації є підхід В. Попова [28].

Є. Козлова визначає економічну соціалізацію як процес становлення економічної свідомості, засвоєння ролей, норм, навичок та цінностей економічної поведінки. На думку вченої, економічна соціалізація є процесом, у межах якого відбувається інтеріоризація економічної реальності через пізнання економічної дійсності, засвоєння економічних знань, набуття економічних уявлень, пізнання економічних категорій, засвоєння та реалізація ролей та навичок економічної поведінки [18, 15]. Складниками процесу економічної соціалізації є соціально-економічний (пов'язаний із набуттям ролей, норм і цінностей економічної поведінки) й індивідуально-психологічний (спрямований на формування і розвиток відповідних здібностей, навичок та індивідуальних стилів) [18, 21].

Е. Анкудінова, проаналізувавши основні категорії економічної психології – економічну свідомість, економічну поведінку, економічну роль, економіко-психологічну адаптацію, розглядає економічну соціалізацію як психологічний феномен: засвоєння економічних ролей, успішність у господарській діяльності (економічна поведінка); рівень віддзеркалення економічних відносин, що визначає економічну поведінку (економічна свідомість); адаптація до умов економічної життєдіяльності в соціумі (економіко-психологічна адаптація); поява

економічної самосвідомості особи (економічна ідентичність); психологічна готовність до економічної діяльності (економічна спрямованість) [3].

Н. Дембицька трактує економічну соціалізацію як окрему модель соціалізації з позицій структурно-системного підходу як складову частину єдиного процесу соціалізації особистості. Перший підхід спрямований на формування такого типу особистості, який є втіленням обов'язкових вимог до індивідів з огляду на сучасну соціально-економічну систему українського суспільства, яке швидко оновлюється і змінюється. Інший підхід – формування економіко-психологічних характеристик особистості через засвоєння нею економічних цінностей суспільства під час економічної життєдіяльності [12, 53].

Слушною є думка А. Бояринцевої про те, що основою економічної соціалізації передусім має бути ціннісне опанування економічної реальності, індивідуальне етичне наповнення економічних категорій, а не нейтральне набуття відповідних знань і практичних навичок [7, 12].

Також варто згадати дослідження про формування економічної соціалізації П. Лунта [20]. Він виділив три стадії вивчення цього феномену. На початковому етапі, що діти, які частково включені до розв'язання економічних проблем, мають обмежені уявлення про них. На другій фазі для розвитку дитячих уявлень про економічні процеси використано структурну теорію Ж. Піаже. Третій етап присвячено ефективності впливу соціальних чинників на економічну соціалізацію.

Конкретизуючи проведений аналіз матеріалу в психологічній літературі, варто назвати основні напрями дослідження економічної соціалізації, що певною мірою систематизує отримані теоретичні положення.

Удалим, на нашу думку, є виділення таких трьох напрямів у вивченні економічної соціалізації – *інформаційний, поведінковий, психологічний* [16, 26]. Представники інформаційного напрямку дослідження економічної соціалізації пов'язують її з оволодінням індивідом науковими й економічними поняттями, а також економічними теоріями й формуванням на цій основі уявлень про економічну дійсність. Поведінковий аспект передбачає набуття людиною навичок економічної поведінки та взаємодії. Формування ставлення особистості до системи цінностей і моральних норм суспільства під час економічної діяльності розкривають представники психологічного напрямку дослідження економічної соціалізації.

У межах проведених досліджень встановлено, що економічна соціалізація має певну структуру, форми, етапи та механізми реалізації.

Структурними компонентами цього процесу є *когнітивна, афективна, конативна* складові частини [11]. Когнітивний компонент економічної соціалізації відображає низький, середній та високий рівні сформованості економічних уявлень особистості. Низькому рівню уявлень властива відсутність розуміння основних економічних явищ або фрагментарні уявлення, які відображають несуттєві якості. Середній – указує на наявність поняття про окремі економічні явища, які ґрунтуються на конкретних проявах, а також функціональних або змістовних особливостях цих явищ. Високий рівень засвідчує наявність економічних уявлень про сутність, зміст і функціональні особливості економічних явищ. Афективний складник демонструє наявність емоційного ставлення індивіда до економічної дійсності (ставлення до багатства й бідності, приватної власності, проблеми праці та зайнятості, співвідношення винагороди та виконаної роботи, інфляції, зміни курсу валют). Для конативного компонента характерні різні форми економічної поведінки (споживчої, виробничої, обмінно-розподільчої, зберігальної, інвестиційної).

У межах економічної соціалізації виділяють *трудова* (формування ставлення до праці засобами поведінкового досвіду в різних сферах (домашня праця, навчальна діяльність)), *споживчу* (набуття навичок споживання та засвоєння знань про економічні поняття, які характеризують різноманітні аспекти споживання) та *власне економічну* соціалізацію (формування уявлень про економічні феномени – рекламу, банк, бідність, багатство, інфляцію тощо) [7; 10; 28 та ін.].

Базові форми економічної соціалізації: *цілеспрямована* – плановий процес, який реалізується через різні соціальні інститути (дошкільні заклади, школи, виши і т. д.) відповідно до норм і вимог суспільства; *стихийна* – процес соціалізації, якому властивий ситуативний характер (спілкування в сім'ї та поза її межами, вплив засобів масової інформації); *самовиховання* – самоорганізація особистості через власний досвід та значущі орієнтири розвитку [18, 23].

Економічна соціалізація може бути *добровільною* та *примусовою* [5]. Перша передбачає активне та свідоме включення особистості в систему нових соціально-економічних відносин. Друга супроводжується внутрішнім конфліктом у неприйнятті нових економічних реалій на

ціннісному рівні за наявності орієнтації на ці цінності в поведінці особистості. Для молоді характерна добровільна соціалізація. Натомість представники старшого покоління демонструють примусову економічну соціалізацію, яка може переходити в ресоціалізацію.

Основні етапи економічної соціалізації: *адаптація* – процес пристосування людини до умов соціально-економічної дійсності; *ідентифікація* – ототожнення особистістю себе з певною соціально-економічною групою; *індивідуалізація* – збереження та розвиток індивідом тенденції до автономії, формування власної позиції, зумовленої особистісними особливостями; *інтеграція* – досягнення певного балансу між окремими людьми, особистістю та суспільством, знаходження оптимального варіанта життєдіяльності в соціумі; *наднормативна індивідуалізація* – створення власного феноменологічного простору [27, 55].

Вивчення проблеми економічної соціалізації дає змогу стверджувати, що важливими чинниками цього процесу є економічні цінності, особливо власність і гроші [1; 2; 54; 13; 19; 24; 25 та ін.].

Власність – економічна форма привласнення засобів і результатів виробництва. Людина, яка володіє власністю, може на свій розсуд розпоряджатися нею, не допускаючи впливу інших. Реальна власність та її якість визначальні в маркуванні належності особистості до певного соціального класу. Вона окреслює її соціальні межі та становище в суспільстві. Водночас власність – важливий складник Я-концепції особистості. Завдяки їй визначається не лише соціальне становище людини, а й межі її «фізичного Я» та персональної ідентичності [30]. Отже, завдяки власності формуються цінності, економічна суб'єктивність особистості, а також здійснюється стратифікація суспільства.

Окрім власності, важливим чинником економічної соціалізації особистості є гроші. Є. Щедріна, досліджуючи економічні уявлення в дітей, зробила висновок, що досвід перших економічних відносин формується в дитячому віці за допомогою грошей [32]. Для того, щоб людина добре розуміла економічні процеси й плідно займалася підприємництвом, вона обов'язково має засвоїти роль і природу грошей. У 4–5-річному віці діти починають розуміти, що таке гроші, проте лише половина з них більш-менш розбирається в номіналі монет. До 9–10 років дитина засвоює уявлення про ціну грошей. Саме власний досвід використання грошей, а не вік, інтелект чи со-

ціокультурні умови, у яких перебуває сім'я, впливає на формування економічних уявлень особистості. Отже, гроші виконують роль своєрідного посередника в процесі входження людини в економічну сферу суспільства.

Сутність і значущість грошей розкриваються через їхні функції: економічну, соціально-психологічну, людинотворчу [22, 11]. Економічна функція виявляється як міра вартості, засіб обігу, платежу, нагромадження, збереження. Соціально-психологічна – полягає в тому, що через гроші людина поєднана з іншими членами суспільства в єдину соціальну реальність. Водночас вони є одним із факторів формування психіки людини, створюючи й задовольняючи потреби особистості у виживанні, існуванні, самозадоволенні, набутті певного суспільного статусу. На ставлення до грошей впливають й індивідуальність особистості, і соціокультурні особливості певного суспільства.

Важливим чинником економічної соціалізації студентської молоді є економічні настановлення [14, 230–253], які є видом соціальних настановлень, формуються під впливом економічних відносин та економічної діяльності та проявляються в ставленні індивіда до власності, грошей, економічного статусу, добробуту тощо.

Через ставлення до економічних цінностей розкривається суть і зміст економічних настановлень. Визначальними в економічній соціалізації молоді є чотири типи економічних настановлень: *амбіційний оптимізм, мрійливо-заощадливий, раціонально-тривожний, приховано-тривожний*. Кожному з них відповідає певна мотивація. Амбіційний оптимізм характеризується високим рівнем економічної соціалізації особистості. Йому притаманні змішані мотиви, а пріоритетом є самореалізація. Мрійливо-заощадливий і раціонально-тривожний типи економічних настановлень характеризуються середнім рівнем економічної соціалізації. Для представників першого типу притаманна мотивація на успіх, другого – мотивація, пов'язана з униканням невдач. Пріоритетом їх діяльності є самореалізація. Низький рівень економічної соціалізації та невизначені пріоритети й мотивація властиві для представників приховано-тривожного типу.

Відомий український науковець Г. Ложкін, аналізуючи економічну свідомість особистості, зробив висновок, що соціально-економічний статус є важливим чинником економічної соціалізації [14, 254]. На думку Н. Дембицької, ідея репрезентації відносин

власності як носія економічного досвіду суспільства є чинником економічної соціалізації молоді [12, 59]. У своїх дослідженнях вчена підтвердила існування причинно-наслідкових зв'язків між економічною соціалізованістю й смисловим змістом економічного досвіду. Для теоретичного обґрунтування цього положення вона використала ідею концепції соціальних репрезентацій, смислової теорії свідомості та смислового змісту особистого досвіду.

Щодо факторів економічної соціалізації особистості, то у вітчизняній і зарубіжній психології є схожі твердження. Так, у дослідженнях Т. Грасс на основі аналізу економічної соціалізації у Великобританії та Новій Зеландії встановлено, що важливими інститутами економічної соціалізації особистості є сім'я, школа, община, молодіжні організації [9]. У роботі Е. Щедріної зазначено, що найважливішими факторами економічної соціалізації є навчання, сімейне виховання й особистий досвід [32].

Питання механізмів економічної соціалізації особистості в класичних психологічних джерелах включає розгляд функціонування ідентифікації, рефлексії, наслідування, навіювання, зараження, соціальної фасилітації та ін. [6; 15; 16; 17; 26; 31 та ін.].

Важливим для теоретичного й емпіричного рівнів дослідження є встановлення критеріїв економічної соціалізації особистості. На думку В. Москаленко, структурно-функціональна модель підприємливості може виконувати функцію критерію економічної соціалізованості людини ринкової економіки [24, 11–12].

Висновки. Отже, досвід вивчення економічної соціалізації як соціально-психологічного процесу входження індивіда в економічну систему суспільства (В. Москаленко) окреслений напрацюваннями науковців (Г. Авер'янова, А. Вяткін, Н. Дембицька, Є. Козлова, О. Лаврененко, А. Прутченков та ін.) щодо виділення основних *напрямів* досліджень цього феномену (інформаційний, поведінковий і психологічний); вивчення структурних компонентів економічної соціалізації (когнітивний, афективний і конативний) та її *форм* (цілеспрямована, стихійна, самовиховання), *видів* (трудова, споживча, власне економічна, добровільна, примусова), *критеріїв* та *факторів* (через систему економічних цінностей у їх взаємозв'язку з усіма іншими вартостями), *етапів* (адаптація, ідентифікація, індивідуалізація, інтеграція, наднормативна індивідуалізація).

Цінність більшості наукових напрацювань – наголошення ролі вивчення взаємозв'язків суб'єктивного досвіду особистості, образу світу та кодів економічної свідомості, які забезпечують відповідність ставлень суб'єкта до економічних об'єктів та ситуацій, а відповідно, й процес ефективної економічної соціалізації особистості.

Література

1. Авер'янова Г. М. Кишенькові гроші як фактор економічної соціалізації підлітків / Г. М. Авер'янова // Психологія : зб. наук. пр. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Вип. 18. – 2002. – С. 87–96.
Averyanova G. M. Kyshen'kovi groshi yak faktor ekonomichnoyi sotsializatsii pidlitkiv [Pocket money as a factor of economic socialization of adolescents] / G. M. Averyanova // Psihologii: zbirnyk naukovih prats'. – K. : NPU im. M. P. Dragomanova. – Emiss. 18. – 2002. – P. 87–96.
2. Авер'янова Г. М. Особливості соціалізації молоді в умовах трансформації суспільства / Г. М. Авер'янова, Н. М. Дембицька, В. В. Москаленко. – К. : «ППП», 2005. – 307 с.
Averyanova H. M. Osoblyvosti sotsializatsii molodi v umovah transformatsii suspilstva [Features socialization of youth in transforming society] / H. M. Averyanova, N. M. Dembytska, V. V. Moskalenko. – K. : «PPP», 2005. – 307 p.
3. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 272 с. – (Сер. «Мастера психологии»).
Ananiev B. G. O problemah sovremennogo chelovekoznaniiya [On the problems of modern anthropology] / B. G. Ananiev. – SPb. : Piter, 2001. – 272 p.
4. Анкудинова Е. В. Определение сущности экономической социализации / Е. В. Анкудинова // Вест. Челяб. гос. пед. ун-та. – 2009. – С. 5–15.
Ankudinova E. V. Opredelenie suschnosti ekonomicheskoi socializatsii [Defining the essence of economic socialization] / E. V. Ankudinova // Vestn. Cheliab. gos. ped. un-ta. – 2009. – P. 5–15.
5. Анкудинова Е. В. Экономическая социализация как психологический феномен / Е. В. Анкудинова // Вест. Томск. гос. пед. ун-та. – 2009. – № 11. – С. 126–130.
Ankudinova E. V. Ekonomicheskaya socializaciya kak psihologicheskii fenomen [Economic socialization as a psychological phenomenon] / E. V. Ankudinova // Vestn. Tomsk. gos. ped. un-ta. – 2009. – № 11. – P. 126–130.
6. Батраченко І. Г. Розвиток антиципації в період дорослості / І. Г. Батраченко // Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Сер. №12. Психол. науки. – 2009. – № 25 (49). – С. 54–60.
Batrachenko I. H. Rozvytok antytsypatsii v period doroslosti [The development of anticipation during adulthood] / I. H. Batrachenko // Nauk. Chas. NPU im. M. P. Dragomanova. Ser. №12. Psyhol. nauky. – 2009. – № 25 (49). – P. 54–60.
7. Бояринцева А. В. Психологические проблемы экономической социализации / А. В. Бояринцева // Педагогика. – 1994. – № 4. – С. 12–18.

- Boyarinceva A. V. Psihologicheskie problemy ekonomicheskoy sotsializatsii [Psychological problems of economic socialization] / A. V. Boyarinceva // Pedagogika. – 1994. – № 4. – P. 12–18.
8. Вяткин А. П. Психологические методы изучения экономической социализации личности в процессе обучения / А. П. Вяткин. – Иркутск : Изд-во БГУЭП, 2004. – 228 с.
Viatkin A. P. Psihologicheskie metody izucheniya ekonomicheskoy sotsializatsii lichnosti v protsesse obucheniya [Psychological study of economic socialization of the individual in the learning process] / A. P. Viatkin. – Irkutsk : Izd-vo BGUEP, 2004. – 228 p.
9. Грасс Т. П. Из опыта экономической социализации подрастающих поколений в Великобритании и в Новой Зеландии / Т. П. Грасс // Сибир. пед. журн. – 2008. – № 3. – С. 266–274.
Grass T. P. Iz opyta ekonomicheskoy sotsializatsii podrastajuschih pokoleniy v Velikobritanii i v Novoy Zelandii [From the experience of economic socialization of the younger generations in the UK and New Zealand] / T. P. Grass // Sibirskij ped. zhurnal. – 2008. – № 3. – P. 266–274.
10. Гусева Т. В. Потребительское поведение детей старшего дошкольного возраста в процессе социализации : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т. В. Гусева. – Ярославль : [б. и.], 2005. – 24 с.
Guseva T. V. Potrebitel'skoe povedenie detey starshego doshkol'nogo vozrasta v processe sotsializatsii [Consumer behavior of preschool children in the socialization process] / T. V. Guseva. – Yaroslavl' : [b. i.], 2005. – 24 p.
11. Дейнека О. С. Экономическая психология : [уч. пособие] / О. С. Дейнека – СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2000. – 160 с.
Dejneka O. S. Ekonomicheskaya psihologiya: [Economic psychology] / O. S. Dejneka. – SPb. : Izd-vo S.-Peterburg. un-ta, 2000. – 160 p.
12. Дембицька Н. М. Соціально-психологічні проблеми економічної соціалізації молоді / Н. М. Дембицька // Соціально психологія. – 2008. – № 3. – С. 53–67.
Dembytska N. M. Sotsialno-psyhologichni problemy ekonomichnoi sotsializatsii molodi [Psycho-social problem within economic socialization of youth] / N. M. Dembytska // Sotsialna psyholohiia. – 2008. – № 3. – P. 53–67.
13. Дембицька Н. М. Теоретичні підходи до дослідження суб'єкта відносин власності / Н. М. Дембицька // Проблеми загальної та педагогічної психології // Зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України ; за ред. акад. С. Д. Максименка. – К. : ГНОЗІС, 2006. – VIII, вип. 1. – С. 111–117.
Dembytska N. M. Teoretychni pidhody do doslidzhennia subiekta vidnosyn vlasnosti [Theoretical approaches to the study of the subject property relations] / N. M. Dembytska // Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psyholohii // Zb. nauk. pr. In-tu psyholohii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy ; za red. akad. S. D. Maksymenka. – K. : GNOZYS, 2006. – VIII, vyp. 1. – P. 111–117.
14. Економічна соціалізація молоді: соціально-психологічний аспект / В. В. Москаленко, І. В. Білоконь, Н. М. Дембицька та ін. ; [за заг. ред. В. В. Москаленко]. – К. : Укр. центр політичного менеджменту, 2008. – 336 с. – (Б-ка журн. «Соціально психологія»).

- Ekonomichna sotsializatsiya molodi: sotsialno-psykholohichnyi aspekt [The economic socialization of youth: social and psychological aspects] / V. V. Moskalenko, I. V. Bilokon, N. M. Dembytska ta in. – K. : Ukr. tsentr politychnoho menedzhmentu, 2008. – 336 p. – (В-ка zhurn. «Sotsialna psykholohiia»).
15. Жилина Ж. А. Психическая регуляция экономической социализации детей старшего дошкольного возраста : дис. ... канд. психол. наук / Ж. А. Жилина. – Владимир : [б. и.], 2005. – 223 с.
Zhylina Zh. A. Psihicheskaya reguliatsiya ekonomicheskoy sotsializatsii detey starshego doshkolnogo vozrasta [Mental regulation of economic socialization preschool children] / Zh. A. Zhylina. – Vladimir : [b. i.], 2005. – 223 p.
16. Землянская Е. Н. Социализация младших школьников в процессе экономической подготовки / Е. Н. Землянская. – М. : МПГУ, 2006. – 235 с.
Zemlianskaya E. N. Sotsializatsiya mladshykh shkolnikov v protsesse ekonomicheskoy podgotovki [Socialization of younger schoolboys in the economic preparation] / E. N. Zemlianskaya. – M. : MPGU, 2006. – 235 p.
17. Карпенко З. С. Аксиопсихологія особистості / З. С. Карпенко. – К. : ТОВ «Міжнар. фінанс. агенція», 1997. – 216 с.
Karpenko Z. S. Aksiopsykholohiya osobystosti [Aksiopsykholohiya personality] / Z. S. Karpenko. – K. : TOV «Mizhnar. finans. agentsiya», 1997. – 216 p.
18. Козлова Е. В. Психологические основы экономической социализации / Е. В. Козлова. – Великий Новгород : НовГУ, 2004. – 80 с.
Kozlova E. V. Psihologicheskie osnovy ekonomicheskoy sotsializatsii [Psychological foundations of economic socialization] / E. V. Kozlova. – Velikiy Novgorod : NovGU, 2004. – 80 p.
19. Ложкін Г. В. Економічна свідомість особистості як психологічний феномен / Г. В. Ложкін, В. Л. Комаровська // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 9. – С. 6–12.
Lozhkin H. V. Ekonomichna svidomist osobystosti yak psykholohichnyy fenomen / H. V. Lozhkin, V. L. Komarovska [Economic consciousness of the individual as a psychological phenomenon] // Praktychna psykholohiya ta sotsialna robota. – 2007. – № 9. – P. 6–12.
20. Лунт П. Психологические подходы к потреблению: вчера, сегодня, завтра / П. Лунт // Иностранная психология. – 1997. – № 9. – С. 8–16.
Lunt P. Psihologicheskie podhody k potrebleniyu: vchera, segodnia, zavtra [Psychological approaches to consumption: yesterday, today and tomorrow] / P. Lunt // Inostr. psikholohiya. – 1997. – № 9. – P. 8–16.
21. Москаленко В. В. Сучасні напрямки досліджень в економічній психології / В. В. Москаленко // Соціальна психологія. – 2004. – № 2. – С. 3–18.
Moskalenko V. V. Suchasni napriamky doslidzhen' v ekonomichniy psykholohii [Current research directions in economic psychology] / V. V. Moskalenko // Sotsialna psykholohiya. – 2004. – № 2. – P. 3–18.
22. Москаленко В. В. Економічна соціалізація особистості: концептуальна модель / В. В. Москаленко // Соціальна психологія. – 2006. – № 3. – С. 3–16.

- Moskalenko V. V. Ekonomichna sotsializatsiya osobystosti: kontseptualna model / V. V. Moskalenko [Economic socialization: a conceptual model] // Sotsialna psyhologiya. – 2006. – № 3. – P. 3–16.
23. Москаленко В. В. Соціальна психологія / В. В. Москаленко. – К. : Центр навч. л-ри, 2005. – 624 с.
Moskalenko V. V. Sotsialna psyhologiya [Social Psychology] / V. V. Moskalenko. – К. : Tsentr navch. l-ry, 2005. – 624 p.
24. Москаленко В. В. Соціально-психологічні засади економічної культури особистості / В. В. Москаленко // Соціальна психологія. – 2007. – № 4. – С. 3–16.
Moskalenko V. V. Sotsialno-psyhologichni zasady ekonomichnoyi kultury osobystosti [Social psychological foundations of economic cultural identity] / V. V. Moskalenko // Sotsialna psyhologiya. – 2007. – № 4. – P. 3–16.
25. Московичи С. Социальное представление: исторический взгляд / С. Московичи // Психол. журн. – 1995. – Т. 16. – № 1. – С. 3–18.
Moskovichi S. Social'noe predstavlenie: istoricheskij vzglyad [Social performance: A Historical Look] / S. Moskovichi // Psihol. zhurnal. – 1995. – Т. 16. – № 1. – P. 3–18.
26. Назаретян А. П. Психология стихийного массового поведения. Лекции / А. П. Назаретян. – М. : ПЕР СЭ, 2001. – 112 с.
Nazaretian A. P. Psihologia stihynogo massovogo povedeniya. Lektsii [Natural psychology of mass behavior. lectures] / A. P. Nazaretian. – М. : PER SE, 2001. – 112 p.
27. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. П. Поваренков. – М. : Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.
Povarenkov J. P. Psihologicheskoe sodержanie professional'nogo stanovleniya cheloveka [Psychological content of the professional development of human] / J. P. Povarenkov. – М. : Izd-vo URAO, 2002. – 160 s.
28. Попов В. Д. Психология и экономика / В. Д. Попов. – М. : Сов. Россия, 1989. – 304 с.
Popov V. D. Psihologiya i ekonomika [Psychology and Economics] / V. D. Popov. – М. : Sov. Rossiya, 1989. – 304 p.
29. Прутченков А. С. Проблемы и противоречия формирования экономической культуры учащихся современной школы / А. С. Прутченков // Стандарт экономического образования в общеобразовательных учреждениях: разработка, апробация, внедрения. – Самара : СИПКРО, 1996. – С. 15–18.
Prutchenkov A. S. Problemy i protivorechiya formirovaniya ekonomicheskoy kul'tury uchaschihsia sovremennoy shkoly [Problems and contradictions shaping the economic culture of the modern school pupils] / A. S. Prutchenkov // Standart ekonomicheskogo obrazovaniya v obscheobrazovatel'nyh uchrezhdeniyah: razrabotka, aprobatsiya, vnedreniya. – Samara : SIPKRO, 1996. – P. 15–18.
30. Радина Н. К. Первичная экономическая социализация: конструирование Я и обретение собственности / Н. К. Радина // Профессиональное самосознание и экономическое поведение личности : тр. III Междунар. науч. интернет-конф. / [отв. ред. М. Ю. Семенов]. – Омск : Полигр. центр КАН, 2009. – С. 9–23.

Radina N. K. Pervichnaya ekonomicheskaya sotsializatsiya: konstruirovaniye ya i obretenie sobstvennosti [Initial economic socialization: I design and property acquisition] / N. K. Radina // Professional'noe samosoznanie i ekonomicheskoe povedenie lichnosti: tr. III mezhdunarod. nauch. internet-konf. / [otv. red. M. Ju. Semenov]. – Omsk : «Poligr. tsentr KAN», 2009. – P. 9–23.

31. Семья Г. Экономическая социализация детей и подростков: периодизация и результаты / Г. Семья // Школьный экон. журн. – 1998. – № 5. – С. 25–31.

Sem'ya G. Ekonomicheskaya sotsializatsiya detej i podrostkov: periodizatsiya i rezul'taty [Economic socialization of children and adolescents: results and periodization] / G. Sem'ya // Shkol'niy ekon. zhurn. – 1998. – № 5. – P. 25–31.

32. Щедрина Е. В. Исследование экономических представлений у детей / Е. В. Щедрина // Вопр. психологии. – 1991. – № 2. – С. 157–164.

Schedrina E. V. Issledovanie ekonomicheskikh predstavlenij u detey [Study of economic representations in children] / E. V. Schedrina // Vopr. psihologii. – 1991. – № 2. – P. 157–164.

УДК 159.98:622

О. А. Соловей

Received September 25, 2013;

Revised October 21, 2013;

Accepted November 1, 2013.

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УСНОГО МОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В СИТУАЦІЇ ЕМОЦІЙНОЇ НАПРУГИ

У статті викладено результати теоретичного й емпіричного дослідження психолінгвістичних особливостей мовлення особистості в ситуації емоційної напруги. Обґрунтовано актуальність обраної проблеми, відзначено її недостатню розробленість і в теоретичному, і в прикладному аспектах. Здійснено огляд останніх наукових досліджень вітчизняних і зарубіжних учених у цій галузі. Проаналізовано й обґрунтовано доцільність вивчення мовлення особистості в ситуації емоційної напруги на фонетичному, лексичному та синтаксичному рівнях. Дослідження проводилось у Східноєвропейському національному університету імені Лесі Українки, вибірку склали студенти факультету психології. Описано теоретичні, емпіричні методи, які використовували для реалізації завдань дослідження. Обґрунтування результатів дослідження містить огляд та інтерпретацію отриманих даних зіставного аналізу спонтанного нейтрального та спонтанного емоційного мовлення студентів. Емпіричне вивчення мовлення особистості в ситуації емоційної напруги дало змогу встановити такі його

особливості: збільшення кількості пошукових слів, вибір більш стереотипного словника, слів із чіткою позитивною чи негативною конотацією, поява слів-паразитів, зростання вживання часток, вигуків; семантично нерелевантні повтори фраз, частин фраз, одного слова, складів, незавершеність слова, речення та зростання кількості самокорекцій, поява некоректованих і, ймовірно, неусвідомлюваних мовцем помилок узгодження мовних одиниць.

Ключові слова: емоційна напруга, мовлення, спонтанне мовлення, емоційне мовлення, афективне мовлення.

Solovei O. A. Psycholinguistic Peculiarities of Individual Speech under Stress. The article deals with the results of theoretical and empirical research of psycholinguistic features of the personality's speech in situation of emotional stress. The relevance of the chosen problem is argued by author, its lack of elaborated is indicated both in theoretical and applied aspects. The review of the recent scientific research of domestic and foreign scholars is carried out in the field. The expediency of feasibility the research of personality's speech in the situation of emotional stress is analyzed and substantiated on phonetic, lexical and syntactic levels. The research was conducted in Lesya Ukrainka Eastern European University, sample was made by the students of Psychology department. The article contains the description of theoretical and empirical methods, which were used to implement the tasks of this research. The description and justification of the results of this study contains the overview and interpretation of received data of comparative analysis of spontaneous neutral and spontaneous emotional speech of students. The empirical study of the personality's speech in the situation of emotional stress allowed to set its features: the increase in the number of searching words; the selection of more stereotypical dictionary; the appearance of junk words; the choice of words with a clear positive or negative connotation; the increase the use of particles and interjections; the semantically irrelevant the repetitive of phrases, parts of phrase, single words, syllables; the incompleteness of words, sentences and increased number of self-correction; the appearance of unjustable and, probably, not perceived by the speaker the errors of concordance language units.

Keywords: emotional stress, speech, spontaneous speech, emotional speech, affective speech.

Соловей О. А. Психолингвистические особенности речи личности в ситуации эмоционального напряжения. В статье изложены результаты теоретического и эмпирического исследования психолингвистических особенностей речи личности в ситуации эмоционального напряжения. Обосновано актуальность проблемы, отмечено её недостаточную разработанность как в теоретическом, так и в прикладном аспектах. Осуществлен обзор последних научных исследований отечественных и зарубежных ученых в этой области. Проанализированы и обоснованы целесообразность проведения исследования речи личности в ситуации эмоционального напряжения на фонетическом, лексическом и синтаксическом уровнях. Исследование проводилось в Восточноевропейском национальном университете имени Леси Украинки, выборку составили студенты факультета психологии. Описано теоретические, эмпирические методы,

которые использовались для реализации задач исследования. Обоснование результатов исследования содержит обзор и интерпретацию полученных данных сопоставимого анализа спонтанной нейтральной и спонтанной эмоциональной речи студентов. Эмпирическое изучение речи личности в ситуации эмоционального напряжения позволило установить такие её особенности: увеличение количества поисковых слов, выбор более стереотипного словаря, слов с четкой позитивной или негативной коннотацией, появление слов-паразитов, рост употребления частиц, восклицаний; семантически нерелевантные повторы фраз, частей фраз, одного слова, складов, незавершенность слова, предложения и увеличение количества самокоррекций, появление некорректируемых и, вероятно, неосознаваемых говорящим ошибок согласования языковых единиц.

Ключевые слова: эмоциональное напряжение, речь, спонтанная речь, эмоциональная речь, аффективная речь.

Постановка наукової проблеми та її значення. Посилення інформаційних потоків електронними засобами, процеси глобалізації й інтенсифікації викликають негативні зрушення в емоційній сфері життєдіяльності людини, проявляючись у її мовленні. Питання реалізації мовленнєвої діяльності в незвичайних психофізіологічних станах особистості й методи її опису та дослідження, на думку багатьох вітчизняних і зарубіжних мовознавців, психолінгвістів та психологів, є одним із нагальних завдань лінгвістичної парадигми ХХІ ст.

Емоції оцінюють обставини і ситуації, спонукають суб'єкт до збереження сприятливих для його життєдіяльності умов або до усунення несприятливого впливу. Тому зрозумілим є інтерес до емоційних станів, який уже півстоліття виявляють такі відомі психологи, лінгвісти, культурологи, як М. Апресян, М. Бліх, К. Ізард, Р. Лазарус, О. Леонтьєв, Є. Нушикян, Я. Рейковський, В. Шаховський, П. Якобсон та ін. Об'єктом досліджень стає мовлення під час емоційної напруги, яке за низкою характеристик суттєво відрізняється від мовлення людей у звичайному стані. Ці відмінності простежуються в характері вибору слів, специфіці граматичного оформлення висловлювання, особливостях кінетичної поведінки мовця, просодичній організації мовлення.

Оцінюючи проблему дослідження, варто наголосити, що окремі питання специфіки актуалізації емоційного мовлення розглядалися на матеріалі різних мов у ґрунтовних роботах вітчизняних (А. Калита, С. Колимба, Т. Королева, Е. Носенко, Е. Нушикян та ін.) і зарубіжних учених (А. Антипова, В. Артемов, Н. Вітт, Л. Златоустова, К. Ізард, Л. Кантер, О. Леонтьєв, О. Мягкова, В. Шаховський та ін.).

У стані емоційної напруги людям важко формулювати думки й вибирати слова, що проявляється в збільшенні кількості пауз, хезитації пошукових слів, семантично нерелевантних повторень, заповнених пауз, пошукових жестів, що описують, супроводжують мовлення. Крім того, знижується словникове різноманіття мовлення, збільшується кількість слів-паразитів, кліше, незавершених висловлювань, помилок.

Потреба психолінгвістичного аналізу усного мовлення особистості в стані емоційного напруження засвідчується порівняно невеликою кількістю наукових робіт такого спрямування. Цим зумовлено **актуальність** запропонованої розвідки та її **завдання**: теоретично обґрунтувати особливості мовлення особистості в ситуації емоційної напруги; емпірично вивчити усне мовлення особистості в ситуації емоційної напруги на фонетичному, лексичному, синтаксичному рівнях.

Аналіз досліджень цієї проблеми. Для розуміння особливостей мовлення особистості в незвичайних психофізіологічних станах розглянемо докладніше поняття *емоційного напруження/емоційної напруги*, яке змістовно окреслюється в зарубіжних і вітчизняних роботах.

В. Марищук та В. Євдокимов запропонували розділити поняття *емоційна напруга* й *емоційна напруженість*. Перше, на думку науковців, характеризується активізацією різних функцій організму у зв'язку з активними вольовими актами, друге – тимчасовим зниженням стійкості психічних процесів і працездатності [4].

П. Зільберман також вважає, що стан напруженості слід розглядати як перешкоду і в жодному разі не можна ототожнювати зі станом напруги, яка неминуче супроводжує будь-яку складну діяльність, тим паче таку, яка виконується на рівні, близькому до межі цього індивідуума [1].

Н. Наєнко визначає поняття *емоційна напруженість* як видове щодо родового *психічна напруженість*, а під останнім розуміє «стан, що виникає у людини у важких і критичних умовах» [5].

Більшість авторів розглядає ці поняття як тотожні.

Стан емоційної напруженості, як наголошує О. М. Леонтьєв, займає особливе місце серед емоційних процесів, хоча й важко провести чітку грань між стресовим станом і афектом, емоційною напруженістю і напруженістю, викликаною неемоційними факторами.

На думку Е. Носенко, до стану емоційної напруженості варто відносити ті стани, характерною особливістю яких є наявність пере-

важно негативного, руйнівного впливу на діяльність, і стан досліджуваного, що впливає із самої психологічної сутності цього стану. Відтак, під «емоційною напруженістю» розуміється особливий емоційний стан, що характеризується інтенсивними емоційними переживаннями під час мовної комунікації, сприймається індивідом як перешкода для досягнення комунікативних намірів [7].

Причини виникнення напруженості різні й можуть мати різну силу впливу на індивіда. У зв'язку із цим виділяють такі типи ситуацій: складні, параекстремальні, екстремальні. Ця диференціація дає змогу співвіднести зазначені ситуації із силою станів напруги, що має важливе значення для розуміння спостережуваних змін у діяльності та поведінці комуніканта.

Т. Немчин виділяє три різновиди стану нервово-психічної напруги відповідно до інтенсивності його вираження: слабкий, помірний, надмірний [6]. Перший називається напругою лише умовно, адже ознаки напруги або не спостерігаються зовсім, або їх прояви настільки незначні, що особа не вважає свій стан емоційно напруженим. При помірно вираженій психічній напрузі в психічній діяльності простежується явні позитивні зрушення: змінюється функція пам'яті, зростає увага, продуктивність мислення, збільшується точність рухів, зменшується кількість помилок. Н. Вітт пропонує використовувати для позначення такого виду емоційної напруженості термін «емоційна активація». Третій рівень нервово-психічної напруги характеризується ознаками порушень у психічній сфері: знижується обсяг уваги, стійкість і здатність до концентрації, здатність до переключення, знижується продуктивність короткочасної пам'яті, виявляються негативні зрушення в здатності до розв'язання логічних завдань, страждає координація.

Е. Носенко виділяє такі основні групи реакцій, які є типовими для стану емоційної напруженості і, ймовірно, можуть сигналізувати про його наявність [7]:

1. Виникнення тривожних станів (занепокоєння, пригніченості, страху, відчаю і т. д.).

2. Зміни у звичному для індивіда характері моторно-поведінкових реакцій (поява тремору, зростання м'язового напруження, зміни в міміці та кінестетиці й ін.)

3. Зміни в характері перебігу розумових процесів і організації інтелектуальної діяльності.

4. Зміна фізіологічних показників стану організму й біоелектричної активності мозку під впливом емоційної напруженості.

Звуковимовна діяльність, за допомогою якої здійснюється усне мовлення, тісно пов'язана з фізіологічними процесами, що мимоволі відображають емоційно-вольові процеси мовця.

Отже, емоційна напруга може безпосередньо впливати на породження, сприйняття мовлення – основні процеси мовленнєвої комунікації, і, відповідно, комунікативний успіх/невдача прямо залежить від емоційного стану комунікантів.

Стан емоційної напруженості загалом можна віднести до форми змінених станів свідомості. Він виникає у ситуаціях, коли людина змушена приймати відповідальні рішення в умовах дефіциту часу. Наприклад, під час іспиту, розмови з керівником, «з'ясування стосунків» із близькими людьми тощо. У стресових ситуаціях у людей змінюється не лише характер фізіологічної та психологічної активності, а й показники мовленнєвої активності. Основним чинником впливу емоційної сфери на структурні особливості мовлення є не якісні характеристики конкретної емоції або групи емоцій, а характер їх впливу на мисленнєво-мовленнєві процеси – деструктивний (деформуючий) або конструктивний (сприятливий). Особливості мовлення в стані емоційної напруги зумовлені специфічними механізмами протікання цих процесів.

Г. Маль установив таку закономірність: чим яскравіше виражено стан емоційної напруженості, тим більше в мові виявляються такі явища, як: 1) семантично нерелевантні повторення фраз, частин фраз, одного слова, складів; 2) незавершеність слова (опущення частини слова, наприклад, його кінця), що супроводжується змінами в структурі пропозиції або повтореннями; 3) незавершеність пропозиції (логічна, синтаксична) за відсутності подальших виправлень незавершених пропозицій; 4) застереження, включаючи неологізми, парафазії; 5) транспозиція окремих слів із їх «правильних» позицій у реченні; 6) зростання кількості самокорекції; 7) збільшення кількості й заповнених, і незаповнених пауз нерішучості. Автор також установив, що в усному висловлюванні зафіксована найбільша кількість явищ нерішучості під час емоційної напруги. Цю характеристику трактує автор як захисну й адаптивну реакцію досліджуваного, необхідну для того, щоб упоратися зі станом емоційної напруженості [9].

Г. Ліндсей і А. Ньюберг також відзначають як одну з характерних особливостей смислового змісту мовлення під час емоційної напру-

женості появу в непередготовленому висловлюванні фраз, що сигналізують про невпевненість мовця, невизначеність в оцінці подій, нерішучість у судженнях [8].

С. Берштейн указує на збільшення кількості інтонаційно виділених слів (кількості логічних і смислових наголосів) як на виразний індикатор емоційно забарвленого мовлення. Як засвідчує аналіз літератури, дослідження інтонації емоційного мовлення ведеться переважно у двох напрямках: по-перше, в аспекті акустичного вираження емоцій (С. Алексенко, О. Алексієвець, Е. Андрієвська, Н. Георгієва, С. Дорда, С. Іванова, А. Калита, С. Колимба, Н. Ланчуковська, Б. Лобанов, В. Олінчук, Є. Снегірьова, Я. Федорів, Т. Янчева й ін.); по-друге, сприйняття й ідентифікації емоційних станів (Е. Божин, Н. Вітт, В. Галунов, О. Леонт'єв, Е. Мягкова, Е. Носенко, Т. Королева й ін.).

Багато авторів відзначають збільшення кількості іменників і дієслів порівняно з прикметниками й прислівниками в мовленні в стані емоційної напруженості.

Установлені Н. Вітт особливості в передачі смислового змісту підготовленого повідомлення, які полягають у порушенні модальності (заміні повинності бажаністю, необхідності – можливістю, упевненості – невпевненістю, визначеності – невизначеністю), перегукуються з даними Г. Маля, Г. Ліндсея й А. Ньюберг, які також відзначають як одну з характерних особливостей смислового змісту промови під час емоційної напруженості появу в непередготовленому висловлюванні фраз, що сигналізують про невпевненість мовця, невизначеність в оцінці подій, нерішучість у судженнях.

Е. Носенко вивчила зміни мовлення в стані емоційної напруги в природних (а не лабораторних) умовах: перед екзаменом, хірургічною операцією у хворих, у диспетчерів при розв'язанні ними тестових завдань у присутності авторитетної комісії, у військовослужбовців при виконанні професійної діяльності, пов'язаної з великою особистою відповідальністю [7]. Дослідниця відзначає, що для стану емоційної напруги характерні труднощі у формулюванні думок і виборі слів для їх адекватного вираження, які проявляються в збільшенні в усних висловлюваннях кількості та тривалості пауз, нерішучості, пошукових слів, семантично нерелевантних повторень, заповнених пауз, пошукових і описувальних жестів, які супроводжують мовлення. Одним із проявів цих труднощів є також зниження словникового розмаїття мовлення. Крім того, простежуються істотні

зрушення в здійсненні тих мовленнєвих операцій, які вимагають свідомого контролю за якістю їх реалізації. Про ослаблення свідомого контролю за якістю лексико-граматичного оформлення висловлювання в стані емоційної напруженості засвідчує збільшення кількості синтаксично й логічно незавершених фраз, некоректованих помилок, порушення цілісності висловлювання.

Під час емоційної напруженості активізуються спонтанні мовленнєві прояви, різко зростає кількість звичних висловів, слів-паразитів, кліше. Ці звичні висловлювання артикулюються в вищому темпі, ніж у звичайному стані, що змінює темп артикулювання. Збільшується кількість некомунікативних жестів, які супроводжують мовлення, факт появи яких не усвідомлюється мовцем. Наявність труднощів у виборі слів і формулюванні думок, з одного боку, й активізація спонтанних проявів – з іншого, зумовлюють різкі коливання загального темпу мовлення.

У стані емоційної напруженості для мовлення характерна також незакінченість (опущення частини слова, наприклад, його кінця). Це супроводжується змінами в структурі речення чи повторами.

У семантичному плані мовлення в цьому стані також змінюється. Воно характеризується, з одного боку, більшою різкістю в оцінках, з іншого – нерішучістю. Мовець обирає слова із чітким позитивним або негативним значенням, тобто переважає крайня полярність в оцінках.

На основі аналізу наведених вище особливостей Е. Носенко виділила низку показників, які можна кількісно оцінити й використувати при діагностиці особливостей мовлення особистості в ситуації емоційної напруги [7]:

1. Середній розмір висловлювання (речення), вимовленого без пауз нерішучості. Цей показник розраховується через поділ часу «чистого мовлення» (кількості слів у висловлюванні) на кількість пауз нерішучості. Паузами нерішучості вважаються паузи тривалістю від 250 мс і вище.

2. Темп артикулювання, тобто відношення кількості складів у висловлюванні до часу, витраченого на їх проголошення (тобто кількість часу «чистого мовлення»).

3. Латентний період мовленнєвої реакції.

4. Діапазон коливань темпу мовлення під час усного висловлювання. Цей показник характеризує два різноспрямовані зрушення: виникнення труднощів в оперативному виборі слів у мовленні й поживав-

лення спонтанної мовленнєвої активності, що супроводжується збільшенням темпу мовлення. Чим ширший діапазон коливань темпу мовлення на окремих його ділянках, тим із більшою ймовірністю можна стверджувати, що мовець переживає стан емоційної напруженості.

5. Тривалість тимчасового інтервалу, після закінчення якого в мовленнєвому потоці з'являються зони, де частота основного тону голосу перевершує середню типову для цього мовця частоту.

6. Кількість явищ нерішучості (семантично нерелевантних повторів, переформувань, заповнених пауз, незавершених слів або фраз).

7. Коефіцієнт словникового розмаїття мовлення, що характеризує відношення різних слів щодо загальної кількості слів.

8. Середня кількість жестів (на 100 слів висловлювання), зокрема пошукових і некомунікативних жестів.

9. Середня кількість синтаксично незавершених фраз в усних висловлюваннях.

10. Середня кількість помилок (застережень, парафазій) у мовленні.

Методи та методики. Для розв'язання дослідницьких завдань використано такі групи методів: теоретичні (порівняльний аналіз психологічної літератури з досліджуваної проблеми, методи збору й інтерпретації теоретичного та фактологічного матеріалу); емпіричні (методика діагностики рівня мовленнєвої тривожності, запис непідготованого спонтанного мовлення в умовах безпосереднього спілкування та спонтанного мовлення в ситуації емоційної напруги, психолінгвістичний аналіз мовлення).

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Вивчення психолінгвістичних особливостей усного мовлення особистості реалізовувалося на факультеті психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Експериментальну вибірку дослідження склали 54 студенти III курсу (51 особа жіночої статі та 3 – чоловічої).

Емпіричне дослідження реалізовувалось у два етапи. На першому використано методику діагностики рівня мовленнєвої тривожності та здійснено запис спонтанного нейтрального мовлення досліджуваних. Ця методика спрямована на аналіз рівня мовленнєвої тривожності особистості. За її допомогою ми розділили досліджуваних на дві групи: I – студенти, рівень тривожності яких був низьким і середнім; II – досліджувані з високими показниками тривожності. Рівень мовленнєвої тривожності безпосередньо впливає на реалізацію мовленнєвої

стратегії особистості, яка перебуває в незвичайних психофізіологічних станах (зокрема в стані емоційної напруженості). Наступним етапом нашого дослідження стало вивчення спонтанного мовлення в ситуації емоційної напруги.

Зіставний аналіз спонтанного *емоційного* та спонтанного *нейтрального* мовлення дав змогу виявити такі особливості двох типів мовлення: 1) синтагматичне членування емоційного мовлення відмінне від членування нейтрального мовлення і виявляється через: зміну кількості синтагм у висловлюванні; зростання кількості двослівних і трислівних синтагм за рахунок і однослівних, і чотири-, п'яти- і шестислівних синтагм, що засвідчує тенденцію до спрощення форми вираження висловлювань у зв'язку з відволіканням уваги на емоційний складник; 2) інваріантною ознакою оформлення емоційного мовлення є збільшення питомої ваги швидкого темпу порівняно з нейтральним мовленням; збільшення частки повільного темпу мовлення – варіантна ознака в оформленні емоційного мовлення; 3) інваріантною ознакою оформлення емоційного мовлення є також зростання значень інтенсивності в синтагмі та зсув максимуму інтенсивності на перед- або післянаголошені склади синтагми; 4) відхилення висотнотонального рівня синтагми в бік пониження або підвищення – варіантна ознака емоційного мовлення.

Системний підхід до вивчення емоційного мовлення, який є одним із методологічних принципів дослідження, передбачає аналіз усіх засобів передавання емоційного значення, зокрема лексичних і граматичних. Особливо коли йдеться про спонтанне емоційне мовлення, яке має свою специфіку лексичного й граматичного оформлення. Зокрема, було виявлено такі засоби: лексичні – збільшення кількості лексем із номінацією емоційних станів, пошукових слів типу *це, такий*, вибір більш стереотипного словника, слів із чіткою позитивною чи негативною конотацією, поява слів-паразитів, зростання вживання часток, вигуків; граматичні – семантично нерелевантні повтори фраз, частин фраз, одного слова, складів, незавершеність слова, речення, збільшення кількості самокорекцій, інверсованих фраз, еліптичних конструкцій, а також повторів структурно-синтаксичних моделей. Під час емпіричного дослідження виявлено ще одну особливість мовлення особистості в стані емоційної напруженості: мовець неодноразово відволікається від викладу основної думки складного синтаксичного цілого, повідомляючи другорядні відомості, що істотно ускладнює

сприйняття мовлення й зумовлює комунікативну невдачу. Іншою особливістю мовлення студентів у стані емоційної напруги є поява некоректованих і, ймовірно, неусвідомлюваних мовцем помилок узгодження мовних одиниць.

Проаналізувавши мовлення під час емоційної напруги, ми виявили, що в цьому стані особистість надає мовленню афективного забарвлення. Характерними особливостями афективного мовлення є використання посиленої звуковимови, збільшення кількості слів, виділених логічним або смисловим наголосом.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, стан емоційної напруги безпосередньо впливає на сприйняття особистістю ситуації та реалізацію мовленнєвої стратегії, виявляється в змінах у граматичному та лексичному оформленні висловлювань, у моторній реалізації висловлювань, інтонаційних особливостях мовлення. Перспективами подальших досліджень убачаємо вивчення особливостей писемного мовлення особистості в ситуації емоційної напруги за допомогою психографологічних методів психолінгвістичного дослідження.

Література

1. Зильберман П. Б. Эмоциональная устойчивость оператора / П. Б. Зильберман // Очерки психологии труда оператора / под ред. Е. А. Милеряна. – М. : [б. и.], 1974. – С.138–172.
Zilberman P. B. Emotsionalnaya ustoychivost operatora [Emotional steadiness of an operator] / P. B. Zilberman // Ocherki psichologii truda operatora / ed. E. A. Mileryana. – М. : [b. i.], 1974. – P. 138–172.
2. Изард К. Психология эмоций / К. Изард – СПб. : Питер, 1999. – 464 с.
Izard, K. Psychologia emotsiy [Psychology of emotions] / K. Izard – St. Petersburg : Piter, 1999. – 464 p.
3. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения / А. Н. Леонтьев / под общ. ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко и др. : в 2-х т. Т.1. – М. : Педагогика, 1983. – 392 с.
Leontyev A. N. Izbrannye psichologicheskie proizvedenia [Selected psychological works] / ed. V. V. Davydoff, V. P. Zinchenko. – P.1. – Moscow : Pedagogics, 1983. – 392 p.
4. Марищук В. Л. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса / В. Л. Марищук, В. И. Евдокимов. – М. : Изд-во ИД «Сентябрь», 2001. – 260 с.
Marischuk V. L. Povedenie i samoregulyatsia cheloveka v usloviach stressa [Human behavior and self-regulation under stress] / V. L. Marischuk, V. I. Evdokimov. – М. : Izd-vo I. D. «Sentyabr», 2001. – 260 p.
5. Наенко Н. И. О некоторых вопросах изучения психической напряженности / И. Н. Наенко // Психол. исследования. – М. : [б. и.], 1973. – С. 30–39.

- Naenko N. I. O nekotorych voprosach izuchenia psichicheskoy napryazhonnosti [Some issues of mental tension study] / I. N. Naenko // Psychol. issledovaniya. – M. : [b. i.], 1973. – P. 30–39.
6. Немчин Т. А. Состояние нервно-психического напряжения / Т. А. Немчин. – Л. : [б. и.], 1988. – 166 с.
Nemchin T. A. Sostoyanie nervno-psichicheskogo napryazhenia [The state of mental stress] / T. A. Nemchin. – L. : [b. i.], 1988. – 166 p.
7. Носенко Э. Эмоциональное состояние и речь / Э. Носенко – Киев : [б. и.], 1981. – 195 с. Nosenko, E. Emotsionalnoe sostoianie i rech [Emotional state and speech] / E. Nosenko. – Kiev : [b. i.], 1981. – 195 p.
8. Lindsey, G. Thematic apperception test: a tentative appraisal of some «signs» of anxiety / G. Lindsey, A. Newburg // Journ. Consult. Psychol. – 1954. – V. 18 – № 6.
9. Mahl G. The lexical and linguistic level in the expression of emotions / Ed. by P. H. Knapp // Expression of the Emotions in Man. – N. Y. : [b. i.], 1963. – P. 77–105.

УДК 159.9:61

О. М. Турчак

Received October 14, 2013;

Revised November 6, 2013;

Accepted November 26, 2013.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗМІН МОВЛЕННЯ У СТАНІ ТРИВОЖНОСТІ

На сучасному етапі розвитку суспільства в умовах активного зростання темпу життя, виробництва й міжособистісних контактів людина повинна бути здатною ефективно працювати в різних психологічних умовах, в умовах стресу й емоційної напруги. Стресові ситуації викликають зміни діяльності людини, у тому числі й зміни її мовлення. Відтак проблема індивідуальних проявів особливостей мовленнєвої діяльності людини в стресових та емоційно напружених ситуаціях актуальна у психологічній науці й вимагає комплексного дослідження. Статтю присвячено вивченню емпіричних референтів змін мовленнєвої діяльності людини, що відбуваються під впливом тривожного стану. Автор розглядає стан тривожності як емоційний стан гострого неспокою, пов'язаного у свідомості індивіда з прогнозуванням невдачі, небезпеки або ж очікуванням чогось важливого, значущого для людини в умовах невизначеності. Для розуміння того, яким чином стан тривожності впливає на мовлення людини, проаналізовано теоретичні джерела із проблеми вербальних проявів тривожності, а також проявів тривожності в писемному мовленні. У результаті дослідження виокрем-

лено такі емпіричні референти змін мовленнєвих параметрів, що виникають у стані тривожності: проблеми з вибором слів; зміни в граматичному оформленні висловлювання; зміни в моторній реалізації висловлювань; самокоригування. Сформульовано теоретичні засади вивчення змін мовленнєвих параметрів і усного, і писемного мовлення в стані тривожності. У майбутньому емпіричні показники, запропоновані автором, можуть бути використані під час дослідження діяльності людини в емоціогенних ситуаціях.

Ключові слова: емоція, тривожність, мовленнєві параметри, усне мовлення, писемне мовлення.

Turchak O. M. Theoretical Bases for the Study of Speech Changes in the State of Anxiety. At the present stage of social development in terms of active growth of life pace, production and interpersonal contacts, people must be able to work effectively in different psychological conditions, under stress and emotional tension. Stressful situations cause changes in human activities, including speech changes. Thus, the problem of individual peculiarities of human speech in stressful situations is a key issue of psychological science and requires a comprehensive study. This article is devoted to the study of empirical referents of human speech changes, which are influenced by anxiety. The author examines the state of anxiety as an emotional state of acute anxiety associated in the mind of the individual to the prediction of failure, danger or expectation of something important, meaningful to a person under the circumstances of uncertainty. To understand how anxiety affects the state of human speech, the author analyzes the theoretical sources of the problem of verbal expressions of anxiety and anxiety manifestations in writing. As a result of the research, the author distinguishes the following empirical referents of speech changes, caused by the state of anxiety: problems in word choice; grammatical changes; changes in motor implementation of expression; self-corrections. The article also defines the theoretical principles of studying of speech parameter changes both, in oral and written speeches in a state of anxiety. In the future, empirical indicators proposed by the author, can be used in studying of human activity in emotiogenic situations.

Key words: emotion, anxiety, speech parameters, oral speech, written speech.

Турчак О. Теоретические основы изучения изменений речи в состоянии тревожности. На современном этапе развития общества в условиях активного роста темпа жизни, производства и межличностных контактов, человек должен быть способным эффективно работать в различных психологических условиях, в условиях стресса и эмоционального напряжения. Стрессовые ситуации вызывают изменения деятельности человека, в том числе и изменения его речи. Следовательно, проблема индивидуальных проявлений особенностей речевой деятельности человека в стрессовых и эмоционально напряженных ситуациях является актуальным вопросом психологической науки и требует комплексного исследования. Статья посвящена изучению эмпирических референтов изменений речевой деятельности человека, происходящих под влиянием тревожного состояния. Автор рассматривает состояние тревожности как эмоциональное

состояние острого беспокойства, связанного в сознании индивида с прогнозированием неудачи, опасности или ожиданием чего-то важного, значимого для человека в условиях неопределенности. Для понимания того, каким образом состояние тревожности влияет на речь человека, проведен анализ теоретических источников по проблеме вербальных проявлений тревожности, а также проявлений тревожности в письменной речи. В результате исследования автор выделяет следующие эмпирические референты изменений речевых параметров, возникающих в состоянии тревожности: проблемы с выбором слов; изменения в грамматическом оформлении высказывания; изменения в моторной реализации высказываний; самокоррекции. Автор статьи также формулирует теоретические основы изучения изменений речевых параметров как устной, так и письменной речи в состоянии тревожности. В будущем эмпирические показатели, предложенные автором, могут быть использованы в ходе исследования деятельности человека в эмоциогенных ситуациях.

Ключевые слова: эмоция, тревожность, речевые параметры, устная речь, письменная речь.

Постановка наукової проблеми та її значення. Проблема зв'язку емоцій та мовлення неодноразово ставала предметом дослідження психологів, соціологів, лінгвістів і психолінгвістів. Дослідники погоджуються з думкою, що емоції не супроводжують діяльність людини, а є невід'ємним складником складної організації її процесів та станів, а отже, мовлення слід розглядати як єдність інтелектуального й емоційного, оскільки воно є способом формування і формулювання думки за допомогою мови [13].

Існує багато визначень поняття «емоція». В. Кисельов [5] зазначає, що емоції можна трактувати як переживання індивідом свого ставлення до того, що він пізнає або робить, до інших людей та до самого себе. К. Ізард [4] розглядає емоцію як почуття, яке мотивує, організовує й направляє сприйняття, мислення та дії. Н. Левітов [6] наголошував на тому, що емоції слід розглядати як психічні стани, які він розумів як самостійну цілісну характеристику психічної діяльності за певний період часу. При цьому психічний стан він розглядав як цілісну характеристику психічної діяльності за певний період часу, що показує своєрідність проходження психічних процесів залежно від відображення речей і явищ дійсності та психічних властивостей особистості.

Серед багатоманітності психічних станів людини вчені виокремлюють тривожність, яка найчастіше розглядається як тимчасовий психічний стан, що виникає внаслідок дії стресових факторів. Інакше

кажучи, стан тривожності виникає тоді, коли індивід сприймає певний подразник або ситуацію такими, що несуть у собі актуальні чи потенційні елементи небезпеки, загрози або шкоди (Дж. Аверілл, Р. Лазарус).

У психологічному словнику за редакцією Б. Мещерякова і В. Зінченка тривожність розглядається як індивідуальна психологічна особливість, яка проявляється у схильності людини до частих та інтенсивних переживань стану тривоги, а також у низькому порозі його виникнення [1].

Є. Ільїн визначає тривожність як «результат активності уяви, фантазії щодо майбутнього» та розуміє її як «емоційний стан гострого внутрішнього болісного беззмістовного неспокою, пов'язаного у свідомості індивіда з прогнозуванням невдачі, небезпеки або ж очікуванням чогось важливого, значущого для людини в умовах невизначеності» [3, 142].

Розпізнання емоційного стану людини, зокрема й тривожного, є дуже важливою проблемою в багатьох видах діяльності. І надзвичайно важливим каналом для розпізнання емоційного стану є мовлення індивіда. Так, В. Галунов [3] зазначає, що перше, що виявляється під час зміни емоційного стану, – це порушення нормального контролю за мовленням. На доказ своєї думки він наводить цитату Ч. Дарвіна (1986): «При страху – голос тремтячий і захриплий від сухості рота. При люті паралізовані губи відмовляються коритися, і голос обривається або стає глухим, різким, безладним. При стражданні або скаргах майже завжди говорять високим голосом. Любов, суперництво, торжество супроводжуються музичними звуками» [2, 61].

Мета статті – проаналізувати зміни мовленнєвої діяльності, що відбуваються у стані тривожності, а також подати емпіричні референти цих змін.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Вивченням вербальних проявів тривожності займалися такі вчені, як Д. Бумер, Н. Вітт, В. Галунов, Дж. Каган, В. Лебедев, В. Маньоров, В. Маріщук, Е. Носенко, Ч. Осгуд, Р. Якобсон та ін. Проте увага вчених переважно сконцентрована на дослідженні спектральних і динамічних характеристик мовленнєвого сигналу. Так, говорячи про вплив емоційного стану індивіда на порушення контролю за його мовленням, В. Галунов зазначає, що найбільше це стосується контролю за просодичними характеристиками, якими управляє права півкуля головного мозку [3]. На думку Л. Хачату-

рянца, Л. Гримака та Є. Хрунова [10], аналіз інтонаційних характеристик мовленнєвого сигналу є найперспективнішим методом реєстрації емоцій. Така думка є досить обґрунтованою, оскільки процес вимови тісно пов'язаний із фізіологічними процесами, які мимоволі відображають емоційно-вольові процеси індивіда.

Р. Потапова та В. Потапов виокремлюють такі перцептивно-слухові індикатори емоційного стану «тривожність»: збільшення кількості пауз хезитації; збільшення довжини пауз хезитації; збільшення швидкості артикуляції голосних;

– темпоральний складник скандування; обмежена гучність висловлювань; «невпевнений» тембр вимови голосних; наявність компонентів шуму в артикуляції голосних; порушення плавності в реалізації чистоти основного тону;

– поява елементів шепітного мовлення [8].

Під час досліджень мовленнєвих проявів тривожності в ситуаціях семінарських занять та іспитів вони зробили такі висновки:

– під впливом стану тривожності, який є типовим для ситуацій відповіді на семінарі та іспиті, висота голосу підвищується;

– простежується тенденція збільшення сили голосу в ситуації семінару і зменшення сили голосу в ситуації іспиту;

– мовленнєве дихання також змінюється від нормального до переривчастого й дискомфортного;

– манера мовлення стає офіційною порівняно з нейтральною ситуацією спілкування, і голос багатьох досліджуваних стає дзвінким та схвильованим під час семінару, але глухим і схвильованим під час іспиту [9].

У результаті аналізу темпоритмічних характеристик мовлення в ситуаціях іспиту та семінарського заняття дослідники встановили наступне:

1) темп мовлення зазвичай швидкий;

2) наявність тенденції до зменшення довжини пауз порівняно з «нейтральним мовленням»;

3) паузи доволі часто заповнюються голосними;

4) ритмічний рисунок під час семінарського заняття яскраво виражений (посилена акцентуація); під час екзамену – і сильно виражений, і слабо виражений [10].

Однією з причин, які зумовлюють коливання інтенсивності мовленнєвого сигналу й частоти основного тону, є зростання кількості наголосів у мовленні. Дослідження висотних коливань у мовленні, які

провела Е. Носенко [7], показали, що в процесі мовлення відбувається досить рівномірне чергування висхідного та спадного тонів, що перетворює мовлення на ритмічне й зменшує монотонність, яка виникає внаслідок послідовного використання фраз однакового тону. Так, проведення порівняльного аналізу динаміки основного тону в процесі мовлення у звичайному психічному стані та в тривожному стані дало змогу констатувати, що для динаміки основного тону у висловлюваннях в умовах тривожності характерні є: 1) ширший діапазон коливань частоти основного тону; 2) більша швидкість змін частоти основного тону [12].

Зазначимо, що для висловлювань у стані тривожності притаманними є різкіші, ніж у звичайному психічному стані, перепади інтенсивності чи рівня гучності акустичного сигналу, що проявляються в потоці мовлення через достатньо короткі часові відрізки. В окремих випадках тривожність мовлення характеризується майже повною незмінністю рівня інтенсивності, хоча у звичайному психічному стані зміни цього параметра яскравіше виражені.

Проте вважати, що тривожний стан впливає лише на акустичні й темпоральні характеристики мовлення індивіда, – неправильно. Досить значних змін також зазнають синтаксичні, лексичні й семантичні характеристики мовлення. Істотними в цьому плані були дослідження Дж. Маля [11]. Учений досліджував мовлення студентів коледжів, у яких стан тривожності моделювався в експериментальних умовах або через уведення фактору загрози під час проведення різноманітних психологічних інтерв'ю, важливих для досліджування, або стимулювався самим експериментатором та його ставленням до них.

Дж. Маль установив таку закономірність: чим більше виражений стан тривожності, тим більше в мовленні виражаються такі явища:

- семантично нерелевантні повторення фраз, частин фраз, окремого слова, складів;
- незавершеність слова (опускання частини слова), що супроводжується змінами в структурі речення або повтореннями;
- незавершеність речення (логічна або синтаксична) за відсутності подальших виправлень таких речень;
- обмовки, які включають також неологізми та парафазії;
- транспозиція окремих слів у реченні;
- зростання кількості самокорекцій;
- збільшення пауз нерішучості і заповнених, і незаповнених.

Крім того, Дж. Маль установив, що в стані тривожності досліджуваними частіше використовуються фрази нерішучості типу «Я не можу сказати...», «Я не впевнений», «Я не можу зрозуміти...» тощо. Таку контент-характеристику вчений пояснює як своєрідну захисну й адаптивну реакцію індивіда, необхідну для того, щоб упоратися зі станом емоційної напруги.

Аналогічні дані щодо характеру змін у стані тривоги отримав А. Дібнер [12]. Під час своїх досліджень, спрямованих на вивчення мовленнєвих параметрів індивідів у тривожному стані, він виявив такі явища, як збільшення латентного періоду реакції на репліку співрозмовника; збільшення кількості пауз, незавершених речень, семантично нерелевантних повторень окремих фраз, слів і складів; поява довгих пошукових пауз, перепитувань; переривання висловлювання глибокими зітханнями тощо.

Г. Ліндсей та А. Ньюберг [13] аналізували мовлення індивідів під час опису малюнків різноманітного змісту. Під час дослідження вчені встановили, що при описуванні тих малюнків, на яких було зображено певні драматичні події, досліджувані вживали специфічні вирази, які демонструють невпевненість мовця, невизначеність в оцінюванні зображених подій, невпевненість у судженнях. Дослідники зробили висновок, що малюнки, які зображують драматичні події, викликають у досліджуваних тривожний стан, а опис таких малюнків зазвичай є коротшим, ніж опис малюнків іншого змісту, та характеризується довшим латентним періодом, що передує початку мовлення, уживанням більшої кількості дієслів і меншої кількості прикметників, що надає мовленню динамічнішого забарвлення.

Окремий напрям досліджень мовленнєвих проявів тривожності становить вивчення помилок у мовленні. На початку 1970-х рр. В. Фромкіна розпочала науковий аналіз мовленнєвих помилок, після чого науковці почали приділяти більшу увагу їхньому дослідженню. Отримані дослідниками результати дали змогу не лише проаналізувати роль лінгвістичних одиниць у продукуванні мовлення, а й ефективно розкрити взаємозв'язок між мовленням, емоціями та особистістю. До вивчення мовленнєвих помилок зверталися такі вчені, як В. Капінос, Т. Ладиженська, М. Львов, Ю. Фоменко, С. Цейтлін та ін. Одним із факторів виникнення помилок С. Цейтлін [11] визначає складність механізму породження мовлення. Вона говорить про те, що в процесі породження мовленнєвого сигналу у свідомості індивіда

відбуваються складні процеси, а саме: відбір належної синтаксичної системи, відбір лексики для заповнення синтаксичної моделі, відбір потрібних форм слів, а також їх розставляння в потрібній послідовності. Оскільки всі ці процеси відбуваються паралельно, то у психіці індивіда відбувається складна робота з оформлення мовленнєвого повідомлення.

Аналіз теоретичної літератури дає можливість нам виокремити такі емпіричні референти змін мовленнєвих параметрів, що виникають у стані тривожності:

1. Проблеми з вибором слів (Н. Вітт, Г. Ліндсей, Е. Носенко, А. Ньюберг, Дж. Маль, Ч. Осгуд, Е. Ролкер та ін.). Як діагностичні показники цього прояву ми визначаємо: паузи нерішучості; семантично нерелевантні повторення окремих звуків, складів, слів, словосполучень; пошукові слова; слова-паразити; словникова одноманітність; ерзац-позначення; парафазії; слова із чіткою позитивною або негативною конотацією; частка дієслів порівняно із часткою прикметників.

2. Зміни в граматичному оформленні висловлювань (Н. Вітт, Дж. Маль, Е. Носенко, Ч. Осгуд, Е. Ролкер та ін.). Як діагностичні показники цього прояву ми визначаємо: граматично та логічно незавершені фрази; незакріпленість місця залежних членів речення; порушення структури складного синтаксичного цілого; помилки узгодження мовленнєвих одиниць антиципаційного походження.

3. Зміни в моторній реалізації висловлювань (М. Вінер, Н. Вітт, В. Галунов, Ф. Голдман-Ейслер, Л. Гримак, А. Диттман, А. Дібнер, Л. Лук'янов, Дж. Маль, В. Маньоров, Е. Носенко, Ч. Осгуд, В. Попов, В. Таубкін, Л. Тищенко, Л. Уїнн, М. Фролов, Л. Хачатурянц, Є. Хрунов та ін.). Як діагностичні показники цього прояву ми визначаємо: зміни загального темпу мовлення; зміни темпу артикуляції; довжина латентного періоду реакції на репліку співрозмовника; помилки в артикуляції звуків.

4. Самокоригування (В. Левелт, Дж. Маль, Е. Носенко та ін.). Як діагностичні показники цього прояву ми визначаємо: самопереривання; коригувальні висловлення; самовиправлення.

Проте було б неправильно стверджувати, що стан тривожності викликає лише зміни параметрів усного мовлення. Аналізуючи дослідження особливостей писемного мовлення в тривожному стані, слід відзначити доробок таких учених, як Ч. Осгуд та Е. Уолкер [15]. Основою їх

дослідження стали близько ста передсмертних записок самогубців. Порівнюючи передсмертні записки зі звичайними листами тих самих людей, дослідники зробили висновок, що в тривожному стані для писемного мовлення характерною є стереотипність уживаних слів, що виявляється у вживанні мовних одиниць, найбільш притаманних для мовлення індивіда. Окрім того, у писемному мовленні в стані тривожності частіше трапляються такі формально-структурні порушення: помилки при узгодженні слів, нечітка синтаксична композиція, семантично нерелевантні повторення, слова зі значенням семантичної безвинятковості типу «всі», «нічого», «ніхто», «завжди», «ніколи», а також слова із чіткою позитивною чи негативною конотацією. Тобто писемне мовлення й усне мовлення у стані тривожності мають ті самі характеристики.

Для дослідження змін мовленнєвих параметрів у писемному мовленні, на нашу думку, найкращим є метод аналізу психографологічних характеристик писемного мовлення. Ця методика ґрунтується на тому припущенні, що змістові характеристики писемного мовлення можна виявити за допомогою традиційних методів контент-аналізу та інтент-аналізу мовленнєвої продукції. Для отримання потрібних даних проводиться підрахунок середнього розміру речень, коефіцієнтів дієслівності, логічної зв'язності та емболії. Показник середнього розміру речень засвідчує різку зміну емоційного стану індивіда (негативний кореляційний зв'язок). За даними А. Крилова та С. Маничева [9], цей показник зазвичай відповідає 6–9 словам.

Коефіцієнт дієслівності являє собою співвідношення кількості дієслів до загальної кількості слів. Коефіцієнт розраховують за формулою:

$$K_{дієсл.} = \frac{дієслів}{слів} \times 100 \%$$

Коефіцієнт логічної зв'язності розраховують за формулою співвідношення загальної кількості службових слів (сполучників і прийменників) і загальної кількості речень:

$$K_{лог.зв.} = \frac{служб.слова}{3N_{реч.}}$$

При величинах у межах одиниці поєднання службових слів та речень як синтаксичних конструкцій тлумачиться як таке, що перебуває в межах норми.

Коефіцієнт емболії являє собою співвідношення загальної кількості ембол, тобто слів, що не мають семантичного навантаження, до загальної кількості слів у реченні й розраховують за формулою:

$$\text{Кемб.} = \frac{\text{ембол}}{\text{всіх слів}} \times 100\%$$

Висновки. Отже, виникнення стану тривожності зумовлюється низкою психологічних стресорів (Ф. Александер, Ю. Щербатих), ситуацій суб'єктивного характеру, які позначаються сприйманням індивідом певного значущого моменту в житті як загрозового для його престижу, самооцінки тощо (В. Ганзен, В. Маньоров, Д. Механік, Е. Носенко). Характеризується цей стан підвищеним збудженням, напруженням і страхом і пов'язаний із передчуттям індивідом наслідків своєї діяльності, яка є для нього значущою. Стан тривожності виявляється в змінах параметрів мовлення людини (Д. Бумер, Н. Вітт, В. Галунов, Дж. Каган, В. Лебедєв, В. Маньоров, В. Маріщук, Е. Носенко, Ч. Осгуд, Р. Якобсон). Це проявляється в проблемах із вибором слів; змінах у граматичному оформленні висловлювань; змінах у моторній реалізації висловлювань; виникненні самокоригувань. Для дослідження впливу стану тривожності на мовленнєві параметри в писемному мовленні використовують метод контент-анлізу та інтент-анлізу мовленнєвої продукції, при якому проводиться підрахунок середнього розміру речень, а також коефіцієнтів дієслівності, логічної зв'язності та емболії.

Література

1. Большой психологический словарь / под ред. В. Мещерякова, В. Зинченко. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2004. – 672 с.
Bolshoy psihologicheskii slovar [Great psychological dictionary] / ed. V. Meshcheryakov, V. Zinchenko. – St. Petersburg : Praim-Evroznak, 2004. – 672 p.
2. Галунов В. О возможности определения эмоционального состояния говорящего по речи / В. Галунов // Речевые технологии. – 2008. – № 1. – С. 60–66.
Galunov V. O vozmozhnosti opredeleniia emotsionalnogo sostoianiia govoriashchego po rechi [On the possibility of determining the emotional state of the speaker by speech] / V. Galunov // Rechevye tehnologii. – 2008. – № 1. – P. 60–65.
3. Ильин, Е. Эмоции и чувства – СПб. : Питер, 2001. – 752 с.
Ilyin E. Emotsii i chuvstva [Emotions and feelings]. – St. Petersburg : Piter, 2001. – 752 p.
4. Изард К. Психология эмоций / К. Изард – СПб. : Питер, 1999. – 464 с.
Izard, K. Psihologiya emotsiy [Psychology of emotions] / K. Izard. – St. Petersburg : Piter, 1999. – 464 p.

5. Киселев В. Об автоматическом определении эмоций по речи / В. Киселев // Речевые технологии. – 2010. – № 1. – С. 48–52.
Kiseliov V. Ob avtomaticheskom opredelenii emotsiy po rechi [On automatic identification of emotions by speech] / V. Kiseliov // Rechevye tehnologii. – 2010. – № 1. – P. 48–52.
6. Левитов Н. О психических состояниях человека / Н. Левитов. – М. : [б. и.], 1964. – 344 с.
Levitov N. O psihicheskikh sostoianiiakh cheloveka [About mental states of man] / N. Levitov. – Moscow : [b. i.], 1964. – 344 p.
7. Носенко Э. Эмоциональное состояние и речь / Э. Носенко. – Киев : [б. и.], 1981. – 195 с.
Nosenko, E. Emotsionalnoe sostoianie i rech [Emotional state and speech] / E. Nosenko. – Kiev : [b. i.], 1981. – 195 p.
8. Потапова Р. Модификация речевого сигнала как следствие наличия эмоциональных состояний «страх»/«тревожность» / Р. Потапова, В. Потапов // Речевые технологии – 2012. – № 1. – С. 52–60.
Potapova, R. Modifikatsia rechevogo signala kak sledstvie nalichia emotsionalnykh sostoianiy «strah»/«trevozhnost» [Modification of the speech signal as a consequence of emotional states «fear»/«anxiety»] / R. Potapova, V. Potapov // Rechevye tehnologii. – 2012. – № 1. – P. 52–60.
9. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / под ред. А. Крылова, С. Маничева. – СПб. : Питер, 2007. – 560 с.
Praktikum po obschei, eksperimentalnoy i prikladnoy psihologii [Workshop on general, Experimental and Applied Psychology] / ed. A. Krylov, S. Manichev. – St. Petersburg : Piter, 2007. – 560 p.
10. Хачатурьянц Л. Экспериментальная психофизиология в космических исследованиях / Л. Хачатурьянц, Л. Гримак, Е. Хрунов. – М. : Наука, 1976. – 400 с.
Nachaturyants, L. Eksperimentalnaia psihofiziologiya v kosmicheskikh issledovaniyakh [Experimental psychophysiology in space research] / L. Nachaturyants, L. Grimak, E. Khrunov. – Moscow : Nauka, 1976. – 400 p.
11. Цейтлин С. Речевые ошибки и их предупреждение. На материале ошибок школьника / С. Цейтлин. – М. : УРСС, 2009. – 192 с.
Tseitlin, S. Rechevye oshibki i ih preduprezhdenie. Na materiale oshibok shkolnika. [Speech errors and their prevention. On a material of schoolchild's errors] / S. Tseitlin. – Moscow : URSS, 2009. – 192 p.
12. Dibner, A. Cue-counting: a measure of anxiety interviews / A. S. Dibner // J. Consult. Psychol. – 1956. – V. 20. – 478 p.
13. Lindsey, G. Thematic apperception test: a tentative appraisal of some «signs» of anxiety / G. Lindsey, A. Newburg // Journ. Consult. Psychol. – 1954. – V. 18. – № 6.
14. Mahl, G. The lexical and linguistic level in the expression of emotions / ed. by P. H. Knapp // Expression of the Emotions in Man. – N. Y., 1963. – P. 77–105.
15. Osgood C. E., Walker E. G. Motivation and language behaviour: a content analysis of suicide notes / C. E. Osgood, E. G. Walker // Journ. Abnorm. Soc. Psychol. – № 59. – P. 58–67.

УДК 159.9.:37.016

Т. В. Федотова

Received October 3, 2013;

Revised October 28, 2013;

Accepted November 18, 2013.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОЦІНКИ КРЕАТИВНИМИ ОСОБИСТОСТЯМИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ

У статті проаналізовано підходи науковців щодо розуміння соціально-психологічного клімату, в яких основна увага зосереджена на вивченні стану колективної свідомості, відображення у свідомості людей комплексу явищ, пов'язаних із їхніми взаєминами, умовами праці, методами стимулювання (К. К. Платонов, Н. Л. Коломінський та ін.); психологічної сумісності, згуртованості членів колективу, наявності групових традицій та звичаїв (Н. М. Корнев, А. Б. Коваленко й ін.); стилю взаємостосунків людей, які контактують (В. В. Бойко, В. М. Шепель та інші); переважаючого і відносно стійкого, психічного настрою колективу (Г. М. Андреева, Б. Д. Паригін та ін.). Соціально-психологічний клімат, з одного боку, є суб'єктивним відображенням життєдіяльності конкретної групи, з іншого – суттєвий чинник впливу на ефективність діяльності групи, її результативність і процеси управління нею. Емпірично встановлено, що креативні студенти схильні швидше позитивно оцінювати соціально-психологічний клімат у групі та високо – його творчий складник, креативно невизначні високо оцінюють ділову складову частину соціально-психологічного клімату групи, проте неоднозначні в його загальній оцінці. Дослідження засвідчило, що креативні студенти прагнуть налагодити взаємини, активно включаються в міжособистісні стосунки, саме перебування в новому, креативному для них колективі й пояснює орієнтацією на прийняття партнера зі спілкування і орієнтацію на адекватне сприйняття та розуміння партнера, високу позитивну оцінку соціально-психологічного клімату групи. Визначені альтруїстичний, неагресивний, неегоїстичний і дружелюбний типи ставлень до інших є підтвердженням відкритості та щирості креативних студентів у відносинах з однокласниками, яких вони оцінюють як креативних, прагненні до поглиблення та розширення контактів, відповідальності за інших та схильності до співпраці, гнучкості в розв'язанні проблем та конфліктних ситуацій, слідування умовам і принципам загальноприйнятої поведінки у відносинах з однокласниками.

Ключові слова: креативність, креативна особистість, соціально-психологічний клімат.

Fedotova T. V. Psychological Peculiarities of Evaluation by Creative Personalities of Socio-psychological Climate. The article analyzes the scientific approaches to understanding of the social and psychological climate in which the main focus is on study: state of collective consciousness, reflection in people's minds of the complex

phenomena associated with their relationships, conditions of labor, methods of stimulation (K. K. Platonov, N. L. Kolominskyy etc.) , psychological compatibility, cohesion of staff, and the presence of group traditions and customs (N. M. Korniyev, A. B. Kovalenko and others); style of relationships of people who come into contact (V. Boyko, V. M. Shepel and others), the dominant and relatively stable, group mental mood (G. Andreeva, B.D. Parygin and others). Socio-psychological climate, on the one hand, is a subjective reflection of life activity of a particular group, and the other hand – is an important factor influencing the performance of the group, its performance and process of management. Empirically found that most creative students tend to positively and highly evaluate the socio-psychological climate in the group – its creative component, creatively vague – favorably appreciate the occupational part of the socio-psychological climate of the group, but are ambiguous in its overall assessment. Studies have shown that creative students tend to establish relationships, actively involved in interpersonal relationships, just belonging to the new for them, creative team and explaining the acception of the communication partner and focus on adequate perception and understanding partner, a high positive assessment of the socio-psychological climate of the group. Designated altruistic, nonaggressive, unselfish and friendly types of attitudes toward other confirms the openness and sincerity of creative students in relationships with classmates whom they assess as creative, desire for deepening and broadening of contacts, responsibility for others and the propensity to cooperate, flexibility in problem solving and conflicts follow generally accepted conventions and principles of conduct in relations with classmates.

Key words: creativity, creative personality, social and psychological climate.

Федотова Т. В. Психологические особенности оценки креативными личностями социально-психологического климата. В статье проанализированы подходы ученых к пониманию социально-психологического климата, в которых основное внимание сосредоточено на изучении состояния коллективного сознания, отражение в сознании людей комплекса явлений, связанных с их взаимоотношениями, условиями труда, методами стимулирования (К. К. Платонов, Н. Л. Коломинский и другие); психологической совместимости, сплоченности членов коллектива, наличия групповых традиций и обычаев (Н. М. Корнев, А. Б. Коваленко и др.); стиля взаимоотношений людей, которые контактируют (В. В. Бойко, В. М. Шепель и др.); преобладающего и относительно устойчивого, психического настроения коллектива (Г. М. Андреева , Б. Д. Парыгин и другие). Социально-психологический климат, с одной стороны, является субъективным отражением жизнедеятельности конкретной группы, а с другой – существенным фактором влияния на эффективность деятельности группы, ее результативность и процессы управления ею. Эмпирически установлено, что креативные студенты склонны скорее положительно оценивать социально-психологический климат в группе и высоко его творческую составляющую, некреативные студенты высоко оценивают деловую составляющую социально-психологического климата группы, однако неоднозначны в его общей оценке. Исследование показало, что креативные студенты стремятся наладить отношения,

активно включаються в межличностное взаимодействие, само пребывание в новом, креативном для них коллективе и объясняет ориентацию на принятие партнера по общению и ориентацию на адекватное восприятие и понимание партнера, высокую положительную оценку социально-психологического климата группы. Выделенные альтруистический, неагрессивный, неэгоистичный и дружелюбный типы отношений с окружающими является подтверждением открытости и искренности креативных студентов в отношениях с одногруппниками, которых они оценивают как креативных, стремлении к углублению и расширению контактов, ответственности за других и склонности к сотрудничеству, гибкости в решении проблем и конфликтных ситуаций, следование условностям и принципам общепринятого поведения в отношениях одногруппниками.

Ключевые слова: креативность, креативная личность, социально-психологический климат.

Постановка наукової проблеми та її значення. Беззаперечно, важливим аспектом формування та виховання особистості, соціально-психологічного стимулювання і регулювання її діяльності є мала група. Роль малої групи в житті людини зростає з її дорослішанням, оскільки збільшується число малих груп, членом яких вона є, щоденно помножується кількість спільно прийнятих групових рішень, які стосуються суспільного, політичного й економічного життя країни.

Становлення особистості студента відбувається завдяки знайомству та поглибленню інтеграції з групою, у яку він потрапляє в період навчання. Тут, на ґрунті міжособистісного спілкування та взаємодії відбувається формування нової життєвої перспективи та зростання особистості як майбутнього фахівця, що спонукає до зміни образу Я, ціннісних орієнтацій, зламу вже сформованих стереотипів.

Сьогодні у вітчизняній та зарубіжній психології помітно підвищився інтерес до вивчення різних груп. Проте, незважаючи на численні дослідження в соціальній психології, організаційній психології та психології управління, ще недостатньо розроблена низка питань, із-поміж яких – формування й удосконалення соціально-психологічного клімату в малих групах.

Пропонуємо розглянути окреслену проблему, з'ясовуючи психологічні аспекти (зокрема, особливості міжособистісних взаємин) оцінки соціально-психологічного клімату власної групи студентами з урахуванням рівня їх креативності.

Як зауважує Л. Я. Гозман [3], несприятливий розвиток взаємин принципово важливий у формуванні соціально-психологічного клі-

мату групи, оскільки призводить до поступового відокремлення певних членів колективу, скорочення числа контактів у ньому, переважання опосередкованих способів зв'язку, згортання комунікативних зв'язків до рівня формально-необхідних і порушення зворотного зв'язку між членами групи.

Усвідомлення креативною особистістю власної індивідуальності, неповторності й несхожості на інших призводить не лише до виникнення внутрішнього напруження, а й породжує певні проблеми в міжособистісних стосунках. Сприяє її відособленню та появі почуття самотності, загостренню потреби в дружніх взаєминах. Зазвичай, креативні студенти зорієнтовані на саморозвиток, але інколи внаслідок розриву між цінностями й нормами малого оточення – студентської групи – і власними ціннісними орієнтаціями, за відсутності підтримки з боку одногрупників та необхідної для самоствердження мікрогрупи, вони можуть не лише ставати ізгоями, а й загалом відмовлятися від прагнення до реалізації творчого потенціалу. Проте під час навчання у ВНЗ креативні особи можуть почувати себе самотньо не через ізоляцію від групи, а від неможливості розкритися в «некреативному» середовищі.

Аналіз останніх досліджень цієї проблеми. Серед основних показників успішного функціонування будь-якої групи є рівень сформованості соціально-психологічного клімату. Дослідженням аспектів формування соціально-психологічного клімату в різні часи присвячені роботи Г. М. Андрєєвої, В. В. Бойка, М. Н. Корнеєва, А. Б. Коваленко, Л. Е. Орбан-Лембрик, Б. Д. Паригіна, К. К. Платонова, В. М. Шепеля та ін.

У психології можна виокремити підходи до розуміння природи й оцінки соціально-психологічного клімату колективу [10], у яких основна увага зосереджена на вивченні: стану колективної свідомості, відображення у свідомості людей комплексу явищ, пов'язаних із їхніми взаєминами, умовами праці, методами стимулювання (К. К. Платонов, Н. Л. Коломінський та ін.); психологічної сумісності, згуртованості членів колективу, наявності групових традицій і звичаїв (Н. М. Корнеєв, А. Б. Коваленко й ін.); стилю взаємостосунків людей, які контактують (В. В. Бойко, В. М. Шепель та ін.); переважаючого і відносно стійкого, психічного настрою колективу (Г. М. Андрєєва, Б. Д. Паригін та ін.).

Варто наголосити, що, з одного боку, соціально-психологічний клімат – це суб'єктивне відображення життєдіяльності конкретної

групи, а з іншого – суттєвий чинник впливу на ефективність діяльності групи, її результативність та процеси управління нею [11].

Мета статті полягає в теоретичному аналізі поняття соціально-психологічного клімату в психологічній літературі й емпіричному з'ясуванні особливостей оцінки креативними особистостями соціально-психологічного клімату групи. Передбачено такі **завдання**: проаналізувати основні підходи щодо розуміння соціально-психологічного клімату; емпірично дослідити психологічні особливості оцінки креативними особистостями соціально-психологічного клімату групи.

Методи та методики. Для досягнення поставленої мети використано теоретичні методи дослідження (аналіз проблеми на підставі наукової літератури: порівняння, систематизація та узагальнення наукової інформації) й розроблено програму емпіричного дослідження, яка містила такі етапи:

- діагностику рівня креативності студентів за результатами оцінки продуктів діяльності студентів (творчі роботи, індивідуально-дослідні завдання тощо) та опитувальником Д. Джонсона (адаптація О. Е. Тунік);

- визначення міжособистісних взаємин за тестом міжособистісних відносин Т. Лірі та методикою діагностики мотиваційних орієнтацій у міжособистісних комунікаціях (І. Д. Ладанов, В. А. Уразаєва);

- оцінку мікроклімату студентської групи за методикою діагностики ділового, творчого й морального клімату в колективі та методикою оцінки психологічної атмосфери в колективі А. Ф. Фідлера [12].

Для виявлення статистично значущих відмінностей використано однофакторний дисперсійний аналіз.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Одним із перших визначив соціально-психологічний клімат як емоційне забарвлення психологічних зв'язків членів колективу, що виникає на основі їхньої близькості, симпатії, збігів характерів, інтересів та схильностей В. М. Шепель [9]. Автор виділив у цьому понятті три «кліматичні зони»: соціальний клімат, який визначається тим, наскільки в певному колективі високою є усвідомленість загальних цілей і завдань; моральний клімат, який визначається моральними цінностями загальноприйнятими в ньому; психологічний клімат, тобто неофіційна атмосфера, яка складається між особами, що перебувають у безпосередньому контакті один з одним.

Структура соціально-психологічного клімату, на думку Г. М. Андрєєвої [1], В. В. Бойка [2], визначається системою відносин, що скла-

лися в колективі між його членами й може бути схарактеризована елементами, що представляють собою синтез суспільних і міжособистісних відносин, показуючи найбільш виразну картину, де відносини в групі можуть бути розділені на суспільні та міжособистісні, а також відносини, опосередковані діяльністю, та міжгрупові відносини.

Б. Д. Паригін вважає соціально-психологічний клімат одним із вирішальних чинників успішної діяльності людини в усіх сферах життя суспільства [9]. Важливими складником соціально-психологічного клімату науковець називає не лише норми поведінки членів групи та стиль керівництва, а й міжособистісні взаємини. Зокрема, психічний стан однієї людини впливає на стан іншої, може позначатися в різноманітних актах поведінки, діяльності, життя людини.

За К. К. Платоновим [6], Н. Л. Коломінським [4], соціально-психологічний клімат становить переважаючий та відносно стійкий психічний настрій колективу, що знаходить різноманітні форми вияву в усій його життєдіяльності. Л. Е. Орбан-Лембрик [7] визначає мікроклімат як самопочуття кожної особистості, її задоволення групою, комфортність перебування в ній. М. Н. Корнєв, А. Б. Коваленко [5] розглядають психологічний клімат через динамічні процеси в малій групі та структуру взаємин у них. Найбільш повно визначає поняття соціально-психологічного клімату Б. Ф. Ломов [8] як не лише систему міжособистісних відносин (симпатія, антипатія, дружба), а й психологічні механізми взаємодії між людьми (наслідування, співпереживання) та систему взаємних вимог, загальний настрій, загальний стиль спільної трудової діяльності, інтелектуальну, емоційну й вольову єдність колективу.

Отже, у психологічній літературі чітко окреслено поняття соціально-психологічного клімату, існують різні теоретичні підходи до трактування і розуміння його суті.

Для визначення психологічних особливостей оцінки креативними особистостями соціально-психологічного клімату групи на базі Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки проведено емпіричне дослідження. У ньому брало участь 73 студенти II курсу інституту мистецтв спеціальності «Образотворче та декоративно-прикладне мистецтво» віком 18–19 років.

Завдяки опитувальнику Д. Джонсона (адаптація О. Е. Тунік), що передбачає проведення експертної оцінки щодо ідентифікації проявів

креативності, які доступні для зовнішнього спостереження, ми реєстрували оцінку креативності студентів куратором групи та викладачем дисципліни спеціалізації.

За результатами експертної оцінки продуктів діяльності й ідентифікації зовнішніх проявів креативності студентів виокремлено дві групи діагностованих:

– група А – студенти, зовнішні прояви та продукти художньої творчості яких були визначені як креативні (52 % осіб);

– група В – студенти, зовнішні прояви та результати діяльності яких визначені експертами як низько креативні або креативно не виразні (48 %).

Результати середньогрупового розподілу даних двох груп діагностованих за шкалами методики діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі та методики діагностики мотиваційних орієнтацій в міжособистісних комунікаціях (І. Д. Ладанов, В. А. Уразєва) зображено на рис. 1.

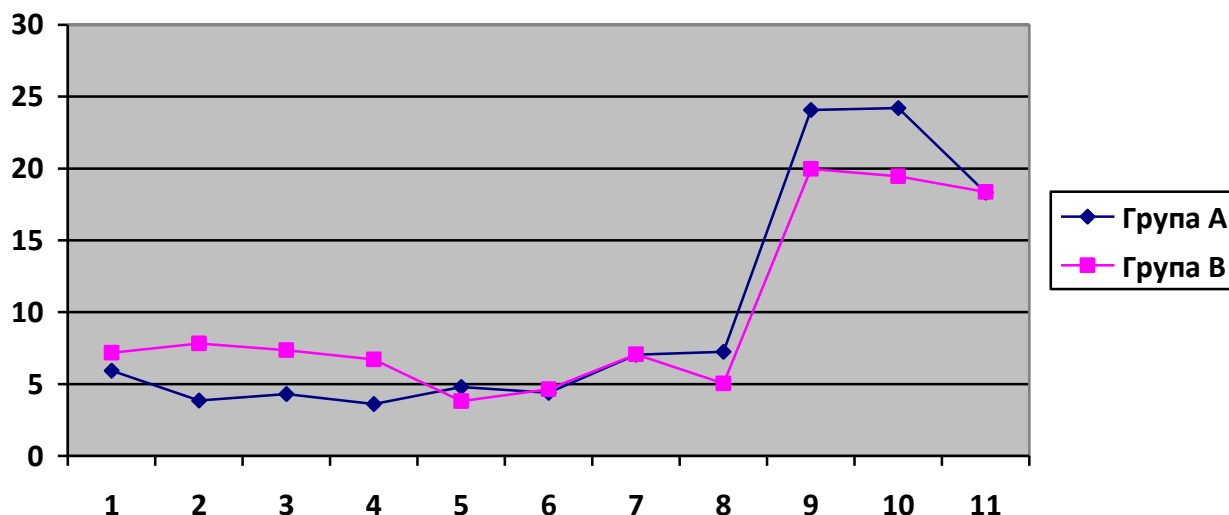


Рис. 1. Середньогруповий розподіл результатів досліджуваних студентів за шкалами методики Т. Лірі та методики І. Д. Ладанов, В. А. Уразєва

Типи відносин з іншими особами: 1 – авторитарний, 2 – егоїстичний, 3 – агресивний, 4 – підозрілий, 5 – підпорядкований, 6 – залежний, 7 – дружлюбний, 8 – альтруїстичний; мотиваційні орієнтації в міжособистісних комунікаціях: 9 – на прийняття партнера, 10 – на адекватність сприйняття та розуміння партнера, 11 – на досягнення компромісу

Отже, як видно з рис. 1, у студентів групи А (креативні студенти) переважає альтруїстичне ставлення до інших ($F = 9,41$ при

$\alpha = 0,01$), орієнтація на прийняття партнера ($F = 34,39$ при $\alpha \geq 0,001$) та орієнтація на адекватність сприйняття і розуміння партнера ($F = 70,8$ при $\alpha \geq 0,001$). Низькі результати визначено за шкалами підозрілого й егоїстичного ставлення до інших осіб.

У студентів групи В (креативно невиразні студенти) результати за проведеними методиками засвідчують: у них переважає егоїстичне ($F = 43,83$ при $\alpha \geq 0,001$), агресивне ($F = 33,63$ при $\alpha \geq 0,001$) та підозріле ставлення до інших ($F = 53,9$ при $\alpha \geq 0,001$). Низькі показники виявлено за шкалою підпорядкування.

Далі проаналізуємо результати, отримані за методикою діагностики ділового, творчого й морального клімату в колективі (рис. 2).

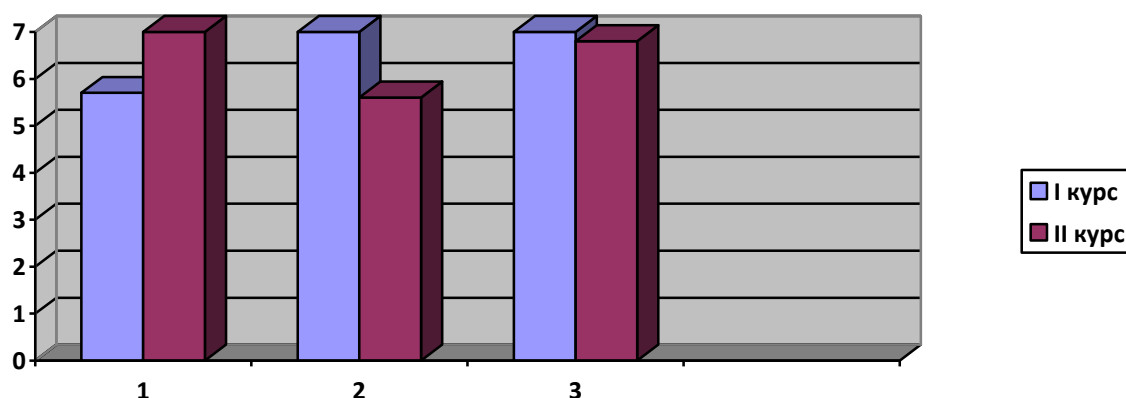


Рис. 2. Середньогрупові результати досліджуваних за методикою діагностики ділового, творчого та морального клімату в колективі
1 – діловий клімат; 2 – творчий клімат; 3 – моральний клімат

Середньогрупові результати проведеної методики засвідчили: креативні студенти найвище оцінюють творчий складник соціально-психологічного клімату ($F = 3,68$ при $\alpha = 0,05$), натомість креативно невиразні студенти – його діловий компонент ($F = 3,4$ при $\alpha = 0,05$). Статистично значущих відмінностей не зафіксовано за моральною складовою частиною соціально-психологічний клімату.

Відсотковий розподіл діагностованих за результатами методики оцінки психологічної атмосфери в колективі А. Ф. Фідлера продемонстрував таке:

– 15 % креативних студентів визначають психологічну атмосферу в групі як дуже сприятливу, у 85 % студентів психологічна атмосфера в групі представлена як середній профіль між такими дихотоміями, як-от: дружелюбність–ворожість, згода–незгода, задоволеність–незадоволення, продуктивність–непродуктивність, сердечність–відсторо-

ненність, співпраця–неузгодженність, взаємна підтримка–недоброзичливість, захопленість–байдужість, зайнятість–нудьга, успішність–неуспішність;

– 5 % креативно невиразних студентів оцінює соціально-психологічний клімат як несприятливий, 3 % респондентів визначає психологічну атмосферу в групі як дуже сприятливу, у 92 % опитаних психологічна атмосфера в групі представлена як середній профіль між вищевказаними дихотоміями.

Для визначення особливостей зв'язку міжособистісних взаємин та соціально-психологічного клімату в студентській групі використано кореляційний аналіз за коефіцієнтом кореляції Пірсона. Визначено такі кореляційні плеяди:

1) у креативних студентів показник творчого клімату групи корелює з орієнтацією на прийняття партнера зі спілкування ($r_{xy}=0,25$, при $p \leq 0,05$) та орієнтацією на адекватність сприйняття та розуміння партнера ($r_{xy}=0,233$, при $p \leq 0,05$); загальна позитивна оцінка соціально-психологічного клімату пов'язана з альтруїстичним типом взаємин у групі ($r_{xy}=0,243$, при $p \leq 0,05$);

2) у креативно невиразних студентів показник ділового клімату групи корелює з егоїстичним типом взаємин ($r_{xy}=0,25$, при $p \leq 0,05$), який воднас пов'язаний із підозрілим типом ставлень до інших ($r_{xy}=0,22$, при $p \leq 0,05$); неоднозначність в оцінці соціально-психологічного клімату обернено корелює з агресивним типом взаємин з іншими особами ($r_{xy}=0,27$, при $p \leq 0,05$).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Соціально-психологічний клімат – інтегральний показник міжособистісних стосунків у групі, завдяки яким креативна особистість опосередковано включається в систему суспільних відносин. Креативні студенти прагнуть налагодити взаємини, активно включаються в міжособистісні стосунки, саме перебування в новому, креативному для них колективі й пояснює орієнтацією на прийняття партнера зі спілкування та орієнтацію на адекватне сприйняття та розуміння партнера, високу позитивну оцінку соціально-психологічного клімату групи. Визначені альтруїстичний, неагресивний, неегоїстичний та дружлюбний типи ставлень до людей – підтвердження відкритості й щирості студентів у відносинах з одногрупниками, яких вони оцінюють як креативних, прагненні до поглиблення і розширення контактів, відповідальності за інших та схильності до співпраці, гнучкості у

вирішенні проблем та конфліктних ситуацій, слідування умовностям та принципам загальноприйнятої поведінки у відносинах однокласниками.

Перспективу подальших розвідок у цьому аспекті вбачаємо в порівняльному вивченні психологічних особливості оцінки креативними студентами соціально-психологічного клімату групи з урахуванням специфіки їх навчання, гендерного аспекту; розробленні спеціальних тренінгових програм для покращення соціально-психологічного клімату у творчому колективі.

Література

1. Андреева Г. М. Психология социального познания / Г. М. Андреева. – М. : Аспект-Пресс, 2008. – 368 с.
Andreeva G. M. Psihologiya socialnogo poznaniya / G. M. Andreeva. – М. : Aspekt-Press, 2008. – 368 p.
2. Бойко В. В. Социально-психологический климат коллектива и личность / В. В. Бойко, А. Г. Ковалев, В. Н. Панферов. – М : Мысль, 1983. – 207 с.
Boyko V. V. Socialno- psihologicheskiiy klimat kolektiva i lichnosti / V. V. Boyko, A. G. Kovalev, V. N. Panferov. – М : Mysl, 1983. – 207 p.
3. Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений / Л. Я. Гозман. – М. : Эксмо-Пресс, 2002. – 167 с.
Gozman L. Ya. Psihologiya emocionalnykh otnosheniy / L. Ya. Gozman. – М. : Eksmo-Press, 2002. – 167 p.
4. Коломинский Н. Л. Психология педагогического менеджмента : учебник / Н. Л. Коломинский. – К. : МАУП, 1996. – 170 с.
Kolominskiy N. L. Psihologiya pedagogicheskogo menedgmenta : uchebnyk / N. L. Kolominskiy. – К. : MAUP, 1996. – 170 p.
5. Корнев М. Н. Соціальна психологія : навч. посібник для студентів вищ. навч. закладів / М. Н. Корнев, А. Б. Коваленко. – К., 1995. – 302 с.
Kornev M. N. Socialnaya psihologiya : navch. posibnyk dlya studentov vich. navch. zakladiv / M. N. Kornev, A. B. Kovalenko. – К., 1995. – 302 p.
6. Краткий словарь системы психологических понятий : словарь / К. К. Платонов. – М. : Высш. шк., 1981. – 174 с.
Kratkiy slovar sistemy psihologicheskikh ponyatiy : slovar / K. K. Platonov. – М. : Vysshaya shkola, 1981. – 174 p.
7. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління : посібник / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2003. – 567 с.
Orban-Lembryk L. E. Psihologiya upravlinnya : posibnyk / L. E. Orban-Lembryk. – К. : Akademvidav, 2003. – 567 p.
8. Организационная психология / под ред. Г. Суходольского. – М. : Гуманит. центр, 2004. – 256 с.
Organizacionnaya psihologiya / pod. red. G. Suxodolskogo. – М. : Gumanit. centr, 2004. – 256 p.

9. Парыгин Б. Д. Социально-психологический климат коллектива [Текст] : пути и методы изучения / Б. Д. Парыгин ; под ред. В. А. Ядова. – Л. : Наука, 1981. – 192 с.
Parygin B. D. Socialno-psychologicheskii klimat kolektiva [Text]: pyti i metody izucheniya / B. D. Parygin ; pod. red. V. A. Ydova. – L. : Nauka, 1981 – 192 p.
10. Почебут Л. Г. Организационная социальная психология / Л. Г. Почебут, В. А. Чикер. – СПб. : Питер, 2000. – С. 32–49.
Pochebut L. G. Organizacionnaya socialnaya psihologiya / L. G. Pochebut, V. A. Chiker. – SPb. : Piter, 2000. – P. 32–49.
11. Социометрия: исследование межличностных отношений в группе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psyfactor.org>.
Socseometriya: issledovanie mejlichnostnykh otnosheniy v gruppe [Elektronnyy resyrs]. – Rejym dostupu: <http://psyfactor.org>.
12. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Психотерапия, 2002. – 490 с.
Fetiskin N. P. Socialno-psychologicheskay diagnostika razvitiy lichnosti i malyx grupp / N. P. Fetiskin, V. V. Kozlov, G. M. Manuylov. – M. : Psychoterapiy, 2002. – 490 p.

УДК 159.947.5

К. І. Фоменко

Received September 19, 2013;

Revised October 15, 2013;

Accepted November 20, 2013.

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК НАРЦИСИЗМУ ТА ГУБРИСТИЧНОЇ МОТИВАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ

У статті розглянуто поняття «губристична мотивація», «прагнення до досконалості», «прагнення до переваги», «нарцисизм» у роботах зарубіжних та вітчизняних учених. Сучасні уявлення про нарцисизм як про універсальний та необхідний складник здорової самосвідомості, орієнтований на захист, заповнення та збереження структурної цілісності власного *Я* дають можливість розглядати цей феномен у його зв'язку з губристичними прагненнями особистості. Представлено методи дослідження губристичної мотивації та нарцисизму, а також результати дослідження взаємозв'язку між показниками нарцисизму та формами губристичної мотивації. Показано, що в студентському віці нарцисичні риси особистості виявляються в таких параметрах, як «очікування особливого ставлення» та «маніпулювання в міжособистісних стосунках».

Для студентів характерні впевненість у тому, що до них повинно бути особливе ставлення з боку оточення; роздратування, коли їх очікування з приводу особливого ставлення до них оточення не реалізуються; студенти більшою мірою схильні використовувати інших людей для посилення власної соціальної позиції, досягнення цілей. Доведено, що губристичність нарцисичної особистості студента розкривається в прагненні до переваги, що пов'язано з такими нарцисичними рисами, як «потреба в постійній увазі та захопленні», «поглиненість фантазіями», «грандіозне почуття самозначущості», «надмірна зайнятість почуттям заздрощів», «маніпулювання в міжособистісних стосунках». Студенти, які виявляють прагнення до досконалості, також характеризуються такою нарцисичною рисою, як «потреба в постійній увазі та захопленні».

Ключові слова: губристична мотивація, прагнення до переваги, прагнення до досконалості, нарцисизм.

Fomenko K. I. The Correlation of Narcissism and Hubristic Motivation of Student Personality. In the article we examine terms hubristic motivation, striving for perfection, striving for superiority, narcissism, also views of foreign and native scientists to this problem. Research methods and of hubristic motivation and narcissism are given. Results of investigation of correlation between hubristic motivation and narcissism are shown. In the student's age the traits of narcissistic personality are manifested in such settings as «Expectations of special treatment» and «Manipulation in interpersonal relationships». So the student is characterized by confidence in the fact that for them to be particularly relevant side environment irritation when their expectations about particular attitudes environment is not implemented. Students are more likely to use other people to enhance their own social position goals. Hubristic and narcissistic individual student disclosed in pursuit of advantages associated with narcissistic traits such as «The need for constant attention and admiration», «Immersion in fantasy», «Grandiose sense of self importance», «Deep feeling of envy», «Manipulation in interpersonal relationships». Students will express striving for perfection is also characterized by a narcissistic trait such as «The need for constant attention and admiration».

Key words: hubristic motivation, striving for perfection, striving for superiority, narcissism.

Фоменко К. И. Взаимосвязь нарциссизма и губристической мотивации личности студентов. В статье рассматриваются понятия «губристическая мотивация», «стремление к совершенству», «стремление к превосходству», «нарциссизм», представления зарубежных и отечественных ученых об этих явлениях. Предоставлены методы исследования губристической мотивации и нарциссизма, а также результаты исследования взаимосвязи между показателями нарциссизма и губристической мотивации. Показано, что в студенческом возрасте нарциссические черты личности проявляются в таких параметрах, как «Ожидание особого отношения» и «Манипулирование в межличностных отношениях». Студентам характерны уверенность в том, что к ним должно быть особое отношение со стороны окружения; раздражение, когда их ожидания по

поводу особого отношения к ним окружения не реализуются; студенты в большей степени склонны использовать других людей для усиления собственной социальной позиции, достижения целей. Доказано, что губристичность нарциссической личности студента раскрывается в стремлении к превосходству, что связано с такими нарциссическими чертами, как «потребность в постоянном внимании и восхищении», «поглощенность фантазиями», «грандиозное чувство самозначимости», «чрезмерная занятость чувством зависти», «манипулирование в межличностных отношениях». Студенты со стремлением к совершенству также характеризуются такой нарциссической чертой, как «Потребность в постоянном внимании и восхищении».

Ключевые слова: губристическая мотивация, стремление к превосходству, стремление к совершенству, нарциссизм.

Постановка наукової проблеми та її значення. Актуальність проблеми нарцисизму в психологічній науці зумовлена факторами сучасної «культури споживання», що трансліює цінності успіху, краси, влади. Під впливом факторів масової інформації та сучасних стереотипів особистість, що прагне утримати високу самооцінку й самоствердитись, вимушена постійно вдосконалювати себе. Проблема тика нарцисичних особистостей пов'язана з особливостями самосприйняття, сприйняття власного життя та тих, хто оточує, тобто з окремими компонентами Я-концепції. Тому можна вважати, що в сучасному контексті феномен нарцисизму позбавлений патологічного змісту і може розглядатись у зв'язку із губристичними прагненнями особистості.

Аналіз останніх досліджень цієї проблеми. Проблематиці губристичної мотивації присвятило свої роботи багато науковців, а саме Ю. Козелецький, С. М. Петров, І. Пуфоль-Струзик, Р. І. Цветкова, Т. Б. Хомуленко та ін., а також на особливості нарцисизму особистості звертали увагу такі вчені, як Д. Віннікот, О. Ф. Кернберг, М. Кляйн, Х. Когут, О. Т. Соколова, К. Хорні, О. А. Шамшикова та ін.

Сучасні уявлення про природу нарцисизму представлені в роботах Х. Когута, М. Балінта, Д. Віннікотта, К. Хорні, Б. Е. Мура, Д. Файна, Дж. Сандлера, у яких нарцисизм розглядається як характеристика нормального психічного розвитку особистості, а в роботах О. Ф. Кернберга, М. Кляйн, Г. Розенфельда, К. Абрахама, Дж. Рив'єра відображені ідеї про нормальну та патологічну форми нарцисизму.

Зв'язок нарцисичних рис особистості та її губристичних тенденцій простежується в роботах З. Фрейда, Е. П. Моррісона, А. Лоуена. За З. Фрейдом, любов батьків до своєї дитини і своє ставлення до

їхньої дитини можна трактувати як відродження та відтворення їх власного нарцисизму [7]. Батьки зазвичай у дитині бачать те, чого вони так і не досягнули у своєму житті. Відтак батьки схильні переоцінювати якості своєї дитини. А. Лоуен, визначаючи успіх атрибутом нарцисичної культури, пов'язує його із прагненням особистості до самоствердження та самоповаги [2]. Е. П. Моррісон, характеризуючи нарцисизм як здорову рушійну силу особистості, наголошує на його ролі в задоволенні особистості потреб, пов'язаних з оточенням [8], що, по суті, розкриває зв'язок нарцисизму з прагненням до переваги над іншими як форми губристичної мотивації.

А. Б. Дмитрієва вказує на зв'язок нарцисизму та прагнення до переваги через визначення психологічних особливостей ставлень нарцисичних особистостей. Автор зазначає, що стосунки з іншими в нарцисичних особистостей характеризуються формалізацією і поверхневістю контакту, а також специфічною конкурентністю за отримання потрібного ресурсу [1].

Зв'язок нарцисизму із прагненням до досконалості є більш очевидним. Зазначимо лише, що в сучасній психології спорідненість цих феноменів розкривається в дослідженнях О. Т. Соколової, яка визначає поняття нарцисичного перфекціонізму, тобто залежності від культу досконалості.

На думку С. Є. Соколова, нарцисизм є універсальним і необхідним складником здорової самосвідомості. Функції нарцисизму спрямовані на захист, заповнення та збереження структурної цілісності, тимчасової стабільності й позитивно-афективного забарвлення уявлення особистості про себе.

Метою роботи є теоретичне обґрунтування й емпіричне вивчення взаємозв'язку між показниками нарцисизму та губристичної мотивації особистості студентів.

База дослідження. Дослідження проводилося на базі факультету психології та соціології ХНПУ імені Г. С. Сковороди, досліджувану вибірку склали 44 студенти (18 дівчат та 2 юнаки першого курсу, середній вік яких становить 17,5 років, 20 дівчат та 4 юнаки третього курсу, середній вік досліджуваних – 21,5 років).

Методи дослідження. Для дослідження губристичної мотивації та її взаємозв'язку з компонентами нарцисизму особистості ми використовували такі методики: діагностика губристичної мотивації К. І. Фоменко для визначення загального рівня губристичної мотивації, а також її форм – прагнення до переваги та прагнення до доско-

налості [5]; опитувальник «Нарцистичні риси особистості» О. А. Шамшикової, Н. М. Клепікової [6].

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Проаналізовано результати діагностики рівня розвитку губристичної мотивації студентів, представлені на рис. 1.

З рис. 1 видно, що переважна кількість досліджуваних виявляють середній рівень губристичної мотивації ($\chi^2_{\text{Емп}} = 25.4$, $p < 0,01$). Отже, загалом представлена вибірка студентів характеризується помірним рівнем прагнення до самоствердження через досягнення досконалості та переваги над іншими.

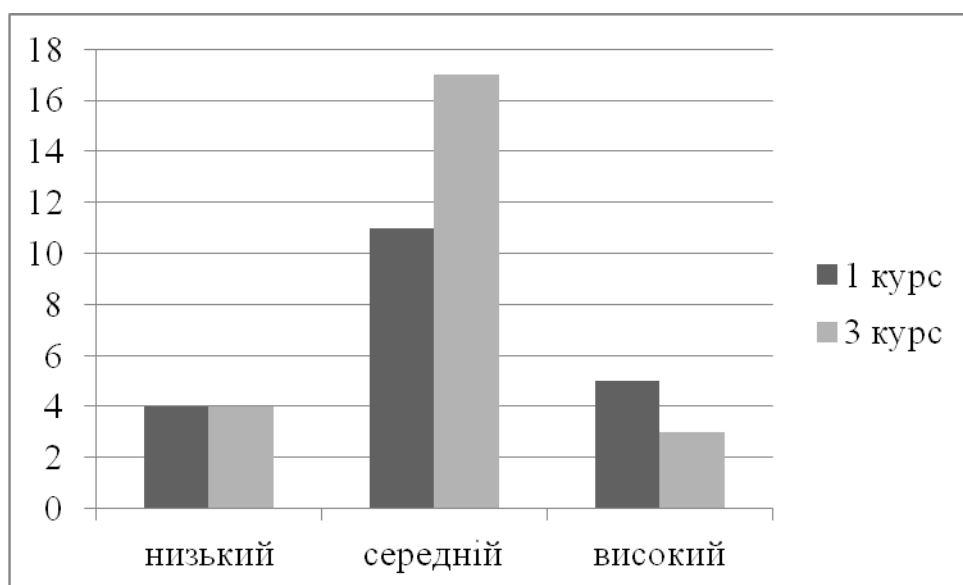


Рис. 1. Розподіл досліджуваних за рівнем розвитку губристичної мотивації (n=44)

Установлено статистично значущі відмінності в рівні розвитку показників губристичної мотивації студентів першого та третього курсів. Результати дослідження представлено в табл. 1, із якої випливає, що студенти-першокурсники виявляють вищий рівень прояву показників прагнення до переваги порівняно з студентами третього курсу ($p < 0,01$). Такі результати засвідчують, що на початку навчання в університеті проблема самоствердження себе в колективі порівняно з іншими є більш актуальною для особистості. На початку навчання у вищій школі перед студентом постає проблема підтвердження почуття власної самозначущості, реалізація якого можлива в цей час у межах навчального колективу. Отже, особистість юнака, котрий перебуває на етапі професійного та життєвого самовизначення, перебуває під впливом нової соціальної ситуації розвитку, що полягає не тільки в її включенні в навчально-професійну діяльність, а й у новий навчальний колектив, у якому вона має самоствердитись.

Таблиця 1

Середні значення показників губристичної мотивації студентів

Показник губристичної мотивації	Група досліджуваних				t- Стьюдента	P
	студенти першого курсу, n=20		студенти третього курсу, n=24			
	М	Std.	М	Std.		
Прагнення до досконалості	41,89	4,68	38,55	6,98	1,83	0,07
Прагнення до переваги	28,42	5,64	23,86	5,00	2,93	0,005
Загальний показник губристичної мотивації	70,68	7,01	62,20	9,45	3,34	0,001

Для визначення рівня розвитку показників нарцисизму ми отримали описові статистики для їх порівняння з нормативними значеннями. З табл. 2 випливає, що середні значення майже всіх показників нарцисизму студентів, нижчі за нормативні значення цих показників, які отримали автори діагностичної методики. Статистично значущих відмінностей у рівні розвитку показників нарцисизму в студентів першого та третього курсів встановлено не було. Середньогрупові значення показників нарцисизму за шкалами «Очікування особливого ставлення» та «Маніпулювання в міжособистісних стосунках» відповідають нормативним. Отже, до особливостей нарцисизму в студентському віці слід віднести риси, які відповідають саме цим двом шкалам.

Таблиця 2

Описові статистики для показників нарцисизму особистості студентів

Показники нарцисизму	Студенти першого курсу, n=20		Студенти третього курсу, n=24		Нормативні значення	
	М	Std.	М	Std.	М	Std.
Грандіозне почуття самозначущості	23,50	5,71	23,33	6,57	37	5,9
Поглинання фантазіями	27,73	6,97	27,33	7,43	34	7,9
Віра у власну унікальність	20,31	3,65	20,92	4,81	35	6
Потреба в постійній увазі та захопленні	26,73	4,45	25,04	6,18	32	6

Закінчення таблиці 2

Очікування особливого ставлення	24,52	3,25	25,46	3,93	27	7
Маніпулювання в міжособистісних стосунках	26,73	4,87	24,71	5,15	25	7
Відсутність емпатії	27,31	6,16	26,04	4,91	22	6,4
Переповнення почуттям заздрощів	24,89	5,45	25,21	4,89	32	6,3
Зухвала, зарозуміла поведінка	14,73	3,69	15,83	3,74	29	7,2

Установлені в досліджуваних помірні та високі показники за шкалою «Очікування особливого ставлення» засвідчують про наявність у цих студентів упевненості в тому, що до них має бути особливе ставлення з боку оточення. Такі особистості виявляють роздратування, коли їх очікування з приводу особливого ставлення до них з боку оточення не реалізуються. Студенти, у яких встановлено високі показники за цією шкалою, можуть мати високу самооцінку (зокрема, власних здібностей, навчальних успіхів, особистісних та інтелектуальних якостей), виявляти завищений рівень домагань і фрустрацію в разі, якщо їхні сподівання щодо високої оцінки їхніх досягнень з боку викладачів не виправдовуються.

У свою чергу, помірні та високі показники за шкалою «Маніпулювання в міжособистісних стосунках» передбачають схильність особистості використовувати інших людей для посилення власної соціальної позиції, досягнення цілей. Нарцисизм таких студентів виявляється в прагненні перевершити інших, причому за рахунок ресурсів та можливостей інших. Так, наприклад, студент із високими показниками за цією шкалою нарцисизму може виявити непересічні лідерські здібності для організації заходу чи проекту і, заохочуючи для цього одногрупників, реалізувати власне прагнення до самозвеличення.

Для статистичної обробки результатів ми використовували метод лінійної кореляції (критерій Пірсона). Проаналізуємо результати взаємозв'язку показників губристичної мотивації та нарцисизму студентів, представлені в табл. 3, з якої видно, що існує зв'язок між показниками нарцисизму за шкалою «Потреба в постійній увазі та захопленні» та показниками губристичної мотивації ($p < 0,01$), прагнення до переваги ($p < 0,01$) та прагнення до досконалості ($p < 0,05$). Отже, для особистостей, які схильні до осягнення досконалості та переваги над іншими, властива потреба в повазі та захопленні з боку інших. Нар-

цисизм таких особистостей проявляється в тому, що усвідомлення їх унікальності й особливості іншими є джерелом самоствердження. Прагнучи до досконалості, нарцисична особистість задовольняє потребу у схваленні іншими, захопленні та визнанні: вона наголошує на власних досягненнях у соціумі й отримує зворотний зв'язок у вигляді захочень, похвали й шани.

Самоствердження через досягнення переваги над іншими також пояснюється потребою в повазі та захопленні: особистість, яка прагне бути в центрі уваги, отримувати компліменти та бути об'єктом захоплення інших, насправді виявляє мотиваційну тенденцію, сутність якої полягає в прагненні до переваги й самозвеличення над іншими.

Таблиця 3

Кореляційні зв'язки між показниками нарцисизму та губристичної мотивації студентів

Показник нарцисизму	Показник губристичної мотивації		
	прагнення до досконалості	прагнення до переваги	загальний показник губристичної мотивації
Грандіозне почуття самозначущості	0,34*	0,44**	0,45**
Поглинення фантазіями	0,24	0,24	0,28
Віра у власну унікальність	0,16	0,33*	0,30
Потреба в постійній увазі та захопленні	0,47**	0,50**	0,60**
Очікування особливого ставлення	-0,18	0,25	-0,01
Маніпулювання в міжособистісних стосунках	0,22	0,49**	0,42**
Відсутність емпатії	-0,03	0,27	0,13
Переповнення почуттям заздрощів	0,03	0,44**	0,24
Зухвала, зарозуміла поведінка	0,10	0,18	0,13

Примітка: на рівні значущості * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$.

Установлено позитивний зв'язок між показниками за шкалою «Грандіозне почуття самозначущості» та прагнення до переваги ($p < 0,01$). Грандіозне почуття самозначущості як риса нарцисичної особистості виражається в переоцінці власних здібностей, досягнень та очікуванні оцінювання себе іншими як видатної особистості, незва-

жаючи на те, що насправді досягнення не такі значущі та підкріплюється прагненням до переваги над іншими.

Установлено досить високий кореляційний зв'язок між показниками нарцисизму за шкалою «Поглинення фантазіями» та прагнення до переваги. Поглинення фантазіями, слугуючи захистом від власної «нікчемності», спрямоване на підтвердження власної значущості, а також, враховуючи прагнення до переваги, забезпечує самоствердження особистості. Нарцисичні особистості, що прагнуть до переваги, використовують фантазії про власну ідеальну зовнішність та бездоганність тілесності. У цьому зв'язку існує певна взаємозумовленість зазначених тенденцій: з одного боку, нарцисична особистість поглинається у фантазії про власну бездоганність як результат її прагнень перевершити в чомусь інших, з іншого – нарцисизм як особистісна детермінанта слугує пусковим механізмом для прагнення до переваги над іншими.

Існує зв'язок між показниками нарцисизму за шкалою «Маніпулювання в міжособистісних стосунках» та показниками прагнення до переваги та губристичної мотивації ($p < 0,05$). Нарцисичні особистості, які використовують інших для досягнення власних цілей та підкріплення соціальної позиції, прагнуть до переваги над іншими. Самоствердження таких особистостей проявляється в маніпулюванні над іншими та досягненні переваги над іншими. Маніпулювання іншими виступає тут як засіб досягнення переваги над іншими та підтвердження власної неперевершеності, характерне для нарцисичних особистостей.

Існує зв'язок між показниками нарцисизму за шкалою «Переповнення почуттям заздрощів» ($p < 0,05$) і прагненням до переваги. Установлений зв'язок засвідчує, що заздрощі особистості та її думки про те, що інші заздять, взаємозумовлені прагненням до переваги над іншими. Реальні чи уявні переваги інших людей особистість розглядає як загрозу цінності *Я* та запускає мотивацію досягнення переваги. Особистість, яка постійно перебуває в думках про різні предмети для заздрощів, упевнена в заздрісному ставленні до себе в інших, виявляє високий рівень прагнення до переваги.

Висновки. Сучасні уявлення про нарцисизм як про універсальний та необхідний складник здорової самосвідомості, орієнтований на захист, заповнення та збереження структурної цілісності власного *Я*,

дають можливість розглядати цей феномен у його зв'язку з губристичними прагненнями особистості. У студентському віці нарцисичні риси особистості виявляються в таких параметрах, як «Очікування особливого ставлення» та «Маніпулювання в міжособистісних стосунках». Отже, для студентів характерним є впевненість у тому, що до них повинно бути особливе ставлення з боку оточення, а також роздратування, коли їх очікування з приводу особливого ставлення до них з боку оточення не реалізуються. Студенти із нарцисичними рисами більшою мірою схильні використовувати інших людей для посилення власної соціальної позиції, досягнення цілей. Губристичність нарцисичної особистості студента розкривається в прагненні до переваги, що пов'язане із такими нарцисичними рисами, як «потреба в постійній увазі та захопленні», «переповнення фантазіями», «грандіозне почуття самозначущості», «надмірна зайнятість почуттям задрощів», «маніпулювання в міжособистісних стосунках». Студенти, які виявляють прагнення до досконалості, також характеризуються такою нарцисичною рисою, як «потреба в постійній увазі та захопленні».

Література

1. Дмитриева А. Б. Особенности Я-концепции нарциссических личностей : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / А. Б. Дмитриева. – М., 2010. – 166 с.
Dmitrieva A. B. Osobennosti Ya-kontseptsii nartsisicheskikh lichnostey: dis. ... kand. psikhol. nauk. :19.00.01 / A. B. Dmitrieva. – M. 2010. – 166 p.
2. Лоуэн А. Радость / А. Лоуэн. – М. : [б. и.], 2009. – 274 с.
Louen A. Radost / A. Louen. – M. : [b. i.]– 2009. – 274 p.
3. Соколова Е. Т. Нарциссизм как клинический и социокультурный феномен / Е. Т. Соколова // Вопр. психологии. – 2009. – № 1. – С. 114–128.
Sokolova E. T. Nartsissizm kak klinicheskiy i sociokulturnyj fenomen / E. T. Sokolova // Voprosy psikhologii. – 2009. – No 1. – P. 114–128.
4. Соколов С. Е. Ценностные корреляты нарциссических проявлений личности : дис. ... канд. психол. наук :19.00.01 / С. Е. Соколов. – Хабаровск, 2009. – 236 с.
Sokolov S. E. Tsennostnyye korrelyaty nartsyssicheskikh proyavleniy lichnosti : dis. ...kand. psikhol. nauk : 19.00.01 / S. E. Sokolov. – Khabarovsk, 2009. – 236 p.
5. Фоменко К. І. Губристична мотивація в структурі спрямованості особистості: віковий аспект / Т. Б. Хомуленко, К. І. Фоменко. – Х. : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2012. – 222 с.
Fomenko K. I. Hubristychna motyvatsiya yak chynnyk pragnennya do uspichu : vikovyj aspekt / Fomenko K. I., Khomulenko T. B. – Kharkiv, KhNPU, 2012. – 222 p.
6. Шамшикова О. А. Опросник «Нарциссические черты личности» / О. А. Шамшикова, Н. М. Клепикова // Психол. журн. – 2010. – Т. 31, № 2. – С. 114–128.

- Shamshikova O. A. Oprosnik «Nartsissicheskie cherty lichnosti» / O. A. Shamshikova, N. M. Klepikova // *Psikhologicheskiy zhurnal*, 2010. – P. 31, № 2. – P. 114–128.
7. *The Letters of Sigmund Freud and Otto Rank: Inside Psychoanalysis* / eds. E. J. Lieberman and Robert Kramer. Baltimore : Johns Hopkins University Press, 2012.
8. Morrison A. P. *Shame: the underside of narcissism* / A. P. Morrison. – London, 1997. – 226 p.

V. S. Khomyk

Received October 10, 2013;

Revised October 29, 2013;

Accepted November 12, 2013.

ADOLESCENT AGGRESSION IN CHORNOBYL AREA: SELF-CONTROL, IDENTITY AND MORAL DEVELOPMENT

Self-reported aggression by adolescents from the Chernobyl area revealed that epistemological course in their constitution of everyday reality finds expression in an Imperial way of knowing and awareness. Control over own needs, desires and priorities as the very essence of self in violent situations is related to a lack of protective frame in consciousness of adolescents. Chernobyl adolescents create something which they avoid and fear or do not make the ordinary meaning of human experience and differentiation from others come before integration and wholeness in their awareness. To young men who are at the delayed stage of consciousness development, aggression most frequently correlated with the experience of pleasant toughness instead the negativistic/conformist pair of metamotivational states, implying that rules are not experienced by individuals as shared reality that are given shape and order. Rather, it was perceived as amorphous, unstable and inherently fluctuating set of moral standards. For the Interpersonal self, the other-oriented mastery state much better corresponds to self-control in fight situations than other metamotivational states do.

Keywords: self-control, aggression, Constructive-developmental theory, meaning-making activity, Imperial, Interpersonal stages of identity development, Reversal Theory, metamotivational states, protective frame.

Хомик В. С. Юнацька агресія в чорнобильській зоні: самоконтроль, розвиток ідентичності та моралі. Самозвіти про агресію юнаків з Чорнобильської зони виявили, що епістемологічна тенденція в їх конституюванні повсякденної реальності знаходить свій вияв в імперіальному способі її усвідомлення і знання. Контроль над власними потребами, бажаннями і пріорите-

тами як самої суті їх «я» в ситуаціях насильства пов'язані з відсутністю охоронного фрейму у свідомості юнаків. Чорнобильські юнаки творять те, чого уникають і бояться або не творять смислу людського переживання у звичайному розумінні, і диференціація у їх свідомості від інших передуює інтеграції. В юнаків, яким притаманна затримка стадій розвитку свідомості, найбільше узгоджувалися з агресією часті переживання приємно відчутної суровості замість негативістської/конформістської пари метамотиваційних станів у тому значенні, що правила внутрішньо не відчувалися респондентами як спільна з іншими реальність, якій надавалася нормами форма, порядок, але, радше, вона усвідомлювалася аморфною, нестійкою і такою, якій властива флуктуація моральних стандартів. Для юнаків, які мають належність до міжособистісної стадії смислової еволюції свідомості, стан орієнтованої-на-іншого майстерності набагато краще узгоджується із самоконтролем агресії в ситуаціях бійок, ніж інші метамотиваційні стани юнаків.

Ключові слова: самоконтроль, агресія, конструктивно-розвивальна теорія, смислотворення, імперіальна та міжособистісні стадії розвитку ідентичності, реверсивна теорія, метамотиваційні стани, охоронний фрейм.

Хомик В. С. Юношеская агрессия в чернобыльской зоне: самоконтроль, развитие идентичности и морали. Самоотчеты об агрессии юношей из Чернобыльской зоны выявили, что эпистемологическая тенденция в их конституировании повседневной реальности находит свое выражение в Имперіальном способе ее осознания и знания. Контроль над собственными потребностями, желаниями и приоритетами как самой сути их «я» в ситуациях насилия связаны с отсутствием охранительного фрейма в сознании юношей. Чернобыльские юноши творят то, чего избегают и боятся или создают смысл человеческого переживания в их неординарном понимании, а дифференциация от других в их сознании предшествует интеграции. В юношей, которым присуща задержка стадий развития сознания, с агрессией больше согласовывались частые переживания приятно ощутимой суровости вместо негативистскую/конформистской пары метамотивационных состояний в том значении, что правила внутренне не ощущались респондентами как совместная с другими реальность, которой предоставлялась нормами форма, порядок, но скорее она осознавалась аморфной, неустойчивой и такой, которой свойственна флуктуация моральных стандартов. Для юношей, имеющих принадлежность к интерперсональной стадии смысловой эволюции сознания, состояние ориентированного-на-другого мастерства гораздо лучше согласуется с самоконтролем агрессии в ситуациях «баталій», чем другие метамотивационные состояния юношей.

Ключевые слова: самоконтроль, агрессия, конструктивно-развив теория, конструирование смысла, имперіальная и межличностная стадии развития идентичности, реверсивная теория, метамотивационные состояния, охранительный фрейм.

Statement of the problem and its importance. In the newly independent state of Ukraine, Chornobyl is a great natural laboratory for

exploring of stress, mastery and meaning-making activity in the dangerous zone. Its people of different ages face continual crisis connected with the constant threat of personal losses, somatic and psychological illnesses. In the contaminated areas the presence of the youngest generation poses a threat because of the long-term consequences of radiation for their health. Age strongly affects the meaning of the event [10]. Environmental conditions following the disaster are ambiguous in relation to the challenge, harm or threat that they pose. This ambiguity increases the role of personality and cognitive factors as one seeks to interpret, control, and deal with the environment.

Analysis of the latest researches of the problem. Research over the past years has convincingly demonstrated that there are opposing views with regard to the psychological aftermath of major disaster affecting community and individuals. Some argue that disasters are traumatic life events [Quarantelli, 1985]. Persons who survive technological disaster may be said to have experienced not only a changed sense of self and a changed way of relating to others but a changed world view altogether. Traumatic experiences will alter schematizations of the world, of other people, and of identity. Experiences of disaster are well-known for their potential to shatter world assumptions [Janoff-Bulman, 1992].

The second position holds that some of the effects are positive as well as negative, many of the latter are relatively short in duration [10, 381]. Fighting was reported by the adolescents to have provided temporary relief from ongoing distress after disaster [11, 383]. Hostility, conflict and anxiety are ingredients of the typical picture of adolescents' psychosocial status in Chernobyl area. A report on low tolerance of victims to stressful events and impacts, is mentioned in one of the research of the Chernobyl children [14, 106–107]. Violence was common and anger was directed inward within the community of Centralia, Pennsylvania, which was exposed to the toxic disaster in 1962 [Edelstein, 155].

Another point of view is that chronic danger appear to be associated with development, specifically, «truncated moral development» [7, 273]. Proximity of residence to Chernobyl [within a radius of 150 km] is one of the variables significantly associated with demoralization [1]. Still another opposing position is that adolescents who were exposed to the disaster manifested advanced moral development as compared with their counterparts in the loss affected areas [11, 376].

These contradictions demand research in order to make clear psychological and moral consequences of technological disaster in Chernobyl. It

has given rise to a psychological syndrome. This global catastrophe, along with the collapse of the Soviet Union has sufficiently changed the identity of the inhabitants of these areas. In this context, adolescent development needs careful monitoring and analysis.

Psychological theories of violence have generated a wealth of theoretical approaches and empirical data. Very few, if any, researchers have considered identity as a critical factor in the genesis of violent behavior. And yet identity would appear to be especially crucial for Ukrainian adolescents.

Definition of the purpose and research assignment. The purpose of this paper is to explore the psychological antecedents, especially in relation to identity development of violence in adolescents in the Chernobyl area. The research was guided in particular by Kegan's constructive-developmental theory of identity [13], Reversal Theory [2] and cognitive-developmental approach to morality [15]. The questions about relationship between Reversal Theory and other fields of psychology are of a great actuality. So far, Kegan's theory has not thrown comparable light on the microdevelopmental issues of meaning-making that play such a large role in day-to-day clinical work. Kegan's macrodevelopmental stage theory could be combined with elements of Apter's Reversal Theory. We regard moral reasoning as one subdomain, structural indicator of ego functioning and identity. By combining Kegan's stage theory with Kohlberg's moral development and Apter's Reversal Theory, it would be possible to achieve a sophisticated analysis and ensuing in-depth understanding of violent adolescent being studied. These researchers are attending to how individuals interpret their experiences and don't accept the postulate of personal stability. They take into account the way people make meaning of their experience. It is usually possible to identify for any given subject a threshold of mental complexity beyond which one does not pass at that moment, and around which most of one's meaning-organizing takes place, a kind of «central tendency» in one's current reality-constituting [13, 200].

The major research question addressed by this report is as follows: Does a stage of identity development and the certain combination of metamotivational states differentiate adolescent real violence episodes from episodes in which the same subjects resisted the urge to fight? Specifically three hypotheses will be addressed:

[a] Chernobyl-affected adolescents' control over desires and emotions in violence situations is related to a lack of protective frame adolescents;

[b] structural-experiential factors play a significant contributory role in violence. The ramification of **the anxiety-avoidance, negativistic, other-centered mastery states and pleasant felt toughness** differentiates adolescent real violence episodes from episodes in which the same subjects resisted the urge to fight;

[c] if adolescent's identity development is embedded in knowing the world through his own needs, wishes and priorities; if they experience these wishes as the very essence of self, then violence is used as means of achieving "macho" status and reputation in the unsafe surrounding. Identity appears as factor relevant to self-stopping failures and the decline of self-control.

Methods of the research. A modified version of the Metamotivational State Interview [8] adapted by the author to deal with situations where there is a temptation for violence and the Ukrainian version of the Subject-Object Interview [17] for obtaining evidence of self-structures were conducted with adolescents of the samples. In addition, subjects filled the next inventories: the arousal-seeking, arousal avoiding and emotionality subscales from the Motivational Style Profile [4], the Buss-Durkee Aggression Inventory [18], Anger Response Inventory: Behavior Scale [12], the Sociomoral Reflection Measure – Short Form [9] for the measurement of moral reasoning competence. Data analysis included the calculation of correlation, crosstabulation and one-way analysis of variance.

Subjects. High school senior males [$n = 66$] prone to violence from the areas contaminated by the nuclear explosion in Chernobyl were interviewed and administered questionnaires to explore these effects. 70 male adolescents living in town of Lutsk were also studied, serving as a control group.

Report of the main material and discussion of research results. Some of the alternative metamotivational states better correspond to self-control in fight situations than others do. What combination of metamotivational states differentiates the violence episodes from episodes in which an adolescent exerts self-control? The crosstabulation data analysis of observed frequency of metamotivational states, which were used as independent variables, was performed and revealed that being in the self-oriented mastery state (the desire for **pleasant felt toughness**) makes maximal contribution to the differentiation of violent and self-stopping episodes, $\chi^2(1, N = 66) = 15.60, p = 0,0001$. An adolescent sees that it is

important to be macho, hardy or, from his perspective, rugged, vigorous and in most cases were urged doing so by means of aggression. It is exemplified by what Nietzsche called «the will to seem» and aims at false or true heroism. They regard the violence as an effort to prove one's strength and dominance. Change occurs not in what one gains or loses in the transaction but in who one is. The adolescent blocked in this aggression state exposes himself to violence.

This empirical result is related to another finding that representatives of **the less developed order of identity** more frequently experienced pleasant felt toughness in violent situations than individuals scoring high on self-structure, $\chi^2(1, N = 66) = 5.028, p < 0,005$. It means that adolescents who largely embedded in **the structure of** own needs, desires and priorities as the very essence of self, his «alpha and omega», in violent situations perceived themselves during the process of the fights as wanting to be hardy, tough, strong, rigorous. They were frequently vigilant in their attention to possible failure in attainment of status-enhancing purposes. In the times of identity threat the adolescent demonstrates to others how tough he is or tend to be. Embedded in their own needs and unable to be interpersonal, fighters are concerned about reputational aspects of self-definition through violence. They have no way of knowing that another will suffer by their aggressive actions. For the more epistemologically advanced 3rd stage self-structure in 75 % cases being seen as tough, hard by peers and a reputation management function are not so much important. In the adolescent's organizing of the moral world considerations of the most salient **status or role of person involved, who and what he is**, are frequent justifications of moral choices which demonstrates about his growing concern for sense of identity and protection. If adolescent's identity is such that he is embedded in knowing the world through his own needs, then violence is used as means of status and reputation achieving that is often pertaining to **role** in the unsafe surrounding. Their self resides in getting status power, and not in the development of quality relationships with others. This diminishes social interaction and feelings of solidarity.

Thus this is the **particular kind of mastery**. It comprise the desire for **toughness** and the experience of the positive feeling tone in an aggressive situation, the sense of agency and mastery the Imperial self has and experiences, and referring to a status of person as justification of fairness in moral judgments of Chernobyl adolescents. Young persons who make violence want to be strong, domineering-the-other, powerful in transactions

with others in the danger zone. Results revealed that 47 % of subjects desired and derived satisfaction from violence and 6.1 % experienced negative feelings of weakness, softness – they wanted but actually didn't experience feelings of toughness from controlling others through aggression. Status as a male is to be achieved by being aggressive, and masculinity is perhaps the most basic aspect of a man's identity and aggression satisfies. This is «**toughness culture**», **the power structure** in schools that adolescents share who during certain time are in mastery state to keep others in «their place» or at a distance.

In the moral consciousness of Chernobyl adolescents, as data in their answers to the Sociomoral Reflection Questionnaire suggests, **the value of others' status is salient**. In their reasoning is proposed that to keep a promise, speak the truth or save a life is important in relation to the closest friend, brother, parents but isn't necessary for alien or ordinary human being do because they «did nothing for me». This is a kind of «moral boundary» between self and non-self. The argument for drawing this boundary and for being open or not is the capacity of others to be satisfiers of adolescents' needs (for example, one subject said «I thought more about myself than about her. She was ruining my rep» or «If rescuing foreigner can harm me, than would be better to call the Security Service and let they save his life»).

The Imperial self-definition is concern of power, influence, and control. At this point of meaning-making evolution **the urge for toughness in the mastery state** most often occurs. Some Chernobyl adolescents in **the toughness times** rely on control and manipulation as ways of meeting their need in autonomy rooted in competence. They preoccupied in thoughts and feelings with external world. «The domain of personally recordable subjective experience (“feelings”) is moved from inside the self out onto the social arena of action, performance, manipulation, consequence and control; and it is so ...because her own competing points of view are projected onto others who are then made into antagonistic holders of competing authority. Herself **holding just one point of view, projecting the others, she lacks the self-reflexiveness** that leads to the experience of one's subjective state or “feeling”. Intrapsychically, this leads to the familiar concreteness and “lack of insight”. Interpersonally, it leads to **the lack of mutuality** and need to control the other (since the other part **cannot be “controlled” internally**)» [13, 172]. The combination of intention for toughness in the mastery state with needs in external control,

status and independence at Imperial stage will entail maintaining of distance from some peers and non-peers and orientation toward mastery. In order to maintain a sense of integrity adolescents establish psychological boundary with “antagonistic holders of competing authority”. The ways the Imperial self can differentiate between myself and others is in what I do, can do, what I prefer [N. Popp]. «I didn't win or lose, but put him in his place» – concluded one of Chernobyl subjects, which means «the way I tend to be» and the drawing of demarcation line, maintaining distance from the peer.

Thus, points of view, beliefs, thoughts and feelings of other people appear alien to the adolescent and as not belonging to his self. The boundary differentiates the perceived data belonging to the self from the perceived data referring to non-self. How youth is competent, superior, invincible, confident, masterful in power struggle for obtaining desired status, reputation, matters a lot to him. Adolescent «...engages in aggression and obtains feelings of mastery from controlling the environment and others through aggression. Mastery feelings are predominantly feelings of superiority, toughness, confidence, power, and cockiness» [6, 705]. His categorical self that has properties of preference and ability, exploits the need for toughness.

The next important phenomenological structure for the discrimination of provocative situations is the anxiety-avoidance state, $\chi^2 = 8.123$, $p = 0,004$. In order to master **the expectable danger** by «appropriately timed doses of anxiety» [Brody, 1993, p. 52] **in advance of the violent event** some cognitive strategy of the elaboration of plans to cope with perceived attack were used for **self-stopping**. The desire to maintain **self-control** in the anxiety-avoidance state, when was absent the protective confidence frame, was experienced in 35% of cases. Not real harm but probability of harm, not objective danger but awareness of the risk that the danger will occur, not actual trauma but awareness the possibility of trauma that is really matter for Chernobyl adolescents in danger zones when they phenomenologically experienced the relative deficiency of the confidence frame and the sense of protection.

The fusion of **the other-centered mastery state** in the temptation for violence circumstances with **Interpersonal stage** of the meaning-making evolution generates new quality of adolescents' mastery. Taken together «the socialized mind» [13] and other-centered mastery state constitute the

new formation that is able to contain adolescents' intentions to fight. In situations of being at risk in relation to danger adolescents-inhabitants of stage 3 reported about times when they brought to interactions with peoples their own desire to retreat, surrender, humble.

Higher score on the mean of **arousal avoiding** [$M = 19,2, SD = 4.5$] than of arousal seeking style [$M = 17,2, SD = 4,5, t = 2.246, p < 0,005$] was an indication of the relative absence in the adolescent mind of a confidence frame. The anxiety-avoiding dominance of Chernobyl adolescents is evidence of experiencing self as genuinely threatened in stressful situations. States of comfortable alertness and preparedness to what is going to happen to them are not the usual thing for these subjects. In experience and interpretation of motivation Chernobyl youngsters tend to lack a protective frame. This means that they are socialized through anxiety-based processes.

Summary and avenues for future research. Taken together, a complicated undertaking all the theories revealed that the data from this study suggest: adolescents are prone to fluctuate in response to daily events. Metamotivational states are the tonic «ground» against which each stimulus has one meaning and different meanings emerge against different grounds [5]. So the metamotivational states and identity of adolescents in aggression provoking situations change the meaning of every stimulus as the ground against which a whole range of events and persons appear. The most frequent ground against which violent actions were committed is that of the preferred high felt toughness in the mastery state (as the phenomenological prototype of violent struggle for role, reputation and identity) and the telic state which makes the adolescent feel more anxious and out of control. When aroused by an attack from another person, the potentially «explosive mix» of states which is likely to lead Chernobyl adolescents to violence consists of the combination of telic and mastery [pleasant felt toughness] modes. Adolescents experience anxious anticipations in the situation of threat to their identity. The adolescent perceives himself as a single self-sufficient entity when no other person is the focus. Then he considers that he should behave aggressively in order to be macho, hardy, tough and strong. There is change not in what one gains or loses in the transaction but in who one is. This empirical result is related to the other finding that representatives of the less developed order of identity more frequently experienced the desire for pleasant felt toughness in violent situations than individuals scoring high on self-structure. In the ado-

lescent's organizing of the moral world, considerations of the most salient status or role of the person involved – who and what he is – are frequent justifications of moral choices proving that he has reputational bias and is concerned about his sense of identity and protection. Heightened felt arousal and toughness during the confrontation with danger lead to violence in accordance with an internal bias towards the high felt toughness and metamotivational states of arousal-avoidance, the Imperial stage of meaning construction and nonmature moral development i.e. play without rules.

The coefficient of adolescent metamotivational stability is low in aggression situations. Self-control largely appears to occur when the other-centered mastery, the felt tenderness, absent protective frame are active in the arousal-avoidance state and the fantasizing ability. This enables the individual to bring about reversal at the time of arousal whereby youth somehow ignores a provocation rather than responding with aggression. The experience of interpretive control begins by trying to accommodate oneself, submit or change the self, abandon some part of himself within a context of violence that it's likely to occur when adolescent has control over own needs at the interpersonal stage of identity development.

There is evidence to support the idea that metamotivational states of adolescent in anger situations, the stage of his identity and moral development may serve as a paradigm for prevention of violence. It is necessary to change the way adolescents prone to violence think about themselves and the world they live in.

Future researches have to give answer to the following question: How can we help to Chernobyl adolescents not only to have the desire for felt toughness but «acquire the toughness needed to manage in a harsh world and yet retain their basic humanity» [16].

References

1. Amidst Peril and Pain: The Mental Health and Well-Being of the World's Refugees. – Washington, DC : APA, 1992. – 390 p.
2. Apter M. J. Motivational Styles in Everyday Life / M. J. Apter. – Washington, DC: American Psychological Association, 2001. – 371 p.
3. Apter M. J. Danger: Our Quest for Excitement / M. J. Apter. – Oxford : One World, 2007. – 239 p.
4. Apter M. J. The Development of the Motivational Style Profile / Apter M. J., Mallows, R. & Williams, S. // Personality and Individual Differences. – 1998. – Vol. 22. – No 1. – P. 7–18.

5. Brown R.I.F. Plans and Planning – and Reversals as Jockers in the Pack / Brown R.I.F. // *Advances in Reversal Theory*. – Amsterdam/Lisse: Sweets & Zeitlinger, 1993. – P. 89–105.
6. Driscoll J. M. Feelings of Mastery in High Aggression-History Aggressors / Driscoll J. M., Yankeelov P. A. // *Journal of Social Behavior and Personality*. – 1995. – No 103. – P. 693–706.
7. Garbarino J. Youth in Dangerous Environments: Coping with the Cosequences / J.Garbarino // *Social Problems and Social Contexts in Adolescence: Perspectives across Boundaries*. – New York : Aldine de Gruyter, 1996. – P. 269–290.
8. Gerkovich, M. M. The Motivation State Interview / Gerkovich, M. M., O’Connell K. A., Potocky, M. & Cook, M.R. – Kansas City : Mid-West Research Institute, 1992. – 35 pp.
9. Gibbs J. C. Moral Maturity: Measuring the Development of Sociomoral Reflection / Gibbs J. C., Potter G. B., & Fuller D. – Hillsdale, NJ : Erlbaum, 1992. – 218 p.
10. Giel, R. Natural and Human-Made Disasters. Adversity, Stress, and Psychopathology. New York: Oxford University Press, 1998. – P. 231–249.
11. Goenjian A. Moral Development and Psychopathological Interference in Conscience Functioning Among Adolescents After Trauma / Goenjian A., Stilwell B. M., Steinberg A. M. // *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. – 1999. – No 384. – P. 376–384.
12. Hoshmand, L. Validation Studies of a Multifactor Cognitive-Behavioral Anger Control Inventory / Hoshmand, L., Austin, G. // *Journal of Personality Assessment*. – 1987. – No 513. – P. 417–432.
13. Kegan, R. The Evolving Self / R. Kegan. – Cambridge, MA : Harvard University Press, 1982. – 318 p.
14. Kiselev, M. Y. Living with Radiation: A Case Study of the Chernobyl Children Russia. Unpublished doctoral dissertation / M. Y. Kiselev – Yale University. New Haven, CT, 1996. – 196 p.
15. Kohlberg, L. The Psychology of Moral Development. The Nature and Validity of Moral Stages. Vol. II. / Kohlberg, L. – San Francisco : Harper & Row, Publishers, 1984. – 729 p.
16. Lazarus, R. S. Fifty Years of the Research and Theory of R. S. Lazarus: An Analysis of Historical and Perennial Issues / Lazarus, R. S. – Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 1998. – 456 p.
17. Lahey, L. Subject-Object Interview: A Guide to Its Administration and Interpretation / Lahey, L., Souvaine, E., Kegan, R., Goodman, R., and Felix, S. – Harvard University Graduate School of Education. Unpublished paper, 1986. – 433 p.
18. Practicum po Psychodiagnostike: Psychodiagnostika Motivatsii i Samoreguliatitsiyi [Psychodiagnostic Practicum: Psychodiagnostic for Study of Motivation and Self-Regulation] / Ed. by A. I. Zelichenko et al. – Moscow : Moscow State University, 1990. – 159 p.

УДК 159.923.5 : 316.61

Х. Ю. Шишкіна

Received September 12, 2013;

Revised October 17, 2013;

Accepted November 26, 2013.

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ЗРІЛОСТІ ЯК ЧИННИКА ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ

Результати теоретичного й емпіричного дослідження особливостей розвитку соціально-психологічної зрілості як чинника здоров'я особистості викладено в статті. Теоретично обґрунтовано й емпірично вивченню структури соціально-психологічної зрілості крізь призму розвитку здоров'я особистості. Установлено взаємозв'язки між показниками соціально-психологічної зрілості та здоров'я особистості, а також запропоновано шляхи вдосконалення соціально-психологічної зрілості через розвиток інформаційної позиції студентів для зміцнення здоров'я. Саме соціально-психологічна зрілість – показник високого рівня розвитку юнаків, що надзвичайно важливо для кожної здорової особистості та й для соціуму загалом. Оскільки передумови набуття соціально-психологічної зрілості закладено вже в дитинстві, то рівень цієї зрілості може бути теж різним, залежно від віку, статі, сім'ї, від рівня самоідентифікації та соціалізації, а також розуміння юнаком своєї ролі в суспільстві. Розвиток соціально-психологічної зрілості психологічно зумовлений етапом розвитку здорової людини, характерними рисами якого є рівні розвитку її самостійності та самодостатності. На цьому етапі особистість усвідомлює власні суспільні, громадянські, економічні обов'язки та права, а також групові норми поведінки, а також використовує критичне ставлення до ситуації в конкретному соціумі, ураховуючи при цьому свою роль у ньому, атмосферу, вимоги та очікування від кожного члена, застосовуючи всю інформацію про певну групу людей, спираючися на свій власний досвід, переконання, пріоритети та цілі.

Ключові слова: соціально-психологічна зрілість, інформаційна позиція, особистісна, міжособистісна, суспільна адекватність, здоров'я.

Shyshkina Kh. Yu. The Development of Social and Psychological Maturity as a Factor of Individual Health. The results of theoretical and empirical research of the social and psychological maturity features as the individual health factor are described in the article. Theoretical and empirical studies of the social and psychological maturity structure in the light of the individual health have been realized. The relationships between indicators of social and psychological maturity and health of the individual have been established, and the ways of improving the social and psychological maturity through the development of students' information stance for health promotion have been suggested. So then, social and psychological maturity is an indicator of a high level of youth development, which is extremely

important for every healthy individual and for society in general. Since acquiring the prerequisites for social and psychological maturity has been already laid in childhood, then the level of maturity may also be different, depending on age, sex, family, the level of identity and socialization, as well as an understanding role in society by young man. Thus, the development of social and psychological maturity is psychologically conditioned stage of a healthy person growth, the characteristic features of which are the levels of independence and self-sufficiency development. At this stage, the personality realizes her/his own social, civil and economic rights and obligations, is aware of group norms of behavior, and also uses a critical attitude to the situation in a particular society, bearing in mind the role in it, the atmosphere, the requirements and expectations of each member, using all the proper information about this group of people, basing on the own experiences, beliefs, priorities and goals.

Keywords: social and psychological maturity, information stance, personal, interpersonal, social adequacy, health.

Шишкина Х. Ю. Развитие социально-психологической зрелости как фактора здоровья личности. Результаты теоретического и эмпирического исследования особенностей развития социально-психологической зрелости как фактора здоровья личности изложены в статье. Предложено теоретическое обоснование и эмпирическое изучение структуры социально-психологической зрелости через призму развития здоровья личности. Установлены взаимосвязи между показателями социально-психологической зрелости и здоровья личности, а также предложены пути совершенствования социально-психологической зрелости через развитие информационной позиции студентов для укрепления здоровья. Именно социально-психологическая зрелость является показателем высокого уровня развития юношей, является чрезвычайно важным для каждой здоровой личности и для социума в целом. Поскольку предпосылки вступления социально-психологической зрелости закладываются уже с детства, то уровень этой зрелости может быть также различным, в зависимости от возраста, пола, семьи, от уровня самоидентификации и социализации, а также понимание юношей своей роли в обществе. Так, развитие социально-психологической зрелости является психологически обусловленным этапом развития здорового человека, характерными чертами которого являются уровни развития его самостоятельности и самодостаточности. На этом этапе личность осознает собственные общественные, гражданские, экономические обязанности и права, групповые нормы поведения, а также использует критическое отношение к ситуации в конкретном социуме, учитывая при этом свою роль в нем, атмосферу, требования и ожидания от каждого члена, используя всю информацию о данной группе людей, опираясь на свой собственный опыт, убеждения, приоритеты и цели.

Ключевые слова: социально-психологическая зрелость, информационная позиция, личностная, межличностная, общественная адекватность, здоровье.

Постановка наукової проблеми та її значення. Перед сучасним інформаційним суспільством постають завдання не лише забезпечен-

ня професійної підготовки молодих фахівців у юнацькому віці та періоду ранньої дорослості особистості, а й створення умов, потрібних для максимально повного розкриття їхнього внутрішнього потенціалу, спрямування їх на шлях самореалізації та самоактуалізації, побудову ними адекватного індивідуального стилю життя і діяльності, становлення їх як зрілих, готових до подолання життєвих труднощів особистостей. У зв'язку із цим виникає потреба вивчення закономірностей становлення соціально-психологічної зрілої особистості, визначення ключових параметрів цього становлення, що й зумовлює **актуальність** нашої роботи, яка полягає у встановленні взаємозв'язків між показниками соціально-психологічної зрілості та здоров'ям особистості.

Аналіз останніх досліджень цієї проблеми. Проаналізувавши роботи вітчизняних та зарубіжних учених, констатуємо, що поняття «соціально-психологічна зрілість» надзвичайно важливе й актуальне для вивчення. Результати дослідження цього явища представлені в роботах Л. В. Засекіної, І. С. Кона, Г. Олпорта, Е. Грінбергера та ін. [1; 2; 6; 9]. У цьому дослідженні увага зосереджена на розвитку соціально-психологічної зрілості як чинника здоров'я особистості.

Відтак людина є творцем власного здоров'я. Вона виконує основну роль, зумовлену її зрілою самосвідомістю, уважним ставленням до свого ества, що проявляється в гармонійній стратегії поведінки. Здоров'я забезпечується на трьох рівнях функціонування, які взаємодіють між собою. Так, на біологічному рівні здоров'я включає в себе динамічну рівновагу функцій усіх внутрішніх органів і систем, їхнє адекватне реагування на вплив навколишнього середовища. Здоров'я на психологічному рівні пов'язане з особистістю людини. На соціальному рівні людина розглядається як істота суспільна, і пріоритетним питанням зазначеного рівня є вплив соціуму на здоров'я особистості. На здоров'я впливають такі соціальні чинники – взаємини із сім'єю, друзями, колегами. Наслідки цих впливів є і позитивними, і негативними. Виховна занедбаність і несприятливі умови навколишнього середовища спричиняють неадекватну поведінку людини в соціумі.

Сьогодні гостро постало питання впливу інформації на здоров'я особистості. Проблема психологічного впливу інформації широко представлена в різних галузях психологічного знання сьогодні, водночас соціально-психологічна зрілість як запорука збереження здоров'я,

у результаті сформованої інформаційної позиції особистості, не була предметом комплексного психологічного дослідження. Тому розвиток стійкої соціально-психологічної зрілості, а саме адекватне ставлення до інформації, використання її для позитивного вдосконалення та протистояння її нищівній дії впливає на здоров'я людини в цілому і є ключовим аспектом дослідження.

У дослідженнях Є. Абросимова та А. Ленгле важливими критеріями психічного здоров'я визначено спроможність жити у внутрішній злагоді як вияв активізації автентичної свободи та відповідальності, актуалізація здатності духовного виміру людини спілкуватись із зовнішнім і внутрішнім світом та віднаходити спосіб поведінки, адекватний ситуації, а також автентичної внутрішньої позиції [4, 24]. У роботах Г. Олпорта модель здорової особистості ґрунтується на критеріях соціально-психологічної зрілості. Автор уживає поняття «здорова особистість», «зріла особистість» як тотожні. Зазначимо, що важливими утворювальними характеристиками психічного здоров'я є ставлення і до себе, і до іншої людини та до світу [6, 138]. Тобто психічне здоров'я безпосередньо ґрунтується на інформаційній позиції, що складається із трьох видів ставлення, які відповідають трьом видам адекватності (складовим соціально-психологічної зрілості): особистісній, міжособистісній та суспільній. Поняття «здоров'я» ще розглядають як стан повного соціально-біологічного й психічного комфорту, що включають у себе врівноваженість усіх систем організму з природним і соціальним середовищами. Здоров'я з диспозиції визначається як динамічна здатність людини досягати повноти власних фізичних, психічних і соціальних можливостей, а також відповідати вимогам середовища [4, 28].

Отже, вважаємо, що коректне ставлення до інформації здійснює значний вплив на формування соціально-психологічної зрілості, а також здоров'я студента, адже навчально-професійна діяльність передбачає максимальне залучення студентів у роботу з інформацією для досягнення навчальних, особистісних цілей. Зазначимо, що соціально-психологічна зрілість повністю завершує своє формування на етапі випуску з вищої школи, що є свідченням готовності до професійного та життєвого самовизначення.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати соціально-психологічну позицію як чинник здоров'я особистості, а також установити

взаємозв'язки між різними видами соціально-психологічної зрілості здоров'ям з урахуванням особливостей вибіркового, свідомих та індивідуальних ставлень до інформації. Для реалізації мети були використані такі **методи** дослідження: теоретичні (аналіз, синтез, систематизація й узагальнення наукової літератури з цієї проблеми дослідження, метод моделювання); емпіричні (спостереження, тестування, анкетування, інтерв'ю, «Тест-опитувальник особистісної зрілості» Ю. З. Гільбуха); математико-статистичної обробки емпіричних даних (r -коефіцієнт Пірсона, t -критерій Стьюдента для залежних вибірок).

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Оскільки предмет нашого дослідження – соціально-психологічна зрілість студентів, яка ґрунтується на їхній інформаційній позиції і є чинником здоров'я особистості, це дає змогу обрати філософію інформації для вищого рівня методології психологічного дослідження. На думку О. Г. Старіша, філософія інформації розробляється в межах ноосферної парадигми, з позиції якої визначають внутрішній інформаційний простір, що зіставляється з окремим індивідом; середовищний інформаційний простір відносно індивідів – представників одного соціуму та міжсередовищний – як простір між різними соціумами [7]. Оскільки кожен із цих просторів заповнений знаками, ці середовища в нашому дослідженні, услід за О. Г. Старішем, іменуються як індисеміосфера, мінісеміосфера, семіосфера. Для коректного використання цих засобів члени соціуму повинні володіти відповідними стратегіями обробки інформації, які в нашому дослідженні набувають вигляду інформаційної позиції.

У зв'язку із тим, що вагому роль у самопочутті суспільства та здоров'ї кожного її члена відіграє міра задоволення потреби в інформації, а загальна соціальна система будується під впливом інформаційної, де взаємодія між елементами та підсистемами відбувається у формі інформаційних процесів, то виникає необхідність у формуванні адекватної поведінки особистості в результаті впливу будь-якої інформації. Це дає змогу сформуванню психологічно позитивну та стабільну інформаційну позицію, що є запорукою успішного розвитку соціально-психологічної зрілості, яка впливає на здоров'я особистості. Г. Олпорт визначав, що зрілість, розум та психічне здоров'я є поняттями одного рівня. Відповідно, він виокремив такі основні критерії зрілості особистості [6]: розширене відчуття «Я», емоційна безпека, самооб'єктивація, теплота в ставленні до інших, реалістичне сприйняття та уміння ставити завдання, єдина філософія життя.

Науковці зазначають, що вміння приймати життєві рішення на основі власних переконань і здатність реалізовувати власні цілі є показником зрілості психологічного розвитку, а критерії, за якими людина їх здійснює, – показником зрілості соціального розвитку. З етапу набуття зрілості психічного й соціального розвитку особистості зароджується така людська якість, як свобода волі, тобто волевиявлення людини в соціумі як рівноправного члена [6].

Ураховуючи важливість індивідуальних і соціальних чинників у становленні зрілості особистості, вважаємо за доцільне оперувати поняттям «соціально-психологічна зрілість». Отже, соціально-психологічна зріла особистість має здатність досягати вищого оптимального рівня розвитку, тобто самовдосконалюватись, самовизначатись та розвиватись. Вона завжди активна, соціальна, ідеологічна, будує суспільство. Тобто така людина має найвищий рівень розвитку психіки, діючи на користь соціуму й розв'язуючи суспільні завдання. За Е. Грінбергером, у нашому дослідженні соціально-психологічна зрілість складається з таких компонентів, як особистісна адекватність (здатність адекватно функціонувати як індивід), міжособистісна адекватність (здатність адекватно взаємодіяти з іншими індивідами) й суспільна адекватність (здатність робити внесок для виживання й збереження всього соціуму та людства загалом) [9, с. 157].

Отже, соціально-психологічна зрілість, на нашу думку, є якісним показником особистісного розвитку та здоров'я особи юнацького віку й віку ранньої дорослості, у якому перебуває студентська молодь. Саме соціальна зрілість може забезпечити соціально-професійне зростання студентів. З активністю соціального потенціалу юнаків зростає власне соціальна зрілість у навчально-професійному середовищі. Найважливіші чинники, які впливають на становлення соціально-психологічної зрілості в індіосеміосфері: здатність до самостійного прогнозування власної поведінки з використанням отриманої потрібної інформації та пропусканням її крізь призму своєї мети; самоактивація на виконання рішення, правильного для особистості, незважаючи на різні життєві та соціальні обставини; самостійний аналіз власних дій; здатність до оцінної рефлексії, яка ґрунтується на об'єктивності й самосвідомості вчинків; емоційно адекватна реакція на власну поведінку [5, с. 9].

Якщо в контексті індіосеміосфери особистісна адекватність як компонент соціально-психологічної зрілості передбачає відокремлення від суспільства з дотриманням психологічної, емоційної, поведінкової

автономії, то в мінісеміосфері і власне семіосфері міжособистісна й суспільна адекватність як компоненти соціально-психологічної зрілості передбачають пристосування особистості в конкретному соціумі, враховуючи конкретну інформацію про нього; здатність до адаптації з оволодінням міжособистісних ролей на кожному віковому етапі зростання; дієвість; відповідальність; самовдосконалення; наявність допрофесійної та розвиток професійної компетентності. Зазначимо, що соціально-психологічна зрілість проявляється в особливостях соціальних інформаційних настанов, які є підґрунтям для свідомої реалізації соціальних інтересів, із виявленням свідомого, вибіркового й індивідуального ставлення до інформації. У зв'язку з упровадженням дистанційної освіти вимоги до адекватно сформованої інформаційної позиції ще зростатимуть, адже ефективні способи, стилі обробки інформації, а також вибори змісту та джерела інформації надзвичайно важливі для формування особистісної, міжособистісної і суспільної адекватності студента. Зазначимо, що для студентської молоді важливими є всі рівні формування соціально-психологічної зрілості особистості (формально-пізнавальний, усвідомлено-продуктивний та прагматично-дієвий), які зіставляються з різними видами ставлень до інформації [8].

Отже, ми встановили структурно-функціональні особливості соціально-психологічної зрілості як макросистеми особистості з урахуванням її інформаційної позиції в різних інформаційних просторах та спрогнозували послідовність емпіричного дослідження соціально-психологічної зрілості студентів (див. рис. 1). Напрямо емпіричного дослідження задається потребою вивчення зазначеної зрілості як макросистеми через вивчення мікросистем: вибіркового, свідомого та індивідуального ставлень до інформації.

Так, модель інформаційної позиції як чинника соціально-психологічної зрілості особистості є результатом теоретичних узагальнень та виділення провідних рівнів методологічних засад дослідження. Результати операціоналізації поняття інформаційної позиції в структурі соціально-психологічної зрілості як чинника здоров'я особистості на теоретичному рівні дали змогу перейти до експериментально-діагностичного вивчення цього феномену.

Експериментально-діагностичний етап дослідження полягав у створенні авторської тренінгової програми, спрямованої на розвиток усіх складників соціально-психологічної зрілості студентів з

урахуванням їх індивідуальних, вибіркових і свідомих ставлень до інформації. Упровадження тренінгової програми здійснювалося на формувальному етапі психологічного експерименту. Наша концептуальна модель соціально-психологічної зрілості дала змогу вибудувати архітектуру проведеної тренінгової програми та виокремити три основні її блоки, відповідно до особистісної, міжособистісної і суспільної адекватності з урахуванням різних видів ставлень до інформації (інформаційної позиції) студентів.

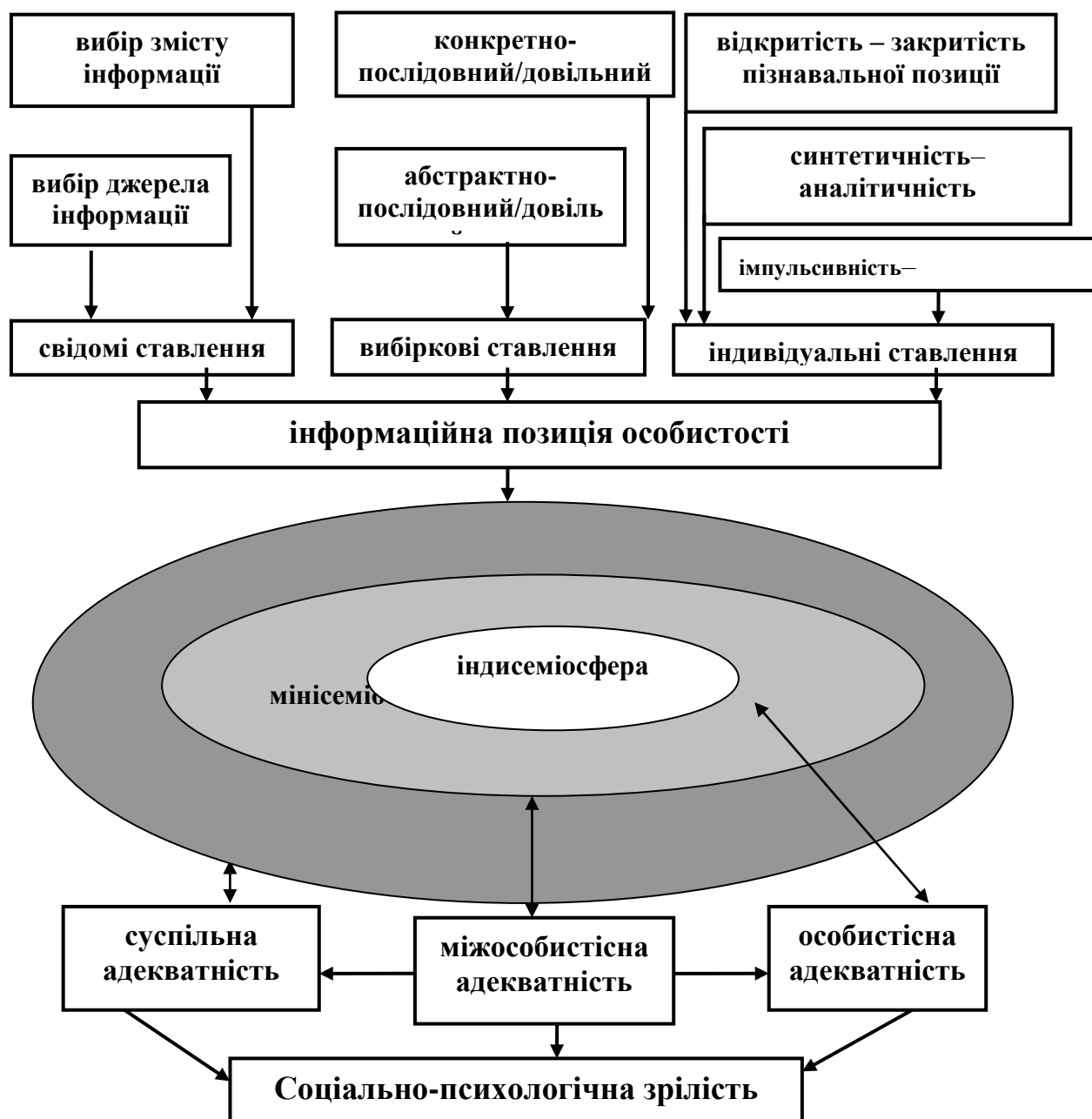


Рис. 1. Інформаційна позиція як чинник соціально-психологічної зрілості особистості

Для проведення тренінгу було складено експериментальну й контрольну групу (по 25 осіб кожна). До експериментальної вибірки ввійшли студенти Національного університету «Острозька академія» спеціальності «Документознавство та інформаційна діяльність» (10 осіб) та Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки спеціальності «Психологія» (15 осіб). До контрольної групи ввійшли 25 студентів цих же спеціальностей, які добиралися методом випадкового відбору. Експериментальна й контрольна групи характеризуються однорідністю: приблизно однаковий розподіл за статтю. Для визначення гомогенності щодо рівня сформованості соціальної зрілості було використано «Тест-опитувальник особистісної зрілості» [3, с. 252]. Ця методика обрана через те, що охоплює запитання відповідно до виділених складників соціально-психологічної зрілості у сконструйованій нами моделі. Кореляційний аналіз за допомогою r -коефіцієнта Пірсона свідчить про значущий показник взаємозв'язку між середньогруповими показниками особистісної зрілості студентів експериментальної та контрольної груп ($r=0,478, p<0,05$) до формувального етапу експерименту. Тренінг складався з теоретичної частини, що подавалась у формі слайдів, і тренінгових завдань, які включали групову роботу, рольові ігри, групову дискусію. Тривалість тренінгу становила п'ять днів по 4 год (20 год). Після завершення всіх блоків тренінгу підбивали підсумки стосовно явища соціально-психологічної зрілості з погляду здоров'я особистості, кожного з її видів та їх ролі в сучасному інформаційному суспільстві. Для встановлення динаміки показників зрілості й перевірки ефективності використання запропонованої розвивальної програми було проведено діагностичні заміри до й після тренінгу за методикою «Тест-опитувальник особистісної зрілості» на констатувальному та контрольному етапах експерименту в контрольній і експериментальній групах. Значущі відмінності в показниках визначали за допомогою t -критерію Стьюдента для залежних вибірок за допомогою програмного забезпечення SPSS-10.

Отже, тест-опитувальник має такі блоки: мотивація досягнень і ставлення до свого «Я», що відповідає особистісній адекватності в нашому дослідженні; почуття громадянського обов'язку й життєва настанова, що зіставляється із суспільною адекватністю, та здатність до психологічної близькості з іншою людиною, що зіставляється з міжособистісною адекватністю в сконструйованій концептуальній моделі. Так, середньогрупові показники мотивації досягнення в досліджуваних експериментальної

групи збільшилися з 12,48 до 13,88. Показник 13,88 за шкалою опитувальника передбачає задовільний рівень мотивації, отож, після експерименту він тяжіє до високого рівня. Відтак можемо стверджувати про таку якісну динаміку особистісної адекватності, як зростання мотивації до успіху. Це означає, що в студентів з'являються зміни в прагненні досягти життєвих і професійних цілей, надії на успіх, оптимістичному налаштуванні та вірі у свої особистісні ресурси. Це пов'язано з розвинутою здатністю до саморефлексії, до відповідності й самоорганізації в діяльності. Слід зазначити, що в досліджуваних контрольної групи не спостерігається позитивна динаміка в показниках мотивації до успіху, відповідно, 12,40 та 12,39 балів, що виражає задовільний рівень мотивації. Позитивна динаміка показників ставлення до свого «Я» як компонент особистісної адекватності в досліджуваних експериментальної групи, відповідно, 15,68 та 16,96 балів, свідчить про такі якісні зміни, як позитивне ставлення до свого досвіду, необхідність його інтерпретації та пояснення для становлення ідентичності особистості, глибшого розуміння себе та своїх особистісних ресурсів. У контрольній групі не простежуються зміни в показниках ставлення до свого «Я», відповідно, 14,99 та 15,02 балів. Слід зазначити, що початковий рівень цього ставлення був у студентів обох груп дуже низьким – у межах незадовільного рівня. У досліджуваних експериментальної групи він досягнув задовільного рівня, але є значно нижчим, ніж високий рівень. Це пов'язано, на нашу думку, із тим, що студенти у віці 18–20 років, очевидно, більшою мірою, зосереджені на вивченні інших, ніж самих себе. Такі результати роблять доцільним використання більше часу на розвиток ставлення до свого «Я» як змістового наповнення особистісної адекватності в структурі соціально-психологічної зрілості. Простежується позитивна динаміка і в показниках суспільної адекватності, яка виражена в громадянській позиції та життєвих настановах. Так, у досліджуваних експериментальної групи показники громадянської позиції зросли з 1,48 до 3,48 бала, а в контрольній групі змін не встановлено, відповідно, 1,52 та 1,49 бала. Формування громадянської позиції в студентському віці є дуже важливим, адже вона є змістом суспільної адекватності. Упродовж тренінгу, розвиваючи її, ми зосереджували значну увагу на культурно-історичній спадщині української нації, що, на нашу думку, зумовило позитивну динаміку показників. Позитивна динаміка показників у досліджуваних експериментальної групи також просте-

жується відносно життєвої настанови, що, за результатами наших досліджень, також належить до суспільної адекватності. До й після експериментального впровадження тренінгу ці показники становили, відповідно, 9,96 та 11,40 бала, а в контрольній групі 9,16 та 9,76 бала. Тож можна стверджувати: після проведення тренінгу в студентів зросли суспільні інтереси та соціальна активність, що є якісною трансформацією суспільної адекватності в структурі соціально-психологічної зрілості. Зміни в міжособистісній адекватності простежуються в динаміці показників здатності до психологічної близькості з іншою людиною. Після тренінгу показники експериментальної групи зросли з 5,20 до 6,08 бала. Вираження цієї здатності – на задовільному рівні, у контрольній групі не простежується такої динаміки, відповідно, 4,99 та 5,01 балів. Отже, простежується динаміка загального показника соціально-психологічної зрілості особистості в студентів експериментальної групи, відповідно, 44,8 та 53,0 балів. У контрольній групі не встановлено значущих змін після експерименту, відповідно, 45,11 та 46,02 бала.

Отже, тренінгова програма, спрямована на розвиток соціально-психологічної зрілості, ефективна, оскільки після її завершення фіксуємо якісні зміни в міжособистісній, особистісній та суспільній адекватності. Оскільки розвиток передбачає якісну зміну в структурі явища, що має не обернений і стійкий характер, статистично-математична обробка результатів здійснювалася з допомогою кореляційного аналізу загального показника соціально-психологічної зрілості з допомогою r -коефіцієнта Пірсона, урахувавши повторну діагностику досліджуваних експериментальної групи через півроку. Результати дослідження засвідчують наявність кореляційного зв'язку між показниками соціально-психологічної зрілості досліджуваних експериментальної групи в різні часові проміжки ($r=0,451$, $p<0,05$).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, у сконструйованій концептуальній моделі відображено структурно-функціональні особливості соціально-психологічної зрілості як макросистеми особистості, представлені мікросистемами – особистісною, міжособистісною і суспільною адекватністю. Кожен компонент зумовлюється індивідуальними, вибірконими та свідомими ставленнями до інформації, які сполучаються з конкретними видами інформаційного простору, відповідно, індисеміосферою, мінісеміосферою, семіосферою. Усі виділені компоненти тісно взаємопов'язані між собою, утво-

рюючи системність феномену досліджуваної зрілості студентів, що формують цілісність здоров'я людини. Результати впровадження тренінгової програми розвитку соціально-психологічної зрілості студентів свідчать про її ефективність відповідно до кількісних і якісних показників.

Перспективним вважаємо ґрунтовне дослідження соціально-психологічної зрілості особистості, відповідно до професійної діяльності, гендерних і статевих ознак, здорового способу життя.

Література

1. Засєкіна Л. В. Мовленнєва культура як критерій особистісної зрілості / Л. В. Засєкіна // Психологічні перспективи. – 2010. – Вип. 15. – С. 61–72.
Zasyekina, L. Movlennyeva kultura yak kryteriy osobystisnoyi zrilosti [Language Culture as a Criterion of Personal Maturity] / L. Zasyekina // Psycholohichni Perspektyvy. – 2010. – No 15. – P. 61–72.
2. Кон И. С. Психология юношеского возраста: проблемы формирования личности : учеб. пособие / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1979. – 175 с.
Kon, I. Psicholohiya yunosheskogo vozrasta: problem formirovaniya lichnosti [Psychology of Youth Age: Problems of Personality Formation]: ucheb. posobiye / I. Kon. – Moscow : Prosvesheniye, 1979. – 368 p.
3. Корнилова Т. В. Методологические основы психологии / Т. В. Корнилова, Ф. Д. Смирнов. – СПб. : Питер, 2006. – 320 с.
Kornilova, T. Metodologicheskiye osnovy psicholohiyi [Methodological Bases of Psychology] / T. Kornilova, F. Smirnov. – St. Petersburg : Piter, 2006. – 320 p.
4. Коцан І. Я. Психологія здоров'я людини / І. Я. Коцан, Г. В. Ложкін, М. І. Мушкевич ; за ред. І. Я. Коцана. – Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2011. – 352 с.
Kotsan, I. Psichlohiya zdoroviya ludyny [Psychology of Human Health] / I. Kotsan, G. Lozhkin, M. Mushkevych ; za red. I. Kotsana. – Lutsk : Volyn National University, 2011. – 352 p.
5. Михайлов О. В. Формування соціальної зрілості студентів економічного профілю : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.07 / О. В. Михайлов. – К. : Ін-т пробл. виховання АПН України, 2001. – 20 с.
Myhaylov, O. Formuvannya socialnoyi zrilosti studentiv ekonomichnogo profilyu [Social Maturity Formation of Economic Profile Students] : avtoref. dus. kand. ped.nauk : 13.00.07 / O. Myhaylov. – Kyiv : Ins-t probl. vyhovannya ANP Ukrainy, 2001. – 20 p
6. Олпорт Г. Становление личности / Г. Олпорт // Избранные труды. – М. : Смысл, 2002. – 462 с.
Olport, G. Stanovleniye lichnosti [The Formation of Personality] / G. Olport // Izbrannye trudy. – Moscow : Smysl, 2002. – 462 p.
7. Стариш А. Г. Философия информации / А. Г. Стариш. – Симферополь : Таврия, 2004. – 376 с.

Starish, A. *Philosophiya informacii [Psychology of Information]* / A. Starish. – Simferopol : Tavriya, 2004. – 376 p.

8. Шишкіна Х. Ю. Інформаційна позиція як чинник соціально-психологічної зрілості студентів : автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.07 / Х. Ю. Шишкіна. – Острог : Нац. ун-т «Острозька академія», 2013. – С. 263–270.

Shyshkina, Kh. *Informatsiyna pozytsiya yak chynnyk socialno-psycholohichnoyi zrilosti stydentiv [Information Stance as a Factor of Students' Social and Pshychological Maturity]* : avtoref. dys. kand. psychol. nauk : 19.00.07 / Kh. Shyshkina. – Ostroh : National university «Ostroh Academy», 2013. – 20 p.

9. Greenberger, E. *Education and the Acquisition of Psychological Maturity* / E. Greenberger. – N. Y. : Irvington Publishers, Inc., 1982. – P.155–189.

УДК 316.614.5: 177.61:177.74

І. В. Ясенчук

Received October 7, 2013;

Revised October 28, 2013;

Accepted November 27, 2013.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ЛЮБОВІ ТА СИМПАТІЇ ШЛЮБНИХ ПАРТНЕРІВ

У статті представлено теоретичний аналіз психології любові та симпатії у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях. Обґрунтовано необхідність систематизувати знання з психології любові та симпатії в шлюбному партнерстві. Стисло описано чинні теорії любові зарубіжної психології, зокрема в психоаналізі, гештальт-психології, когнітивно-біхевіоральній та гуманістичній психології. Аналізуючи любов, виділено таку її ознаку, як схильність до ідеалізації партнера. Представлено класифікації і типології любові Дж. Лі, Р. Стернберга, Е. Фромма, Р. Хаттісс. Для виміру рівня любові та симпатії використано методи бесіди, анкетування, тестування, а саме методику З. Рубіна «Шкала любові та симпатії», що дала змогу дослідити рівень любові та симпатії шлюбних партнерів. Описано, що любов виявляється в турботі, бажанні допомогти й підтримати свого партнера, взаєморозумінні, прив'язаності, відповідальності, вірності, довірі, інтимності своїх почуттів. Симпатія, у свою чергу, реєструє ступінь поваги, захоплення і сприйняття подібності з об'єктом оцінки. Проведено аналіз таких соціально-демографічних характеристик вибірки, як стать, вік, подружній стаж, наявність дітей, який дав змогу врахувати ці показники при проведенні порівняльного аналізу проявів любові та симпатії. Виявлено, що свої почуття значно сильніше проявляють особи, які перебувають у шлюбі до п'яти років; чим менший вік респондентів, тим прояви емоційних відносин в діаді вищі;

© Ясенчук І. В., 2014

шкала любові є домінуючою в подружніх пар, які мають дітей, а шкала симпатії домінує у пар, в яких відсутні діти; за шкалами любові та симпатії чоловіки виявляють свої почуття дещо вище ніж їхні дружини.

Ключові слова: любов, шлюб, почуття, ідеалізація, симпатія, типологія, класифікація.

Yasenchuk I. V. Psychological Peculiarities of Love and Sympathy of Marriage Partners. The paper presents a theoretical analysis of love and sympathy psychology in domestic and foreign studies. It is underlined the necessity to systematize the psychological knowledge of love and affection in the marriage partnership. It is summarized the existing theories of love in western psychology, namely psychoanalysis, gestalt-psychology, cognitive-behavioral and humanistic psychology. The author highlighted such characteristic of love, as the tendency to idealize a partner. The classifications and typologies of love by J. Lee, R. Sternberg, E. Fromm, G. Hattiss are presented. To measure the level of love and sympathy mates are used methods such as conversation, questioning, testing, namely the technique of Rubin «Scale of love and sympathy». It is described that love manifests itself in the care, support and desire to help the partner, understanding, affection, responsibility, loyalty, trust, intimacy of feelings. Sympathy – in turn registers the degree of respect, admiration, and the perception of similarity with the object of evaluation. The analysis of the socio-demographic characteristics of the sample, such as gender, age, marital experience, having children allowed to take these figures with a comparative analysis of expressions of love and sympathy. It is revealed that feelings are much stronger showing when persons are married to 5 years; are younger; the love scale dominates in married couples with children, and the scale of sympathy dominates in marriage with no children; men show their feelings of love and sympathy slightly higher than their wives.

Key words: love, marriage, feelings, idealism, liking, typology, classification.

Ясенчук И. В. Психологические особенности проявления любви и симпатии брачных партнеров. В статье представлены теоретический анализ психологии любви и симпатии в отечественных и зарубежных исследованиях. Обоснована необходимость систематизировать знания по психологии любви и симпатии в брачном партнерстве. Кратко представлены существующие теории любви в зарубежной психологии, а именно в психоанализе, гештальт-психологии, когнитивно-бихевиоральной и гуманистической психологии. Выделена такая характеристика любви, как склонность к идеализации партнера. Представлены классификации и типологии любви Дж. Ли, Р. Стернберга, Э. Фромма, Г. Хаттисс. Для измерения уровня любви и симпатии брачных партнеров использованы такие методы, как беседа, анкетирование, тестирование за методикой С. Рубина «Шкала любви и симпатии». Описано, что любовь проявляется в заботе, желании помочь и поддержать своего партнера, взаимопонимании, привязанности, ответственности, верности, доверии, интимности своих чувств. Симпатия, в свою очередь, регистрирует степень уважения, восхищения и восприятие сходства с объектом оценки. Проведен анализ социально-демогра-

фических характеристик выборки, таких как пол, возраст, супружеский стаж, наличие детей. Эти показатели учли при проведении сравнительного анализа проявлений любви и симпатии. Было установлено, что свои чувства значительно сильнее проявляют лица, состоящие в браке до 5 лет; чем меньше возраст респондентов, тем проявления эмоциональных отношений в диаде выше; шкала любви доминирует у супружеских пар, имеющих детей, а шкала симпатии доминирует в пар, в которых отсутствуют дети; по шкалам любви и симпатии мужчины проявляют свои чувства несколько выше, чем их жены.

Ключевые слова: любовь, брак, чувства, идеализация, симпатия, типология, классификация.

Постановка наукової проблеми та її значення. Модель традиційного шлюбу, яка складалася століттями, поступово відчуває свій розкол. Особливо важливою в українському суспільстві у контексті становлення нових політичних та соціально-економічних відносин є проблема збереження поваги, вірності, гуманності, симпатії, любові один до одного. Ринкові механізми, що запущені в економіці сучасного світу, надають руйнівної дії для щирих, дружніх відносин і переносить їх у площину холодного розрахунку. Від цього особливо страждають любовні взаємовідносини – стосунки кохання між чоловіком і дружиною. Тема любові як основи гармонійних і щасливих відносин – один зі шляхів покращення і компенсації названих проблем. Незважаючи на значущість цього феномену наука про любов у психології лише починається і вважається однією з найскладніших тем. Складність явища любові полягає у великому спектрі її функціонування: біологічному й соціальному, свідомому і несвідомому, індивідуальному й загальному, високо-духовному і буденному, що є свідченням відсутності в психології загальновідомого визначення, теоретичного обґрунтування та загальновизнаної концепції любові. Тому одне з основних завдань сучасної психології – заповнити цей простір науковими знаннями про любов у шлюбно-партнерських стосунках.

Аналіз останніх досліджень цієї проблеми. Тривалий час тему любові не розглядала академічна психологія, дослідники займали позицію агноцизму. Із 60-х рр. ХХ ст. починають з'являтися експериментальні й емпіричні дослідження любові. У центрі цих студій була сексуальна поведінка (характерна для зарубіжної психології) та вивчення когнітивних репрезентацій. Із погляду вчених, любов – унікальний феномен у психологічному вивченні, що містить сексуальний і еротичний (З. Фройд), емоційно-поведінковий (Ф. Шейвер), когнітивно-

поведінковий (Е. Бершид, Р.Стернберг, К. Хендрик і С. Хендрик), ціннісно-смысловий (С. Рубінштейн, В. Франкл), онтогенетичний (Е. Еріксон), процесуальний (Л. Гозман) і культурний (С. Голод) аспекти, що виявляються в потребі будувати індивідуальні відносини з партнером.

Наявні теорії зарубіжної психології в психоаналізі (Е. Еріксон, О. Кернберг, А. Лоуен, Д. Флойд, З. Фройд, Е. Фромм, Д. Харві, С. Шехтер, К. Юнг та ін.), гештальт-психології (Б. Мартель, Ф. Перлз, Д. Рейноутер та ін.), гуманістичній психології (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл та ін.) акцентують увагу на феноменології та патології любові.

Аналізуючи любов, Т. Рейк виділяє таку її ознаку, як схильність до ідеалізації партнера, переоцінки притаманних йому позитивних якостей та часткового ігнорування негативних [4]. Така ж особливість є, наприклад, у дружбі. Ідеалізацію тривалий час розглядали як прояв дефіциту любовних стосунків. Сприймалося, що любов, реалізована зрілою особистістю, не потребує завищення якостей партнера, і відповідно, взаємне сприйняття буде більш адекватним [4, 347].

Російська психологія відчула вплив соціокультурного аспекту на уявлення про любов (Б. Братусь, Л. Гозман, Ю. Орлов, В. Розін, С. Рубінштейн та ін.). На думку С. Рубінштейна, любов відкриває образ коханого, що часто не видимий для інших людей не тому, що люблячий піддається ілюзії, а тому, що він виявляє ті сторони, які не бачать інші в ділових відносинах, у котрих виступають лише функціональні властивості людини, як «маски» [6, 387]. В. Соловйов вважав, що любов – це сприйняття, при якому закоханий бачить в об'єкті свого кохання не лише те, що там є на сьогодні, але і те, що там буде або принаймні може бути [4, 348].

У сучасній українській психології тему, пов'язану з любов'ю як психічним процесом або станом особистості, розглядали О. Кочарян, В. Моргун, А. Федосова й ін. У дисертаціях І. Євтушенко [2] тлумачила інтимні почуття з погляду психоаналітичних теорій; Г. Коцюба [3] вивчала психологічні особливості uzалеженого кохання у жінок; Є. Фролова [8] досліджувала психологічні чинники й динаміку формування стосунків міжособистісної залежності в жінок.

Відповідно до представлених теорій на сьогодні існує велика кількість класифікацій і типологій любові, тому стисло оглянемо деякі з них. У книзі «Кольори любові» канадський соціолог і психолог Дж. Лі запропонував типологію, яка є найбільш розробленою

на цей момент й емпірично перевірена на двох великих вибірках (807 й 567 респондентів). На основі філософії стародавніх греків автор запозичив і доповнив її виділивши шість головних стилів любові [4]: 1) ерос; 2) людус; 3) сторге; 4) прагма; 5) манія; 6) агапе.

Окрім типологій, важливе для нашого дослідження – виділення структури любові. Однією з найперших і найбільш цитованих є структура, яку запропонував Е. Фром [9]: турбота, відповідальність, повага, знання. На сучасному етапі психологічних знань популярна трикомпонентна теорія любові Р. Стернберга, що має три складники: інтимність, пристрасть, рішення [1, 252–253]. Американський дослідник Р. Хаттісс виділив шість складових частин кохання: 1) повага; 2) позитивні почуття щодо партнера; 3) еротичні почуття; 4) потреба в позитивному ставленні партнера; 5) почуття близькості й інтимності; 6) почуття ворожості [4, 242].

Для нашого дослідження любові цінним є поняття «симпатія». В. Вилюнас зазначав, що в міжособистісних відносинах симпатія – один із чинників інтеграції людей і збереження психологічного комфорту. На його думку, симпатія виявляється в привітності, доброзичливості, захопленні, яке спонукає до надання уваги, допомоги й зазвичай виникає на основі спільних поглядів, цінностей, інтересів, моральних ідеалів. Симпатія може виникнути як наслідок позитивної реакції на привабливу зовнішність, поведінку, риси характеру іншої людини. У своїй динаміці симпатія може досягати напруженості, переходячи в пристрасне захоплення або міцну прив'язаність, а може закінчитися охолодженням, розчаруванням, антипатією і неприязню [7].

У дослідженні ми поставили за **мету** вивчити психологічні особливості прояву любові та симпатії шлюбних партнерів. Для досягнення окресленої мети визначено **завдання** – емпірично дослідити і проаналізувати особливості прояву любові та симпатії у шлюбних партнерів.

У роботі використано такі **методи**: аналіз літератури із проблеми дослідження, бесіда, анкетування, тестування.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Для виміру рівня любові та симпатії шлюбних партнерів використано методика, яку розробив американський психолог З. Рубін 1970 року й модифікували Ю. Альошина та Л. Гозман «Шкала любові та симпатії». Методика становить два набори висловлювань, що дають змогу дослідити рівень любові (вияв турбо-

ти, бажання допомогти й підтримати свого партнера, взаєморозуміння, прив'язаність, відповідальність, вірність, довіри і ступінь інтимності своїх почуттів) та симпатії (реєструє ступінь поваги, захоплення, сприйняття подібності з об'єктом оцінки) шлюбних партнерів. Під час побудови шкал автор виходив із певних теоретичних уявлень про внутрішню структуру вимірюваних феноменів. Оскільки загальноприйнятих наукових визначень любові та симпатії немає, то для створення опитувальника він використовував різні апріорні уявлення про внутрішню структуру любові і симпатії, що поширилися в сучасній соціальній психології. Зокрема, важливими для вимірювання представлялися три компоненти любові (прихильність, турбота і ступінь інтимності відносин) і три компоненти симпатії (повага, захоплення і сприйняття подібності з об'єктом оцінки) [5].

Методика містить 14 тверджень, із них 7 входять у шкалу любові, 7 – у шкалу симпатії. Пункти шкал любові й симпатії при цьому перемішані між собою. Усі висловлювання стосуються конкретної людини – об'єкта оцінки. Перед заповненням тесту досліджуваним дають інструкцію. Завдання респондентів оцінити ступінь своєї згоди з кожним наведеним судженням, що стосується відносин із дружиною (чоловіком), використовуючи при цьому запропоновані варіанти відповідей: «Так, це так», «Ймовірно, це так», «Навряд чи це так», «Це зовсім не так». Під час підрахунку результатів, який проводиться для шкал любові й симпатії окремо, кожному пункту, залежно від ступеня згоди або незгоди респондента, приписують бал від одного до чотирьох і результати відповідей сумують. Підсумкові оцінки можуть варіювати від 7 до 28 балів. Підрахунок сумарного балу за обома шкалами характеризує загальний рівень емоційних відносин у діаді від 14 до 56 балів [5]. Чим вищий рівень балів за даними шкалами, тим більше прояву любові та симпатії у шлюбному партнерстві.

Дослідження, спрямоване на аналіз прояву любові та симпатії у шлюбних партнерів, проводилось на базі Психологічного консультативного центру кафедри медичної психології та безпеки життєдіяльності факультету психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Усі респонденти на період дослідження проживали в м. Луцьку. Вибіркову сукупність склали 20 пар, які перебувають у шлюбі. Вік респондентів від 24 до 45 років. Було сформовано дві групи за віком: 1 група – молоді люди віком від 24 до 34 років (46 % вибірки), 2 група – від 35 до 45 років (54 %). Різниця у

віці між партнерами варіювала від трьох до восьми років. Подружжя з ідентичним віком у нашій вибірці не виявлено. 80 % респондентів мали дітей. Унаслідок проведеного наукового дослідження сформовано дві групи респондентів за стажем шлюбного життя: 1 група – молоді пари зі стажем подружнього життя від 5 до 10 років (50 %); 2 група – подружжя зі стажем шлюбного життя від 10 до 15 років (50 %).

Дослідження проводилось індивідуально з кожним шлюбним партнером, що дало змогу респондентам повністю сконцентруватися на своїх почуттях. Робота зі шлюбними партнерами включала два етапи: перший етап – стисла бесіда, де досліджуваному повідомляли про зразкову тривалість нашої зустрічі, про цілі подальшого використання результатів, а також збиралися анкетні дані, які становили набір запитань логічно пов'язаних із центральним завданням дослідження. Метод бесіди відігравав допоміжну роль, оскільки всю інформацію ми отримували під час анкетування і тестування. Бесіда була спрямована на відповіді тверджень, які для чоловіка і жінки були найбільш емоційно значущі. За допомогою анкетування отримали такі соціально-демографічні характеристики вибірки, як стать, вік, подружній стаж, кількість дітей. Ці показники враховано під час проведення дослідження і здійснення порівняльного аналізу. Другий етап дослідження передбачав тестування за методикою «Шкала любові та симпатії», що становить каскадне вивчення емоційних відносин, яке містить такі кроки: 1. Шкала любові; 2. Шкала симпатії; 3. Рівень емоційних відносин у діаді.

Аналіз результатів першого кроку методики допоміг нам виявити, що 30 % шлюбних партнерів виявляють свою любов на високому рівні (24–27 балів). На середньому рівні проявляють свою любов 70 % пар (18–23 бали). Показники низького рівня проявів любові в нашому дослідженні не виявлено. З огляду на отримані дані ступінь взаєморозуміння, прив'язаності, відповідальності, турботи, вірності, інтимності в 1/3 частини респондентів стоїть на досить високому рівні, що свідчить про ознаки достатньо гармонійного функціонування шлюбного партнерства. Проте більшість респондентів виявляють любов відчутно слабше, що, відповідно, відображається в подружньому житті на рівні почуттів любові один до одного. Показники любові в шлюбному партнерстві залежно від подружнього стажу засвідчили: 75 % подружніх пар 1 групи проявляють вищі показники, ніж пари

2 групи (25 %), які характеризуються нижчим рівнем прояву любові. Можемо зробити висновок, що зі збільшенням подружнього стажу зменшуються показники любові. Проведена диференціація показників любові відповідно до віку допомогла нам визначити, що 70 % шлюбних партнерів 1 групи за показниками шкал любові мали вищі дані, ніж пари 2 групи (30 %). Тобто чим більший вік подружжя, то показник любові зменшується. Виявлено, що наявність дітей у шлюбі впливає на кількісні показники любові: у 60 % респондентів рівень любові є вищим, ніж у партнерів без дітей (40 %). Прояви турботи, прихильності, прив'язаності, відповідальності, вірності, інтимності почуттів у більшості шлюбних партнерів, що мають дітей, стоять на вищому рівні. Узагальнимо, що діти – той чинник, що не лише згуртовує батьків, але й підвищує прояви любові один до одного.

Виявлено гендерну диференціацію в показниках любові, як-от: чоловіки (55 %) виявляють свою любов на вищому рівні, а 45 % жінок мають дещо менші результати. Аналіз відповідей показав що чоловіки і жінки вибирали в більшості різні варіанти відповідей щодо прояву любові. Так, 75 % чоловіків у твердженні «Коли мені погано, то хочеться поділитись тільки з нею» відповідали «Навряд чи це так», «Це зовсім не так». Тобто в більшості чоловіків у поняття «любов» не входить потреба в щирості, відвертості, потреби ділитися своїм внутрішнім світом із дружиною. 95 % жінок у твердженні «Мені приємно відчувати, що він довіряє мені більше від інших» відповідали: «Так, це так». Це може свідчити про бажання дружин, щоб їхні партнери були більше відвертими, довірливими до них. Такі ж бажання жінок представлені у високо оцінюваних твердженнях – «Коли мені погано, то хочеться поділитись тільки з ним» (85 %), «Я можу сказати, що він належить тільки мені» (85 %). У використаному твердженні «Я можу сказати, що він / вона належить тільки мені» цікавим є те що чоловіки (70 %) виявляють більше сумніву у вірності своїх дружин, ніж останні до своїх партнерів.

Другим нашим кроком було вивчення шкали симпатії, що допоміг виявити такі результати: лише 5 % пар мають високі показники за цією шкалою (24–27 балів). 95 % подружніх пар виявляють симпатію на середньому рівні (18–23 балів). Показники низького рівня проявів симпатії не виявлені. Отже, у результаті, симпатія, яка включає в себе прояви поваги, захоплення і сприймання подібності об'єкта оцінки, тільки в незначній кількості партнерів є на високому

рівні, і майже в кожного партнера симпатія є на середній площині у своєму прояві, оскільки респонденти часто обирали невизначену відповідь на запропоновані твердження («можливо це так», «наверряд чи це так»).

Порівняльний аналіз за шкалою симпатії з урахуванням подружнього стажу виявив: у більшості респондентів 1-ї групи (70 %) симпатія виявляється вище ніж у 2-ї групи (30 %). Тобто в шлюбі, стаж якого від 5 до 10 років, показники прояву симпатії вищі, ніж у шлюбних пар, стаж яких 10–15 років. Відповідно, чим менший стаж подружнього життя, тим вищі показники симпатії. Проведена диференціація показників симпатії відповідно до віку показала, що рівень симпатії значно вищий у партнерів 1-ї групи (70 %), ніж у партнерів 2-ї групи (30 %). Тобто чим вищий вік, тим нижчі прояви симпатії в подружжі. Наявність дітей у шлюбі показала нижчі результати проявів симпатії, ніж за їхньої відсутності (70 %). Отже, зробимо висновок, що наявність дітей впливає на те, як шлюбні партнери виявляють повагу, захоплення й відчуття подібності один з одним.

Аналіз гендерної диференціації проявів симпатії показав: за шкалою симпатії і в жінок, і в чоловіків виявилися рівні результати за балами, проте мають деякі відмінності у відповідях на твердження. Так, жінки високо оцінювали твердження «Він дуже розумна людина» (95 %). Чоловіки надавали перевагу іншим твердженням: «Вона одна із найпривабливіших жінок, котрих я знаю» (90 %), «В більшості випадків вона подобається майже відразу ж після знайомства» (85 %) і «Я впевнений, що вона добре до мене ставиться» (85 %). Значно менше партнерів оцінювали такі твердження: «Я думаю, що ми з нею внутрішньо подібні один на одного» (20 %), «Коли ми разом, у нас завжди подібний настрій» (10 %), «Мені хотілось би бути подібним на неї» (0 %). Тобто жінки визначають високий рівень інтелектуальності свого чоловіка й нижче рівень привабливості, коли чоловіки, навпаки, високо оцінювали привабливість партнерки та її гарне ставлення. Більшість жінок не впевнені в доброму ставленні до себе своїх партнерів, проте чоловіки відчують позитивне ставлення до себе своїх дружин. Низький рівень балів у шлюбних партнерів мали ті твердження, які несуть у собі інформацію про схожість між партнерами, коли чоловік і дружина відчують різний настрій, інтереси та відсутність внутрішньої подібності, що, відповідно, негативно впливає на взаєморозуміння між партнерами.

Третій крок нашого дослідження – вивчення проявів загального емоційного рівня відносин у діаді. Виявлено, що 20 % шлюбних партнерів виявляють любов і симпатію на високому рівні (50–52 балів). 80 % подружніх пар виявляють свою любов та симпатії на середньому рівні (38–48 балів). Низький рівень балів прояву емоційних відносин не виявлений. Отже, лише незначна кількість шлюбних пар проявляють турботу, повагу, довіру, прихильність, підтримку, захоплення, відповідальності, вірність на високому рівні і більшість респондентів проявляє любов і симпатію одне до одного відчутно слабше.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Узагальнивши матеріали теоретичного та практичного дослідження феномену любові, наголосимо, що це поняття всебічно намагалися вивчити в зарубіжній та вітчизняній літературі. Проте не існує чіткого бачення повної картини розуміння цього почуття. Виділені вище класифікації, типології, поняття швидше описують різні сторони прояву любові, що, у свою чергу, наголошує нам на багатогранності й фундаментальності обраної тематики. Проаналізовані прояви любові та симпатії забезпечують духовний, інтелектуальний і фізичний комфорт шлюбних партнерів, що впливає на особистість і на сім'ю загалом. Тому детермінанти розвитку цих почуттів є важливим внеском у подальші студії психології шлюбу.

Виявлено, що свої почуття значно сильніше проявляють особи, які перебувають у шлюбі до 5 років. Такі ж самі показники любові та симпатії відповідно до віку – чим менший вік респондентів, тим прояви емоційних відносин у діаді вищі, тобто з часом прояви любові і симпатії у більшості шлюбних партнерів стають все слабшими. Порівняння показників любові та симпатії відповідно до наявності в сім'ї дітей виявило, що шкала любові є домінуючою в подружніх пар, які мають дітей, а шкала симпатії домінує у пар, у яких відсутні діти, тобто рівень вияву їхніх почуттів майже не має відмінності в діаді. За гендерною диференціацією виявлено, що за шкалами любові та симпатії чоловіки виявляють свої почуття дещо вище ніж їхні дружини.

Представлене дослідження засвідчує, що вивчення любові та симпатії як основи шлюбного життя є важливим для гармонійного функціонування шлюбу. Перспективами подальших досліджень є необхідність систематизувати знання з психології любові в шлюбному партнерстві, а також теоретично й емпірично обґрунтувати психологічні особливості прояву любові в шлюбних партнерів.

Література

1. Гозман Л. Психология эмоциональных отношений : монография / Л. Гозман. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 175 с.
Gozman L. Psychologiya emocional'nyh otnosheniy : monographiya [Emotional relations psychology] / L. Gozman. – Moscow : Izd-vo Moskovskogo universiteta. 1987. – 175 p.
2. Євтушенко І. Роль архетипної символіки у вираженні інтимних почуттів суб'єкта до близьких йому людей : автореферат дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / І. Євтушенко. – К., 2004. – 20 с.
Evtushenko I. Rol' arhetupnoy symvoliky u vurazhenni intymnyh pochuttiv sub'ekta do blyz'kyh yomu lyudey (na osnovi doslidzhennya miphiv, kazok ta psychomalyunkiv) [The role of the archetypal symbolism to express intimate feelings of the subject to people close to it (study based on myths, fairy tales and psychodrawings)] : avtoreferat dyss. ... kand. psychol. nauk : 19.00.07 / I. Evtushenko ; Instytut psychology im. G.S.Kostyuka APN Ukrainy. – Kyiv, 2004. – 20 p.
3. Кошуба Г. Психологічні особливості організації uzalezhenogo kohannya u zhіnok : автореферат дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Г. Кошуба. – Харків, 2010. – 20 с.
Kocyuba G. Psychologichni osoblyvosti organizacii uzalezhenogo kohannya u zhinok [Psychological characteristics of women addicted to love] : avtoreferat dyss. ... kand. psychol. nauk : 19.00.07 / G. Kocyuba ; Harkiv'sky nacional'ny universytet im. V. Karazina. – Harkiv, 2010. – 20 p.
4. Райгородский Д. Психология и психоанализ любви : учеб. пособие / Д. Райгородский. – Самара : Изд-во БАХРАМ-М, 2002. – 688 с.
Raygorodsky D. Psychologiya i psichoanaliz lyubvi: ucheb. posobie [Psychology and psychoanalysis of love] : dlya fac. Psichologii, pedagogiki i social'noy rabotu / D. Raygorodsky. – Samara : Izd. dom «BAHRAM-M», 2002. – 688 p.
5. Рубин З. Исследования отношений в процессе общения / З. Рубин. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 230 с.
Rubin Z. Issledovaniya otnosheniy v processe obschinya [Relations research in the process of communication] / Rubin Z. // Obschenie i optimizaciya sovmestnoy deyatel'nosti / kol. avt. : G. M. Andreeva, Ya. Yanoushek. – Moscow : Izd-vo Moskovskogo universiteta. 1987. – 230 p.
6. Рубинштейн С. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с.
Rubinshteyn S. Bytie i soznaniye. Chelovek i mir [Being and consciousness. Man and the World] / S. Rubinshteyn. – SPb. : Izd. dom «Piter», 2003. – 512 p.
7. Психология общения. Энциклопедический словарь / под общ. ред. А. Бодалева. – М. : Когито-Центр, 2011. – 300 с.
Psychologiya obscheniya. Encyklopedicheskiy slovar' [Psychology of communication. Encyclopedic Dictionary] / pod obsch. red. A. Bodaleva. – Moscow : Izd-vo «Kogito-Centr», 2011. – 300 p.

8. Фролова Є. Психологічні чинники і динаміка формування стосунків міжособистісної залежності у жінок : автореферат дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Є. Фролова. – Х., 2010. – 20 с.
Frolova E. Psychologichni chynnyky i dynamika formuvannya stosunkiv mizhosobystisnoy zalezhnosti u zhinok [Psychological factors and the dynamics of women's interpersonal relationship dependence formation] : avtoreferat dyss. ... kand. psychol. nauk : 19.00.07 / Frolova E. ; Harkivs'ky nacional'ny universytet im. V. Karazina. – Harkiv, 2010. – 20 p.
9. Фромм Э. Искусство любви / Э. Фромм. – Минск : ТПС «Полифакт», 1990. – 80 с.
Fromm E. Isskustvo lyubvi [Art of Love] / Fromm E. – Minsk : TPC «Polifakt», 1990. – 80 p.

НАШІ АВТОРИ

Бабій Микола Федорович – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Бочелюк Влада Віталіївна – аспірант кафедри практичної психології Класичного приватного університету, м. Запоріжжя.

Василюк Ольга Петрівна – аспірант кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Вірна Жанна Петрівна – доктор психологічних наук, професор, декан факультету психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Вічалковська Наталія Калинівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Власюк Дмитро Петрович – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Глова Ірина Василівна – науковий співробітник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Гордієнко-Митрофанова Ія Володимирівна – доктор психологічних наук, професор кафедри практичної психології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

Гресь Лариса Олексіївна – здобувач кафедри практичної психології Української інженерно-педагогічної академії, м. Харків.

Доцевич Тамілія Іванівна – докторант Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

Засекіна Лариса Володимирівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Іванашко Оксана Євгеніївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Кихтюк Оксана Василівна – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Климчук Віталій Олександрович – кандидат психологічних наук, доцент, докторант Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, лабораторія соціальної психології особистості.

Коширець Віктор Володимирович – аспірант кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Крижановська Зореслава Юріївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Кульчицька Анна Валеріївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Магдисюк Людмила Іванівна – аспірант кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Малімон Людмила Яківна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Михальська Ю. А. – науковий кореспондент лабораторії психології навчання імені І. О. Синиці Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

Мітлош Антоніна Василівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Мудрик Алла Богданівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Мушкевич Мирослава Іванівна – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри медичної психології та безпеки життєдіяльності Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Одінцова Анастасія Миколаївна – асистент кафедри загальної та соціальної психології Херсонського державного університету.

Орап Марина Олегівна – кандидат педагогічних наук, докторант кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Остапйовський Олександр Ігорович – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти.

Соловей Оксана Анатоліївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Турчак Олеся Миколаївна – асистент кафедри англійської мови для технічних та агробіологічних спеціальностей Національного університету біоресурсів і природокористування України, здобувач кафедри психолого-педагогічних дисциплін Національного університету «Острозька академія».

Федотова Тетяна Володимирівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Фоменко Карина Ігорівна – кандидат психологічних наук, викладач кафедри наукових основ управління та психології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Хомик Володимир Степанович – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Шишкіна Христина Юріївна – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри медичної психології та безпеки життєдіяльності Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Ясенчук Інна Віталіївна – аспірант кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

ПАМ'ЯТКА АВТОРОВІ

«Психологічні перспективи» ISSN 2227-1376 (Print); ISSN 2308-3743 (Online) є рецензованим періодичним науковим часописом, уключеним до міжнародних наукометричних баз, а також до затвердженого МОН переліку наукових фахових видань України, у яких можуть друкуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора чи кандидата психологічних наук.

Вимоги до оригіналів статей, поданих до наукового часопису «Психологічні перспективи»

Стаття повинна відповідати тематиці журналу й сучасному стану науки, мати актуальність, не бути опублікованою раніше чи поданою до публікації в інших наукових журналах України та світу. Автор роботи відповідає за достовірність і вірогідність викладеного матеріалу, відсутність плагіату й коректність висновків, правильне цитування наукових джерел і покликання на них.

Матеріал розглядає редакційна колегія відповідного розділу журналу, а також два анонімні рецензенти. Після схвального відгуку з їхнього боку редакція приймає остаточне рішення про публікацію статті, про що повідомлятиметься авторові.

Повний обсяг статті разом із трьома анотаціями – 12 сторінок (0,5 авт. арк., не більше 3 тис. слів).

До редколегії збірника потрібно подати:

1) один роздрукований текст статті українською мовою з підписом автора, формат А-4, відстань між рядками – 1,5 інтервали, кегль 14, гарнітура Times New Roman; поля: ліворуч, угорі, внизу – 2,5 см, праворуч – 1 см; абзац – п'ять знаків;

сторінки статті мають бути пронумеровані;

не використовувати переносів;

дробові числа подавати через кому (напр. 0,105), а не через крапку;

формули: розмір шрифту – 11, великий індекс – 8, маленький індекс – 5, великий символ – 14, маленький символ – 11пт;

таблиці, рисунки, малюнки повинні мати нумерацію і назву;

ілюстративний матеріал подавати в тексті, підписи набирати курсивом; рисунок, виконаний засобами MS Word, згрупувати як один об'єкт;

список літератури оформляти за такими нормами:

Якщо джерело опубліковано українською чи російською мовою (або іншими кириличними мовами), у списку літератури його потрібно подати **кирилицею та обов'язково нижче продублювати латинськими літерами з англійським перекладом праці у квадратних дужках**, наприклад:

1. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 2001. – 368 с.

Vygotsky, L. Myshleniye i rech [Thinking and Speech] / L. Vygotsky. – Moscow: Labirint, 2001. – 368 p.;

2. Кравчук С. Теоретична модель інтелекту / С. Кравчук // Психологічні перспективи. – 2006. – № 18. – С. 222–230.

Kravchuk, S. Teoretychna model intelektu [Theoretical model of intelligence] / S. Kravchuk // Psycholohichni Perspektyvy. – 2006. – No 18. – P. 222–230;

цитувати не більше 10-ти джерел, в оглядах – до 30-ти; на кожну позицію в списку літератури має бути посилання в тексті статті;

посилаючися на статтю, у списку літератури обов'язково вказувати її авторів, назву, джерело-видання, рік, випуск (число), сторінки; на книгу загалом – авторів, назву (і жанр), місце видання, видавництво, рік та кількість сторінок; на інтернет-видання – джерело та дату використання;

посилання слід робити так: якщо мається на увазі джерело загалом [3] у випадку цитування із зазначенням номеру сторінки [3, 25];

2) файл статті та додатково файли ілюстрацій (на дискеті, диску чи електронною поштою); у форматі Windows, версії текстового редактора MS Word; для ілюстрацій – формат JPG, роздільна здатність –300 dpi;

3) відомості про автора: прізвище, ім'я, по батькові; учене звання, посада місце роботи (установа, підрозділ) автора; адреса; електронна пошта; телефон.

Структура статті:

- 1) УДК, рядком нижче – прізвище, ініціали автора;
- 2) назва статті (великими літерами);
- 3) резюме українською мовою (200–250 слів) (10 кегль);
- 4) ключові слова українською мовою (5–7 слів) (10 кегль);
- 5) прізвище, ініціали автора англійською мовою (10 кегль);
- 6) назва статті англійською мовою (10 кегль);
- 7) резюме англійською мовою (200–250 слів) (10 кегль);
- 8) ключові слова англійською мовою (10 кегль);
- 9) прізвище, ініціали автора російською мовою (10 кегль);
- 10) назва статті російською мовою (10 кегль);
- 11) резюме російською мовою (200–250 слів) (10 кегль);
- 12) ключові слова російською мовою (10 кегль),
- 13) постановка наукової проблеми та її значення;
- 14) аналіз останніх досліджень із цієї проблеми;
- 15) формулювання мети та завдань статті;
- 16) методи та методики;
- 17) виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження;
- 18) висновки й перспективи подальших досліджень;
- 19) література (на кожну позицію є посилання в статті), примітки, джерела ілюстративного матеріалу, список нестандартних скорочень;
- 20) ел. адреса для листування, телефон (публікується за бажанням автора).

Кошти за публікацію потрібно перерахувати через банк на р/р 31259203201912, МФО 803014, банк ГУДКСУ у Волинській обл., код 02125102 (одержувач – Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки), указавши прізвище, ім'я, по батькові. Квитанцію надсилаєте до головного редактора поштою разом зі статтею (43025, м. Луцьк, просп. Волі, 13, кафедра загальної та соціальної психології, Л. В. Засекіній) або за електронною адресою: psychoprospects@mail.ru

*Оригінальні версії статей публікуватимуться у відкритому доступі на сайті журналу <http://psychoprospects.ucoz.com/>

GUIDELINES FOR AUTHORS

Psychological Prospects ISSN 2227-1376 (Print); ISSN 2308-3743 (Online) is a peer-reviewed scholarly periodical indexed and listed in international databases in the field of social sciences, approved by the Ministry of Education and Science as a specialized journal where the results of the theses for obtaining the degrees of Doctor and Candidate of psychological sciences can be published.

The editorial board of Psychological Prospects Journal invites you to send your paper for publishing in the Journal. The editorial board will review the papers and inform the author(s) about any decision. The editorial board will be responsible for the publication reserving the right of requesting the author(s) for modifications.

Only original (never published before or submitted to any other journal for reviewing) papers in Ukrainian, Russian and English are accepted. The originals must meet the following requirements:

FORMAT /LENGTH

The original must be in version similar or higher than Word 97. The recommended length is 12 pages (max 3,000 words) including references, printed on A4 paper format, with 2,5 cm for upper, lower and left margins, 1 cm for right margins, observing 1.5 space between lines and with Times new roman font type, with a 14 point body.

TITLE- AUTHOR'S IDENTIFICATION

The first page must include author(s) name and affiliation. It should be written in bold, centered, times new roman, 14 point body, e.g. Larysa Zasiiekina, Head of General and Social Psychology Department, Lesya Ukrainka East European National University, e-mail: l_zasiiekina@ukr.net .

ABSTRACT /KEY WORDS

Each paper should include brief abstracts in Ukrainian, Russian and English which should contain 200-250 words preceded by the author's family and given names, title of the article (in the respective language). The three abstracts should be written in italics with a 10 point body. Also 5–7 key words should be included at the end of each of them.

TEXT

Quotations in the text should be as follows: According to Gilberg, Warr [1; 3], where 1 and 3 means the first and the third position in the literature, while [1, 3] means the first position in the literature and number of page with quotation. Comments and notes should be included in footnotes. Any examples should be numbered consecutively with Arabic numerals. No images or illustrations should be inserted. The article should contain the following parts: background of the problem; objectives; procedure of the research; methods and test materials; conclusion.

REFERENCES

References should come at the end of the paper. They should be written with a 14 point body and in alphabetic order. The Ukrainian and Russian references should be written originally, then transcribed in Latin italicized letters and translated below, e.g:

1. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 2001. – 368 с.

Vygotsky, L. Myshleniye i rech [Thinking and Speech]/ L. Vygotsky. – Moscow: Labirint, 2001. – 368 p.;

2. Кравчук С. Теоретична модель інтелекту / С. Кравчук // Психологічні перспективи. – 2006. – № 18. – С. 222–230.

Kravchuk, S. Teoretychna model intelektu [Theoretical model of intelligence] / S. Kravchuk // Psycholohichni Perspektyvy. – 2006. – No 18. – P. 222–230;

The papers should be sent to the E-mail: psychoprospects@mail.ru.

All papers will be published in open access on the Journal site: <http://psychoprospects.ucoz.com/>

Для нотаток

Для нотаток

Для нотаток

Наукове видання

ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРСПЕКТИВИ
PSYCHOLOGICAL PROSPECTS

ВИПУСК 23–2014 ISSUE 23

Редактор: Т. В. Яков'юк
Коректори: І. В. Могілевська, В. С. Голюк
Технічний редактор Л. М. Козлюк

Формат 60×84¹/₁₆. Обсяг 21, 20 ум. друк. арк., 21,12 обл.-вид. арк. Наклад 100 пр. Зам. 2902.
Редакція, видавець і виготовлювач – Східноєвропейський національний університет
імені Лесі Українки (43025, Луцьк, просп. Волі, 13). Свідоцтво Держ. комітету телебачення
та радіомовлення України ДК № 4513 від 28.03.2013 р.