

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки  
Інститут соціальної та політичної психології АПН України

# **ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРСПЕКТИВИ**

ВИПУСК 22

Луцьк  
Східноєвропейський національний університет  
імені Лесі Українки  
2013

*Рекомендовано до друку вченою радою  
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки  
(протокол № 5 від 20.11.2012 р.)*

#### **Редакційна рада**

**Микола Слюсаревський** – голова редакційної ради;  
*Ігор Коцан, Ксенія Абульханова (Росія),  
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 Гитаренко,  
Наталія Чепелєва, 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;  
**Шевченко Н.** – доктор психологічних наук, професор Запорізького національного університету.

**Засновники:** Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки,  
Інститут соціальної та політичної психології АПН 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: lora\_zasyekina@mail.ru

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

**Видавець і виготовлювач:** 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), 2013  
© Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, 2013  
© Інститут соціальної та політичної психології АПН України, 2013

УДК 159.9:351

І. В. Астремська

## СУПЕРВІЗОРСЬКІ ВІДНОСИНИ В ПРОФЕСІЙНОМУ СУПРОВОДІ СПЕЦІАЛІСТА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Стаття присвячена вивченню супервізійних відносин та відповідальності в професійній діяльності молодого спеціаліста соціальної роботи. Висвітлено специфіку основних теорій супервізійних відносин, стратегії долавання опірності молодих фахівців, описано типи та фактори їхнього опору. Приділено увагу паралельним процесам у супервізії.

**Ключові слова:** супервізія, супервізор, супервізований, супервізорські відносини, відповідальність, опір, тривога, паралельні процеси.

**Астремская И. В. Супервизорские отношения в профессиональном сопровождении специалиста социальной работы.** Стаття посвящена изучению супервизорских отношений и ответственности в профессиональной деятельности молодого специалиста социальной работы. Освещена специфика основных теорий супервизорских отношений, стратегии преодоления сопротивляемости молодых специалистов, описаны типы и факторы возникновения их сопротивления. Уделено внимание параллельным процессам в супервизии.

**Ключевые слова:** супервизия, супервизор, супервизированный, супервизорские отношения, ответственность, сопротивление, тревога, параллельные процессы.

**Astremaska I. V. Supervisory Relations in Professional Support of the Expert of Social Work.** An article is dedicated to studying of supervisory relations and responsibility in professional activity of young specialist in social work. It is reflected the peculiarities in basic theories of supervisory relations, strategy in overcoming of resistibility of young specialists, it is described types and factors of their resistance. The author pays attention to the parallel processes in supervision.

**Key words:** supervision, supervisor, supervised, supervisory relations, responsibility, resistance, anxiety, parallel processes.

**Постановка наукової проблеми та її значення.** Сьогодні більшість учених одностайно стверджує, що супервізійний процес – це не лише компонент супервізії, а й успішна передумова майбутньої професійної діяльності соціального працівника-початківця. Сутність супервізійного процесу полягає в манері спілкування та взаємодії більш досвідченого супервізора з молодим фахівцем, а також у специфіці співпраці для досягнення особистісних і професійних цілей. Без розуміння сутності супервізійного процесу, невміння його налагодити неможливою стає сама діяльність супервізора в соціальній сфері.

**Мета статті** – обґрунтувати значення супервізійних відносин та відповідальності для успішного становлення молодого спеціаліста соціальної роботи в професійній діяльності, з'ясування специфіки основних теорій супервізорських відносин, стратегій долання опірності молодих фахівців, паралельних процесів у супервізії.

**Аналіз останніх досліджень із цієї проблеми.** Супервізія почала свій розвиток з психоаналізу та інтенсивно розвивається у його межах дотепер.

В Україні супервізія тільки розпочинає розвиватися, тому закономірною є незначна представленість наукових праць із супервізії в галузі психології та практична відсутність їх у соціальній роботі. Однак за кордоном цю проблему науковці тривалий час активно досліджують (А. Kadushin, 1992; М. Richards et al., 1990; D. Petters, 1979; Bulter and Elliot, 1985; L. Danbury, 1986; К. Ford and А. Jones, 1987; D. Gardiner, 1989; В. Humphries et al., 1993; ССЕТSW, 1991–1993).

Серед численних досліджень проблем супервізійних стосунків слід виділити значну кількість праць, присвячених розгляду психотерапевтичних основ супервізійних стосунків, зокрема таких авторів, як Л. Піс, Е. Фрімен, А. Хес.

У багатьох психологічних дослідженнях обґрунтовано роль супервізора як лідера (Дж. Бернард), а провідне значення в супервізії належить підтримці та навчанню супервізованих (М. Ронестед і Т. Скоухолд).

Більшість дослідників визначає серед специфічних проблем супервізії, що вони їх активно досліджують, такі як проблема відповідальності супервізора (П. Хоукінс та Р. Шохет), проблема контракту в супервізії (С. Рейдж і В. Воскет, М. Керол), проблема опору та стратегій його подолання (В. Бауман, З. Фройд, А. Кадушін, Л. Бредли, Л. Бордерс, В. Мюллер, Б. Келл), проблема паралельних процесів у супервізії (Х. Сілс, М. Елліс, М. Дорман тощо).

**Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження.** На сьогодні більшість учених одноставно стверджує, що супервізійний процес – це не лише компонент супервізії, а й успішна передумова майбутньої професійної діяльності соціального працівника-початківця. Цей термін визначає манеру спілкування та взаємодію більш досвідченого супервізора й молодого фахівця, а також те, як вони працюють разом для досягнення особистісних і професійних цілей. Для деяких супервізорів ці відносини і є шляхом супервізії [6].

Вивчення питання супервізійних стосунків залежить від різноманітних чинників, зокрема:

- характеру завдань соціального працівника і, в тому числі, від того, наскільки важливою в цих завданнях є ідея стосунків. Наприклад, існує суттєва відмінність в обсязі та змісті супервізії для тих, хто займається консультативною роботою з дітьми, котрі зазнали сексуального насилля, та для тих, хто надає послуги для планування тимчасового догляду;
- певних труднощів, які виникають у стосунках між працівником-початківцем і супервізором;
- чи є фокус у стосунках потенційно наснажливим для молодого фахівця або таким, що підсилює його професійний розвиток;
- унікальності конкретних стосунків.

Супервізорські відносини починаються із формування відкритого й підтримувального середовища для супервізії, розвиваються далі й у певний момент призводять до розвитку конфлікту, вирішення якого знаменує досягнення автономії в особистісному й професійному розвитку соціального працівника-початківця. Поява такого конфлікту звичайно пов'язана з індивідуальними розходженнями, кількістю вказівок і заохочень, застосуванням технік тощо. Крім цього, супервізор у процесі роботи має підтримувати свою позицію лідера та задовольняти потреби недосвідчених соціальних працівників у навчанні та підтримці [9].

У своїй професійній діяльності, крім цих моментів, він має ще керуватися певними теоретичними концепціями, які спрямовані на розуміння саме супервізійних стосунків та певною мірою допоможуть розглянути ситуацію з кількох аспектів і таким чином збільшать варіанти для розв'язання самої проблеми. Це, зокрема, такі теорії:

1. Психодинамічна теорія, яка допомагає зрозуміти вплив несвідомих процесів на супервізорські стосунки. «Перенесення»/трансферт є базовою психодинамічною концепцією, і хоча «паралельний процес» можна пояснити й унаслідок теорії систем, але найчастіше його показують як такий, що виникає на несвідомому рівні.

2. Гуманістична теорія наголошує на важливості справжності, відкритості, тепла, емпатії та саморозкриття як основи для ефективної спільної роботи. Доведено, що коли соціальний працівник відкрито й чесно говорить про свої переживання та почуття, це сприяє відкритості й щирості тих, з ким вони працюють.

3. Теорія систем заснована на твердженні щодо існування динамічного зв'язку між різними сферами діяльності й проникнення меж між очевидно розрізненими видами діяльності, Отже, для розуміння динаміки того, що відбувається в індивідуальній супервізії, потрібне розуміння того, що діється в таких дотичних системах, як команда чи установа.

4. Структурна теорія ставить супервізорські стосунки в інституційний та суспільний контекст нерівності та пригнічення менш «слабих» груп більш владними та авторитетними людьми.

Для супервізійних відносин велике значення має формування супервізійного альянсу, що припускає відкритість і ясність щодо методів, які використовуються у супервізії, причин їхнього вибору, супервізійного стилю, цілей супервізії, форми відносин і відповідальності учасників супервізійного процесу. Для того, щоб у супервізії підтримувалися відкриті відносини, супервізор і молодий фахівець соціальної роботи створюють усні або письмові контракти, які чітко прописують відповідальність обох сторін. Дослідники А. Браун та А. Боурн [1] пропонують під час проведення супервізії використовувати певний текстовий шаблон (див. табл. 1), суть якого полягає у тому, що більш досвідчений працівник (супервізор) і молодий фахівець на перших заняттях одночасно заповнюють таблицю, а потім обмінюються записами та порівнюють думки один одного.

*Таблиця 1*

**Приклад структури перегляду відносин**

<b>Компоненти структури аналізу відносин</b>	<b>Супервізор</b>	<b>Молодий фахівець соціальної роботи</b>
Попередні факти (передумови)		
Поточні стосунки		
Почуття		
Думки		
Дії		

Супервізію відрізняють від більшості інших особистих стосунків тією формальною владою та повноваженнями, які отримує супервізор завдяки своїй ролі в організації. Вона є взаємним творчим процесом, і молодий соціальний працівник однаково відповідає за успіх або невдачу під час проведення супервізії. У процесі роботи супервізор несе відповідальність за фахівця-початківця соціальної служби, яка, на думку П. Хоукінса та Р. Шохет [2], включає: виокремлення основних практичних питань та кола проблем, над яким потрібно працю-

вати фахівцю; усвідомлення організаційних угод, що впливають на молодих фахівців та клієнтів соціальних служб; відкритість для зворотного зв'язку; відстеження тенденцій до осуду, виправдання або захисту.

Відповідальність супервізора також охоплює питання формування контракту, способів і методів супервізії, підтримку етичного і юридичного стандарту консультування, підтримку робочих відносин і меж супервізії.

Частково відповідає супервізор і за роботу недосвідченого фахівця соціальної роботи із клієнтом. Контракт у супервізії припускає обговорення її основних правил, меж, відповідальності кожного учасника, очікувань і стосунків, формату сесій, варіантів оцінки діяльності працівника соціальної служби тощо [4].

Одним із найважливіших моментів, на який треба звертати особливу увагу в створенні супервізорських відносин, є наявність опору (тривоги) молодого соціального працівника. У роботі з опірністю (тривогою) науковці використовують стратегії подолання опору.

З погляду супервізії, опір розглядають як захисну поведінку, що має за мету зменшення тривоги. Первинною метою опору є самозахист, за допомогою якого молодий соціальний працівник охороняє себе від загрози, що її відчуває.

Науковці виокремлюють основні фактори опору:

- наявність оціночного компонента в супервізії (особливо негативної оцінки);
- відмінність у можливостях супервізора та молодого соціального працівника;
- розходження в теоретичній орієнтації;
- особистісно-демографічні розходження.

Опір у супервізії часто набирає форми ігор, за допомогою яких молодий фахівець соціальної роботи усвідомлено або неусвідомлено намагається маніпулювати або здійснювати контроль над супервізійним процесом.

Вчені та дослідники виділяють переважно чотири категорії ігор:

- ігри, де соціальні працівники маніпулюють рівнем вимог, запропонованих їм (використання лестощів, селективної інформації, щоб вплинути на оцінку супервізора);
- ігри, де молоді спеціалісти соціальної роботи намагаються зробити відносини більше двозначними, тобто демонструють

себе, замість того, щоб демонструвати професійні навички. При цьому вони фокусуються на своїх знаннях і намагаються довести, що супервізор не такий вже й сильний;

- різноманітні поради щодо клієнтів соціальної служби, пошук розради (у розмові про те, «яка це погана робота»), прохання про допомогу, висловлене для того, щоб зруйнувати авторитарність супервізора;
- конфліктні форми контролю за помилками або недоліками супервізора.

В описаних вище іграх трапляються здебільшого п'ять типів опору:

1) молодий соціальний працівник вдається до покірності – поводить так, ніби супервізор мав відповіді на всі питання;

2) тактика відволікання уваги супервізора різноманітними питаннями;

3) гра «Я поганий» трапляється, коли соціальний працівник демонструє свою неспроможність відволікти супервізора від своїх хворобливих проблем;

4) гра в безпорадність і залежність, тобто молодий фахівець із вдячністю «поглинає» всю інформацію від супервізора;

5) тактика самозахисту – гра, у якій недосвідчений соціальний працівник звинувачує у своїх невдачах і недоліках зовнішні фактори [3, 251–256].

Проблемою для супервізора є визначення рівня тривоги, корисної для навчального процесу. Супервізор має пам'ятати, що опір – прояв динаміки супервізорського процесу. Позитивні супервізорські відносини суттєво впливають на протидію опору.

Тривога може стати одним із моментів обговорення супервізорського процесу; для адекватної взаємодії з нею супервізор має встановити контрактні відносини, очікувати її появи, визначити навчальні цілі супервізії, проводити групову супервізію. Б. Ліддл [7, 117–127] рекомендує відкрито обговорювати навчальні цілі супервізії, зосереджуючись на джерелі тривоги супервізованого. Крім того, супервізор має впевнити супервізованого відмовитися від ігор, стимулювати їх усвідомлення.

Тривога в супервізії визначається безліччю різних факторів: наявністю елементів оцінки, потребою діяти, розходженнями в теоретичній орієнтації, демографічними розбіжностями, відмінностями в здібностях.



Проблемою для супервізора є визначення рівня тривоги, що буде корисним для освітнього процесу, тому що наявність занадто високої або занадто низької тривоги несприятливо впливає на супервізійний процес. Супервізор повинен пам'ятати, що опір – це не синонім поганої людини, а прояв динаміки супервізійного процесу. Позитивні супервізорські відносини, засновані на чесності, повазі, емпатії дуже істотно впливають на протидію опору.

Тривога в супервізії може стати одним із моментів обговорення супервізійного процесу, і для адекватної взаємодії з нею супервізор має встановити контрактні стосунки, визначити освітні цілі супервізії, проводити групову супервізію. Науковець М. Ліддл [7] радить відкрито обговорювати різні конфлікти та зосереджуватися на джерелі тривоги соціального працівника. Крім того, супервізор має переконати спеціаліста соціальної сфери відмовитися від ігор, стимулюючи його усвідомлення, а також усвідомлення внутрішньої невимогоди в іграх. Загальний напрям у роботі з опором полягає в униканні ярликів і глобальних тверджень, так щоб він не відчував особистісної критики. Для цього використовуються такі *стратегії*:

- зворотний зв'язок вбудовується в освітній процес;
- супервізор висловлює конкретні твердження про поведінку молодого фахівця соціальної роботи;
- супервізор допомагає ідентифікувати відповідь клієнта на поведінку супервізованого;
- супервізор стимулює працівника-початківця соціальної сфери використовувати альтернативну поведінку;
- супервізор допомагає супервізованому підготуватися до зміни поведінки;
- супервізійні цілі ставляться в позитивному напрямі;
- мають відзначатися навіть малі кроки клієнта до досягнення мети;
- супервізор допомагає супервізованому ідентифікувати цінності, ресурси, позитивну поведінку й позиції, які він може використовувати для змін;
- супервізор використовує міркування вголос;
- супервізор дає зворотний зв'язок у вигляді метафори для супервізійних відносин, виходячи з перспектив клієнта.

Робота супервізора з опором у молодого фахівця соціальної сфери ґрунтується на різних методах та тактиках, зокрема на ігноруванні, ідентифікації ірраціональної користі, фокусуванні на прихова-

них проблемах, конфронтації, незахисних інтерпретаціях, використанні метафор, парадоксальних інтервенціях тощо.

Фахівець із супервізії Д. Пауелл [8] виділяє такі ефективні стратегії зворотного зв'язку для супервізованого:

- «розламування» – розбивка інформації на окремі фрагменти, які легше засвоїти;
- посилення на себе – передача свого досвіду в конкретних термінах;
- «сендвіч» – розміщення неприємної інформації між приємними коментарями до роботи.

Супервізорські стосунки будуються на *паралельних процесах* у супервізії.

Поняття паралельності було введено для позначення тенденції взаємодії та відповідності супервізора, молодого фахівця соціальної роботи та клієнтів соціальної служби один одному. Вони відтворюють свої інтерактивні сторони поведінки, переносячи їх із консультування в супервізію й навпаки. Але найбільш небезпечними вважаються психічні процеси, які переживають клієнти соціальних служб, оскільки соціальні працівники їх несвідомо використовують і переносять у ситуацію супервізії [10].

Ця концепція ґрунтується на психоаналітичних уявленнях про трансференції й контртрансференції. Слід зазначити, що *трансференція* відбувається, коли недосвідчений соціальний працівник переносить свої почуття й проблеми з консультативних відносин у супервізійні. *Контртрансференція* виникає, коли супервізор відповідає молодому фахівцю в тій же манері, у якій молодий фахівець відповідає клієнтам соціальної служби. Інакше кажучи, це взаємодія, яка в процесі супервізії неусвідомлено повторюється (або є паралельною) взаємодії у консультативних відносинах. Ідентифікація саме цих процесів потребує їхнього постійного усвідомлення. Спочатку паралельні процеси мали назву «відбиття» [10] і вважалося, що вони ініціюються тільки із соціальним працівником, що надає психологічну допомогу різним верствам населення (тобто він переносить чи вносить свої клієнтські проблеми в супервізію).

Є кілька гіпотез про те, що обумовлює придушення рефлексії молодого спеціаліста соціальної роботи. По-перше, йому доводиться звертатися всередину себе для пошуку схожості між собою й клієнтом, щоб створити підходящу консультативну стратегію. Тому він поринає в ті ж самі проблеми, які хвилюють і користувачів (клієнтів)

соціальних послуг для визначення подальшої стратегії роботи з ним. По-друге, соціальний працівник може надто захопитися процесом ідентифікування з клієнтом і через те відчувати невпевненість щодо продовження консультивання, очікуючи, що супервізор відчуватиме щодо клієнта ті ж самі почуття, що й він сам. Отже, молодий соціальний працівник неусвідомлено передає проблему, отриману від клієнта, своєму супервізору.

Американська дослідниця М. Дорман [5] у 1972 р. провела дослідження та виявила, що паралельні процеси в супервізії можуть бути двоспрямованими, тобто «запускатися» не тільки від клієнта через молодого фахівця до супервізора, а й навпаки. Це відбувається таким чином:

1. Супервізор може бути переконаний, що дискусія про емоції супервізованого має стосуватися саме супервізованого. У той же час він дає неусвідомлену емоційну відповідь молодому спеціалісту, що працює в соціальній службі, якій потім так само неусвідомлено відповідає клієнтові соціальної служби.

2. Супервізор може неусвідомлено нав'язати соціальному працівникові свої оцінки або думки, а той, у свою чергу, може зробити це ж саме стосовно клієнта.

3. Недосвідчений супервізор, що приймає нову для себе роль (роль учителя), може переоцінити свої можливості й на першому етапі відчувати певний дискомфорт, який із часом може негативно позначитися на супервізійних відносинах із клієнтом.

На сьогодні більшість науковців переконана, що дослідження паралельних процесів у супервізії стимулює професійний ріст соціального працівника, однак супервізійні відносини при цьому мають бути простими й конкретними та фокусуватися переважно на самоусвідомленні. Такий напрям діяльності зменшить рівень тривожності й надасть певні можливості для навчання та майбутньої діяльності соціальних працівників-початківців [5].

**Висновки.** Введення інституту супервізії сприятиме розвитку соціальної сфери, підвищенню її якості; поряд з інноваційними організаційними та змістовими формами соціальної роботи, які вже використовуються, воно може стати дуже результативним засобом діяльності. Без розуміння сутності супервізійного процесу, вміння його налагодити неможливо стає сама діяльність супервізора в соціальній сфері.

*Список використаної літератури*

1. Браун А. Супервізор у соціальній роботі: Супервізія догляду в громаді, денних та стаціонарних установах / А. Браун, А. Боурн ; пер. з англ. Т. Семигіної. – К. : Пульсари, 2003. – 240 с.
2. Хоукинс П. Супервізія. Індивідуальний, груповий и організаційний підходи / П. Хоукинс, Р. Шохет. – СПб. : Речь, 2002. – 230 с.
3. Bauman W. F. Games counselor trainees play: Dealing with trainee resistance / W. F. Bauman // Counselor Education and Supervision. – 1972. – U (3). – P. 251–256.
4. Carroll M. Counseling Supervision: Theory, Skills and Practice / M. Carroll. – London : Cassels, 1996.
5. Doehrman M. J. Parallel Processes In Supervision And Psychotherapy / M. J. Doehrman // Bulletin of the Menninger Clinic. – 1976. – № 40 (1). – P. 1–104.
6. Freeman S. C. C. H. Patterson on client-centered supervision: An interview / S. C. Freeman // Counselor Education and Supervision. – 1992. – № 31 (3). – P. 219–226.
7. Liddle B. Resistance in supervision: A response to perceived threat / B. Liddle // Counselor Education and Supervision. – 1986. – № 25 (3). – P. 117–127.
8. Powell D. J. Clinical supervision in alcohol and drug abuse counseling / D. J. Powell. – New York : Lexington Books, 1993.
9. Ronnestad M. H. Supervision of beginning and advanced graduate students of counseling and psychotherapy / M. H. Ronnestad, T. M. Skovholt // Journal of Counseling and Development. – 1993. – № 71 (4). – P. 396–405.
10. Searls H. The informational value of the supervisors emotional experience. In Collected Papers on schizophrenia and related subjects / H. Searls. – New York : I UP, 1965.

УДК 154.4

**Л. А. Байкова**

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ  
ИССЛЕДОВАНИЯ ВЗАИМОСВЯЗИ ПСИХИЧЕСКОГО,  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО И СОЦИАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ**

Статья кратко отражает авторскую концепцию, построенную на идеях метасистемного подхода, а также идей А. В. Петровского и В. А. Петровского о трехуровневой теории личности, которая позволяет не только выявить взаимосвязи психического, психологического и социального здоровья личности, но и теоретически обосновать критерии и показатели социального здоровья, что дает основания для отбора методик психодиагностики социального здоровья разных возрастных групп детей и молодежи.

**Ключевые слова:** психология здоровья, метасистемный подход, социальная направленность, социальная активность, самоактуализация.

**Байкова Л. А. Теоретико-методологічні основи дослідження взаємозв'язку психічного, психологічного та соціального здоров'я.** Стаття стисло відображає авторську концепцію, побудовану на ідеях метасистемного підходу, а також ідей А. В. Петровського та В. А. Петровського про трирівневу теорію особистості, що дає змогу не лише виявити взаємозв'язки психічного, психологічного та соціального здоров'я особистості, а й теоретично обґрунтувати критерії та показники соціального здоров'я, що дає підстави для відбору методик психодіагностики соціального здоров'я різних вікових груп, дітей та молоді.

**Ключові слова:** психологія здоров'я, метасистемний підхід, соціальна спрямованість, соціальна активність, самоактуалізація.

**Baykova L. A. Theoretical and Methodological Approaches to the Investigation of the Psychological and Social Health.** The article is devoted to the actual problem of psychology – the investigation of the aspects of the human health. The investigation has been done according to metasystematic approach. The main science significance of the research is the definition of social health as a state of harmony between human sense of life and his activity that stimulates his self-actualization and humanical development of the community and the society. The criterions of this phenomenon are: the social-psychological adaptation, the social trend; the self-actualization. It's stated that each youngster has social health, if the diagnostic results show balanced combination of the indexes named in this article.

**Key words:** metasystematic approach, human health, social-psychological adaptation, social trend; self-actualization.

**Постановка научной проблемы и её значение.** Определение сущности психического, психологического и социального здоровья, их критериев и показателей в разные возрастные периоды является одной из исследовательских задач, решение которой поможет осуществлять мониторинг эффективности государственных мероприятий, направленных на обеспечение повышения уровня благосостояния людей, динамику развития общества в целом, а также эффективность любых образовательных систем.

**Анализ последних достижений по этой проблеме.** Данная проблема находит свое неоднозначное решение в контексте научного направления «Психология здоровья», интенсивно развивающегося за рубежом и в России (Б. С. Братусь, О. С. Васильева, И. В. Дубровина, О. И. Даниленко, Г. С. Никифоров, Л. В. Куликов, О. В. Хухлаева, Ф. Р. Филатов, М. Ф. Секач и др.). Отечественные ученые используют понятия «психическое здоровье», «психологическое здоровье».

Б. С. Братусь [1; 2] выделяет три уровня психического здоровья: уровень психофизиологического здоровья, который определяется особенностями нейрофизиологической организации психических про-

цессов; уровень индивидуально-психологического здоровья, который характеризуется способностью человека использовать адекватные способы реализации смысловых устремлений; и наивысший уровень – уровень личностного здоровья, который определяется качеством смысловых отношений человека.

В работах И. В. Дубровиной [15], О. В. Хухлаевой [22] используется понятие «психологическое здоровье», которое рассматривается как динамическая совокупность психических свойств, обеспечивающих внутреннюю гармонию личности, гармонию человека и общества, возможность полноценного функционирования человека в процессе жизнедеятельности. Критериями психологического здоровья определены: способность к саморегуляции (внутренней и внешней); наличие позитивного образа «Я» и «Другого»; владение рефлексией; потребность в саморазвитии.

Понятие «социальное здоровье личности» используется очень редко и слабо разработано. Так, в монографии «Психология здоровья» под редакцией Г. С. Никифорова [16] «социальное здоровье» рассматривается только как здоровье общества.

Использование термина «социальное здоровье человека» позволит диагностировать эффективность воспитания и социализации процесса социального развития ребенка, подростка, юношей и девушек, по выражению Д. И. Фельдштейна, «присвоения общественной сущности человека» [20; 21].

**Изложение основного материала и обоснование полученных результатов исследования.** В нашей концепции [3] метасистемный подход является методологическим основанием для объяснения феномена «социальное здоровье» и разработки теоретической модели взаимосвязи психического, психологического и социального здоровья. Выделяют метасистемный уровень (А. В. Карпов) в организации психики, который является высшим уровнем, но и открытым, т. е. через него система взаимодействует с иными системами и развивается в таком взаимодействии. «Метасистемный» означает, что данная сущность и принадлежит системе, и лежит вне ее. Понятием метасистемности обозначается сам факт включенности той или иной системы в иные системы более высоких порядков, а также ее взаимодействия с ними [7]. Таким образом, «социальное здоровье человека» можно рассматривать как метасистемный уровень в структуре его здоровья. Социальное здоровье в контексте метасистемного подхода отражает

внешнесистемные отношения личности со средой. Оно как компонент принадлежит системе внутреннего мира человека и в то же время относится к системе социальной среды – как ее следствие и причина. В разработанной нами теоретической модели здоровой личности ядром является психическое здоровье, являющееся основанием для психологического здоровья, которое, в свою очередь, детерминирует социальное здоровье человека. Взаимосвязь этих уровней здоровья синергетична – состояние и изменение каждого уровня обусловлено характеристиками других уровней.

Иерархическая структура уровней здоровья личности выстроена нами в соответствии с идеями В. А. Петровского и А. В. Петровского [11–14] о личности, определяющейся опосредованно через изменение бытия других людей, с которыми человек вступает в общение и совместную деятельность. Трехмерная структура личности включает интраиндивидуальную, интериндивидуальную и метаиндивидуальную подсистемы.

На интраиндивидуальном уровне личность рассматривается в аспекте ее индивидуальной индивидуальности, «личностное оказывается погруженным в непосредственное пространство бытия индивида, а он сам выступает перед нами как единственный носитель своей личности». Интраиндивидуальные свойства: структура характера, особенности темперамента, способности, психические процессы. Состояние гармонии свойств интраиндивидуального уровня мы определяем как психическое здоровье.

Интериндивидуальная личностная подсистема заключается в интерпретации личности в системе взаимоотношений людей, в пространстве межличностных связей. Состояние гармонии элементов этой подсистемы характеризуется нами понятием «психологическое здоровье».

Метаиндивидуальная личностная подсистема проявляется в идеальной представленности индивида в других людях как его инобытие в них, а также в себе самом как «другом». Осуществляется «вклад» одного индивида в другого как эффект воздействия, изменения поведения и сознания другого, которые значимы для самоопределения другого. Речь идет об активном процессе, о своего рода «продолжении себя в другом». «Отражаясь в индивиде, другой человек выступает как деятельностное начало, меняющее взгляд этого индивида на вещи, формирующее у него новые побуждения, ставящее перед ним новые цели...». На этом уровне происходит персонализация,

«процесс, в результате которого субъект получает идеальную представленность в жизнедеятельности других людей и может выступить в общественной жизни как личность» (В. А. Петровский). Состояние гармонии взаимосвязи компонентов структуры метаиндивидуальной личностной подсистемы может быть определено как социальное здоровье.

В нашей концепции [3] «социальное здоровье» определяется как гармония личностных смыслов человека, взаимодействия его с другими людьми и деятельности, которая способствует не только самоактуализации личности, но и позитивному развитию других людей, гуманизации социума, общества и культуры в целом. Социальное здоровье рассматривается нами как оптимальное сочетание гармоний – гармонии личностных смыслов, деятельности, общения и гармонии человека с социумом, способствующее позитивному развитию личности и общества.

Таким образом, психическое здоровье личности, является базой для психологического здоровья, которое, в свою очередь, выступает основанием для социального здоровья человека.

Гипотетически основными критериями социального здоровья являются: социально-психологическая адаптированность; самоактуализация; социальная направленность, в основе которой лежат общечеловеческие ценности. Эти критерии выступают основанием для определения показателей социального здоровья разных возрастных групп. В своей совокупности показатели дают исследователю возможность выявить тенденции в развитии личности, предвидеть и предупреждать девиантное поведение, выявлять психолого-педагогические проблемы в здоровье личности детей и учащейся молодежи.

Показатели социального здоровья подростков (12–14 лет). Показатели критерия «социально-психологическая адаптированность»: ценностные ориентации, адекватные общечеловеческим ценностям, умения сотрудничать, вести диалог, разрешать конфликты на основе сотрудничества.

Показатели критерия «самоактуализация»: готовность к самопознанию и саморазвитию, субъектная позиция в общении и совместной социально значимой деятельности (умения целеполагания, планирования, самоконтроля и саморегуляции), креативность.

Показатели критерия «социальная направленность»: социальная мотивация, социальная активность, нравственная самооценка.



Показатели социального здоровья старших подростков (15–17). Показатели критерия «социально-психологическая адаптированность»: ценностные ориентации, адекватные общечеловеческим ценностям, наличие достаточно широкого спектра личностно значимых позитивных ценностей; адекватная нравственная самооценка, позитивное принятие себя и других, чувство собственного достоинства; нравственный идеал, рефлексивные умения.

Показатели критерия «самоактуализация»: готовность к саморазвитию; успешно осуществляет самоопределение, которое характеризуется следующими признаками: переживание осмысленности своей жизни; размышление о смысле жизни, наличие интереса к этой проблеме и ее обсуждение; креативность, видение себя в будущем, долговременное планирование; привлекательная эмоциональная окрашенность будущего.

Показатели критерия «социальная направленность»: социальная активность и социальная мотивация, опора на свои собственные силы, а не на внешние обстоятельства; профессиональное самоопределение на основе трудовых ценностных ориентаций, приоритетными из которых являются труд на благо общества, профессия как средство самореализации, проецирование в будущее определенной нравственной позиции; наличие представлений о путях достижения этих целей (организованность временного будущего).

Показатели социального здоровья 18–24-летних юношей и девушек – гармонизация показателей социально-психологической адаптированности, социальной направленности и самоактуализации, проявляющаяся: адаптированность личности как согласованность личностных тенденций с требованиями окружающей среды; реалистичная оценка себя и окружающей действительности, позитивное принятие себя (позитивная Я-концепция) в сочетании с позитивным принятием других, уровень осмысленности жизни, открытость реальной практике деятельности и отношений, понимание своих проблем и стремление справиться с ними, личностная активность, саморазвитие и самореализация в социальных сферах в сочетании с восприятием своей жизни как интересного эмоционально насыщенного процесса, социальная компетентность и гражданская позиция, креативность в саморазвитии и самореализации; наличие смысложизненных ориентаций, связанных с позитивным развитием социума и общества в целом, восприятие себя как сильной личности, обладающей свободой

выбора и ответственностью за свои действия и поступки, персонализация, позитивный духовный «вклад» в других и тем самым в социум, выбранная профессия выступает как средство саморазвития и самореализации через внесение своего вклада в развитие общества.

**Вывод.** Данные критерии и показатели стали основанием для разработки пакетов методик диагностики социального здоровья детей разных возрастных групп, которые прошли успешную апробацию в школах Рязани и Рязанской области.

#### *Список использованной литературы*

1. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – М. ; СПб. : [б. и.], 2004. – 500 с.
2. Братусь Б. С. К изучению смысловой сферы личности / Б. С. Братусь // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14 : Психология. – 2000. – № 2. – С. 46–56.
3. Байкова Л. А. Социальное здоровье детей и молодежи: методология, теория и практика : монография / Л. А. Байкова. – Рязань : РГУ им. С. А. Есенина, 2011. – 200 с.
4. Васильева О. С. Психология здоровья. Феномен здоровья в культуре. Психологической науке и обыденном сознании / О. С. Васильева, Ф. Р. Филатов. – Ростов н/Д. : Мини-Тайп, 2005. – 250 с.
5. Журавлева И. В. Здоровье подростков : социологический анализ / И. В. Журавлева. – М. : Изд-во ин-та РАН, 2002. – 150 с.
6. Карпов А. В. Метасистемная организация уровневых структур психики / А. В. Карпов. – М. : ИПРАН, 2004. – 200 с.
7. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1992. – 120 с.
8. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 150 с.
9. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Питер, 2003. – 200 с.
10. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – М. : Политиздат, 1982. – 200 с.
11. Петровский В. А. Психология неадаптивной активности / В. А. Петровский. – М. : Горбунок, 1992. – 150 с.
12. Петровский А. В. Личностно-развивающее взаимодействие / А. В. Петровский, В. К. Калинин, И. Б. Котова. – Ростов н/Д : РИО АО «Цветная печать», 1995. – 162 с.
13. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъективности / В. А. Петровский. – Ростов н/Д : Феникс, 1996. – 180 с.
14. Практическая психология образования / под ред. И. В. Дубровиной. – 2-е изд. – М. : ТЦ «Сфера», 1998. – 528 с.
15. Психология здоровья / под ред. Г. С. Никифорова. – СПб. : Питер, 2003. – 500 с.
16. Секач М. Ф. Психология здоровья : учеб. пособие для высш. шк. / М. Ф. Секач. – 2-е изд. – М. : Академ. проект ; Гаудеамус, 2005. – 350 с.

17. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности / В. И. Слободчиков, И. Е. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 167 с.
18. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский // Педагогические сочинения : в 6 т. / редкол. : С. Ф. Егоров и др. – М. : [б. и.], 1988–1990.
19. Фельдштейн Д. И. Психология становления личности / Д. И. Фельдштейн. – М. : Педагогика, 1994. – 260 с.
20. Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе / Д. И. Фельдштейн. – М. : Педагогика, 1989. – 280 с.
21. Хухлаева О. В. Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников / О. В. Хухлаева. – М. : Академия, 2003. – 240 с.

УДК 159.923:159.9.07

Д. П. Власюк

## РЕФЛЕКСИВНІСТЬ ЯК КЛЮЧОВИЙ ЕЛЕМЕНТ СПЕЦИФІКИ ОБ'ЄКТА ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

Індивідуальна рефлексія як унікальна характеристика особистості є ключовим елементом специфічності об'єкта дослідження психології особистості щодо об'єктів інших наукових дисциплін. Указана відмінність значною мірою зумовлює специфіку наукової парадигми й дослідницької методології психології особистості.

**Ключові слова:** рефлексивність, методологія психології, об'єкт дослідження, психологія особистості, дослідницька парадигма, теорія рефлексивності Дж. Сороса.

**Власюк Д. П. Рефлексивность как ключевой элемент специфики объекта исследования психологии личности.** Индивидуальная рефлексия как уникальная характеристика личности является ключевым элементом специфичности объекта исследования психологии личности в отношении объектов других научных дисциплин. Указанное различие в значительной степени предопределяет специфику научной парадигмы и исследовательской методологии психологии личности.

**Ключевые слова:** рефлексивность, методология психологии, объект исследования, психология личности, исследовательская парадигма, теория рефлексивности Дж. Сороса.

**Vlasyuk D. P. Reflexivity as Key Element Specificity of Object of Research of Personality Psychology.** Individual reflection as a unique characteristic of personality is a key element of the specificity of the object of the research of personality psychology in relation to objects of other scientific disciplines. This

difference to a large extent determines the specificity of the scientific paradigm and research methodology of personality psychology.

**Key words:** reflexivity, methodology of psychology, the object of the research, personality psychology, research paradigm, G. Soros's theory of reflexivity.

**Постановка наукової проблеми та її значення.** Проблема науково-дослідницької парадигми психології загалом і психології особистості зокрема стабільно залишається у фокусі методологічного аналізу специфіки наукового психологічного дослідження. Незважаючи на досить тривалий шлях розвитку психологічних знань, психологи продовжують пошуки свого особливого місця серед гуманітарних і природничих наукових дисциплін. Драматизму цим пошукам додає ситуація, у якій, з одного боку, психологія зазнає зневажливо-зверхнього ставлення багатьох представників природничих дисциплін, які ставлять під сумнів самі засади наукової психології, з іншого – науковій психології доводиться стримувати агресивний натиск непрофесійної і відверто спекулятивної так званої поп-психології, яка цинічно й корисливо експлуатує високий рівень суспільного інтересу до психологічних знань та довіру до авторитету науки. Проблемності цій ситуації додає відсутність єдності серед психологів у поглядах на методологію психологічного дослідження і її специфіку порівняно з методологією інших наук.

Не претендуючи на розв'язання всіх указаних проблем, ми маємо за мету привернути увагу до специфіки об'єкта досліджень психології особистості й провести аналогії з іншими науковими дисциплінами, об'єкт досліджень яких має аналогічні риси. На нашу думку, таке порівняння дає можливість розкрити один із важливих аспектів природи методологічних труднощів досліджень у вказаній галузі.

**Теоретичний аналіз проблеми.** Історія пошуків специфіки психологічного знання сягає в XVIII ст., коли німецький філософ Христіан Вольф здійснив спробу виділити в його структурі емпіричний і раціональний складники. Вольф, чиї погляди були найбільш впливовими в німецькій філософії першої половини XVIII ст., відзначився також на ниві епістемології, зробивши чи не перші спроби впорядкувати і класифікувати наявний на той час масив наукових знань на засадах аксіоматичності й несуперечливості.

Згідно з поглядами Х. Вольфа предметом раціональної психології були спекулятивні та умоглядні судження про природу людської душі. Емпірична психологія робила заявку на дослідження проявів

душі науковим методом, який на той час достатньо утвердився в природознавстві. Фактично можна констатувати, що дуалістична природа психологічного знання постулювалася фактично з часу введення терміна «психологія» до епістемологічного вжитку. Причому Вольф визнавав і можливість психологічного знання, заснованого на засадах суворої емпіричної верифікації, і метафізичного за своєю суттю знання про природу психічного, яке жодним чином не обмежувало фантазії його творця.

Можливість емпіричного дослідження психологічних феноменів дістала досить скептичну оцінку Імануїла Канта: «...емпіричне вчення про душу має завжди залишатися далеким від рангу науки про природу у власному сенсі, передусім тому, що математика незастосовна до явищ внутрішнього почуття і до їх законів» [1, 59]. Кант був переконаний також у тому, що в психології неможливий експеримент, «оскільки різноманіття внутрішнього спостереження може бути тут розчленоване лише в думках і ніколи не може зберігатися у вигляді відокремлених елементів, що можуть знову з'єднуватися за розсудом; ще менше піддається нашим заздалегідь наміченим дослідям інший мислячий суб'єкт, не кажучи вже про те, що спостереження саме по собі змінює і спотворює стан спостережуваного предмета». Отже Кант ще 225 років тому вказав на фундаментальну методологічну проблему емпіричної психології, яка полягає у тому, що об'єкт дослідження є мислячою істотою, маючи на увазі насамперед таку функцію мислення як рефлексія. Як указує Кант, ситуація дослідження обов'язково змінює поведінку людини. Через 150 років після Канта в експериментальній соціальній психології цей ефект дістав загальноновизнану назву «ефекту Хоторна».

Прошло ще майже сто років до того періоду ХІХ ст., коли зусиллями Е. Вебера, Г. Фехнера, Ф. Гальтона, В. Вундта, В. Джеймса та інших дослідників претензії психології на статус емпіричної науки дістали серйозне підґрунтя. Проте, попри швидке поширення емпіричних методів у психології і появу великої кількості експериментальних психологічних лабораторій, психологія як емпірична дисципліна відразу опинилася в стані перманентної методологічної кризи.

Ця криза найочевидніше виразилася в стрімкій фрагментації молоді наукової дисципліни на численні школи і напрями, які організовувалися на суттєво відмінних методологічних засадах і часто виступали як непримиренні критики конкуруючих поглядів один

одного. До сьогодні спільність науковців-психологів являє собою достатньо розмаїту й суперечливу юрбу, що сповідує досить відмінні критерії науковості та достовірності й часто використовує у своїх теоретичних побудовах несумірні концептуально-понятійні системи для опису та аналізу одних і тих самих феноменів. Суто зовнішньо така ситуація робить психологію більше подібною до філософії, ніж до традиційно еталонних наукових дисциплін зі сфери природознавства.

Така ситуація не може задовольнити психологічне співтовариство дослідників. Упродовж усієї історії наукової психології спостерігаються постійні спроби, якщо не подолати, то принаймні пояснити причини такої роздробленості дослідницького поля психології. Ці спроби нерозривно пов'язані з епістемологічними інтерпретаціями системи психологічного знання. Докладний аналіз усіх підходів до проблеми критеріїв наукового знання виходить за межі цілей і обсягів статті. Тому просто обмежимося констатацією того факту, що, на нашу думку, в основі сучасної епістемології та філософії науки лежать погляди Огюста Конта, Людвіга Вітгінштейна, Рудольфа Карнапа, Карла Поппера, Майкла Полані, Імре Лакатоша, Томаса Куна, Пола Файерабенда. Гостра і плідна дискусія між прихильниками і критиками цих мислителів, на наш погляд, зумовила основний прогрес у філософії науки в ХХ ст. Переважно саме в напрямі цих епістемологічних концепцій відбувалася методологічна рефлексія науково-дослідницької парадигми психології у світових масштабах.

Як зазначає відомий російський методолог психології А. Юревич, саме численні невдалі спроби уподібнитися природничим дисциплінам викликали прагнення обґрунтувати методологічну винятковість психології. Її методологічне самовизначення ґрунтується зазвичай на використанні кунівського поняття «парадигма», що отримав у психології значно ширший вжиток, ніж усі інші науково-методологічні категорії, такі як «дослідницька програма» (І. Лакатош), «тема» (Дж. Холтон), «дослідницька традиція» (Л. Лаудан) та ін. Унаслідок застосування до психології саме цього понятійного апарату сформувалися три позиції щодо її методологічного статусу, що породжують три різних бачення її стану й перспектив [5].

Першу позицію А. Юревич пов'язує з поглядами самого Т. Куна, який стверджував, що в психології, як і в інших гуманітарних дисциплінах, справжня парадигма ще не сформувалася, і це допарадигмаль-

на галузь знань. Згідно з другою позицією, в психології існує декілька парадигм, що співвідносяться з основним психологічними теоретично-методологічними напрямками, такими як біхевіоризм, когнітивізм чи психоаналіз, і тоді, відповідно, психологія – мультипарадигмальна наукова дисципліна. Підґрунтям ототожнення психологічних теорій із парадигмами є той факт, що вони являють собою щось істотно більше ніж теорії. Кожен із названих психологічних напрямів не тільки пояснює психологічну реальність, а й постулює свої правила її дослідження та інтерпретації зафіксованих фактів, тобто виконує основні функції наукової парадигми в розумінні Т. Куна. А. Юревич вважає, що в психології як парадигми доречніше розглядати позитивістську та гуманістичну психологію, а когнітивізм, біхевіоризм і психоаналіз заслуговують на статус метатеорії. Згідно з третьою позицією, концепція Т. Куна, що виникла як результат узагальнення історії розвитку природничих наук, взагалі не може застосовуватися до психології, яка є за своєю суттю позапарадигмальною галуззю знання.

Особливо гостро перелічені проблеми стосуються психології особистості, у якій кількість психологічних теорій різного рівня впливу і широти охоплення давно вийшла за межі раціонального. Ми у своїх поглядах загалом солідарні з поглядами авторів відомого підручника Л. Х'єлла і Д. Зіглера, що до основних функцій психологічних теорій особистості слід відносити дві – пояснювальну і прогностичну [4, 26]. Якщо в галузі пояснення поведінки окремого індивіда сучасна психологія особистості напрацювала десятки концепцій і сотні конструктів, спроможних дати найрізноманітніші причинно-наслідкові описи вже відомого ланцюжка вчинків, прогноз поведінки індивіда, особливо в напружених і кризових ситуаціях, залишається недосяжним. У кращому випадку психологічні дослідження особистості здатні оцінити статистичну ймовірність проявів та результатів поведінки залежно від наявності чи кількісної величини конструктів, що описують особистість індивіда. Проте й сама парадигма статистичного детермінізму в психології, витоки якої сягають робіт Френсиса Гальтона, зазнала істотної критики в другій половині ХХ ст., зокрема в роботах Д. Ліккена [7] і В. Торнгейта [8]. Усе це, на наш погляд, істотно знижує науково-теоретичну цінність широкого масиву наявних теорій особистості.

**Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження.** Одна з можливих причин такого стану речей,

на наш погляд, полягає в тому, що методологи психології звертають недостатню увагу на таку фундаментальну особливість об'єкта дослідження в психології особистості, як рефлексивність. Звичайно, та увага, яка традиційно приділяється у вітчизняній психології таким категоріям, як спрямованість особистості, ціннісні орієнтації, свідомість неявно постулює рефлексивну природу детермінації поведінки людини. Проте докладного аналізу антиципативної природи рефлексії індивідом власної поведінки як поточного процесу (що відрізняється за своєю суттю від процесу рефлексії наслідків минулої поведінки), на наш погляд, не було здійснено ні в зарубіжній, ні у вітчизняній методології психології.

Суть такої рефлексії, на нашу думку, полягає в генерації індивідом простору можливих сценаріїв розвитку подій, оцінці їх імовірності та бажаності для індивіда. Цей процес супроводжується оцінкою потрібних і наявних ресурсів для реалізації сценаріїв, і лише наприкінці цього процесу реалізується найбільш оптимальний із доступних до реалізації. Структура цього процесу особливо ускладнюється тоді, коли потрібно враховувати варіативність можливих зустрічних дій із боку інших індивідів та потрібно приймати миттєве рішення в умовах реального часу.

Не претендуючи на фундаментальний аналіз проблеми в межах цієї статті, хотілось б привернути увагу до певних напрацювань у галузі знань, об'єкт досліджень якої також володіє елементами рефлексії.

Ідеться про економіку. Якщо проводити паралелі стану справ в економічній науці зі станом у психології, то можна зауважити низку подібностей, серед яких слід відзначити такі:

1. Наявність великої кількості практично непов'язаних, а часто взаємно протилежних теорій різного ступеня узагальненості.

2. Наявні теорії здатні правдоподібно пояснити ті зміни в стані об'єкта дослідження, які вже відбулися, проте практично не спроможні дати ефективний прогноз майбутніх змін чи можливих криз.

3. Широке використання математично-статистичних методів верифікації встановлених закономірностей.

4. Наявність великої кількості стохастичних впливів, здатних істотно вплинути на поведінку об'єкта дослідження.

5. Поведінка окремих суб'єктів діяльності ґрунтується на явній чи неявній рефлексії оцінки поточного стану і прогнозах можливого розвитку ситуації.



У цьому аспекті, на наш погляд, виглядає доцільним звернення до методологічних пошуків в економічній теорії, які явно й очевидно намагаються враховувати процеси рефлексії у поведінці її суб'єктів. Тим більше, що проблеми достовірності економічних теорій стоять не менш гостро, ніж у психології [6]. Уже багато років учень відомого епістемолога К. Поппера Джордж Сорос (справжнє ім'я Дйордь Шорош) намагається розробляти теорію рефлексивності й застосовувати її на практиці для аналізу поведінки світових фінансових ринків. Джордж Сорос – фінансист та успішний інвестор – розглядає свою фінансову діяльність як широкомасштабний експеримент для перевірки цієї теорії.

У своїй теорії, яку він уперше системно виклав у праці «Алхімія фінансів» [2], а пізніше уточнив і доповнив в іншій роботі [3], як основні вихідні тези концепції рефлексивності Сорос висловлює такі положення:

- значно поширена думка, що економічні явища підкоряються незаперечним природним законам, які можна порівняти із законами фізики, є помилковою;
- рішення і структури, засновані на цій думці, дестабілізують економіку та є політично небезпечними, а ринкова система, як і будь-який пристрій, що його створила людина, за своєю суттю є недосконалою;
- усі теорії про економічний, політичний чи фінансовий устрій якісно відрізняються від законів природничих наук;
- усі суспільні конструкції загалом і фінансові ринки зокрема за своєю суттю є непередбачуваними [3, 53].

На думку Сороса, «всі розуміють, що економічний аналіз позбавлений універсальної дієвості фізики. Проте найбільш важлива причина фундаментальних недоліків економічного аналізу й неминучої нестабільності всіх громадських і політичних інститутів, які допускають абсолютну правильність висновків економічної науки, залишається по-справжньому незрозумілою» [3, 53]. На думку Дж. Сороса, фундаментальною і не виправною вадю теоретичних побудов в економіці є те, що економічні й суспільні події, на відміну від подій, які вивчають фізики і хіміки, включають мислячих учасників, які можуть змінювати правила економічної та суспільної системи просто унаслідок своїх уявлень про ці правила. Згідно з поглядами Сороса, розуміння цього принципу робить неспроможними претензії економічної теорії на універсальну дієвість.

Пояснюючи взаємозв'язок між ситуацією та мисленнєвими процесами учасників ситуації, Сорос уводить поняття когнітивної, або пасивної функції, а дії внаслідок оцінки ситуації називає діяльнісною, або активною, функцією [2, 50]. На думку Сороса, ці функції є взаємно оберненими. Тобто якщо позначити ці функції відповідно через  $f$  і  $g$ , то співвідношення між ними буде мати вигляд:

$$\begin{aligned}y &= f(x) \\x &= g(y)\end{aligned}$$

відповідно,

$$\begin{aligned}y &= f[g(y)] \\x &= g[f(x)].\end{aligned}$$

Дж. Сорос зазначає, що ці функції в окремих ситуаціях можна спостерігати достатньо ізольовано. Проте у разі їх взаємодії маємо рекурсивний процес, який ніколи не припиняється. Саме таку взаємодію Дж. Сорос називає терміном «рефлексивність», використовуючи, за його висловом, «слово, яке французи використовують для позначення дієслова, суб'єкт і об'єкт якого збігаються» [2, 51].

В економіці цей процес найочевидніше ілюструється поведінкою курсів цінних паперів на фондових біржах. Якщо учасники торгів вважають, що курси певних акцій будуть знижуватися (когнітивна функція), вони виставляють ці акції на продаж (діяльнісна функція), що веде до надлишку пропозиції і відповідного падіння цінового курсу. У разі, коли брокери на біржі вважають, що цінове падіння сягнуло дна й акції далі не падатимуть (когнітивна функція), то починається інтенсивна купівля акцій, поки їх ціна є низькою (діяльнісна функція), що веде до зростання ціни. Показовою з цього погляду є оборудка самого Сороса у вересні 1992 р., коли під час стрімкого падіння фунта стерлінгів керований ним інвестиційний фонд отримав прибутки в сумі понад 1 млрд доларів США. Фінансові аналітики, оцінюючи цю подію, довго дискутували, що саме стало первинною причиною кризи – правильна оцінка Соросом невідповідності біржової та реальної вартості англійської грошової одиниці (когнітивна функція) чи масована пропозиція на продаж мільярдів фунтів стерлінгів його фондом (діяльнісна функція) зумовила масовий продаж інвесторами активів у фунтах стерлінгів, що зрештою змусило Банк Англії прийняти болісне рішення про девальвацію національної валюти.

Сорос у своїх працях наполягає, що концепція рефлексивності діє не лише в межах економічних відносин, а й у всій царині суспільних

наук, де взаємодія мислячих суб'єктів може мати рекурсивний характер. При цьому Сорос спеціально наголошує: «Суспільні явища далеко не завжди рефлексивні. Навіть у ситуаціях, у яких одночасно реалізуються функції учасника і когнітивна функція, вони не завжди приводять у рух механізм зворотного впливу, який впливає і на мислення учасників, і на саму ситуацію. І навіть якщо зворотний зв'язок є, найімовірніше, його можна ігнорувати без істотного спотворення реальності. Застосування методів природничих наук до суспільних явищ може дати цінні результати» [2, 55].

Наявність феномену рефлексивності істотно обмежує практично єдину можливість верифікації причинно-наслідкових зв'язків методом експерименту, оскільки в цьому випадку існує тісний взаємовплив між незалежною і залежною змінною. Сорос особливо наголошує на ще одному наслідкові концепції рефлексивності: «У суспільних науках [...], щоб теорія впливала на поведінку людей, вона не обов'язково має бути істинною» [2, 57]. Інакше кажучи, практика в ситуації рефлексивності втрачає свій статус критерію істинності.

На наш погляд, саме концепція рефлексивності з достатньою повнотою пояснює згадану вище недовіру до теоретичних побудов соціальних наук (і психології зокрема) з боку представників природничих наук. Чи не найбільш гостро це відобразилося у словах відомого фізика-теоретика Р. Фейнмана про «науку літакошанувальників» («Cargo cult science»). З іншого боку, вказані проблеми з верифікацією висновків можуть пояснити ту живучість недостовірних, а часто відверто спекулятивних і шахрайських теорій так званої поп-психології.

Зрозуміло, що концепція рефлексивності не могла не знайти свого відображення серед численних теорій особистості. Детальний аналіз усіх цих проявів виходить за межі нашої статті. Проте чи не найяскравішим її виявом можна вважати концепцію «фікційного фіналізму» в індивідуальній теорії особистості Альфреда Адлера. Ця концепція майже цілком запозичена Адлером у Ганса Ваїнгера, німецького філософа-неокантіанця, що стояв на позиціях суб'єктивістського скептицизму, продовжувача традицій європейського песимізму ХІХ ст. в особі таких його представників, як Шопенгауер та Ніцше. Працю Г. Ваїнгера «Філософія “як якби”. Система теоретичних, практичних та релігійних фікцій людства на основі ідеалістичного позитивізму» (1911), що справила сильне враження на А. Адлера,

можна вважати першим системним викладом концепції рефлексивності [9]. Пізніше в тій чи іншій формі концепція рефлексивності розвивалася в соціології науки, епістемології, економіці та антропології.

**Висновки.** Розглянута в статті концепція рефлексивності, яка впливає з рефлексивних особливостей об'єкта дослідження психології особистості, на наш погляд, досить добре ілюструє джерела методологічних труднощів застосування в психології наукового методу дослідження, що був запозичений із методології природничих дисциплін. Фундаментальні обмеження щодо можливостей детерміністичного опису поведінки особистості та верифікації теоретичних гіпотез, показані в статті, ставлять проблему більш чіткого окреслення меж використання методологічних принципів природничих наук для психологічних досліджень. Виходячи з можливостей, що їх окреслив А. Юревич, слід, очевидно, віднести психологію до мультипарадигмальної дисципліни, а відомі методологічні труднощі вважати наслідком і недостатотньо відрефлексованої суті парадигм дослідження, відмінних від природничо-наукової, і відсутності чіткої демаркації меж застосування дослідницьких парадигм на безмежному полі проблем, які прийнято кваліфікувати як психологічні. Вказана проблема має епістемологічну природу і потребує конструктивних ідей від представників сучасної філософії науки.

### *Список використаної літератури*

1. Кант И. Метафизические начала естествознания / Кант И. Сочинения : в 6 т. Т. 6 / Иммануил Кант. – М. : Мысль, 1966. – 743 с.
2. Сорос Дж. Алхимия финансов / Джордж Сорос. – М. : ИНФРА-М, 1996. – 416 с.
3. Сорос Дж. Кризис мирового капитализма. Открытое общество в опасности / Джордж Сорос. – М. : ИНФРА-М, 1999. – 262 с.
4. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер Пресс, 1997. – 608 с.
5. Юревич А. В. Системный кризис психологии / А. В. Юревич // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 3–11.
6. Evans R. Soothsaying or Science: Falsification, Uncertainty and Social Change in Macro-economic Modelling / Robert Evans // Social Studies of Science. – 1997. – Vol. 27. – P. 395–438.
7. Lykken D. Statistical significance in psychological research / D. Lykken // Psychological Bulletin. – 1968. – Vol. 70. – P. 151–159.
8. Thorngate W. Possible limits on a science of social behavior / W. Thorngate // Social psychology in transition / L. H. Strickland, F. E. Aboud, K. J. Gergen (eds). – N. Y. : Plenum Press, 1976. – P. 121–139.

9. Vaihinger H. Die Philosophie des Als Ob: System der theoretischen, praktischen und religiösen Fiktionen der Menschheit auf Grund eines idealistischen Positivismus / Hans Vaihinger. – Leipzig : Felix Meiner Verlag, 1922. – 855 s.

УДК 378.134:80

**І. В. Гордієнко-Митрофанова**

**ДІАГНОСТИЧНА МЕТОДИКА ІГРОТЕХНІЧНОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ (ЗА КРИТЕРІЄМ «ВОЛОДІННЯ  
ВЧИТЕЛЕМ ІГРОТЕХНІЧНИМИ ЗНАННЯМИ»)**

Статтю присвячено характеристиці тестових завдань до ігротехнічних знань, якими має володіти вчитель під час використання в навчальному процесі дидактичних ігор з предметами взагалі й ігор-маніпулятивів зокрема. Сукупність знань, які були закладені в тестові завдання для вчителів, складаються з чотирьох компонентів: предметні знання, суб'єктні знання, процедурні знання й ціннісно-змістовні знання. Групи знань визначено з позиції компетентнісного підходу.

**Ключові слова:** дидактичні ігри, ігри-маніпулятиви, ігротехнічні знання, ігротехнічна компетентність, тестова перевірка знань.

**Гордиенко-Митрофанова И. В. Диагностическая методика игротехнической компетентности (критерий «владение учителем игротехническими знаниями»).** Стаття посвящена характеристике тестовых заданий к игротехническим знаниям, которыми должен владеть учитель в процессе применения в учебном процессе дидактических игр с предметами вообще и игр-маніпулятивов в частности. Совокупность знаний, которые были заложены в тестовые задания для учителей, состоит из четырех компонентов: предметные знания, субъектные знания, процедурные знания и ценностно-смысловые знания. Группы знаний определены с позиции компетентного подхода.

**Ключевые слова:** дидактические игры, игры-маніпулятивы, игротехнические знания, игротехническая компетентность, тестовая проверка знаний.

**Gordienko-Mytروفanova I. V. Teachers' Diagnostic Game Playing Competence (Criteria «Game Playing Knowledge»).** The article deals with the description of game playing knowledge test. It is a test that focuses on the teaching knowledge needed by teachers of primary and secondary school who actively applies didactic games and manipulative games in particular in his teaching practice. They are subject, personality, procedural, and value-semantic knowledge. The groups of knowledge are defined from the position of the competence approach.

**Key words:** didactic games, manipulative games, game playing knowledge, game playing competence, test.

**Постановка наукової проблеми та її значення.** Готовність учителя до навчально-ігрової діяльності – особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, в якій гра є специфічним соціокультурним феноменом, а також володіння ефективними способами й засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості й рефлексії. Діяльність учителя з побудови й саморегуляції ігротехнічних дій під час здійснення навчально-ігрової діяльності передбачає набуття певних ігротехнічних знань, які є основою ігротехнічної компетентності вчителя.

**Аналіз останніх досліджень із цієї проблеми.** Узагальнення напрацювань І. О. Зимньої з проблеми компонентного складу соціальної компетентності [1, 2–14], роботи О. В. Земцової, яка екстраполювала запропоновану І. О. Зимньою дефініцію соціальної компетентності на методичну ігротехнічну компетентність викладача [1, 68–73], дослідження Ю. В. Фролова й Д. О. Махотіна з питань сучасної класифікації знань [2] допомогли автору визначити певні критерії й показники ігротехнічної компетентності вчителя, який використовує в навчальному процесі дидактичні ігри з предметам взагалі й ігри-маніпулятиви зокрема [3]. Критерій *«володіння вчителем ігротехнічними знаннями»* має такі показники: предметні знання (знати, що таке дидактичні ігри взагалі й дидактичні ігри-маніпулятиви зокрема); суб'єктні знання (психолого-педагогічні знання про ідеальний сукупний суб'єкт навчально-ігрової діяльності); процедурні знання (знати, як застосовувати й використовувати дидактичні ігри загалом і дидактичні ігри-маніпулятиви зокрема; ціннісно-змістовні знання (знати, для чого й чому слід використовувати дидактичні ігри взагалі й дидактичні ігри-маніпулятиви зокрема).

Аналіз значного масиву наукових джерел у межах психолого-педагогічної галузі дав можливість авторові надати змістову характеристику кожної групи ігротехнічних знань.

**Мета** статті – обґрунтувати й схарактеризувати тестові завдання до ігротехнічних знань, якими має володіти вчитель, що використовує в своїй педагогічній практиці дидактичні ігри з предметами взагалі й ігри-маніпулятиви зокрема.

Під дидактичними іграми-маніпулятивами розглядаються такі ігри, особливість яких порівняно з іншими предметними іграми визначається засвоєнням матеріалізованої форми дії за допомогою навчаль-

них матеріалів (маніпулятивів), що передбачають ручні дії з матеріалізованими об'єктами – маніпуляції. У ході маніпуляцій: залучається тактильна пам'ять учнів, яка притаманна більшості школярів молодших і середніх класів і яку здебільшого нехтують учителі; активізується кінестетична когнітивна модальність учнів, яка в більшості молодших школярів є розвинутою, але не активованою в навчанні [4].

**Методи та методики.** Володіння вчителем ігротехнічними знаннями полягає в певній сумі інформаційного матеріалу, отримання якого забезпечує йому успішне впровадження в навчальний процес певних ігрових технологій. У нашому випадку – це дидактичні ігри з предметами взагалі й ігри-маніпулятиви зокрема, тому як діагностичну методику було обрано метод тестової перевірки знань.

**Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження.** Тестові завдання до ігротехнічних знань розробив автор спільно із І. О. Зуєвим, кандидатом психологічних наук, науковим співробітником лабораторії психології розвитку факультету психології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

Сукупність знань, які були закладені в тестові завдання для вчителів, складається з чотирьох компонентів: предметні знання; суб'єктні знання; процедурні знання; ціннісно-змістовні знання.

Тест перевірки ігротехнічних знань вчителя складається загалом із 35 позицій. Розподіл позицій за компонентами ігротехнічних знань є таким: предметні знання – 10 позицій; суб'єктні знання – 10 позицій; процедурні знання – 10 позицій; ціннісно-змістовні знання – 5 позицій.

Оцінка відповідей за кожною позицією проводиться за шкалою: 2 бали – повна правильна відповідь (75–100 %); 1 бал – неповна правильна відповідь (50–70 %); 0 балів – неправильна відповідь (менше 50 %) або її відсутність.

Отже, діапазон виконання тестового завдання для кожного компонента складає від 0 до 20 балів.

Тест перевірки ігротехнічних знань пройшов апробацію (2006–2011 рр.), вибірка складала 167 осіб.

*Предметні знання* (про те, що таке дидактичні ігри взагалі й дидактичні ігри-маніпулятиви, зокрема) – 10 пунктів:

1. Володіння знаннями з педагогічних ігрових технологій передбачає (оберіть 6): а) володіння знаннями з технології й методики застосування ігор при навчанні за конкретною дисципліною (пред-

метом); б) володіння знаннями по суті ігрових форм активного навчання; в) володіння знаннями з активних форм навчання; г) володіння знаннями з основ дидактичних знань; д) володіння знаннями технології й методики розроблення ігор у навчанні; е) володіння знанням рольової поведінки особистості в ході заняття; ж) володіння знаннями з передових сучасних педагогічних технологій; з) володіння знаннями з класифікації й технології вибору ігор; к) володіння міжпредметними знаннями; л) володіння широкими психологічними знаннями; м) володіння знаннями з педагогічної майстерності; и) володіння знаннями індивідуально-психологічних особливостей учнів.

2. Які види ігор складають педагогічні ігри за сферою діяльності за Г. К. Селевком (оберіть 5): а) предметні; б) сюжетні; в) психологічні; г) соціальні; д) рольові; е) трудові; ж) ділові; з) імітаційні; к) інтелектуальні; л) фізичні; м) драматизації.

3. Які види ігор складають педагогічні ігри за ігровою методикою за Г. К. Селевком (оберіть 6): а) предметні; б) сюжетні; в) психологічні; г) соціальні; д) рольові; е) трудові; ж) ділові; з) імітаційні; к) інтелектуальні; л) фізичні; м) драматизації.

4. Які види ігор складають педагогічні ігри за характером педагогічного процесу за Г. К. Селевком (оберіть 4): а) репродуктивні, продуктивні, творчі; б) комунікативні, діагностичні, профорієнтаційні, психотехнічні; в) трудові, технічні, виробничі; г) пізнавальні, виховні, розвивальні; д) суспільствознавчі, управлінські, економічні, комерційні; е) математичні, хімічні, біологічні, фізичні, екологічні; ж) навчальні, тренінгові, контролювальні, узагальнювальні; з) фізкультурні, спортивні, військово-прикладні, туристичні; к) музичні, театральні, літературні.

5. Складники структури гри як процесу, за Г. К. Селевком (оберіть 5): а) досягнення мети; б) ігрові дії; в) ігрове використання предметів; г) цілепокладання; д) відносини між тими, хто грає; е) спостереження; ж) аналіз результатів гри; з) сюжет гри; к) ролі, взяті на себе гравцями; л) здібності гравців.

6. Мотивацію ігрової діяльності учнів молодших класів під час використання дидактичних ігор взагалі та ігор-маніпулятивів зокрема забезпечують фактори (оберіть 4): а) можливість вибору; б) групова форма роботи; в) добровільність; г) планування гри; д) емоційна поведінка педагога; е) задоволення потреби в самоствердженні, самореалізації; ж) елементи змагання; з) різнобічне використання маніпулятивів.



7. Умови освоєння вчителем інноваційних технологій взагалі й ігор-маніпуляторів зокрема за М. В. Кларіним (оберіть 4): а) здатність вчителя ставити учнів у позицію дослідників; б) здатність вчителя розширювати звичні межі навчального пізнання; в) здатність вчителя швидко знаходити потрібну інформацію; г) здатність вчителя організувати дітей; д) здатність вчителя включати в навчання насичене повноцінне спілкування; е) здатність вчителя підтримувати дисципліну на занятті; ж) здатність вчителя розширювати уявлення учнів про предмет вивчення.

8. Модельована практика впровадження інноваційних технологій в освітній процес стосовно дидактичних ігор-маніпулятивів передбачає за М. В. Кларіним (оберіть 4): а) урахування вчителем базових знань учнів; б) урахування вчителем професійного досвіду участі в груповій взаємодії; в) урахування вчителем сформованості навчальних умінь учнів; г) урахування вчителем своєї особистісної спрямованості; д) урахування вчителем власних особистісних можливостей та ресурсів; е) урахування вчителем інтелектуальних можливостей учнів; ж) урахування вчителем особистісних можливостей та ресурсів учнів; з) урахування вчителем сформованості навичок учнів.

9. Ігрова технологія в навчально-виховному процесі використовуються за Г. К. Селевком (оберіть 4): а) як самостійна технологія, тобто технологія окремих видів діяльності з метою освоєння поняття, теми й навіть розділу навчального предмета; б) як цілісний освітній процес у конкретному регіоні; в) як технології позакласної роботи (колективні творчі справи); г) як стратегія розвитку національної освіти; д) як технологія уроку (заняття) або його частини (введення, пояснення, закріплення, вправи, контроль); е) як цілісний освітній процес у конкретному навчальному закладі; ж) як окрема методика; з) як елемент (інколи надто істотний) більш широкої технології.

10. Особливість дидактичних ігор-маніпулятивів порівняно з іншими предметними іграми (оберіть 4): а) розвиток учня як активного виконавця навчальної діяльності; б) розвиток учня як суб'єкта комунікативної діяльності; в) розвиток учня як суб'єкта навчально-дослідницької діяльності; г) засвоєння матеріалізованої форми дії за допомогою навчальних матеріалів; д) засвоєння матеріалізованих моделей; е) ручні дії з матеріалізованими об'єктами; ж) концептуальну основу складають дидактичні матеріали педагогів Ф. Фребеля, М. Монтесорі, Ж.-О. Декролі; з) концептуальну основу складають

дидактичні матеріали педагогів Я. А. Коменського, Ш. О. Амонашвілі, В. Ф. Шаталова; и) урахування й використання головних репрезентативних систем з актуалізацією кінестетично-дотикової.

*Суб'єктні знання* (про індивідуально-психологічні й професійні характеристики вчителя) – 10 пунктів:

1. Особистісно-необхідні якості вчителя, які забезпечують ефективність застосування й використання в навчальному процесі дидактичних ігор взагалі й ігор-маніпулятивів зокрема (оберіть 5): а) адекватність самооцінки й рівня домагань; б) альтруїзм; в) швидкість реакції; г) певний оптимум тривожності; д) цілеспрямованість; е) емпатійність; ж) поміркованість; з) позитивне само відношення; к) реактивність; л) врівноважений тип темпераменту.

2. Особистісно-вольові якості, які визначають авторитарні здібності педагога, необхідні для ефективного здійснення дидактичних ігор взагалі й ігор-маніпулятивів зокрема (оберіть 4): а) наполегливість; б) самовпевненість; в) рішучість; г) реактивність; д) активність; е) вимогливість; ж) схильність до ризику; з) агресивність.

3. Індивідуально-психологічні здібності вчителя, необхідні для ефективного здійснення дидактичних ігор взагалі й ігор-маніпулятивів зокрема (оберіть 5): а) достатній рівень ерудиції; б) достатній рівень вольових якостей; в) достатній рівень інтелектуального розвитку; г) достатньо висока мобільність нервової системи; д) достатній рівень розвитку уяви; е) достатній рівень здорового глузду; ж) достатній рівень адекватності самооцінки; з) достатній рівень уваги; к) достатній рівень екстраверсії; л) достатній рівень інтроверсії.

4. Професійно-необхідні комунікативні якості вчителя, за І. О. Зимньою, (оберіть 6): а) справедливість; б) чесність; в) привітність; г) відвертість; д) вибірковість в спілкуванні; е) доброзичливість; ж) поступливість; з) словниковий запас; к) чуйність; л) пластичність; м) легкість зміни настрою; н) легкість зміни соціальних ролей.

5. Професійно-необхідні перцептивно-гностичні якості вчителя, за І. О. Зимньою, (оберіть 6): а) великий обсяг пам'яті; б) спостережливість; в) відчуття співучасті; г) гнучкість мислення; д) оригінальність мислення; е) критичність мислення; ж) точність мислення; з) адекватність; к) відчуття нового; л) потреба в спілкуванні; м) потреба в постійному оновленні й збагаченні знань; н) потреба у враженнях.

6. Професійно-необхідні експресивні якості вчителя, за І. О. Зимньою, (оберіть б): а) витримка; б) експресія; в) толерантність; г) зворушливість; д) самовладання; е) високий емоційно-вольовий тонус; ж) демонстративність; з) емоційна відстороненість; к) стеничність емоцій; л) астеничність емоцій; м) відчуття гумору; н) відчуття «ліктя».

7. Компоненти інтелектуального розвитку учня, необхідного для ефективної навчально-ігрової діяльності (оберіть б): а) виділення істотного; б) виділення незрозумілого; в) порівняння; г) синтез; д) аналіз; е) наочно-образне мислення; ж) оперативна пам'ять; з) зорово-рухова пам'ять; к) емоційна пам'ять; л) спостережливість; м) переключення уваги; н) розподіл уваги.

8. Компоненти емоційно-вольових якостей учня, необхідних для ефективної навчально-ігрової діяльності (оберіть 4): а) вміння долати перешкоди; б) наполегливість; в) дисциплінованість; г) емоційність; д) вразливість; е) високий ступінь мобілізації; ж) емоційна сприятливість і чуйність; з) суперництво.

9. Компоненти інтерактивних якостей учня, необхідних для ефективної навчально-ігрової діяльності (оберіть 4): а) комунікативність; б) вербальна активність; в) такт; г) відповідальність; д) вміння йти на компроміси; е) монологічність; ж) діалогічність; з) вміння будувати свою поведінку з урахуванням позиції інших людей.

10. Суб'єктні характеристики учня (оберіть б): а) знання, вміння, навички; б) тривожність; в) навчальна мотивація; г) навчальні оцінки; д) свідомість; е) ініціативність; ж) дисциплінованість; з) включеність у завдання; к) самостійність; л) здатність до самоконтролю; м) здатність до перебудови поведінки; н) здатність до аналізу власної діяльності.

*Процедурні знання* (про те, як застосовувати й використовувати дидактичні ігри взагалі й дидактичні ігри-маніпулятиви зокрема) – 10 пунктів:

1. Процедурні знання про професійні психологічні позиції й ігрові ролі педагога включають знання про (оберіть 4): а) соціальні ролі й статусно-позиційні якості учителя; б) соціальний статус особистості; в) професійні психологічні позиції учителя; г) емоційний стан учителя; д) родинний стан вчителя; е) рольовий репертуар вчителя; ж) педагогічні задачі розвивального навчання; з) ігрові процедури.

2. Психолого-педагогічні знання про базові уміння педагога, до яких належать, за Н. В. Кузьміною, (оберіть 4): а) конструктивні; б) ігротехнічні; в) комунікативні; г) репрезентативні; д) рефлексивно-перцептивні; е) гностичні; ж) організаційні; з) управлінські.

3. Професійні психологічні позиції вчителя, за А. К. Марковою, (оберіть 4): а) інтегратор; б) маніпулятор; в) гуманіст; г) координатор; д) творець, новатор; е) дослідник; ж) контролер; з) педагог за покликанням.

4. Учитель із демократичними стилем спілкування, за А. К. Марковою, (оберіть 5): а) залучає учнів до прийняття рішень; б) ураховує досвід учнів; в) ураховує думки учнів; г) ураховує свої думки; д) заохочує самостійність рішень учнів; е) розглядає учня як «колегу по співпраці»; ж) розглядає учня як «колегу в сумісному пошуку знань»; з) для впливу використовує поради, вказівки; к) для впливу використовує прохання, побажання; л) для впливу використовує поради, прохання.

5. Нижня межа ролі «вчитель» проходить, за В. Леві, за ролями (оберіть 4): а) довідковий агент (так); б) порадник; в) дресирувальник (так); г) партнер; д) блазень (так); е) консультант; ж) критик; з) ексекUTOR (так).

6. Верхня межа ролі «вчитель» проходить, за В. Л. Леві, за ролями (оберіть 4): а) просвітитель; б) підприємець; в) лікар; г) вчений; д) тренер; е) митець; ж) проповідник; з) священник.

7. Визначальна рефлексія молодшого школяра, за В. І. Слободчиковим, виявляє себе (оберіть 4): а) у предметних діях школяра як уміння вчитися новим умінням; б) як здатність визначити своє місце у віковій ієрархії; в) як індивідуальна здатність установлювати межі власних можливостей, знати, що я знаю (вмію) й чого не знаю (не вмію); г) у виникненні оцінювальних шкал, за якими людина порівнює себе з іншими; д) у спілкуванні – як уміння побачити різницю поглядів; е) у неготовності діяти в найбільш ризикованих, ненормованих умовах, які потребують позиційного самовизначення; ж) в умінні діяти за зразком; з) у самосвідомості – як цікавість до само змінення.

8. Педагог-ігротехнік, за А. П. Панфіловою, використовує ролі, які сприяють успішному здійсненню навчально-ігрового процесу (оберіть 4): а) ініціатор; б) той, хто блокує; в) координатор; г) консультант; д) той, хто уникає; е) тренер; ж) той, хто жадає визнання; з) той, хто домінує.

9. Учень молодшого класу очікує від педагога як партнера за навчальною співпрацею, за Г. А. Цукерман, (оберіть 4): а) присутності; співчуття; підтримки; оцінки; б) присутності; похвали; вказівок; оцінки; в) демонстрації дій за зразком; г) виконання правильних дій; д) побудови алгоритму дій; контролю за діями; е) допомоги у виконанні найбільш складних завдань; необхідних роз'яснень; ж) побудови загальної задумки; свободи імпровізації в межах домовленості; з) допомоги в перевірці гіпотез, які висловила дитина; вказівки на протиріччя.

10. Характер ініціативного запрошення учня як партнера до навчального співробітництва з боку педагога, за Г. А. Цукерман, (оберіть 4): а) гіпотеза про правильні знання; перевірка цієї гіпотези; б) гіпотеза про знання, якого нестачає; перевірка цієї гіпотези; в) чергування пошуків та спілкування; г) чергування гри та спілкування стосовно способів взаємодії; д) прохання використовувати зразок, контроль і оцінку; е) прохання бути уважним; ж) прохання діяти за планом; з) вирази доброзичливості (невербальні й вербальні).

*Ціннісно-змістовні знання* (про те, що педагог має знати, для чого й чому слід використовувати дидактичні ігри взагалі й дидактичні ігри-маніпулятиви зокрема) – 3 пункти.

1. Знання про вимоги до ігрової культури, за С. В. Григор'євим, – це знання щодо (оберіть 4): а) закономірностей співпраці й сумісності в педколективі; б) формування емоційно-мотиваційної сфери особистості учня на основі гуманістичних ціннісних орієнтацій; в) показників розумового й особистісного розвитку; г) шкільно-гігієнічних умов проведення ефективного навчально-ігрового заняття; д) морально-психологічних умов проведення ефективного навчально-ігрового заняття; е) методи й культуру психолого-педагогічного експерименту; ж) особливостей побудови індивідуальних програм для учнів; з) здоров'ящадящих критеріїв навчального заняття й показників задоволеності учасників навчально-ігрового процесу.

2. Знання про педагогічну творчість. Педагог, що творчо ставиться до педагогічної діяльності, за А. К. Марковою, (оберіть 4): а) застосовує нові поєднання з апробованих раніше способів навчання й виховання; створює принципово нові методи, форми, концепції; б) відбирає й створює педагогічні технології під кутом зору психічного розвитку учнів; в) уміє формулювати альтернативи, розпізнає потрібну нову комбінацію серед інших, здатен оцінити новизну

підходу, готовий до інновацій; г) формулює наукову проблему на основі аналізу утруднень у практиці; бере участь у роботі проблемних груп в установах освіти; д) чутливий до запитів суспільства, має гнучке педагогічне мислення, легко утворює нові зв'язки, бачить знайомий об'єкт у новому контексті; е) недооцінює роль психологічного клімату в процесі навчання й виховання, віддає перевагу авторитарному стилю спілкування; ж) знаходить нові комунікативні завдання, нові засоби мобілізації міжособистісної взаємодії учнів на уроці, створює нові форми спілкування в груповій роботі учнів; з) має консервативне мислення, низьку перемикальність, занижену професійну самооцінку, прагне слідувати готовим методичним рецептам.

3. Знання про завдання вчителя відносно себе й відносно учнів під час здійснення психологічного аналізу уроку. Психологічний аналіз уроку, за І. О. Зимньою, передбачає (оберіть 4): а) урахування вікових й індивідуально-психологічних особливостей учнів (мислення, пам'ять та інші пізнавальні процеси); б) надання кваліфікованої експертної оцінки праці колег; в) співвідношення своїх індивідуально-психологічних особливостей (темп мовлення, імпульсивність і самовладання, емоційність тощо) з умовами реалізації поставлених цілей; г) створення загальної системи педагогічних цінностей, сенсів; д) урахування ходу навчальної роботи учнів (їх зацікавленість в уроці, розумова активність, характер засвоєння матеріалу тощо); е) постійне спостереження, фіксація, корекція виконання поставлених цілей, задач навчання й процесу педагогічного спілкування; ж) підсилювання в собі специфічної для праці педагога орієнтацію на розвиток особистості іншої людини; з) переміщує центр уваги з конкретного учня на всю групу.

4. Знання про стилі педагогічної діяльності залежно від її характеру, за А. К. Марковою й А. Я. Никоновою, (оберіть 4): а) авторитарний стиль; б) розсудливо-методичний; в) демократичний стиль; г) розсудливо-імпровізаційний стиль; д) ліберальний стиль; е) попускальний стиль; ж) емоційно-імпровізаційний стиль; з) емоційно-методичний стиль.

5. Знання про умови ефективної навчально-ігрової діяльності, пов'язані з репрезентативними системами учнів (оберіть 4): а) навчально-ігрова технологія з використанням ігор-маніпулятивів активізує окремі репрезентативні системи; б) навчально-ігрова технологія з використанням ігор-маніпулятивів активізує всі репрезентативні системи учнів; в) навчально-ігрова технологія з використанням ігор-маніпуля-

тивів дає змогу збалансовано розвивати репрезентативні системи; г) навчально-ігрова технологія з використанням ігор-маніпулятивів дає можливість розвивати найбільш важливі репрезентативні системи; д) навчально-ігрова технологія з використанням ігор-маніпулятивів «включає» в навчання учнів-аудіалів; е) навчально-ігрова технологія з використанням ігор-маніпулятивів «включає» в навчання учнів-кінестетиків; ж) навчально-ігрова технологія з використанням ігор-маніпулятивів відрізняється тим, що адресована учням із домінантною кінестетичною репрезентативною системою; з) навчально-ігрова технологія з використанням ігор-маніпулятивів відрізняється тим, що адресована учням з будь-якою домінантною репрезентативною системою.

Ключі до тестових завдань ігротехнічних знань.

Предметні знання: 1: а) б) д) е) з) н); 2: в) г) е) к) л); 3: а) б) д) ж) з) м); 4: а) б) г) ж); 5: б) в) д) з) к); 6: а) в) е) ж); 7: а) б) д) ж); 8: б) г) д) ж); 9: а) в) д) з); 10: в) г) е) ж). Суб'єктні знання: 1: а) г) д) е) к); 2: а) в) д) е); 3: в) г) д) з) к); 4: а) в) г) е) к) л); 5: б) г) д) е) к) м); 6: а) в) д) е) к) м); 7: а) г) д) е) з) л) 8: б) в) е) ж); 9: в) г) ж) з); 10: в) д) е) з) к) н). Процедурні знання: 1: а) в) е) ж); 2: а) в) е) ж); 3: в) д) е) з); 4: а) в) д) ж) л); 5: а) б) ж) з); 6: а) в) г) ж); 7: а) в) д) з); 8: в) д) е) ж); 9: а) в) ж) з); 10: б) г) д) з). Ціннісно-змістовні знання: 1: б) г) д) з); 2: а) в) д) ж); 3: а) в) д) е); 4: а) в) д) е); 5: а) в) д) ж).

**Висновки.** Опрацьована діагностична методика розкриває сукупність ігротехнічних знань, якими має володіти вчитель з метою успішного застосування в своїй педагогічній практиці дидактичних ігор з предметами взагалі й ігор-маніпулятивів зокрема. Апробація метода тестової перевірки знань надала підстави для висновку, що саме знання є базовим компонентом ігротехнічної компетентності. Засвоєння вчителем певних ігротехнічних знань розуміється як показник сформованості в нього передумов щодо змін у власній професійній діяльності.

#### *Список використаної літератури*

1. Компетентность и проблемы ее формирования в системе непрерывного образования (школа – вуз – послевузовское образование) : материалы XVI Науч.-метод. конф. [«Актуальные проблемы качества образования и пути их решения»] / науч. ред. проф. И. А. Зимняя. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 130 с.
2. Фролов Ю. В. Компетентностная модель как основа качества подготовки специалистов / Ю. В. Фролов, Д. А. Мохотин // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 34–41.

3. Гордієнко-Митрофанова І. В. Готовність учителя до навчально-ігрової діяльності: характеристика та діагностика / І. В. Гордієнко-Митрофанова, І. О. Зуєв // Вища освіта України. – 2012. – С. 47–57.
4. Гордієнко-Митрофанова І. В. Теоретичні та методичні основи побудови ігрової маніпулятивної педагогічної технології ІТООД МАРО / Ія Володимирівна Гордієнко-Митрофанова. – Х. : [б. в.], 2006. – 420 с.

УДК 159.95

Д. Т. Гошовська, Я. О. Гошовський

### САМОАКЦЕПТИВНА АТРИБУЦІЯ В КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНОГО САМОПРИЙНЯТТЯ

У статті йдеться про психологічну структуру самоакцептації як базового утворення особистісного самоприйняття. Розкрито сутнісні компоненти і специфіку самоакцептивної атрибуції особистості на підлітковому етапі онтогенезу. Самоакцептація як загальне позитивне настановлення на себе визначається як найважливіший особистісно-мотиваційний аспект самосвідомості.

**Ключові слова:** особистість, самосвідомість, самоприйняття, самоакцептація, самоакцептивна атрибуція.

**Гошовская Д. Т., Гошовский Я. О. Самоакцептивная атрибуция в контексте личностного самопринятия.** В статье идет речь о психологической структуре самоакцепции как базового образования личностного самопринятия. Раскрыты сущностные компоненты и специфика самоакцептивной атрибуции личности на подростковом этапе онтогенеза. Самоакцепция как общая позитивная установка на себя определяется как важнейший личностно-мотивационный аспект самосознания.

**Ключевые слова:** личность, самосознание, самопринятие, самоакцепция, самоакцептивная атрибуция.

**Hoshovska D. T., Hoshowskyi Ya. O. Self Acceptance Attribution in the Context of Personality Acceptance.** Speech goes in the article about the psychological structure of acceptance as base formation of personality acceptance. Essence components and specific of self acceptance attribution of personality are exposed on the juvenile stage of ontogenesis. Acceptance as a general positive setting on itself is determined as a major personality motivational aspect of consciousness.

**Key words:** personality, consciousness, self acceptance, acceptance, self acceptance attribution.

**Постановка наукової проблеми та її значення.** Психологія самосвідомості, зокрема самостійності, саморегуляції, самоконтролю,



самоорганізації, самоствердження особистості мають у вітчизняній психологічній науці значну кількість досліджень (М. Алексєєва, В. Васютинський, С. Максименко, Л. Осьмак, П. Чамата та ін.). Вивчаючи психологічні особливості, механізми і детермінанти само-свідомості, майже всі науковці прямо чи опосередковано торкаються проблеми самоприйняття особистості, проте окремих, спеціальних широких експериментально-теоретичних досліджень феномену самоакцептації людини, її самоакцептивної атрибуції є відносно мало.

**Метою** нашого дослідження є вивчення психологічних особливостей самоакцептивної атрибуції як потужного механізму становлення і набуття особистістю самоприйняття та ідентичності.

**Аналіз останніх досліджень із цієї проблеми.** Перші спроби фундаментального наукового вивчення самоакцептації здійснили в США А. Рое та М. Сігельман ще на початку другої половини ХХ ст. Для конкретних методично-експериментальних досліджень учені створили тест вивчення характеру ставлень батьків і дітей. Його засадовими положеннями стала відома теоретична модель батьківських настановлень А. Рое, складовими частинами якої були акцептація, уникнення та емоційна концентрація.

Оскільки настановлення батьків є своєрідною реалізацією певних моделей батьківської поведінки, то можлива така коротка інтерпретація основних ставлень: 1) акцептація: а) любов – прояв сильного люблячого ставлення з позитивним емоційним включенням у життя дитини; б) випадковість – хоч і позитивне, але лише ситуативне, нетривале спілкування з дитиною, спонтанні поведінкові акти стосовно неї; 2) уникнення: а) нехтування – байдуже, холодне ставлення до дитини, неприйняття такою, як вона є; б) занедбаність – ігнорування й цілковита байдужість до дитини; 3) емоційна концентрація: а) опіка – добро і теплота в процесі піклування; б) надмірна вимогливість – деспотичне, домінуюче, холодне ставлення до дитини.

У концептуальному річищі авторів батьківські настановлення моделюються за принципом полярності ставлень: теплота – холодність. Виділивши чотири головні типи батьківських ставлень до дітей (акцептація (прийняття) – неприйняття; взаємодія – уникнення; визнання свободи дій – надмірна опіка; повага до прав особистості – надмірна вимогливість), учені класифікували самоакцептацію як один з найважливіших компонентів процесу самоусвідомлення та соціалізації.

Такі типи ставлення, як акцептація, взаємодія, визнання свободи дій, повага до прав особистості сприяють процесові соціалізації; не-

прийняття, уникнення, надмірна опіка і надмірна вимогливість, навпаки, гальмують його успішний і активний перебіг. Тобто повноцінна самооцептація дитини, сприятливий розвиток її самосвідомості в цілому детермінуються соціально-психологічними особливостями, насамперед сімейними акцептаціями, настановленнями батьків [6].

Згідно з теоретичними узагальненнями А. Рое та М. Сігельмана, зокрема їхнього тесту, що дозволив досить цілісно охопити й вивчити процес самооцептації, розпочалися широкі дослідження в різних країнах світу. Зокрема, в польській психологічній літературі зафіксовано низку досліджень де різнобічно аналізується феномен самооцептації особистості [5; 7; 8].

У роботі А. Kolodziej, які присвячена вивченню рівня самооцептації та сприймання установок особистості батьків, зроблено багато цікавих зауваг стосовно теорії та практики дослідження особливостей самоприйняття підлітків. Слід зазначити, що дослідження базується на значному обсязі емпіричного й теоретичного матеріалу. У ньому вивчається акцептація дитиною себе й акцептація батька і матері. Аналіз статистичних даних, отриманих від дослідження на репрезентативній вибірці чехо-словацьких підлітків (71 хлопчик і 71 дівчинка), дозволив ученій зробити висновок про тісну залежність розвитку самооцептації дітей від ставлень до них батьків. Запевняючи, що ставлення батьків активно впливають на формування й утвердження в підлітків повного й окресленого рівня самоприйняття, дослідниця визначає основну тенденцію: акцептація з боку батьків позитивно впливає на акцептацію дітей стосовно себе, натомість уникнення призводить до зниження рівня дитячої самооцептації.

Загальний висновок зводиться до того, що лише гармонійний тип взаємин між батьками й дітьми стане на перешкоді розвитку самоприйняття за типом нехтування, занедбаності, уникнення та гіперопіки [5].

Досліджуючи рівень активності дитини в умовах, що визначаються тою чи іншою установкою дорослих, польська вчена М. Jасunska звертає особливу увагу на проблему самооцептації. На її думку, основною формою розвитку самоприйняття дитини є взаємодія з дорослими, що проявляється як вираження акцептації за параметром «позитивність-негативність». Водночас зазначається важлива роль вербалізації ставлень дорослих до дитини, що у випадку позитивності сприятливо позначаються на розвиткові самооцептації [8].

У концептуальному річищі окресленої тематики інша польська вчена М. Jurga відзначає, що самосвідомість дівчаток-підлітків, які виховуються в дитячих будинках, має багато гальмівних детермінант. Депривація реальної сімейної взаємодії негативно позначається і на їхній ідентифікації, і на статеворольових орієнтаціях, і на образі самої себе. Нестача позитивних орієнтирів і зразків, відсутність батьківської акцептації, брак інтимно-особистісного спілкування негативно впливають на загальне самоприйняття, формування якого супроводжується тривожністю, страхом, неадекватністю і песимізмом. «Голод за сімейною любов'ю» стає основною причиною неспроможності дівчаток-підлітків із закритого дитячого закладу до повноцінної самоакцептації. Випадання ланки дитячо-батьківської взаємодії з ланцюга загального розвитку звужує й обмежує картину світу дівчаток, сповільнює весь особистісний розвиток. М. Jurga стверджує, що негаразди із самоакцептацією позначаються насамперед на образі Я, потім, устаившись у Я-концепції, вони дуже відрізняють вихованок дитячих будинків від однолітків з нуклеарних сімей, що пізнали позитивні акцептуючі установки інституту сім'ї [7].

Вітчизняна психологія теж має певний доробок із проблеми підліткової самоакцептації, потреба вивчення якої пояснюється ще й тим, що експериментальні й теоретичні дані, отримані в інших субкультурах, потребують перевірки і порівняння, оскільки не завжди підходять до автохтонних умов [1–4].

У дослідженнях М. Алексєєвої самоакцептація трактується як позитивне настановлення на себе, що формується під впливом акцептуючих настановлень щодо індивіда в процесі його соціалізації. Основними її параметрами називають *зовнішність, характер, ставлення до виконання справ і соціальна поведінка*. Здебільшого робиться акцент пошуку на з'ясуванні теоретичних і методичних підходів до вивчення самоакцептації підлітків у зв'язку з перцепцією батьківських настановлень стосовно них. Ученою спільно з О. Насоною було розроблено й апробовано спеціальну методику-тест самоакцептації підлітків і сприймання батьківських настановлень стосовно них, що, пройшовши теоретичну й експериментальну перевірку, відзначалася високим коефіцієнтом усталеності та значною конструктивною (логічною) валідністю [2].

Дослідники відзначають, що самоакцептація як позитивне настановлення на себе виступає центральним моментом внутрішнього

психічного світу особистості в створенні цілісності та єдності «Я», усвідомлення власної ідентичності. Стверджується, що позитивна Я-концепція, або високий рівень самоприйняття, визначаються не лише відчуттям власної цінності та значущості, але й задоволеністю і впевненістю у своїй діяльності та у взаєминах з іншими людьми. Високий рівень розвитку самоакцептації, забезпечуючи вдалу й успішну соціальну, психологічну і фізичну адаптивність, дозволяє особистості самоствердитися у довколишньому соціумі, віднайти своє «справжнє обличчя», самоіденти-фікуватись. Основною тезою низки теоретико-емпіричних досліджень є констатування надзвичайно суттєвої кореляційної залежності (і позитивної, і негативної) між ступенем самоакцептації підлітка й настановленнями батьків щодо нього. Самоакцептація як загальне позитивне настановлення на себе визначається як найважливіший особистісно-мотиваційний аспект самосвідомості [1; 2; 6–8].

Ми констатували істотну залежність розвитку образу Я підлітків школи-інтернату від рівня сформованості їхньої самоакцептивної атрибуції. Зокрема, важливе значення для становлення самосвідомості депривованих підлітків мають такі особливості, як активність (упевненість) чи пасивність (непевненість), загальність чи суттєвість, статусність чи випадковість, зацікавленість (заангажованість) чи нейтральність (індиферентність) самоакцептації. Отож самоприйняття як ієрархізована система настановлень особистості щодо самої себе потребує виваженого аналізу й вивчення, адже позитивне самоакцептування захищає депривованого підлітка від негативного соціального резонансу, зменшує відчуття страху перед неприємними оцінками його психічної й фізичної конституції та діяльності, утверджує всю структуру його менталітету [3; 4].

**Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження.** У сучасній вітчизняній психології простежується тенденція до впорядкування класифікації, таксономізації та розведення споріднених понять, адже їхні заміна, підміна, синонімічне вживання вносять іноді плутанину у визначення точніших і детальніших феноменів. Найчастіше спостерігаємо конкретизацію й розведення таких понять: образ Я, Я-концепція, зміст «Я», схема тіла, «Я-образ», самоакцептація та ін. До речі, часто існує синонімічне використання якраз терміну «самоакцептація» (самоприйняття, прийняття себе, самосприйняття) або навіть його підміна (самосприйман-

ня, самопізнання, самовизначення та ін.). Наші концептуальні підходи потребували звуження полісемантизму тлумачень головної дефініції, надання їй окремого дослідницького статусу і функціональної семантики.

*Самоакцептацію ми розуміємо як активність особистості, що спрямована на усвідомлення об'єкта власного Я та прийняття його на рівні екзистенційної суб'єктності.* Це емоційно-ціннісне ставлення до себе, сформоване на підставі результатів самосприймання, це самопізнання й самовизнання як особливі процеси людської психіки, що мають пізнавальну, емоційну та вольову форми прояву. До пізнавальної форми належать самовідчуття, самоспостереження, уявлення про себе, самоаналіз, самокритика та ін. До емоційної форми включаємо самопочуття, самолюбство, гордість, скромність, почуття власної гідності, відповідальності та ін. До вольової форми зараховуємо самоконтроль, самовладання, стриманість, самодисциплінованість та ін. Конвергентна єдність показників усіх трьох форм забезпечує формування повноцінної та різнобічної самоакцептації особистості.

У структурному плані феномен самоакцептації можна традиційно подати як єдність когнітивного, емоційного й регулятивного компонентів. Когнітивний – прийняття будь-яких своїх якостей одночасно з уявленням про них з погляду того, якими вони повинні бути. Емоційний – сума осмислених і емоційно схвалених оцінок і самооцінок. Регулятивний – поведінкові акти бажання діяти в потрібному напрямі, саморегулятивність.

Звичайно, діяльність підлітка, що спрямована на самоприйняття, носить спочатку здебільшого ситуаційний, непослідовний та нестійкий характер. Її первинні етапи підпорядковані зовнішнім впливам, що детермінують розвиток майже всієї оцінно-самооцінної системи підлітка. Проте якісні часові зміни, накопичення дитиною емпіричного й теоретичного досвіду спрямовують діяльність у річище внутрішнього самоусвідомлення, формування ставлення до себе і, нарешті, самоприйняття як синтезу й узгодження соціальної поведінки і зовнішності.

Для з'ясування специфіки цього шляху потрібно глибше й детальніше розглянути і вичленувати так звані атрибутивні процеси самоусвідомлення особистості, тобто причини її оцінних висловлювань, намірів, вчинків, особливості виникнення мотивації тощо. Це дасть змогу не лише розгледіти суть самоакцептивної атрибуції, але й

зрозуміти її значення і прояви в ланцюгу «зовнішність – характер – соціальна поведінка». Адже самоприйняття особистості, ідентифікація, образ самої себе, орієнтація в статевих і соціальних ролях, картина світу залежать напряду від рівня розвитку атрибутивної системи.

Слід зауважити значну роль експектацій (атрибутивних проєкцій), що відображають очікування людиною певних оцінок і ставлень з боку інших людей. Звичайно, насамперед це референтні особи і групи (друзі, батьки, однолітки та ін). Позитивне самосприймання, адекватний образ Я, стабільна Я-концепція можливі лише як виважене й аналітичне відштовхування власних експектацій від реальних оцінних ставлень оточуючих людей.

Зауважимо, що спектр атрибутивних проєкцій може бути дуже широким (від реальних – до фантомних), а це проявляється в багатолікості (поліобразності) самоприйняття людини.

Одним із крайніх проявів впливу зовнішніх оцінок на самоакцептацію особистості є бачення себе очима інших. Поєднання значної кількості негативних експектацій руйнівню позначається на позитивному самоприйнятті людини. Зосередження уваги тільки на позитивних атрибутивних проєкціях інших людей призводить до утворення завищеної самооцінки і також не сприяє формуванню самоакцептації. Поєднання пропорційного прийняття негативних і позитивних оцінок (зовнішній рівень) та складної аналітично-синтетичної діяльності всіх механізмів самоусвідомлення (внутрішній рівень) дасть змогу віднайти «золоту середину» (мезорівень) самоприйняття. В ідеалі, самоакцептація людини повинна виглядати як загальне гармонійне узгодження оцінок самоусвідомлення з оцінками оточуючих людей. Однак віковому векторі здебільшого спостерігаємо розбалансування в самоакцептації особистості, зокрема на підлітковому етапі онтогенезу.

Вихід бачиться у формуванні спроможності та вміння дитини до диференціації своїх психологічних надбань і здобутків. Підліток повинен навчитися розчленовувати свій внутрішній світ, аналізувати й синтезувати окремі поняття і характеристики, здобуті в процесі комунікації з іншими людьми і самим собою. Тому статусно-рольове переміщення підлітка від однієї групи до іншої, де він наділяється певними ознаками й рисами, дає можливість усвідомити себе як носія низки різноманітних психологічних і соціальних якостей, властивого лише йому. Відчуття своєї унікальності, завдяки систематизації та засвоєнню нових неповторних психосоціальних утворень і оцінок

(самооцінок), створює в підлітка позитивний образ Я та забезпечує умови для того, щоб відбувся процес самоакцептації.

Слід підкреслити загально визнану тенденцію, яка проявляється в тому, що чим активніша дитина зовнішньо, предметно, тим успішніше розвивається її загальна внутрішня активність як основа формування самосвідомості, зокрема самоакцептації. Отже, розширення предметних зв'язків підлітка зі світом (гра, навчання, праця, спілкування тощо) сприяє розвитку внутрішніх суб'єктивних самоствалень, які, узагальнившись, перетворюються в самоакцептацію.

На наш погляд, шлях самоакцептації долається стадіально і минає ті ж етапи, що й усвідомлення об'єктивного зовнішнього світу. Це шлях від парціальних елементарних самовідчуттів до самосприймання, самоуявлення, розуміння себе і, насамкінець, до глобального самоприйняття. Якщо на початкових етапах усвідомлюються хіба зовнішні, поверхневі параметри власної особистості й діяльності, то на завершальних уже приймаються як постійні та стабільні ознаки всі риси власної зовнішності і прояви соціальної поведінки.

Структуру самоакцептації можна розглядати як синтез основних потенціалів: пізнавального, ціннісного, естетичного, творчого й комунікативного. Пізнавальний потенціал забезпечує загальне пізнання себе і визначається не лише обсягом і якістю інформації про зовнішній світ, але й складною аналітично-синтетичною діяльністю механізмів власного усвідомлення, насамперед самосприйманням. У ньому зібрано квінтисенцію знань про соціальний і природний світ, що заломлена крізь призму самопізнання та реалізована в стабільній Я концепції, сприятливому образі Я й адекватній самооцінці. Виважена й об'єктивна за суттю дія такого потенціалу забезпечує фундаментальні основи самоакцептації особистості, даючи змогу розвитку і прояву решти потенціалів. Ціннісний потенціал характерний набутою в процесі соціалізації системою цінностей і визначає можливість самоприйняття особистості як самоцінності, що «переплавлена» з віддзеркалених, переосмислених і усвідомлених суспільних вартостей та ідеалів. Це прийняття себе з відфільтрованим спектром чужих оцінок і власних самооцінок. Естетичний потенціал самоакцептації показує рівень і міру задоволення собою як унікальною біосоціальною істотою. Це задоволення своєю зовнішністю (обличчя, фігура, зачіска, вбрання), статевими і соціальними ролями. У ньому сконден-

совані художні відчуття і смаки, що безпосередньо впливають на тонкість і широту естетичного самоприйняття. Творчий потенціал полягає в умінні «виліпити» вартісний, гідний для самоприйняття образ свого зовнішнього та внутрішнього єства. Причому особистість приймає себе як творець і як продукт самотворіння. Даний потенціал не заперечує і зовнішньої репрезентативної творчості. Комунікативний потенціал передбачає прийняття себе не лише як автора монологу, а й активного суб'єкта діалогу чи полілогу. Значна роль належить аутокомунікації, адже самоприйняття можливе насамперед як постійна внутрішня інформаційна самоперевірка, де важливе місце займають елементи схвалення і заспокоєння. Це спілкування із самим собою та з іншими задля повноцінної самоакцептації. Виділяємо такі сфери самоакцептації; інтелектуально-когнітивна, фізично-гігієнічна, морально-вольова, історично-культурна і соціально-перцептивна.

Кожна зі сфер, маючи свою внутрішню градацію (наприклад, морально-вольова: аксіологічна, емоційна, експресивна, інтуїтивна, регулятивна та ін.), перебуває в тісній взаємозалежності з іншою, насичує семантикою і створює обрамлення для повного й місткого загального самоприйняття особистості. Зміщення акцентів з однієї на іншу свідчить про актуальність і домінантність певної сфери для цього етапу розвитку самоакцептації особистості. Проте зосередження на якійсь із них (у підлітковому віці найчастіше на фізично-гігієнічній та соціально-перцептивній) може призвести до неадекватності образу Я, відмови в цілісному самоприйнятті, девіантності загального особистісного розвитку.

Здебільшого діяльнісна канва самоакцептивної атрибуції виглядає таким чином – дії утворюють певний послідовний ряд, своєрідний «ланцюг»: індивід, осмислюючи себе, самохвалює чи самокартає, а потім, спілкуючись з іншими, здійснює (не здійснює) деякі видозміни себе з метою повноціннішого самоприйняття.

Окремі, особливі дії, предметом яких є власні стани, риси, якості і властивості людини – суб'єкта самосвідомості, діяльності та спілкування, традиційно визначаються як самоконтроль. На наш погляд, самоакцептацію на вищій стадії своєї сформованості (інтелектуально-регулятивний баланс у прийнятті особистістю себе), як, до речі, й упродовж усього етапу її функціонування, можна розглядати як афективний і когнітивний самоконтроль. Якщо в першому випадку контролюються емоційні процеси й особливості людини, її почуття,



бажання, реакції-спалахи, то в другому – її власні уявлення, думки та рефлексії. Тобто для «утримання» позитивного самоприйняття з метою його прирощування, розвитку й утвердження, особистість відчуває потребу в когнітивному й афективному самоконтролі, що допомагає керувати змістом власної свідомості.

Лише врахування всіх параметрів генези самоприйняття та специфіки функціонування самоакцептивної атрибуції дасть змогу виявити найтипівіші морфофункціональні та соціальні зміни, що засвідчують і статеву ідентифікацію підлітка, і його загальноособистісний розвиток.

**Висновки.** У підлітків, які мають проблеми з формуванням самоакцептивної атрибуції, спостерігається загострення потреби в застосуванні різноманітних захисних механізмів. Унаслідок неадекватного уявлення про себе виникає стан дезадаптації, конфліктності і самоконфліктності, тривожності, порушується самоповага; формуючись лише на рівні ідеального Я. Неспроможність підлітка прийняти себе в реальному житті згідно вибудованих ідеалів і зразків найчастіше проявляється в деструктивному тиску на реальне Я, в його ретушуванні та прикрашанні. Відбувається ідеалізування себе у власних очах, що призводить до утворення хибних і неадекватних установок самоакцептації. Тому найтипівішими реакціями такого підлітка є агресивна поведінка або втеча, а внутрішніми – самокартання або самовтеча в ілюзорність. Одним із виходів у напрямку об'єктивного й адекватного самоприйняття є переключення підлітка у режим рефлексивного пошуку, засадовими положеннями якого повинні стати вивірений аналітизм і виважений синтетизм власного Я у його найширших проявах. Слід активізувати всі потенціали аутосугестії (самоінструкцію, самопереконання, самонаказ, самоконтроль, самопокарання, самоподолання та ін.) з метою вироблення навичок і вмінь керування власною самоакцептацією. Упродовж тривалого часу в контексті вивчення самосвідомості підлітків ми культивуємо генетично-розвивальний медіально-рефлексійний підхід, який дозволяє цілісно й потужно оптимізувати особистісне становлення.

#### *Список використаної літератури*

1. Алексеева М. І. Взаємодія батьків і дітей як фактор соціалізації підростаючої особистості / М. І. Алексеева // Актуальні проблеми психології: радиції і сучасність : тези Міжнар. наук. конф. (9–11 черв. 1992 р.). – К. : [б. в.], 1992. – Т. 1. – С. 196–197.

2. Алексеєва М. І. Внутрішньосімейна взаємодія та самоакцептація підлітків / М. І. Алексеєва, О. Б. Насонова // Психологія : наук.-метод. зб. – К. : Освіта, 1993. – Вип.40. – С. 63–73.
3. Гошовська Д. Самоакцептація та моральна самооцінка сучасних підлітків / Д. Гошовська // Освіта регіону. – 2010. – № 1. – С. 188–191.
4. Гошовський Я. Ресоціалізація депривованої особистості : монографія / Я. Гошовський. – Дрогобич : Коло, 2008. – 480 с.
5. Kolodziej A. Poziom samoakceptacji a spostrzeganie postaw rodzicielskich / A. Kolodziej // Psychologia Wychowawcza. – 1974. – № 2. – S. 220–225.
6. Roe A. A parent-child Relations questionnaire / A. Roe, M. Siegelman // Child Development. – 1963. – Vol. 34. – № 2. – P. 355–369.
7. Yurga M. Z badan nad rozwojem osobowosci dorastajacych wychowanek panstwowych domow dziecka / M. Yurga // Psychologia Wychowawcza. – 1975. – № 5. – S. 713–718.
8. Jacunska M. Wyrazanie akceptacji jako forma obcowania dorostego z dzieckiem / M. Jacunska // Psychologia Wychowawcza. – 1973. – № 4. – S. 192–200.

УДК 159.90194

Т. І. Дучимінська, Л. Я. Малімон

## ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОЯВІВ ЕМОЦІЙНОГО ДЕФІЦИТУ ОСОБИСТІСНОЇ БЕЗПОРАДНОСТІ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

У статті розглянуто поняття особистісної безпорадності, описано її прояви на когнітивному, емоційному та поведінковому рівнях. Проаналізовано результати емпіричного дослідження щодо зв'язку показників емоційного дефіциту безпорадності з такими мотиваційними характеристиками особистості студента, як локус контролю, мотивація досягнення успіху й пізнавальна активність у навчальній діяльності.

**Ключові слова:** особистісна безпорадність, емоційний дефіцит, депресія, мотивація навчальної діяльності.

**Дучиминская Т. И., Малимон Л. Я. Психологический анализ проявлений эмоционального дефицита личностной беспомощности в учебной деятельности студентов.** В статье рассмотрено понятие личностной беспомощности, описано ее проявления на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях. Проанализированы результаты эмпирического исследования связи показателей эмоционального дефицита беспомощности с такими мотивационными характеристиками личности студента, как локус контроля, мотивация достижения успеха и познавательная активность в учебной деятельности.

**Ключевые слова:** личностная беспомощность, эмоциональный дефицит, депрессия, мотивация учебной деятельности.

**Duchyminska T. I., Malimon L. Ya. Psychological Analyse of Emotional Deficiency Manifestation of Personal Helplessness in Student's Studying Activities.** The article deals with conception of personal helplessness; which manifestation is described on cognitive, emotional and conductional levels. The results of empirical research as to relation of indexes of the emotional deficiency of helplessness with such motivational characteristics as control locus, motivation of obtaining success and cognitive activity in studding activities.

**Key words:** personal helplessness, emotional deficiency, depression, motivation of studding activities.

**Постановка наукової проблеми та її значення.** Дослідження феномену завченої (набутої, прищепленої) беспорядності, розпочавшись у межах оперантного біхевіоризму (М. Селігман, С. Майер, Дж. Овермайер та ін), продовжились у руслі когнітивної психології (Д. Хірто, М. Селігман, Р. Соломон, Л. Абрамсон, Дж. Тісдейл, Х. Хекхаузен) та призвели до розуміння останньої як відносно стійкого психологічного утворення, яке проявляється специфічними дефіцитами: когнітивним (нездатність сприймати сприятливі можливості для контролю результатів), емоційним (зневіра, знижена самоповага, депресія, тривожність унаслідок відсутності результату) і мотиваційним (низька ініціативність та наполегливість). Була виявлена зумовленість беспорядності песимістичним атрибутивним стилем (Л. Абрамсон, М. Селігман і Дж. Тісдейл, К. Уортман, Л. Дінтзер), її супровід невротичними реакціями (М. Селігман, Д. Хірто, Л. Абрамсон, Дж. Тісдейл, Х. Хекхаузен) і генералізація беспорядності з однієї сфери на інші (К. Петерсон, М. Селігман, Л. Абрамсон, Л. Еллой). У російській психології, починаючи з кінця 80-х рр. минулого століття, завчена беспорядність досліджувалася у взаємозв'язку з пошуковою активністю (В. Ротенберг, І. Аршавський), стильовими особливостями (М. Батурін), ситуативними й особистісними факторами її формування (М. Батурін, Д. Цирінг).

Досліджуючи розвиток особистісної беспорядності, дослідники зазначають, що прояви беспорядності як комплексної особистісної властивості спостерігаються в зниженні успішності діяльності особистості, і особливо яскраво – в ситуаціях потреби адаптації індивіда до нового соціального середовища, освоєння нового виду діяльності [3]. Повною мірою це стосується до навчальної діяльності студентів, оскільки навчання у ВНЗ часто пов'язане зі зміною місця проживання, оточення й вимагає від студента значно більшої самостійності, наполегливості й цілеспрямованості порівняно зі школою.

Саме тому, **метою** нашого дослідження є виявлення та аналіз емоційних проявів особистісної безпорадності у навчальній діяльності студентів.

**Аналіз останніх досліджень із цієї проблеми.** Основоположник теорії безпорадності М. Селігман вважає, що емоційний дефіцит безпорадності проявляється у пригніченому або навіть депресивному стані, що виникає через відчуття, усвідомлення і/або прогнозування безплідності власних дій. У низці інших досліджень виявлено, що для осіб із вираженою особистісною безпорадністю характерні такі емоційні прояви, як замкнутість, емоційна нестійкість, низький самоконтроль, збудливість, боязкість, песимістичність світосприйняття, схильність до почуття провини, байдужість, пасивність, підвищена тривожність або депресія (Д. Хірто, Л. Абрамсон, Дж. Тісдейл, К. Уортман, Х. Хекхаузен та ін.).

Спираючись на дослідження М. Селігмана про супровід безпорадності невротичними реакціями, І. Коростельова та В. Ротенберг указують на виявлений стійкий взаємозв'язок між завченою безпорадністю, алекситимією і виникненням психосоматичних захворювань [1]. В інших суміжних дослідженнях російських та західних психологів безпорадність аналізується в контексті вивчення копінг-стратегій, стратегій опанування з важкими життєвими ситуаціями, посттравматичних стресових розладів (Н. Тарабрина, М. Магомед-Емінов, Н. Пуховський, Ф. Василюк, К. Муздибаєв, В. Лебедев, М. Решетніков, Ц. Короленко, Ю. Олександрівський та ін.).

Багато досліджень присвячено зв'язку безпорадності з депресією (М. Селігман, С. Петерсон, Л. Абрамсон, Н. Каслов, Р. Таненбаум, Л. Еллой, А. Ліпман, Д. Цирінг та ін.). Спочатку теорія безпорадності, що розглядала переживання невідконтрольності подій як достатню, але не необхідну причину реактивних депресій, була дуже простою (М. Селігман). Відповідно до цієї теорії, низки переживань невідконтрольності було достатньо, щоб поряд із мотиваційним і когнітивним дефіцитами викликати ще й депресивні емоції. Проте надалі з'ясувалося, що для виникнення депресивних емоцій однієї невідконтрольності подій недостатньо, потрібно також (що підтверджує позиція Клінгера), щоб суб'єкт утратив надію досягнути надто бажаних наслідків дії (результатів) або ж був змушений узяти до уваги неминучість різко негативних подій (Л. Абрамсон). Для пояснення ступеня узагальнення, тривалості та інтенсивності реактивних депресій залучалися різні, переважно теоретико-атрибутивні, підходи.

У переформульованій теорії безпорадності також стверджується, що стабільно-глобально-внутрішній стиль атрибутування негативних подій пов'язаний із депресивними порушеннями й навіть призводить до їх появи. Депресивним емоційним станом є і «емоційний дефіцит» у первинній теорії безпорадності, згідно з якою він повинен наставати, коли сильне очікування невідконтрольності стосується до негативних подій із високою особистісною значущістю. Особливо несприятливим є атрибутивний стиль, що пояснює невдачі та інші негативні події внутрішніми, стабільними і глобальними причинами, а успіх – зовнішніми, мінливими та специфічними причинами. Ця комбінація отримала назву «підступної», або «депресивної», атрибутивної моделі [4].

Зокрема, М. Селігман [12] указав на схожість між виділеними ним дефіцитами завченої безпорадності й мотиваційними, емоційними та пізнавальними дефіцитами людської депресії. Він аргументував це тим, що існують принаймні деякі депресії, які можуть бути наслідком очікування того, що ніщо не зможе дати змогу людині контролювати важливі результати.

Р. Гатчел, П. Паулус і К. Маплес [6], а також В. Міллер і М. Селігман [11] виявили в результаті проведення експериментів, що в недепресивних досліджуваних, у яких у лабораторних умовах було створено стан завченої безпорадності, підвищувався рівень тривожності, ворожості і депресивності. Таким чином, симптоми, які виникають унаслідок виникнення завченої безпорадності, подібні до діагностичних характеристик депресії.

Водночас Ч. Костелло [5] вважає, що для такого складного явища, як депресія, не може бути таких простих пояснень, які пропонують прихильники завченої безпорадності як моделі депресії. Він переконаний, що набагато ефективніше зосередитися на окремих порушеннях, наприклад, втрати апетиту або сну, почутті безнадії, які часто виникають при депресіях, а не наполягати на думці про центральну роль завченої безпорадності в етіології депресії.

М. Мікулінцер і Т. Каспі [9] досліджували ознаки досвіду безпорадності, що виникає в повсякденному житті. Унаслідок феноменологічного аналізу було виділено дев'ять категорій відчуття безпорадності, центральною з яких була невідконтрольність результату. Цей набір переживань пов'язаний насамперед із подіями, що містили невдачу. У центрі стояло переживання втрати контролю над своїми

власними діями, як би людина не намагалася знову цей утрачений контроль відновити. Дані цього дослідження підтвердили думку М. Селігмана про те [12], що ефект беспорядності полягає не в мотиваційному дефіциті зусиль, спрямованих на розв'язання завдання, а у функціональному дефіциті контролю над дією. Схоже, що втрата самоконтролю завжди тягне за собою два безпосередніх психологічних наслідки: 1) вона відволікає людину від пізнавальної діяльності, пов'язаної з пошуком альтернатив дії та цілеспрямованим розв'язанням завдання, і 2) фокусує увагу на поточному емоційному стані і своїх негативних якостях. Феноменологічними категоріями відчуття беспорядності є переконання в невідконтрольності результату, бажання швидше покінчити із цією ситуацією, бажання припинити всі зусилля, втрата самоконтролю, віра у свою особисту нездатність, бажання втекти від цієї ситуації, гнів на самого себе, гнів щодо зовнішніх об'єктів [9].

Серед предикторів беспорядності, окрім функціонального дефіциту контролю над дією (орієнтація на стан, а не на дію), також виділяють занижену самооцінку, а загалом і негативну Я-концепцію. Втрата самоконтролю веде до розсіювання уваги, відволікання від поставленого завдання і фокусування її на власній неспроможності й тривозі. Негативна Я-концепція реалізується надалі в неефективних життєвих сценаріях, неадаптивних копінг-стратегіях, переважанні пасивної бездіяльності над активною дією, орієнтації в мотивації досягнень не на успіх, а на уникнення невдачі (М. Мікулінцер, Т. Каспі, Х. Хеккаузен).

Водночас припущення про те, що концепція завченої беспорядності може слугувати моделлю депресії, неодноразово критикувалося. Результати досліджень були суперечливими. П. Макніт і Д. Торнтон у своїх експериментах не виявили підтверджень вищевказаного припущення [8]. Депресивні випробовувані не відрізнялися від недепресивних у тому, що стосувалося очікувань успіху в завданнях, пов'язаних з уміннями. Це суперечить результатам, які отримали М. Селігман, Д. Клейн і В. Міллер [7; 10; 11]. За даними П. Макніт і Д. Торнтон, у завданнях, пов'язаних із випадковістю, депресивні досліджувані демонстрували вищі показники в очікуваннях [8].

Отже, підтверджуючи результатами теоретичного аналізу та експериментальних досліджень зв'язок завченої беспорядності з депресією, дослідники не одностайні у висновках щодо природи цього

взаємозв'язку. У більшості досліджень безпорадність розглядається як ранній симптом, передумова розвитку депресії, базис для патернів депресивних реакцій, тобто ймовірна, але не обов'язкова умова її виникнення. Більшою мірою виділяються інші емоційні ознаки осіб з особистісною безпорадністю: підвищена тривожність, невпевненість, замкнутість, байдужість, недовірливість, схильність до почуття провини, ранимість, емоційна збудливість, низький самоконтроль, імпульсивність, сконцентрованість на поганому настрої, депресивність, фрустрованість. Отже, розвиток особистісної безпорадності супроводжується негативними емоційними переживаннями, своєрідним «застряганням» особистості на негативних емоційних станах, що проявляється в симптомокомплексі ознак емоційного «дефіциту» безпорадності.

Для емпіричного підтвердження цих теоретичних положень було проведено дослідження з метою аналізу емоційних проявів особистісної безпорадності у навчальній діяльності студентів. Вибірку склали 264 студенти II–III курсів вищих навчальних закладів. Дослідження проводилось у три етапи. *На першому* здійснювалася діагностика сформованості особистісної безпорадності за допомогою виділених на основі теоретичного аналізу діагностичних критеріїв: атрибутивного стилю, самооцінки емоційних станів, мотивації досягнення, рівня суб'єктивного контролю досліджуваних. *На другому етапі* виявлялись відмінності емоційної компоненти в студентів із високим рівнем сформованості особистісної безпорадності та її відсутністю (тобто у самостійних студентів). *На третьому етапі* співвідносилися показники емоційних проявів особистісної безпорадності з характеристиками мотивації навчання досліджуваних.

Як діагностичний інструментарій використовували такі методики: «Тест на оптимізм» Л. Рудіної, «Самооцінка емоційних станів», методика оцінки рівня суб'єктивного контролю (РСК), 16-факторний опитувальник Кеттелла (16PF), «Оцінка рівня домагань» В. Горбачевського, опитувальник для вимірювання потреби в досягненні Ю. Орлова, «Мотивація навчання у вузі» Т. Ільїної.

При обробці результатів констатувального експерименту використовували методи математичної статистики: кластерний аналіз (ієрархічна кластеризація методом міжгрупових зв'язків із визначенням Евклідових відстаней); критерій Крускала–Уоллеса (для встановлення міжгрупових відмінностей більше двох незалежних вибірок); кореляційний аналіз (для виявлення зв'язків між отриманими показниками).

За допомогою процедури кластерного аналізу було здійснено групування великого масиву первинних емпіричних даних. Метою кластерного аналізу є утворення груп схожих між собою об'єктів, які прийнято називати кластерами (від англ. *cluster* – згусток, пучок, група) [2]. У проведеному дослідженні ми використали ієрархічний агломеративний метод, тобто класифікація здійснювалася шляхом послідовного (агломеративного) об'єднання об'єктів у групи. За цим методом рішення про кількість кластерів приймається на основі визначення різкого зменшення величини кореляції (згідно з таблицею агломерації) між кластерами та встановлення суми кластерів, що слідує у наступному за цим зменшенням кроці. Потрібно зазначити, що в процесі кластеризації ми використали метод міжгрупових зв'язків на основі визначення Евклідових відстаней між змінними.

Отже, результати проведеного кластерного аналізу засвідчили, що виділені змінні діагностичних критеріїв групуються в три самостійні кластери, на основі чого можна виділити три психологічних типи з різними варіантами поєднання зазначених показників. Ці кластери отримали назви «безпорадні» (9,09 %), «самостійні» (11,36 %) і «змішана група» (79,54 %). У процесі подальшого опрацювання даних кластерного аналізу був використаний метод порівняння середніх для розрахунку характеристик кластерних профілів (табл. 1).

Таблиця 1

**Середні значення діагностичних критеріїв для виділених кластерів**

Середній зв'язок (між групами)	Кластер 1	Кластер 2	Кластер 3
Атрибутивний стиль	7,00	3,01	-0,38
САН	26,60	25,76	19,13
Загальна інтернальність	3,50	4,06	3,38
Мотивація досягнення	188,00	153,73	118,55

Як видно з таблиці, респонденти, що входять до першого кластеру, характеризуються високою оцінкою емоційних станів, прагненням до успіху, помірним оптимізмом та невисоким рівнем суб'єктивного контролю (група «самостійних»). Представники другого кластеру демонструють ситуативність атрибутивного стилю, середні оцінки власних емоційних станів, доволі високий рівень суб'єктивного контролю та схильність до уникнення невдач (так звана «змішана група»). До третього кластеру ввійшли ті, котрі характеризуються сильними песимістичними настроями, великим прагненням до уникнення невдач, низьким рівнем суб'єктивного контролю та середнім рівнем



оцінки емоційних станів (група «безпорадних»). Установлено, що диференціація у вираженості діагностичних показників достовірна на рівні  $p \leq 0,05$ .

На наступному етапі дослідження здійснювали аналіз емоційних проявів у трьох виділених групах. Серед методів математичної статистики найповніше цьому завданню відповідає критерій  $H$  Крускала–Уоллеса. Це непараметричний аналог однофакторного дисперсійного аналізу для незалежних вибірок, призначений для перевірки гіпотези про відмінності у вираженості певної ознаки (або ознак) одночасно між трьома і більше вибірками ( $k > 2$ ). Основна ідея критерію  $H$  Крускала–Уоллеса ґрунтується на представленні всіх значень вибірок, що порівнюються у вигляді однієї загальної послідовності упорядкованих (прорангованих) значень із подальшим обчислення середнього рангу для кожної вибірки. Чим менше збігів між ранговими показниками, тим більше різняться вибірки (без конкретизації напряму відмінностей).

Емпіричне значення критерія  $H$  обчислюється за формулою

$$H_{em} = \frac{12}{N(N+1)} \cdot \sum_i \frac{T_j^2}{n_j} - 3(N+1), \text{ де } N - \text{ загальна кількість до-}$$

сліджуваних ( $N = 264$ ),  $T_j$  – сума рангів в  $j$ -му рядку,  $n_j$  – кількість досліджуваних в  $j$ -й групі. Базовими статистичними показниками достовірності обчислень для цього критерію є емпіричне значення показника  $\chi$  (число ступенів свободи) та  $p$  (рівень значущості отриманих даних).

Результати використання непараметричного критерію  $H$  Крускала–Уоллеса наведено в табл. 2.

Отримані результати засвідчили диференціацію складників емоційної компоненти особистісної безпорадності респондентів. Статистично значущими ( $p \leq 0,05$ ) між виділеними групами є відмінності за показниками 16-факторного особистісного опитувальника Кеттела: фактором А (замкнутість-комунікабельність), фактором С (емоційна нестійкість – емоційна стійкість), фактором G (низька нормативність поведінки – висока нормативність поведінки), фактором H (боязкість – сміливість), фактором L (довірливість – підозрілість), фактором O (впевненість – тривожність), фактором Q4 (розслабленість – напруженість). Отже, респондентам із високим рівнем особистісної безпорадності властива замкнутість, емоційна нестійкість, боязкість, підозрілість, тривожність, напруженість, що проявляється в низькій відповідності їх поведінки соціальним нормам та вимогам.

Таблиця 2

Результати обчислення критерію *H* Крускала–Уоллеса для складників емоційного компонента безпорадності

Складники емоційної компоненти особистісної безпорадності	Самостійні	Змішана група	Безпорадні	<i>Хі</i> -квадрат	Ст. св.	Рівень значущості <i>P</i>
САН	142,2	140,8	47,5	4,935	2	0,071
Фактор А	87,5	130,7	204,3	6,057	2	0,043*
Фактор С	77,0	129,6	227,0	7,221	2	0,038*
Фактор F	146,7	133,9	102,3	3,245	2	0,173
Фактор G	196,2	114,1	213,6	6,011	2	0,042*
Фактор H	188,0	115,0	215,9	7,528	2	0,031*
Фактор I	182,7	119,6	182,0	4,899	2	0,084
Фактор L	168,5	131,3	97,6	12,588	2	0,001**
Фактор O	162,5	132,8	92,0	11,767	2	0,003*
Фактор Q3	201,5	116,2	188,7	4,787	2	0,092
Фактор Q4	221,0	123,8	98,0	5,984	2	0,040*

Примітка: рівень достовірності: \* –  $p \leq 0,05$ ; \*\* –  $p \leq 0,001$ .

Подальша статистична обробка результатів мала за мету встановити зв'язки між основними показниками емоційної компоненти безпорадності та мотиваційними характеристиками їх навчальної діяльності у ВНЗ. Отримані результати представлено в табл. 3.

Таблиця 3

Розрахунки показників кореляції *r*-Пірсона для емоційної компоненти в групі «безпорадних»

Складники емоційної компоненти особистісної безпорадності	Потреба у досягненні успіху	Здобуття знань	Оволодіння професією	Отримання диплому	Пізнавальна активність	Мотивація досягнення	Тривожність	Гнів
Фактор А	-0,26	0,28	-0,31	0,29	0,29	0,01	0,42*	0,66**
Фактор С	0,47*	-0,72**	-0,18	0,07	-0,06	0,26	-0,51**	-0,79**
Фактор G	0,45*	0,38*	0,86**	0,64**	0,37*	0,51**	-0,26	-0,40*
Фактор H	-0,46*	-0,40*	0,85**	0,63**	0,36	-0,52**	-0,27	0,42*
Фактор L	-0,26	0,28	-0,31	0,29	0,29	0,01	0,42*	0,66**
Фактор O	-0,54**	0,65**	0,58**	0,40*	-0,16	-0,44*	0,45*	0,71**
Фактор Q4	-0,49**	0,72**	0,25	0,43*	0,02	-0,30	0,51**	0,79**

Примітка: \* – рівень достовірності  $p \leq 0,05$ ; \*\* – рівень достовірності  $p \leq 0,01$ ; нулі та коми упущені.

Отже, емоційний дефіцит безпорадності, проявляючись в особистісних характеристиках студентів, демонструє зв'язок із мотивацією їх навчальної діяльності. Зокрема, замкнутість (Фактор А за Кеттелом) позитивно корелює з тривожністю та гнівом, які виникають під час навчальної діяльності; емоційна стійкість (Фактор С) має позитивний зв'язок із потребою в досягненні успіху й негативний – зі здобуттям знань, тривожністю і гнівом. Статистично значущі позитивні зв'язки отримано між показником високої нормативності поведінки (Фактор G) й усіма мотивами навчальної діяльності; негативний зв'язок – із гнівом. Боязкість (Фактор H) негативно корелює з потребами в досягненні успіху, отриманні знань, мотивацією досягнення й позитивно – з прагненням оволодіти професією, отримати диплом і гнівом. Підозрілість (Фактор L) як особистісна якість пов'язана з тривожністю і гнівом, які дуже часто виникають у студентів із високим рівнем безпорадності. Тривожність і напруженість (Фактори O, Q4) позитивно корелюють із прагненням отримати знання, оволодіти професією, отримати диплом, а також із тривожністю і гнівом як емоційним супроводом навчальної діяльності. Таким чином, навчання «безпорадних» студентів більшою мірою детермінується негативною зовнішньою мотивацією, утилітарними та прагматичними мотивами (мотив опанування професією та отримання диплому), а також процес навчання характеризується орієнтацією на стан, на власні негативні емоційні переживання, зокрема тривогу і гнів, що призводить до втрати самоконтролю, відволікання від поставленого завдання та фокусування уваги на власній неспроможності.

**Висновок.** Отже, у студентів зі сформованою безпорадністю спостерігаються виражені негативні емоційні прояви, сукупність яких у поєднанні з песимістичним атрибутивним стилем, невротичними реакціями та певними поведінковими особливостями складає симптомокомплекс характеристик безпорадності як особистісного утворення, яке впливає на результативність провідної діяльності, зокрема навчальну мотивацію студентів, і потребує розробки корекційних методів щодо профілактики й подолання особистісної безпорадності.

#### *Список використаної літератури*

1. Коростелева И. С. Психологические предпосылки и последствия отказа от поиска в норме и при некоторых соматических заболеваниях / И. С. Коростелева, В. С. Ротенберг // Психол. журн. – 1990. – Т. II, № 4. – С. 84–91.

2. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных : учеб. пособие / А. Д. Наследов. – СПб. : Речь, 2004. – 392 с.
3. Циринг Д. А. Психология личностной беспомощности: исследование уровней субъектности / Д. А. Циринг. – М. : Академия, 2010. – 410 с.
4. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – 2-е изд. – СПб. : Питер ; М. : Смысл, 2003. – 860 с.
5. Costello Ch. G. A critical review of Seligman's laboratory experiments on learned helplessness and depression in humans / Ch. G. Costello // Journal of Abnormal Psychology. – 1978. – Vol. 87, № 1. – P. 21–31.
6. Gatchel R. J. Learned helplessness and self-reported affect / R. J. Gatchel, P. B. Paulus, C. W. Maples // Journal of Abnormal Psychology. – 1975. – Vol. 84. – P. 732–734.
7. Klein D. C. Reversal of performance deficits and perceptual deficits in learned helplessness and depression / D. C. Klein, M. E. P. Seligman // Journal of Abnormal Psychology. – 1976. – Vol. 85, № 1. – P. 11–26, 85.
8. McNitt P. C. Depression and perceived reinforcement: A reconsideration / P. C. McNitt, D. W. Thornton // Journal of Abnormal Psychology. – 1978. – Vol. 87. – P. 137–140.
9. Mikulincer M. The conceptualization of helplessness: II. Laboratory correlates of the phenomenological definition of helplessness / M. Mikulincer, T. Caspy // Motivation and Emotion. – 1986b. – № 10. – P. 279–294.
10. Miller I. W. Learned helplessness in humans: a review and attribution theory model / I. Miller, W. H. Norman // Psychological Bulletin. – 1979. – Vol. 86. – P. 93–118.
11. Miller W. Depression in humans / W. Miller, M. E. P. Seligman // Journal of Abnormal Psychology. – 1975. – Vol. 84. – P. 228–238.
12. Seligman M. E. P. Helplessness: on depression, development, and death / M. E. P. Seligman. – San Francisco : W. H. Freeman, 1975. – 250 p.

УДК 82.09

Н. В. Дячук

## ПСИХОЛІНГВІСТИЧНА МОДЕЛЬ РЕАЛІЗАЦІЇ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПЕРЕКЛАДАЧА ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ

У статті представлено психолінгвістичну модель реалізації творчого потенціалу перекладача художніх текстів. Показано чіткий взаємозв'язок усіх її компонентів та проаналізовано кожен з них. Психолінгвістична модель містить в собі психологічні та психолінгвістичні складники. Психологічні складники пов'язані з розвитком творчого потенціалу особистості перекладача, а психолінгвістичні – з характеристиками самого тексту перекладу.

**Ключові слова:** психолінгвістична модель, творчий потенціал, перекладач, художній текст, психологічні складники, психолінгвістичні складники, стратегії, мовленнєво-мислительна діяльність.

**Дячук Н. В. Психолінгвістическая модель реализации творческого потенциала переводчика художественного текста.** В статье рассматривается психолінгвістическая модель реализации творческого потенциала переводчика художественного текстов. Показана четкая взаимосвязь между компонентами модели и произведен анализ всех компонентов психолінгвістической модели. Психолінгвістическая модель имеет психологические и психолінгвістические составные. Психологические составные связаны с развитием творческого потенциала переводчика, а психолінгвістические – с характеристиками самого текста перевода.

**Ключевые слова:** психолінгвістическая модель, творческий потенциал, переводчик, художественный текст, психологические составные, психолінгвістические составные, стратегии, речемыслительная деятельность.

**Dyachuk N. V. The Psycholinguistic Model of Creative Potential Realization of the Translator of Literary Texts.** The psycholinguistic model of creative potential realization of the translator of literary texts is considered in the article. The deep analysis of all the components is given. The psycholinguistic model includes psychological and psycholinguistic characteristics. The first ones are closely connected with the creative potential development of the translator. The psycholinguistic components are connected with the peculiarities of the text for translation itself.

**Key words:** the psycholinguistic model, creative potential, translator, literary text, psychological components, psycholinguistic components, strategies, speech-and-thinking activity.

**Постановка наукової проблеми та її значення.** Основною наукою, об'єктом вивчення якої виступає вербальний текст, є лінгвістика. Все ж традиційно головною сферою дослідження лінгвістики є проблема слова, а сферу семантики тексту лінгвісти досліджували дуже мало. Потреба в глибокому аналізі процесів мовленнєвої діяльності загалом та вивчення проблем функціонування мовленнєвого механізму зокрема слугувало появі такої галузі науки, як психолінгвістика. Процес породження мовлення нерозривно пов'язаний із використанням творчого потенціалу особистості та її інтуїтивних можливостей. Ця галузь науки охоплює значний арсенал науково-обґрунтованих методів об'єктивного дослідження тексту, а також моделювання процесів сприйняття й перекладу художнього тексту на основі психолінгвістичних методів, що нині є надзвичайно важливим і для перекладознавства, і для психолінгвістики.

**Аналіз останніх досліджень проблеми.** Зміст поняття «творчий потенціал» намагалися розкрити багато сучасних учених, серед яких В. І. Андреев, А. С. Майданов, В. В. Рибалка, В. О. Моляко [1; 8; 11; 14] та ін. Кожен із них прагнув виявити властивості цього поняття по-

своєму. Рушійною силою і джерелом розвитку особистості є її творчий потенціал. Ця точка зору відображена в працях таких вчених, як Я. Пономарьов, С. Степанов, Р. Ткач [10; 13; 16]. Вони інтерпретують творчий потенціал як категорійну форму творчої активності особистості. До сфери творчого потенціалу особистості входять: задатки, нахили, що виявляються у динамічності психічних процесів; інтереси, допитливість, потяг до створення нового; швидкість у засвоєнні нової інформації; прояви загального інтелекту, швидке оцінювання, адекватність дій; емоційне ставлення, вибір, надання переваг; наполегливість, цілеспрямованість, переконаність, працелюбність, систематичність у роботі, прийняття сміливих рішень; творчі тенденції в роботі, наприклад, вміння комбінувати, шукати аналоги, економічне використання часу; інтуїція – здатність до оцінок, прогнозів; оволодіння технікою праці, майстерність; здатність виробляти особисті стратегії під час розв'язання нових проблем та пошук шляхів виходу зі складних ситуацій [11].

**Мета** статті – теоретично проаналізувати складники творчого потенціалу перекладача художніх текстів та розглянути можливості для реалізації творчих дій з позиції особливостей діяльності перекладача.

**Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження.** У сучасному перекладознавстві діяльність перекладача художніх творів розглядається з позиції феномену творчості. Німецький перекладознавець В. Вілс вважає, що в будь-якому художньому тексті творчість перекладача суб'єктивна та індивідуальна, оскільки не існує точного алгоритму відношення автор-перекладач [17]. За С. В. Засекіним, до перекладацького процесу завжди слід відносити творчість та перекладацьку інтуїцію. Тому важливим є ґрунтовне вивчення психологічних особливостей реалізації творчого потенціалу перекладача як основної передумови адекватного перекладу художнього тексту [4].

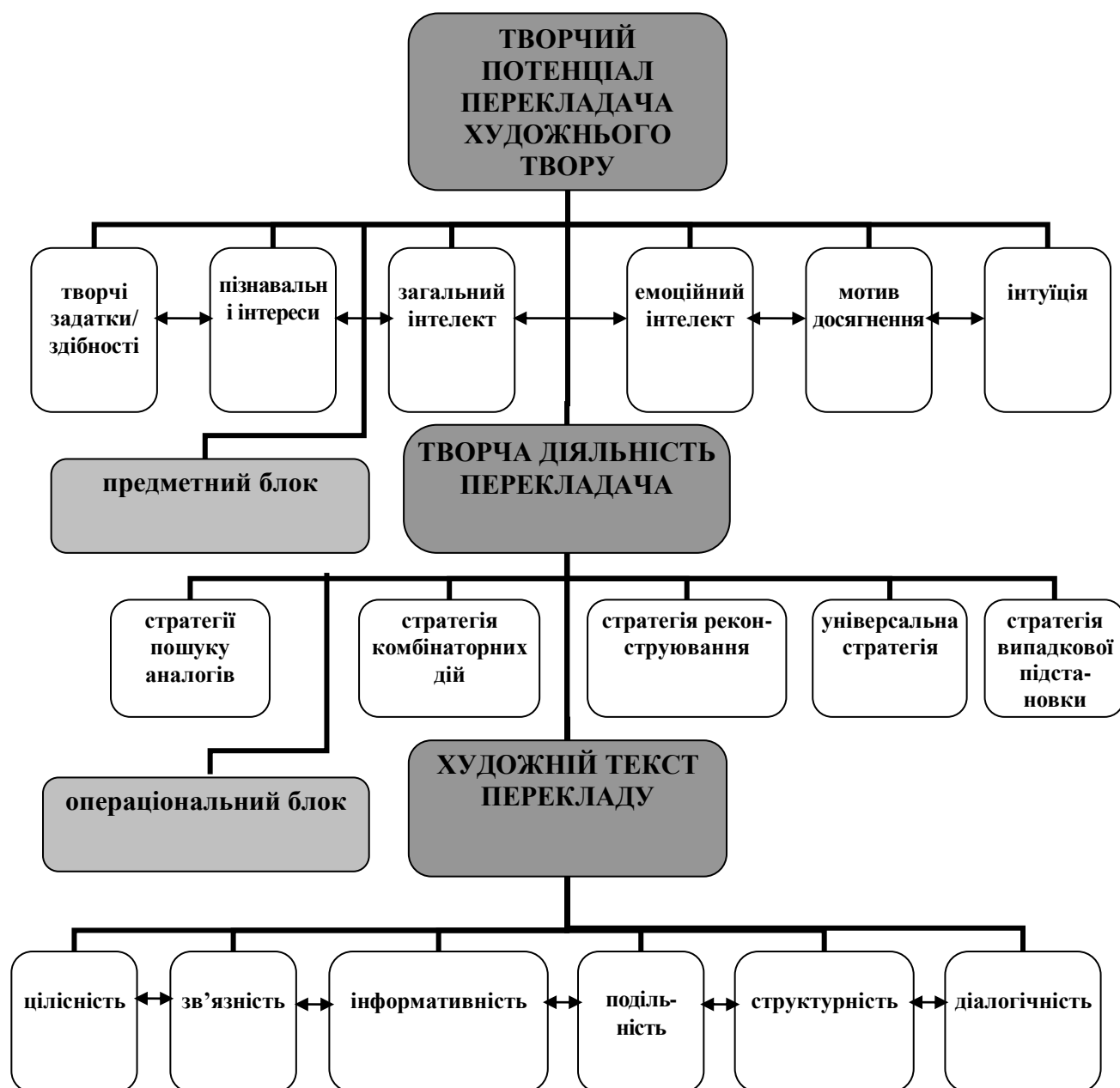
Ураховуючи складність проблем творчого потенціалу та процесу перекладу художніх текстів самих по собі, для організації експериментально-діагностичного вивчення важливим вважаємо конструювання психолінгвістичної моделі реалізації творчого потенціалу перекладача художніх текстів. Ґрунтовний аналіз психолінгвістичної моделі подано у працях О. О. Леонтьєва. Вчений вважає, що психолінгвістична модель відображає феномени мовленнєво-мисленнєвої діяльності у дещо спрощеній формі для полегшеного їх вивчення у теоретичному та експериментальному плані [6]. Іншу точку зору на

психолінгвістичну модель висловлює В. Белянин. Основою побудови психолінгвістичної моделі, природно, має бути врахування, з одного боку, лінгвістичних, з іншого, – психологічних чинників її організації та структури в описі об'єкта [2], тобто його цілісного відтворення. За С. В. Засекінім, конструювання психолінгвістичної моделі художнього перекладу неминуче має брати до уваги і формальні вербальні аспекти – мовні ресурси, якими оперує перекладач, і невербальні психологічні ресурси механізмів його мислення, пам'яті, ментального лексикону, особливості устрою мозку тощо. Модель має враховувати їхню взаємодію з особливостями когнітивного стилю перекладача, а також пріоритетних каналів (аудіальний, візуальний, кінестетичний) його сприйняття та перероблення інформації. Учений вважає, що питання конструювання моделі художнього перекладу тісно пов'язане з уявленням самого перекладу як моделювання перекладачем засобами цільової мови обраного автором фрагмента або відрізка описуваної віртуальної реальності. Модель за своїм визначенням має відбивати те типове, що містить об'єкт [6].

Психолінгвістична модель у нашому дослідженні містить психологічні та психолінгвістичні складники. До психологічних складників належать компоненти творчого потенціалу особистості перекладача, а до психолінгвістичних – характеристики тексту перекладу та його адекватності як результату перекладацької діяльності.

У нашій роботі за основу взято структурний підхід до вивчення творчого потенціалу, який запропонували В. О. Моляко та О. Л. Музиною. До структури творчого потенціалу в цьому підході належать задатки, нахили, що виявляються у динамічності психічних процесів; інтереси, допитливість, потяг до створення нового; швидкість у засвоєнні нової інформації; прояви загального інтелекту, швидке оцінювання, адекватність дій; емоційне ставлення, вибір, надання переваг; наполегливість, цілеспрямованість, переконаність, працелюбність, систематичність в роботі, прийняття сміливих рішень; творчі тенденції в роботі, наприклад, вміння комбінувати, шукати аналоги, економічне використання часу; інтуїція – здатність до оцінок, прогнозів; оволодіння технікою праці, майстерність; здатність виробляти особисті стратегії під час розв'язання нових проблем та пошук шляхів виходу із складних ситуацій [14].

Розглянемо ці компоненти творчого потенціалу у контексті мовленнєво-мисленнєвої діяльності перекладача художнього тексту більш докладно (див. рис. 1).



**Рис. 1.** Психолінгвістична модель реалізації творчого потенціалу перекладача художнього тексту

Під час конструювання ми виділяємо предметний та операціональний блоки. За Б. М. Тепловим, задатки – це вроджені генетично детерміновані особливості центральної нервової системи або окремих аналізаторів, які слугують передумовою здібностей. Здібності – це індивідуально-психологічні особливості, які визначають успішність виконання певної діяльності. Слід наголосити, що здібності не зводяться до таких інструментальних утворень, як навички і вміння, водночас забезпечують ефективність діяльності [15].

Для реалізації творчого потенціалу перекладача художніх текстів важливого значення набувають творчі задатки і здібності. Як заува-



жує В. В. Клименко, задатки – це органічні основи творчих здібностей, а на думку О. Л. Музики, здібності – це не причина успішності діяльності, а результат розвитку задатків [5]. Зважаючи на думку вченого О. Л. Музики, стверджуємо, що творчі здібності перекладача – це своєрідний спосіб адаптації до світу предметів, до соціального світу, а також передумова професійного зростання. Творчі здібності як спосіб адаптації до фізичного світу дають змогу збагачувати фонд енциклопедичних знань перекладача. Окрім цього, О. Л. Музика зазначає, що адаптація до предметного світу операціоналізується через поняття навичок і вмінь. У контексті нашого дослідження це професійні навички і вміння перекладача. Розглядаючи навички і вміння перекладача як особливі інструментальні утворення мовленнєво-мисленнєвої діяльності для ефективного виконання професійної діяльності, навички як автоматизовані дії допомагають при виконанні добре знайомої діяльності, тоді як вміння дають змогу розв'язувати складніші професійні завдання, що потребують глибокого осмислення.

Творчі здібності як спосіб адаптації перекладача до соціального світу є важливим з огляду на те, що переклад передбачає оперування національно-культурними реаліями, адже здійснюється відмінною мовою від мови оригіналу. Відмінність мов свідчить про наявність культурних лакун, які потребують ґрунтовних знань перекладача про соціальний світ та його національно-культурну специфіку.

Творчі здібності як важлива передумова професійного зростання перекладача ґрунтуються на перетворенні потреби в домінуванні на потребу у визнанні. Переважання цієї потреби існує важливим стимулом професійного зростання, реалізацію себе у перекладах художніх текстів, які можуть втілюватися лише на основі творчих здібностей.

Таким чином, творчі задатки та творчі здібності як складники психолінгвістичної моделі реалізації творчого потенціалу перекладача художніх текстів слугують своєрідним способом адаптації перекладача до предметного та соціального світу, що є запорукою володіння професійними навичками та вміннями у передачі національно-культурної специфіки текстів, а також передумовою професійного зростання перекладача.

Інтереси як інший складник моделі передбачає специфічну спрямованість на певний предмет. С. Л. Рубінштейн чітко розмежовує інтереси від схильностей, оскільки останні є спрямованістю на певну діяльність. Водночас інтерес є передумовою схильності, оскільки

спрямованість на певний предмет передбачає діяльність із ним. Відтак інтереси перекладача є важливою детермінантою ефективної професійної діяльності перекладача та реалізацію творчого потенціалу. Для реалізації творчого потенціалу інтереси перекладача пов'язані зі сферою перекладу художнього тексту, є опосередкованими цією діяльністю, яскраво виражені та диференційовані. Інакше кажучи, інтереси – це мотив, спрямований на сферу перекладу, який діє внаслідок усвідомленої значущості та емоційної привабливості для перекладача. Ґрунтуючись на виділених особливостях динаміки інтересів особистості, запропонованих С. Л. Рубінштейном [12, 82], можемо виділити та основні етапи розвитку інтересів у перекладача художніх текстів. Спочатку виникають інтереси безпосередньо до предмета професійної діяльності – перекладу як трансляції думки автора тексту оригіналу іншими лінгвістичними засобами у текст перекладу. На наступному етапі інтерес породжує відповідний вид розумової діяльності, у контексті перекладу це особливий вид мовленнєво-мисленнєвої діяльності, яка забезпечує сприйняття, розуміння та іншомовну інтерпретацію вихідного тексту. Важливим є для динаміки інтересу, на думку вченого, зіставлення сфери діяльності, яку зумовлює інтерес з вродженими задатками особистості. Таким чином, можемо стверджувати, що для реалізації творчого потенціалу перекладача художніх текстів неабиякої значущості набуває зв'язок між інтересами та творчими задатками і здібностями.

Іншими складниками психолінгвістичної моделі є загальний інтелект, емоційний інтелект та інтуїція. У сучасних когнітивних дослідженнях спостерігається поєднання раціональних та інтуїтивних складників інтелекту. Так, за Л. В. Засекіною, інтелект особистості – це пізнавальна здатність до усіх рівнів психічного відображення, передбачення та доцільного перетворення дійсності, яка пронизує всі сфери особистісного життя людини та діяльності суб'єкта пізнання [3].

У нашому дослідженні ми розмежовуємо поняття загального інтелекту, емоційного інтелекту та інтуїції як окремих складників процесу реалізації творчого потенціалу перекладача художніх текстів.

Інтуїцію ми розглядаємо як сукупність знань, спосіб отримання яких перекладач не може пояснити. Услід за Б. М. Тепловим, вважаємо, що основними характеристиками інтуїції перекладача є неусвідомленість і мимовільність. Водночас саме вона є важливим проявом творчої думки в процесі перекладу художнього тексту [15]. Загальний

інтелект є предметом дослідження обох напрямів психометричного підходу. Відповідно до цього підходу інтелект полягає у певній інтелектуальній здібності або їх сукупності, що може бути виміряна за допомогою низки тестів. Структура інтелекту представлена у вигляді ієрархії різних рівнів, серед яких нижчі рівні становлять вищий рівень – загальну розумову енергію – *g*-фактор або у вигляді взаємодії рівноцінно важливих інтелектуальних здібностей. Важливими операціями, які породжує загальна розумова енергія є здатність до аналізу і синтезу, що є важливим і для інкубаційного періоду творчої діяльності. Тому загальний інтелект вважаємо неодмінною складовою реалізації творчого потенціалу перекладача.

Емоційний інтелект перекладача художніх текстів трактується як здібність усвідомлювати смисл емоцій автора тексту оригіналу та трансляція їх у текст перекладу. Отже, вважаємо, що загальний інтелект важливу роль відіграє при розумінні думки автора, зокрема фактичного матеріалу, тоді як емоційний інтелект дає змогу пізнати емоційне забарвлення тексту. Важливими є мотиви професійної діяльності перекладача художніх текстів. Зазначимо, що мотиви мовленнєво-мисленнєвої діяльності мають свою специфіку. Ґрунтовний аналіз мотиваційної сфери перекладача здійснено у праці Т. В. Пастрик [9]. Мотивація перекладача як суб'єкта діяльності, на думку вченої, може розглядатися через особливості формування його настанови та інтенції перекладацької діяльності. Так, мотивами перекладацької діяльності є створення емоційно-психологічного впливу на цільову аудиторію тексту перекладу, породження тексту, який відповідав би інтересам реципієнта зі збереженням основного смислового задуму тексту оригіналу. Настанова спрямовує мотиви у конкретну ситуацію взаємодії перекладача та реципієнта, яка зумовлена національно-культурними особливостями останнього. Іntenція є безпосередньо усвідомленою мовленнєвою метою, за термінологією О. О. Леонтєва, проміжною ціллю, яка передує перебігу внутрішнього мовлення перекладача та створенню семантичного задуму майбутнього тексту. Іntenція як найближча інстанція до породження семантичного задуму та реалізації тексту безпосередньо пов'язана з особливостями перекладацьких стратегій, які застосовуються при інтерпретації та перекладі тексту [7].

Відтак важливими складниками реалізації творчого потенціалу на операціональному рівні є стратегії, які слугують основою творчої

діяльності перекладача. За В. О. Моляко, стратегія – це генеральна програма дій, головний напрямок пошуку і розробки, що підкорює в собі інші дії. Відповідно до міркувань ученого, вважаємо, що стратегії реалізації творчого потенціалу перекладача включають підготовчі, плануючі та реалізуючі дії. Сприймання та інтерпретація тексту оригіналу – це підготовчі дії, планування використання лінгвістичних засобів для передачі думки автора вихідного тексту – плануючі дії та власне втілення перекладу – реалізуючі дії [14].

Розглянемо використання різних стратегій більш докладно. Стратегія пошуків аналогів як використання вже відомої мовної конструкції є однією з найпростіших стратегій перекладача. Найчастіше вона використовується при передачі когнітивної інформації, коли в мови перекладу існує чіткий лінгвістичний еквівалент. Стратегія пошуків аналогу притаманна дослівному перекладу художніх текстів за умови відсутності культурних лакун. Водночас перекладач може вдаватися до таких трансформацій, як диференціація, конкретизація, генералізація.

Стратегія комбінаторних дій передбачає вдале сполучування лексичних і граматичних лінгвістичних прийомів для досягнення адекватності перекладу. Застосовуючи цю стратегію, перекладач може вдатися до описового перекладу при наявності смислових лакун у вихідному і цільовому текстах. Тому текст перекладу може мати більший розмір та відрізнятися за характеристикою подільності.

Стратегія реконструювання передбачає певну перебудову вихідного тексту для ефективної передачі думки автора. У контексті перекладу ця стратегія часто суперечить основним лексичним і граматичним конструкціям вихідного тексту задля збереження смислової тотожності текстів оригіналу і перекладу. До таких перекладацьких прийомів стратегії реконструювання належать трансформації антонімічного перекладу, додавання і опущення.

Універсальна стратегія перекладу художнього тексту характеризується вмідим поєднанням усіх виділених вище стратегій, які охоплюють різноманітні лексичні та граматичні трансформації.

Найскладнішою вважаємо стратегію випадкових підстановок, яка на наш погляд, характеризується найбільшою евристичністю, оскільки перекладач діє інтуїтивно та застосовує трансформації на рівні смислових структур тексту, часто оперуючи різними національно-культурними реаліями тексту оригіналу і тексту перекладу. До таких трансформацій належать цілісне перетворення та смисловий розвиток.

Для емпіричного дослідження операціонального блоку моделі реалізації творчого потенціалу перекладача художніх текстів узагальнено зазначені стратегії та відповідні перекладацькі трансформації (див. табл. 2).

Таблиця 2

**Емпіричне дослідження операціонального блоку моделі реалізації творчого потенціалу перекладача художніх текстів**

№ з/п	Стратегії діяльності перекладача	Перекладацькі трансформації
1	Стратегія пошуків аналогів	Диференціація, конкретизація, генералізація
2	Стратегія комбінаторних дій	Описовий переклад
3	Стратегія реконструювання	Трансформації антонімічного перекладу, додавання і опущення
4	Універсальна стратегія	Диференціація, конкретизація, генералізація, описовий переклад, трансформації антонімічного перекладу, додавання і опущення
5	Стратегія випадкових підстановок	Цілісне перетворення та смисловий розвиток

**Висновки.** Отже, психолінгвістична модель реалізації творчого потенціалу перекладача художніх текстів дала змогу розробити процедуру емпіричного дослідження.

*Список використаної літератури*

1. Андреев В. И. Педагогика : учеб. курс для творческого саморазвития. – 2-е изд. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
2. Белянин В. П. Психолінгвістика / В. П. Белянин. – М. : Флинта, 2008. – 232 с.
3. Засекіна Л. В. Структурно-функціональна організація інтелекту : монографія / Л. В. Засекіна. – Острог : Вид-во Нац. ун-ту «Острозька академія», 2005. – 370 с.
4. Засекін С. В. Психолінгвістичні універсалії перекладу художнього тексту : монографія / С. В. Засекін. – Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2012. – 276 с.
5. Клименко В. В. Психологія творчості / В. В. Клименко. – К. : Центр навч. л-ри, 2006. – 480 с.
6. Леонтьев А. А. Основы психолінгвістики : учебник [для студ. высш. учеб. завед.] / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл ; Академия, 2005. – 288 с.
7. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.
8. Майданов А. С. Искусство открытия. Методология и логика творчества / А. С. Майданов. – М. : Ретро, 1993. – 176 с.

9. Пастрик Т. В. Психологічні особливості формування продуктивного білінгвізму у майбутніх перекладачів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Тетяна Володимирівна Пастрик. – К. : Ін-т психології АПН України ім. Г. С. Костюка, 2007. – 19 с.
10. Пономарев Я. О. Психология творчества и педагогика / Я. О. Пономарев. – М. : Педагогика, 1976. – 280 с.
11. Рибалка В. В. Психология развития творческой личности : навч. посіб. / В. В. Рибалка. – К. : ІЗМН, 1996. – 236 с.
12. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 1. – 488 с. ; Т. 2. – 488 с.
13. Степанов С. Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций / С. Ю. Степанов. – М. : Наука, 2000. – 174 с.
14. Стратегії творчої діяльності: школа В. О. Моляко. – К. : Освіта України, 2008. – 702 с.
15. Теплов Б. Н. Ум полководца / Б. Н. Теплов. – М. : Педагогика, 1990. – 206 с.
16. Ткач Р. В. Психологічні особливості творчої активності особистості / Р. В. Ткач. – Запоріжжя : Вид-во ЗДІА, 1999. – 24 с.
17. Willss W. Semiotik und Übersetzungswissenschaft / W. Wilss // Semiotik und Übersetzen / ed. W. Wilss. – Tübingen, 1980. – P. 9–22.

УДК 141.319.8

Л. В. Заскіна

## СОЦІАЛЬНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У СФЕРІ «ЛЮДИНА–ЛЮДИНА»

У статті висвітлено результати теоретичного й емпіричного вивчення проблеми соціального мислення в сукупності основних функціональних процедур – проблематизації, категоризації, репрезентації, інтерпретації, а також впливу останніх на професійну компетентність фахівців соціальної сфери. На емпіричному рівні встановлено вплив категоризації та інтерпретації різних фрагментів соціальної дійсності на професійно-комунікативну компетентність фахівців. Запропоновано шляхи через розвиток процедур соціального мислення.

**Ключові слова:** соціальне мислення, проблематизація, категоризація, репрезентація, інтерпретація, професійна компетентність, комунікативна компетентність.

**Заскіна Л. В. Социальное мышление как фактор профессиональной компетентности будущих специалистов в сфере «человек–человек».** В статье отображены результаты теоретического и эмпирического исследования проблемы социального мышления в совокупности основных процедур – проблематизации, категоризации, репрезентации, интерпретации, а также влияния последних на профессиональную компетентность специалистов социальной сферы. На эмпирическом уровне установлено влияние категоризации и интер-

претации разных фрагментов социальной действительности на профессионально-коммуникативную компетентность специалистов. Предложены направления опосредованного влияния на профессиональную компетентность будущих специалистов с помощью развития процедур социального мышления.

**Ключевые слова:** социальное мышления, проблематизация, категоризация, репрезентация, интерпретация, профессиональная компетентность, коммуникативная компетентность.

**Zasiekina L. V. Social Thinking as Factor of Professional Competence of Future Specialists in Human Sphere.** The results of theoretical and empirical study of the social thinking as factor of professional competence of future specialists in human sphere are highlighted in the article. Social thinking is viewed through its main functional procedures: problem-making, categorization, representation, interpretation. The impact of categorization and interpretation on professional competence of future specialists in human sphere is empirically revealed. The main directions of professional competence development, using social problem-making, categorization, representation, interpretation, are proposed.

**Key words:** social thinking, problem-making, categorization, representation, interpretation, professional competence, communicative competence.

**Постановка наукової проблеми та її значення.** Проблема соціального мислення як предмет дослідження сучасної психології вивчається в контексті соціального пізнання особистості. При цьому слід розмежовувати соціальне пізнання, з одного боку, як когнітивний процес, а з іншого – як наукову парадигму вивчення суспільних феноменів. Соціальне пізнання як когнітивний процес полягає в психічному відображенні й узагальненні соціальних об'єктів та містить соціальну перцепцію, соціальну пам'ять, соціальне мислення і соціальний інтелект. Соціальне пізнання як наукова парадигма сягає витоків культурно-історичної теорії Л. С. Виготського та постулює тезу про суспільне начало та соціальну опосередкованість вищих психічних функцій особистості [4]. Класикою визнання соціальної опосередкованості мислення також вважають шерег культурно-антропологічних робіт К. Леві-Стросса, у яких вводиться категорія гіперраціонального мислення первісної людини як поєднання раціональних і ірраціональних психічних процесів для адекватного відображення та розуміння соціальних відношень – системи ритуалів, тотемізму, шлюбних і родинних зв'язків тощо [7].

У зарубіжній психології проблема соціального пізнання втілюється переважно у вивчення соціального інтелекту та соціальної категоризації, натомість у вітчизняних і російських роботах трапляється здебільшого термін «соціальне мислення». Попри ґрунтовне вивчення феномену соціальної перцепції, соціального інтелекту й соціального мислення у вітчизняній та зарубіжній літературі, дослідження соці-

ального мислення як чинника професійної компетентності майбутніх спеціалістів у сфері «людина–людина» не отримало достатнього висвітлення в психологічних працях. Цим зумовлено актуальність дослідження.

До завдань цієї статті належать теоретичне обґрунтування та емпіричне вивчення соціального мислення як чинника професійної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери.

**Аналіз останніх досліджень із цієї проблеми.** Загалом прийнято вважати, що поняття «соціальний інтелект» бере витoki в американській психології, зокрема теорії практичного інтелекту Р. Стернберга. Форма інтелектуальної активності завжди зумовлена природою культури. Так, Р. Стернберг трактує інтелект як психічну діяльність, яка є запорукою цілеспрямованої адаптації до реального оточення, його формування та вибору відповідно до актуальних потреб [10].

Крос-культурні дослідження інтелекту вчений поділяє на дві групи: експліцитні та імпліцитні. Основна ідея експліцитних теорій полягає в тому, що культура значною мірою зумовлює зміст інтелектуальної діяльності. Метою досліджень представників експліцитної теорії є виявлення g-фактору в голландців і жителів Південної Африки та перевірка гіпотези, яку сформулював Ч. Спірмен [10]. Суть цієї гіпотези полягає в тому, що представники негроїдної та європейської рас виявляють різні коефіцієнти інтелекту через існування значних відмінностей у природі генерального фактора.

Імпліцитні теорії вивчають взаємозв'язки між уявленнями про інтелект та культурним оточенням. Одним із перших досліджень у межах імпліцитних теорій інтелекту є робота С. Ірвіна, який досліджував різні форми фольклору в жителів племені машона в Зімбабве, після чого дійшов висновку, що жителі цього племені ототожнюють інтелект з обережністю, соціальною контактністю [13].

Р. Стернберг зазначає, що під час дослідження інтелекту потрібно враховувати тип соціальної компетентності: західний чи афро-азіатський. Так, до основних ознак афро-азіатського типу належать соціальна чутливість, обережність, кооперація, готовність допомогти, усвідомлення соціальної атмосфери та потреби інших, емпатія. Західний тип характеризується здатністю до індивідуального самовираження, умінням чітко та послідовно виражати свої думки, відвертістю та чесністю, здатністю досягати успіху в суспільстві. Отже, першому типу притаманне прагнення до взаєморозуміння з іншими людьми, а другому – до самовираження [10]. Узагальнюючи результати цих досліджень, бачимо, що функції інтелекту як адаптації до соціального



середовища через ефективну міжособистісну взаємодію, підкреслюються в обох типах соціальної компетентності.

Поняття «соціальний інтелект» ввів у науковий обіг Р. Торндайк. Учений трактує соціальний інтелект як загальну здатність розуміти інших людей та діяти мудро стосовно інших. У матеріалах міжнародного симпозіуму 1921 р. визначення інтелекту Р. Торндайком привернуло увагу багатьох вчених: інтелект – це здатність до стримування інстинктивних проявів, здатність до їх модифікації через метод проб та помилок, здатність до використання модифікованих інстинктивних проявів у поведінці індивіда як соціальної тварини [11, 371].

Услід за ним сучасні дослідники соціального інтелекту теж роблять акцент на такому його показнику, як міжособистісна взаємодія та її ефективність. Найґрунтовнішою працею з виявлення структурно-компонентного складу соціального інтелекту та його функцій є теорія С. Космітцкі та О. Джона [14]. Вони виділяють сім компонентів соціального інтелекту, які мають когнітивну та поведінкову природу. До когнітивних компонентів належать оцінка перспективи, розуміння людей, знання соціальних правил, відкрита пізнавальна позиція. До поведінкових – здатність до міжособистісної взаємодії, соціальна пристосованість, теплота в міжособистісних стосунках. Інші дослідники соціального інтелекту найбільшу увагу зосереджують на таких його аспектах, як: соціальне сприйняття, соціальне знання, соціальна інтуїція, співпереживання, соціальна пам'ять та соціальна адаптація [10].

Незважаючи на різнобічність визначень та компонентний склад соціального інтелекту, вчені проявляють цілковиту однаковість та узгодженість у визначенні його функцій – ефективність міжособистісної взаємодії людини в різних життєвих ситуаціях. У науковій літературі, поряд із цим, наголошується на проблематичності вивчення соціального інтелекту. Можемо стверджувати також про відсутність робіт, які висвітлюють взаємозв'язок соціального інтелекту із професійною компетентністю особистості, діяльність якої проходить у соціальній сфері в діаді «людина–людина».

Так, Р. Стернберг зазначає, що «на жаль, нещодавні спроби визначити та виміряти соціальний інтелект не внесли суттєвих покращень у розуміння цієї моделі» [10, 87]. Результати наших попередніх досліджень свідчать про те, що будь-яка інтелектуальна діяльність – це ефективна адаптація до фізичного й соціального середовища, а також його перетворення задля задоволення особистісних потреб, мотивів, цілей [6]. Тому соціальний інтелект потрібно вивчати з урахуванням ефективності пристосування до інших людей та розв'язання життєвих проблем через ефективну комунікативну взаємодію. Оскільки

ці проблеми, ситуації та індивідуальний характер є дуже різноманітними, надто проблематично отримати достовірні показники соціального інтелекту. Єдиним доцільним шляхом такого вивчення, на нашу думку, є звуження предмета дослідження до прояву соціального інтелекту в конкретних комунікативних ситуаціях, пов'язаних із провідною діяльністю особистості, у контексті нашого дослідження – професійною діяльністю в межах соціальної сфери.

Слід зазначити, що соціальні корені інтелектуальної сфери людини знаходимо в працях Л. С. Виготського. Усі вищі психічні функції, за вченим, є інтеріоризованими відношеннями соціального порядку, тому їхня природа, структура та функції є теж соціальними. Важливою постає думка про трансформовану природу психіки внаслідок впливу на неї знакових систем. Відтак усі вищі психічні функції слід вивчати через аналіз функціонування цих знакових систем [3, 17].

Оскільки однією з найпотужніших семіотичних систем є мова, об'єктом аналізу вищих психічних функцій Л. С. Виготський вважає мовленнєво-мисленнєву діяльність індивіда, а одиницею аналізу – значення слова [4].

На провідну роль коду мови в розвитку соціального пізнання вказує Р. Барт [2]. На думку вченого, будь-які соціальні настанови й норми мають статус інформаційного послання, закодованого в мовні знаки, розшифрувати які можуть лише представники конкретної культури. Водночас із часом ці соціальні утворення набувають такого безумовного характеру, що вже можуть розумітися і поза мовою, у межах так званого культурного коду. Отже, соціальне мислення як чинник ефективної комунікації визначається та існує, на думку вченого, лише в межах конкретного культурного простору.

Глибоким та цікавим міждисциплінарним підходом до дослідження соціального мислення у структурі інтелекту є погляди Ю. М. Лотмана в монографії «Семіосфера». На думку Ю. М. Лотмана, існує три інтелектуальні об'єкти – інтелект індивіда, текст, культура. Важливою ідеєю в семіотиці Ю. М. Лотмана є трактування культури як колективного інтелекту. Адже культура володіє апаратом колективної пам'яті та механізмами породження принципово нових повідомлень на принципово нових мовах, інакше кажучи, створює нові ідеї. Вивчення діади «індивідуальний інтелект – колективний інтелект» є необхідним для повного розуміння кожного із цих об'єктів. Колективний інтелект є вторинним, похідним відносно індивідуального не в історичному плані, а структурному. Отже, модель індивідуального інтелекту повинна обов'язково містити елемент культури як важливий складник цієї моделі [7]. Така думка узгоджується із провідною

ідеєю сучасної герменевтичною філософії про те, що в кожній людині неодмінно закладено ідею усього людства, відповідно, мислення людини апріорно є соціальним [3].

На сучасному етапі розвитку російської психології розробляється теорія соціального мислення під керівництвом К. А. Абульханової-Славської [1]. Вчені пропонують функціональну структуру соціального мислення, яка містить низку процедур: проблематизацію – творчу здатність виокремлювати проблеми із суперечливої соціальної дійсності, їх вербалізувати, формулювати й розв’язувати; категоризацію – здатність визначати соціальну дійсність у системі соціально прийнятих понять і значень як одиниць індивідуальної та масової свідомості; репрезентації, або соціальні уявлення – сукупність функцій, які забезпечують суб’єктивність і пристрасність індивідуального сприйняття, розуміння і відтворення соціальної дійсності; інтерпретацію – розкриття смислу явищ та процесів дійсності.

Ураховуючи особливості цих процедур, можна розглянути соціальне мислення як важливий складник професійної компетентності фахівців соціальної сфери, що реалізується в ефективній комунікації у системі «людина–людина». Відтак професійну компетентність таких фахівців тлумачимо як систему внутрішніх ресурсів, потрібних для побудови ефективної комунікативної взаємодії в діаді «людина–людина» з допомогою низки процедур соціального мислення: проблематизації, категоризації, репрезентації та інтерпретації різноманітних фрагментів соціальної дійсності. Переважна більшість таких фрагментів пов’язана з людьми, особливостями їхньої поведінки та міжособистісними відносинами. Конкретизація процедур соціального мислення як чинника професійної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери може бути представлена в такому вигляді.

Проблематизація передбачає визначення цілей комунікації, виявлення актуальних і потенційних тем, формулювання і розв’язання комунікативних завдань. Категоризація передбачає використання схем, зокрема за термінологією В. Гадилянста, особистісних схем, я-схем, схем-дій, схем-процедур і схем-ролей для впорядкування соціального досвіду особистості та його вербалізації в процесі комунікації [12]. Результати крос-культурного дослідження соціальної категоризації українських і американських студентів свідчать про те, що існують відмінності у використанні різних категорій у процесі комунікації, зокрема для американських студентів більш характерними є «я-схеми», а для українських студентів переважають «схеми-дії» [5].

Репрезентації, за С. Московічі, відрізняються від соціальних схем передусім тим, що останні мають більш індивідуальний характер і

розглядаються на мікро-рівні [9]. Соціальні репрезентації – це сукупність концептів, тверджень та пояснень, які виникають у повсякденному житті й слугують для ефективної міжособистісної комунікації. Відтак соціальні репрезентації мають переважно суспільну природу й зумовлені культурою. Доречною для визначення суті соціальних репрезентацій вважаємо метафору «когнітивних скнар», адже репрезентації жадібно утримують усю соціально-культурну інформацію і слугують потужним каркасом в інтерпретації навколишньої дійсності. Усі види соціальних репрезентацій відіграють важливу роль у міжособистісній комунікації, зокрема в позалінгвальних її проявах.

Інтерпретація передбачає коректне розуміння ситуації комунікації, побудови адекватного образу співрозмовника, визначення намірів мовця та розуміння загальної комунікативної стратегії.

**Виклад основного матеріалу та отримання результатів дослідження.** Конкретизація процедур соціального мислення як чинника професійної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери слугувала основним орієнтиром для планування і організації емпіричного вивчення досліджуваної проблеми.

Дослідження проводилось у 2012–2013 рр. на базі Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Вибірку склали 80 студентів віком 19–24 роки за спеціальностями «Видавнича справа», «Журналістика», «Інформаційна діяльність», «Психологія». Обрані спеціальності представляють гуманітарну сферу й передбачають майбутню професійну діяльність у сфері «людина–людина».

Психолого-діагностичним інструментарієм дослідження соціального мислення як чинника професійної компетентності було обрано одинадцять методик, дев'ять із яких спрямовані на діагностику феноменів комунікативної компетентності (як феноменологічного стрижня професійної компетентності фахівців соціальної сфери: методика діагностики комунікативної соціальної компетентності, методика діагностики комунікативної толерантності, В. Бойка, методика діагностики рівня полікомунікативної емпатії, методика діагностики прийняття інших за шкалою Фейя, методика діагностики комунікативного контролю за методикою М. Шнайдера, методика діагностики комунікативно-характерологічних особливостей особистості, методика діагностики комунікативно-характерологічних тенденцій Т. Лірі, методика діагностики потенціалу комунікативної імпульсивності В. А. Лосенкова, методика визначення інтегральних форм комунікативної агресивності В. В. Бойка), дві з яких («Виключення зайвого», «Логіка зв'язків») спрямовувалися на вивчення соціального мислення. Дві останні методики оперують поняттями, які є результатом

узагальнення явищ соціальної дійсності, що дає змогу їх використати для вивчення соціального мислення в сукупності соціальної проблематизації, категоризації, репрезентації та інтерпретації.

Статистичне опрацювання даних проводилося з використанням коефіцієнта кореляції  $r$ -Пірсона за допомогою комп'ютерного забезпечення програми *SPSS*.

Результати кореляційного аналізу свідчать про те, що існує позитивний кореляційний зв'язок між показниками життєрадісності як складника комунікативної компетентності та соціальним мисленням, зокрема категоризацією за методикою «Логіка зв'язку» ( $r = 0,252$ ;  $p < 0,05$ ). Отже, категоризація як узагальнення і групування соціальних об'єктів на основі істотних властивостей і зв'язків є сприятливою для комунікативних здібностей особистості. Відтак категоризація як важлива функція соціального мислення слугує важливим чинником професійної компетентності фахівців у сфері «людина–людина».

Поряд із цим виявлено статистично значиму кореляцію показників соціального мислення за методикою «Виключення зайвого», зокрема соціальної категоризації та інтерпретації, та інтелектуальних рис як комунікативно-характерологічних особливостей особистості ( $r = 0,248$ ;  $p < 0,05$ ). Отже, поряд із емоційною сферою важливу роль для упорядкування соціального досвіду й узагальнення соціальних об'єктів відіграє інтелектуальна сфера особистості, яка також є вагомим внеском для професійної компетентності фахівців соціальної сфери.

Соціальне мислення також позитивно значимо корелює з упевненістю в собі ( $r = 0,231$ ;  $p < 0,05$ ) як необхідною рисою успішної міжособистісної комунікації. Оскільки особистість із розвиненим соціальним мисленням активно стежить за змінами та ситуацією в соціальному просторі, вона може здійснювати якісні прогнози та передбачення варіантів розвитку подій, що надає впевненості в собі та у прийнятих рішеннях.

**Висновки.** Результати дослідження соціального мислення як чинника професійної компетентності майбутніх фахівців змогу дійти висновків про те, що остання може бути розвинена не лише безпосередньо з допомогою комунікативних тренінгів, а й опосередковано – через розвиток соціального мислення в сукупності процедур проблематизації, категоризації, репрезентації і інтерпретації різних фрагментів соціальної дійсності.

#### *Список використаної літератури*

1. Абульханова-Славская К. А. Социальное мышление личности / К. А. Абульханова-Славская // Современная психология: состояние и перспективы исследований. – М. : Ин-т психологии РАН, 2002. – С. 88–103.

2. Барт Р. От произведения к тексту/ Р. Барт // Избранные работы: Семиотика. Поэтика. – М. : Прогресс, Универс, 1994. – С. 401–413.
3. Барковский П. В. Феномены понимания. Контуры современной герменевтической философии / П. В. Барковский. – Минск : Экономпресс, 2008. – 176 с.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 2001. – 368 с.
5. Засекина Л. В. Феномен социальной категоризации в исследовании языковой личности / Л. В. Засекина, Н. Н. Иванюк // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества. – Рязань : [б. и.], 2002. – С. 80–87.
6. Засекина Л. В. Структурно-функціональна організація інтелекту : монографія / Л. В. Засекина. – Острог : Вид-во НаУОА, 2005. – 372 с.
7. Леві-Стросс К. Первісне мислення / К. Леві-Стросс. – К. : Укр. центр духов. культури, 2000. – 324 с.
8. Лотман Ю. М. Семиосфера / Ю. М. Лотман. – СПб. : Искусство-СПБ, 2004. – 740 с.
9. Московичи С. Социальные представления: исторический взгляд / С. Московичи // Психол. журн. – 1995. – № 1. – С. 3–18 ; № 2. – С. 3–14.
10. Стернберг Р. Практический интеллект / Р. Стернберг. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
11. Colman A. M. A Dictionary of Psychology / A. M. Colman. – New York : Oxford University Press, 2003. – 845 p.
12. Gudykunst W. Social Cognition and Intergroup Communication / W. Gudykunst, Lauren I. Gumbs // Handbook of International and Intercultural Communication / Kate Asante Molefi, B. Gudykunst William (eds.) Newbury Park. – New Delhi : Sage Publication, 1989. – 207 p.
13. Irvine S. Affect and construct – a cross-cultural check on theories of intelligence / S. Irvine // Journal of Social Psychology. – 1970. – Vol. 80. – P. 23–30.
14. Kosmitzki C. The implicit use of explicit conceptions of social intelligence / C. Kosmitzki, O. P. John // Personality and Individual Differences. – 1993. – Vol. 15. – P. 11–23.

УДК 81'23

С. О. Крупич

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЄВОЇ  
ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ВИДУ СВІДОМОЇ АКТИВНОСТІ  
ОСОБИСТОСТІ**

У статті викладено результати теоретичного дослідження підходів до розгляду мовленнєвої діяльності як особливого виду діяльності особистості; роз-

---

© Крупич С. О., 2013

крито психологічні особливості мовленнєвої діяльності та її зв'язок із пізнавальною сферою особистості.

**Ключові слова:** мовленнєва діяльність, мова, мовлення, мислення, пам'ять, сприймання, увага.

**Крупыч С. О. Психологические особенности речевой деятельности как вида осознанной активности личности.** В статье изложены результаты теоретического исследования подходов к рассмотрению речевой деятельности, как особенного вида деятельности личности; раскрыты психологические особенности речевой деятельности и её связь с познавательной сферой личности.

**Ключевые слова:** речевая деятельность, язык, речь, мышление, память, восприятие, внимание.

**Krupych S. O. Psychological Characteristics of Speech as a Kind Person Conscious Activity.** In this article presents results of theoretical research approaches for dealing with speech activity as a special kind of person; Psychological characteristics of speech activity and its relation to cognitive sphere of personality.

**Key words:** speech activity, language, speech, thought, memory, perception, attention.

**Постановка наукової проблеми та її значення.** У сучасній психологічній науці дедалі частіше трапляється загальна методологічна постановка на розгляд внутрішньої реальності людини як багатовимірної і одночасно включеної у кілька систем відносин. Одним із найбільш загальних та істотних проявів особистості людини є її свідома активність, що забезпечує досягнення прийнятих людиною цілей. Саме цілеспрямована активність реалізує всі дієві відносини з реальним світом речей, людей, соціальних явищ та процесів. Така активність проявляється і в мовленні, реалізуючись в мовленнєвій діяльності мовців. Тому врахування специфіки мовленнєвої діяльності як цілеспрямованого структурованого, довільного, свідомого мовлення дасть змогу доцільно підходити до моделювання процесів породження мовлення, створення ефективних технологій формування мовленнєвих дій та операцій.

**Аналіз останніх досліджень із цієї проблеми.** До недавнього часу поняття «мовленнєва діяльність» ототожнювалося із поняттям «мовлення». Психологічні аспекти мовленнєвої діяльності стали предметом дослідження таких вітчизняних та російських вчених, як Л. С. Виготський, М. І. Жинкін, Л. В. Засєкіна, Л. О. Калмикова, О. О. Леонт'єв, О. М. Леонт'єв, О. Р. Лурія, М. О. Орап, С. Л. Рубінштейн, І. М. Румянцева, О. А. Соловей та ін. [1; 3–8; 12–17]. Саме аналіз поглядів психологів і психолінгвістів на визначення поняття «мовленнєва діяльність» є завданням цієї статті.

**Виклад основного матеріалу та обґрунтування отриманих результатів дослідження.** Зародження вітчизняної психолінгвістики відбувалося в межах психологічної теорії діяльності, що розробляли вітчизняні та зарубіжні вчені. Зокрема, дослідження психологічної школи Л. С. Виготського стали підґрунтям для формування вітчизняної психологічної теорії мовленнєвої діяльності.

Поняття діяльності у вітчизняній психології пов'язане з іменами І. М. Сеченова, П. П. Блонського, С. Л. Рубінштейна. Найбільш повно і завершено діяльнісний підхід до теорії мовленнєвої діяльності представлений у працях О. М. Леонтьєва. Згідно з концепцією О. М. Леонтьєва будь-яка предметна діяльність відповідає потребі, яка завжди опредметнена в мотиві. Головними утвореннями діяльності є цілі, у поєднанні із засобами, способами та конкретними діями їх виконання, та психофізіологічні функції, які реалізують діяльність, і часто перебудовуються та породжуються нею [12].

Згідно з уявленнями О. М. Леонтьєва, до структури діяльності входять такі компоненти: потреби, мотиви, завдання, дії та операції. Він зазначав, що діяльність містить три мікроструктури і блоки: перший пов'язаний з мотивами, другий – з метою, третій – з операціями.

У загальній психології мовлення визначається як форма спілкування, яка історично утворилася в процесі матеріально перетвореної діяльності людей. Мовлення включає процеси породження і сприйняття повідомлень для спілкування, регуляції і контролю власної діяльності [12]. У сучасних психологічних словниках поняття «мовлення» часто трактують як універсальний засіб спілкування, інакше кажучи, як специфічно організована і складна форма свідомої діяльності, в яку включено суб'єкт говоріння (мовець) та той, хто сприймає це мовлення [18].

Більшість вітчизняних психолінгвістів (Н. І. Жинкін, І. О. Зімня, О. М. Леонтьєв, О. О. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн) розглядає мовлення як мовленнєву діяльність, яка виступає у вигляді цілого акту діяльності або як мовленнєві дії, які включено до будь-якої іншої немовленнєвої діяльності [3; 7; 12; 14].

О. О. Леонтьєв у своїй праці «Основи психолінгвістики» зазначає, що мовленнєва діяльність є особливим видом діяльності, і суттєво відрізняється від інших видів діяльності. Її не варто порівнювати з такими видами діяльності, як праця чи гра, адже мовленнєва діяльність, у вигляді окремих мовленнєвих дій і операцій включена до пев-



них актів ігрової, навчальної, пізнавальної, трудової діяльності [12]. Таким чином, мовлення (мовленнєва діяльність) визначається як один із засобів немовленнєвої діяльності, мовленнєвий (мовний) процес, процес породження і сприйняття мовлення, що обслуговує інші види діяльності людини. Відмінними рисами (ознаками) мовленнєвої діяльності, на думку О. О. Леонтєва, є:

- предметність діяльності;
- цілеспрямованість;
- мотивованість;
- ієрархічна організація мовленнєвої діяльності;
- фазна організація діяльності.

Характеризуючи мовленнєву діяльність, І. О. Зимня пише, що мовленнєва діяльність – це активний, цілеспрямований, вмотивований, предметний процес передачі чи прийому сформованої і створеної за допомогою мови думки, основною ціллю якої є задоволення комунікативно-пізнавальної потреби людини [7].

Для ґрунтовнішого аналізу поняття «мовленнєва діяльність» доцільно розмежувати два поняття – мова і мовлення (мовленнєва діяльність).

Основні відмінності між мовою і мовленням описав ще Ф. де Соссюр як протиставлення соціального й індивідуального, потенційного і реалізованого, стійкого та динамічного [16]. С. Л. Рубінштейн, розмежовуючи ці поняття, називає мовлення мовою, що функціонує у контексті індивідуальної свідомості, та визначає саме мовлення як форму існування свідомості мовця, яку сприймають інші як узагальнене відображення дійсності [14].

Мова, у сучасному розумінні, – це система знаків, що слугує засобом людського спілкування, розумової діяльності, а також способом вираження самосвідомості особистості. Найчастіше її розглядають як основний засіб реалізації мовленнєвої та мовленнєво-мисленнєвої діяльності. Такі визначення трапляються у працях В. фон Гумбольта, О. М. Леонтєва, Р. Декарта. У своїх роботах Л. В. Засєкіна визначає мову як систему словесних знаків, спільних для всіх членів соціуму, регулятор діяльності, засіб комунікації, що допомагає в оформленні та формулюванні думок, передачі та узагальненні суспільно-історичного досвіду [4]. А мовлення є тим, за допомогою чого існує і реалізується мова.

У психолінгвістичній літературі трапляються багато різних визначень поняття мовлення. З одного боку, мовлення тлумачать як

індивідуальний акт говоріння та письма. Зокрема, в такому аспекті мовлення розглядають М. І. Жинкін, І. О. Зимняя, О. М. Леонтьєв, О. О. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн. Автори також зазначають, що мовленнєва діяльність може бути представлена у вигляді мовленнєвих дій, включених у немовленнєву діяльність.

Мовленнєва дія – це одиниця мовленнєвої діяльності, цілеспрямована активність, що реалізується у зовнішньому та внутрішньому мовленнєвих планах. Вона завжди здійснюється опосередковано і з використанням мовних знаків та норм [8].

Деякі інші бачення у своїй праці «Психолінгвістична діагностика» висвітлюють Л. В. Засєкіна та С. В. Засєкін. Автори пишуть, що при вживанні терміна «мовлення» увага акцентується на визначенні особливостей психічної організації конкретного індивіда, його соціалізації та пізнавальної активності. Інакше кажучи, наголошується і на індивідуальному, і соціальному характері мовленнєвої діяльності. Оперуючи мовою як знаковою системою, основна увага зосереджується на соціально-психологічних аспектах життєдіяльності особистості, та генезі пізнавальної, емоційної, та мотиваційно-вольової сфер особистості під впливом національно-культурного простору [5].

Схожі роздуми знаходимо і у Р. М. Фрумкіної. Зокрема, автор вважає, що мовлення соціальне за своєю природою, і виникнення мовлення поза суспільством неможливе, тому що це – соціальний продукт, який з'являється в процесі спілкування і для спілкування [17].

Загалом для основних ідей вивчення мовлення вітчизняними психолінгвістами яскраво вираженим був психологічний підхід. У рамках психологічного підходу до вивчення мовлення виокремлюються два основні напрями – когнітивний (розгляд мовлення як психічного процесу, який нерозривно пов'язаний з усіма пізнавальними процесами людини) та діяльнісний (розгляд мовлення як цілісної мовленнєвої діяльності, що задовольняє мовленнєві мотиви й характеризується структурно-функціональними особливостями).

Як і у будь-якій іншій діяльності людини, у мовленнєвій діяльності можна виділити рівні й фази її внутрішньої організації. Поняття «фазна будова» діяльності ввів С. Л. Рубінштейн. Першою фазою або першим етапом діяльності – мотивація, продуктом якої є намір та відповідна настанова. Друга фаза акту діяльності – орієнтаційні дії. Третя – планування діяльності. Четверта – виконання або реалізація плану. П'ята фаза – це етап, на якому здійснюється контроль виконаних дій [2].

Здійснюючи характеристику фазної будови мовленнєвої діяльності автори у своїх працях виділяють різну кількість фаз мовленнєвої діяльності. Наприклад, О. О. Леонтьєв виділяє п'ять самостійних фаз мовленнєвої діяльності, Т. А. Ладиженська – чотири, І. О. Зимняя – тільки три.

Зокрема І. О. Зимняя в структуру мовленнєвої діяльності включає спонукально-мотиваційну, орієнтувальну-дослідницьку та виконавчу фазу. Перша фаза реалізується завдяки складній взаємодії потреб, мотивів та цілей діяльності як майбутнього результату. Друга фаза, орієнтувальна-дослідницька, спрямована на дослідження умов реалізації мовленнєвої діяльності, остаточне виділення предмета мовленнєвої діяльності та розкриття його властивостей. Виконавча фаза мовленнєвої діяльності реалізується за рахунок цілого комплексу мовленнєвих дій та операцій, більшість із яких належать до сенсомоторного рівня породження і сприйняття мовлення [7].

Л. С. Виготський писав, що особливу увагу потрібно приділяти знаковій природі слова, адже завдяки їй якісно змінюється структура духовного життя людини, а також такі психічні функції, як сприйняття, пам'ять, увага, мислення із елементарних перетворюються у вищі [1].

Справді, оскільки мовленнєва діяльність посідає центральне місце у процесі психічного розвитку особистості, мовлення тісно пов'язане з різними сторонами психіки та всіма пізнавальними процесами, які також впливають на формування мовлення, його розвиток, сприяють його становленню та є органічними мовленнєвими складниками. З іншого боку, становлення мовлення суттєво перебудовує всю психічну сферу людини. І тому процеси мислення, сприймання, пам'яті, уваги формуються і опосередковуються в людини за допомогою мовлення [6].

У сучасній психології виділяють два підходи до тлумачення відношення мислення та мовлення. Згідно з першим мовленнєва діяльність обумовлює і опосередковує мислення, тобто між мовленням і мисленням існує тісний нерозривний зв'язок. Згідно з другим ці два терміни пов'язані часто суперечливими співвідношеннями, адже мовлення і мислення мають різну структуру та є автономними системами. Однак мислення передбачає використання мовних одиниць (слово, речення, текст) як засобу аналізу й синтезу об'єктів і явищ, виділення в них істотних ознак та властивостей, їх узагальнення та

для вираження думок із того чи того приводу, що й визначає мовленнєву діяльність людини. На тісний зв'язок мовлення й мислення вказує виділення окремого виду мислення – вербально-логічного, що здійснюється в словесній формі за допомогою понять, які відірвані від безпосереднього відображення [6]. Тобто зв'язок мовлення та мислення полягає не у вираженні думки у слові, а у здійсненні мовлення у мисленні.

Мовлення перебуває в тісному зв'язку із сприйманням, особливо при сприйнятті та розумінні мовної інформації. Як психічний процес, сприймання відіграє важливу роль у розпізнаванні фонетичних, граматичних і лексичних елементів мовлення.

Загалом у літературі виділяється кілька варіантів взаємовідношення мовлення і сприймання: 1) сприймання може протікати без використання мови; 2) мовлення може включатися в процес сприймання на різних його етапах і впливати на характер і продуктивність сприймання. Сприймання – це цілісне відображення предметів, явищ, ситуацій і подій у їхніх чуттєво доступних часових і просторових зв'язках та відносинах [18].

Характеризуючи психологічні механізми мовленнєвої діяльності, М. І. Жинкін визначає сприймання як процес аналізу наявного об'єкта. У процесі сприйняття за допомогою мови, зокрема через процес мовлення, відображаються дії, процеси, предмети і стани [3]. С. Ю. Конопляста пише, що мовлення надає сприйманню людини довільного характеру, сприяє усвідомленню й осмисленню предметів, що відображаються і регулює сам процес формування сприймання [10].

Про існування зв'язку мовлення і сприймання також свідчать психофізіологічні процеси, які відбуваються в головному мозку людини під час породження мовлення. О. М. Кокун зазначає, що вкладена у слово акустична інформація обробляється в системі слуху та в інших «неслухових» утвореннях мозку, далі надходить у первинну слухову кору (зону Верніке), яка забезпечує розуміння змісту слова, і у якій інформація перетворюється для формування програми мовної відповіді. Для вимови слова потрібно, щоб «образ», чи семантичний код цього слова, надійшов у зону Брока. Але, якщо слово надходить через зорову систему, то спочатку включається первинна зорова кора. Після цього інформація про прочитане слово спрямовується в кутову звивину, що зв'язує зорову форму даного слова з його акустичним сигналом у зоні Верніке. Подальший шлях,

який призводить до виникнення мовленнєвої реакції, є таким самим, як і при винятково акустичному сприйнятті [9].

Мовлення перебуває у тісному зв'язку з таким пізнавальним процесом як пам'ять. Пам'ять – це пізнавальний процес, який дає змогу людині зберігати і відтворювати попередній досвід, реагувати на ситуації і сигнали, які припинили свою безпосередню дію [13]. У процесі розвитку мовлення інтенсивно розвивається словесна пам'ять, перебіг якої неможливий без залучення механізмів мовленнєвої діяльності. Зокрема, на основі словесної пам'яті та процесу розуміння мовлення різко зростає лексичний запас особистості, а перехід до активного мовлення зумовлений запам'ятовуванням слів. О. С. Кубрякова, розглядаючи пам'ять як когнітивний процес, визначає, що це здатність пам'ятати і відтворювати попередні враження та знання в актах мовленнєво-мисленнєвої діяльності. Тобто мовлення є невід'ємним елементом пригадування і відтворення матеріалу через актуалізацію певних властивостей чи функціональних ознак предметів. А зв'язок пам'яті та мовлення полягає у словесному кодуванні різних життєвих подій [11].

При розгляді особливостей мовленнєвої діяльності важливе значення має увага. Зокрема, Л. С. Виготський зараховує увагу до вищих психічних функцій, тому що її включення є необхідним для перебігу всіх пізнавальних процесів, у тому числі й мовленнєвої діяльності. Тому такі характеристики уваги, як стійкість, концентрація, можуть істотно впливати на процес сприйняття та розуміння мовлення.

Отже, у роботі мовленнєвого механізму особистості задіяні усі пізнавальні процеси: мислення, пам'ять, увага, сприймання. Мовлення є важливим з'єднуючим містком навколишньої дійсності та психіки людини.

**Висновки.** Мовленнєва діяльність, як окремий вид діяльності особистості, є важливим засобом пізнання людиною навколишнього світу, та відіграє велику роль у всій психічній інтелектуальній діяльності людини. Як основний і універсальний засіб спілкування між людьми, мовленнєва діяльність є основним засобом комунікації, завдяки якому здійснюється передача соціального досвіду суспільства.

#### *Список використаної літератури*

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. Психика, сознание, бессознательное / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 2001. – 368 с.

2. Горелов И. Н. Основы психолінгвістики : учеб. пособие / И. Н. Горелов, К. Ф. Седов. – 4-е изд. – М. : Лабиринт, 2005. – 320 с. – (Психолінгвістика).
3. Жинкин Н. И. Язык. Речь. Творчество: исследования по семиотике, психолінгвістике, поэтике / Н. И. Жинкин. – М. : Лабиринт, 1998. – 364 с.
4. Засекіна Л. В. Вступ до психолінгвістики / Л. В. Засекіна, С. В. Засекін. – Острог : Вид-во Нац. ун-ту «Острозька академія», 2002. – 168 с.
5. Засекіна Л. В. Психолінгвістична діагностика : навч. посіб. / Л. В. Засекіна, С. В. Засекін. – Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2008. – 188 с.
6. Засекіна Л. В. Гіперактивний розлад із дефіцитом уваги: теорія та практика : монографія / Л. В. Засекіна, О. А. Соловей. – Луцьк : [б. в.], 2011. – С. 57.
7. Зимняя И. А. Лінгвопсихологія речевої діяльності / И. А. Зимняя. – Москва : Москов. психолого-соціал. ін-т ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
8. Калмикова Л. О. Психологічні засади розрізнення операцій і дій як одиниць мовленнєвої діяльності / Л. О. Калмикова // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : наук.-теорет. зб. / гол. ред. В. П. Коцур. – Переяслав-Хмельницький : [б. в.], 2008. – Вип. 15. – С. 86–88.
9. Коқун О. М. Психофізіологія : навч. посіб. / О. М. Коқун. – К. : Центр навч. л-ри, 2006. – 184 с.
10. Конопляста С. Ю. Логопсихологія : навч. посіб. / С. Ю. Конопляста, Т. В. Сак ; за ред. М. К. Шеремет. – К. : Знання, 2010. – 293 с.
11. Кубрякова Е. С. Части речи с когнитивной точки зрения / Е. С. Кубрякова. – М. : ИЯ РАН, ТГУ, 1997. – 331 с.
12. Леонтьев А. А. Основы психолінгвістики : учебник для студ. высш. учеб. завед. / Алексей Алексеевич Леонтьев. – 4-е изд., испр. – М. : Смысл ; Изд. центр «Академия», 2005. – 288 с.
13. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия ; под ред. Е. Д. Хомской. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.
14. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2007. – 713 с. : ил. – (Сер. «Мастера психологии»).
15. Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология / Ирина Михайловна Румянцева. – М. : ПЕРСЭ ; Логос, 2004. – 319 с. : ил.
16. Соссюр Ф. де. Заметки по общей лингвистике / Ф. де Соссюр ; пер. с фр. Б. П. Нарумова ; общ. ред., вступ. ст. и коммент. Н. А. Слюсаревой. – М. : Прогресс, 2000. – 280 с. – (Филологи мира).
17. Фрумкина Р. М. Психолінгвістика : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед.] / Р. М. Фрумкина. – 3-е изд., испр. – М. : Изд. центр «Академия», 2007. – 320 с.
18. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / В. Б. Шапар. – Х. : Прапор, 2007. – 640 с.

УДК 159.943

А. В. Кульчицька, О. В. Мисковець

## ПСИХОЛОГО-ЕКОНОМІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ *PRODUCT PLACEMENT* У ЗАСОБАХ МАСОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Проаналізовано використання *produkt placement* у рекламних кампаніях. Висвітлено психолого-економічні особливості та психологічні механізми *produkt placement*. Наведено результати дослідження щодо впливу *produkt placement* через засоби масової комунікації на свідомість споживача.

**Ключові слова:** *produkt placement*, психолого-економічні особливості, психологічні механізми, реклама, засоби масової комунікації.

**Кульчицкая А. В., Мисковец Е. В. Психолого-экономические особенности использования *product placement* в средствах массовой коммуникации.** Стаття посвящена використанню *produkt placement* в рекламних кампаніях. Описані психолого-економічні особливості та психологічні механізми *produkt placement*. Демонструються результати дослідження щодо впливу *produkt placement* на свідомість споживача через засоби масової комунікації.

**Ключевые слова:** *produkt placement*, психолого-экономические особенности, психологические механизмы, реклама, средства массовой коммуникации.

**Kulchytska A. V., Myskovets O. V. Psychological & Economic Peculiarities of the Use of *Product Placement* in Facilities of Mass Communication.** The article is devoted to application of *produkt placement* in commercial campaigns. Psychological & Economic peculiarities as well as psychological mechanisms of *produkt placement* are described. The results of the research are demonstrated in relation to influence of *produkt placement* through Facilities of Mass Communication on consumer's consciousness.

**Key words:** *produkt placement*, Psychological&Economic peculiarities, psychological mechanisms, advertising, Facilities of Mass Communication.

**Постановка наукової проблеми та її значення.** Реклама була і залишається одним із найефективніших способів просування товарів та послуг. Проте з часом пряма реклама стає все менш ефективною. Сьогодні у світі простежується тенденція до надмірного впливу традиційних методів реклами, що спровокувало зниження ефективності маркетингових зусиль компаній-рекламодавців. Щодо сприйняття реклами споживачами, то в умовах стрімкої зміни медіа-простору аудиторія стає нестримною щодо традиційних методів реклами. Споживачі стають дедалі більш вимогливими до продукту, а отже і до реклами. У них поступово виробився «імунітет» до інформації, розмі-

щеної в засобах масової комунікації (ЗМК), у рекламних відео- та радіороликах. Тому сьогодні вже стало необхідністю освоювати нові альтернативні способи комунікації, здатні запропонувати свіжі, новаторські й, що найголовніше, ефективні, прибуткові методи досягнення цільової аудиторії. Отже, численним суб'єктам господарської діяльності доводиться звертатися до прихованої непрямой реклами, яка б давала змогу донести переваги продукту чи послуги до цільової аудиторії. Одним із таких методів непрямой реклами є *produkt placement* (PP). Потік PP отримав визнання як життєвий і надзвичайно ефективний засіб просування товарів і послуг.

Вважається, *produkt placement* – це розміщення торгової марки або самого товару чи послуги в кінофільмі, телевізійному фільмі або телепередачі. Мета розміщень полягає не тільки в показі, описі продукту, а й у тому, щоб надалі цей продукт на підсвідомому рівні асоціювався з героєм або сюжетом.

**Мета** статті – висвітлити психолого-економічні особливості використання *produkt placement* у засобах масової комунікації.

**Завдання:** проаналізувати використання *produkt placement* у засобах масових комунікацій; узагальнити психолого-економічні особливості та психологічні механізми *produkt placement*; продемонструвати результати дослідження щодо впливу *produkt placement* через засоби масової комунікації на свідомість споживача.

**Аналіз останніх досліджень із цієї проблеми.** Серед психологів, маркетологів і економістів, що приділяли увагу зазначеній проблемі, – А. Бадьїна, Дж. Берет, Н. Бутенко, Я. Григор'єва, Ю. Громцев, Е. Дружиніна, С. Маріарті, Е. Ранат, Т. Приймак, І. Спірідонов та ін.

Спираючись на досвід наукових досліджень вищезгаданих авторів, ми схильні вважати, що успіх та ефективність використання *produkt placement* ґрунтується на застосуванні психолого-економічних та соціальних особливостей людини та нижченаведених механізмів психологічного впливу на особистість:

1. Конформізм (пристосування, пасивне сприйняття стану речей, законів та думок).
2. Вплив через художні образи (полегшення процесу проникнення в масову свідомість образу товару, ідеї або послуги).
3. Механізм ідентифікації та соціальне зараження (бажання наслідувати кумирів).
4. Тривалість (щоб глядач помітив продукт, він повинен бути в кадрі не менше однієї секунди).



5. Стереотипізація – вибирається одна найбільш явна/сильна характеристика, притаманна об'єкту, через яку він і рекламується в одному фільмі або в цілій серії фільмів (так, наприклад, багато товарів ми запам'ятовуємо за спрощеним образом – досить нам побачити в кадрі упаковку, навіть без назви, ми з легкістю розуміємо, що рекламується).

Окрім названих психолого-економічних особливостей, вплив *produkt placement* підсилюється залученням якомога більшої кількості способів сприйняття інформації людиною. Наведемо їх коротку характеристику.

1. Візуальний вплив (візуальне розміщення продукції). Продукт, послугу або логотип глядачі можуть просто побачити. У кінокартині це зазвичай представлено так: героїня йде по вулиці, і її увагу привертає яскрава вивіска з логотипом певної компанії, що використала цей вид РР.

2. Вербальний вплив (розмовне розміщення продукту). У свою чергу, цей вид *produkt placement* розділяється на два підтипи:

- усний (вербальний) – фраза (діалог), що рекламує продукт, послугу або компанію (актор чи «голос за кадром» згадують про продукт, послугу або компанію). Гарним прикладом слугує репліка Форреста Гампа з однойменного фільму після відвідин Білого дому: «Найкраще під час зустрічі з президентом було те, що можна було пити Доктор Пеппер стільки, скільки хочеться!»;
- неусний (невербальний) – звук, який є невід'ємною властивістю (унікальною торговою пропозицією) того чи того продукту. Застосовується досить рідко.

3. Кінестетичний вплив (взаємодія актора з продуктом, розміщення використання продукту). На сьогодні найпопулярніший різновид РР, оскільки не завжди легко створити образ тільки за допомогою зображення або звукоряду. Кінестетичний тип часто має на увазі і візуальний, і аудіальний типи. Зазвичай цей тип вважається найкращим для компаній – виробників брендів.

За допомогою описаних вище типів розміщення розв'язуються конкретні рекламні завдання, від яких залежить «участь» продукту (послуги) у фільмі.

**Виклад основного матеріалу та обґрунтування отриманих результатів дослідження.** На сьогодні діяльність РР є досить розпов-

судженою. Так, наприклад, фільм «Ризикова справа» з Томом Крузом збільшив продаж окулярів моделі Wayfarer (Ray-Ban) з 18,0 доларів до 360,0 в перший рік і до 720,0 – у другий. Компанія також підвищила роздрібну ціну товару з 30 до 50 доларів.

За нашими спостереженнями, що проводилися у 2010–2011 рр., у вітчизняній кіноіндустрії РР набирає стрімких обертів. Усі провідні канали, такі як «Інтер», «Новий канал», «1+1», «Тоніс», «ТЕТ», «СТБ» включають у програми передачі та кінострічки з використанням РР. Наші спостереження свідчать, що серед найпопулярніших програм – це «Холостяк», «Танцюють всі», «Світські хроніки», «Дім 2» та кінофільми «Ранетки», «Кадети», «Татусеві доньки» та ін.

Загалом такий вид просування продукції є досить продуктивним. Проаналізуємо це на прикладі «Нового каналу». Добова тривалість традиційної реклами тут становить шість годин. Близько 60 % глядачів переключають канал на початку рекламного блоку і включають його за хвилину до його закінчення, тобто 60 % глядачів бачать 1/10 частину традиційної реклами. У той час, як РР споживають 100 % цільової аудиторії, оскільки глядач не може відірвати погляду від улюбленої передачі чи кінофільму.

У квітні 2012 р. в м. Луцьку Волинської області нами було проведено соціально-психологічне дослідження методом анкетування щодо впливу *produkt placement* на свідомість людини.

Анкета «Вплив *produkt placement* на свідомість».

Усього питань – 23 за змістом:

- про факти поведінки – 5;
- про факти свідомості – 14;
- про особистість респондента – 4.

Було опитано 50 осіб, у тому числі:

- 21 особу віком від 18 до 32 років (42 %);
- 19 осіб віком від 33 до 49 років (38 %);
- 7 осіб віком від 50 до 60 років (14 %);
- 3 людини віком від 61 року і більше (6 %).

22 респондента – чоловіки, 28 – жінки. Вибірка стихійна.

За підсумками дослідження можна зробити висновки, що *produkt placement* впливає на міжособистісні стосунки. Особливо це стосується вікових груп від 18 до 31 та від 32 до 47 років. Состерігається наслідування героїв або улюблених артистів у поведінці та ставленні до оточення. Зміну поведінки щодо оточення визнають 52 % респондентів (табл. 1).

Таблиця 1

**Зміна ставлення людей один до одного під впливом *produkt placement***

Вік, роки	Ставлення до оточення, %		
	змінюється	не змінюється	важко відповісти
18–31	32	8	2
32–47	20	10	8
48–60	6	6	2
61 і більше	–	6	–
Усього	58	30	12

Під час дослідження ми також установили, що *produkt placement* впливає здебільшого на людей вікових груп від 18 до 32 років і на людей віком від 32 до 47 років, але значно менше. Змінюються погляди на соціальні та громадянські цінності тощо. Загалом до категорії впливу *produkt placement* на людину як на особистість належать 58 % респондентів (табл. 2).

Таблиця 2

**Вплив *produkt placement* на людину як на особистість**

Вік, роки	Вплив реклами на людину, %		
	визнають	не визнають	важко відповісти
18–31	31	3	8
32–47	19	15	4
48–60	6	6	2
61 і більше	2	4	0
Усього	58	28	14

Ми також установили, що ставлення споживачів до непрямой реклами в кіно, телепередачах чи інших ЗМК переважно нейтральне, однак прямопропорційне віку опитуваних. Зі збільшенням віку споживачів підвищується їх негативне ставлення до реклами. Загалом 22 % опитаних ставляться до реклами позитивно, 68 % – нейтрально, а 10 % – негативно (табл. 3).

Таблиця 3

**Ставлення споживачів до непрямой реклами**

Вік, роки	Ставлення, %		
	позитивне	нейтральне	негативне
18–31	12	28	2
32–47	10	24	4
48–60	–	12	2
61 і більше	–	4	2
Усього	22	68	10

Більшість респондентів відповіли, що *produkt placement* може вплинути на прийняття рішення про придбання певного товару чи послуги або зробити спонтанну покупку. Загалом 72 % опитуваних дали позитивну відповідь (табл. 4).

Таблиця 4

**Вплив *produkt placement* на формування попиту**

Вік, років	Вплив на прийняття рішення, %	
	існує	не існує
18–31	34	8
32–47	32	6
48–60	6	8
61 і більше	–	6
Усього	72	38

**Висновки.** 1. *Produkt placement* (PP) – це розміщення торгової марки або самого товару чи послуги в кінофільмі, телевізійному фільмі або телепередачі. Мета розміщень полягає не тільки в показі, описі продукту, а й у тому, щоб надалі цей продукт на підсвідомому рівні асоціювався з героєм або сюжетом багатосерійного художнього твору.

2. До психолого-економічних особливостей та механізмів психологічного впливу *produkt placement* належать: механізми психологічної ідентифікації глядача із продуктами прихованої реклами; вплив через художні образи, який полегшує процес проникнення в масову свідомість образу товару, ідеї або послуги; тривалість показу; стереотипізація; механізм соціального навчання.

3. За підсумками соціально-психологічного дослідження можна констатувати: 52 % опитаних вважає, що *produkt placement* впливає на міжособистісні відносини; 50 % респондентів (люди віком від 18 до 32 та від 32 до 47 років) вважають, що *produkt placement* впливає на особистість, в тому числі змінюються погляди на соціальні та громадянські цінності.

Ставлення споживачів до *produkt placement* у кіно, телепередачах чи інших ЗМК переважно нейтральне, однак воно прямопропорційне віку опитуваних. Зі збільшенням віку споживачів підвищується їх негативне ставлення до реклами. Загалом 22 % опитаних ставляться до реклами позитивно, 68 % – нейтрально, а 10 % – негативно.

72 % опитуваних вважає, що *produkt placement* впливає на прийняття рішення про придбання певного товару, а також на здійснення спонтанної покупки.

Отже, *produkt placement* не тільки інноваційний ефективний метод просування товару на ринку, а й може виступати потужним інструментом формування громадської думки, споживацької поведінки, зміни стереотипів.

#### *Список використаної літератури*

1. Бутенко Н. Ю. Соціальна психологія в рекламі : навч. посіб. / Н. Ю. Бутенко. – К. : КНЕУ, 2006. – 384 с.
2. Григор'єва Я. І. Соціально-психологічний аналіз Product Placement як соціальної комунікації : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Яніна Ігорівна Григор'єва. – М., 2004.
3. Громцева Ю. Product placement в кинематографі як інструмент маркетингового PR [Електронний ресурс] / Ю. Громцева. – Режим доступу : [http://www.marketing.vuzlib.net/book\\_o011\\_page\\_6.html](http://www.marketing.vuzlib.net/book_o011_page_6.html)

УДК 316.61:33–053.6

О. В. Лазаренко

### **САМООЦІНКА ЯК ФАКТОР СТАНОВЛЕННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ В РАННІЙ ЮНОСТІ (ЕМПІРИЧНИЙ РАКУРС)**

У статті здійснено емпіричний аналіз впливу самооцінки особистості на психологічні особливості становлення економічної ідентичності в ранньому юнацькому віці. Розкрито сутність поняття суб'єктивна економічна самооцінка.

**Ключові слова:** економічна ідентичність, самооцінка, рання юність, криза ідентичності.

**Лазаренко О. В. Самооценка как фактор становления экономической идентичности в ранней юности (эмпирический ракурс).** В статье осуществлен эмпирический анализ влияния самооценки личности на психологические особенности становления экономической идентичности в раннем юношеском возрасте.

**Ключевые слова:** экономическая идентичность, самооценка, ранняя юность, кризис идентичности.

**Lazarenko O. V. Self-Esteem as a Factor of Economic Identity in Early Adolescence (Empirical Perspective).** The article presents an empirical analysis of the impact of self-identity on the psychological peculiarities of formation of economic identity in early adolescence.

**Key words:** economic identity, self-esteem, early adolescence, identity crisis.

**Постановка наукової проблеми та її значення.** Дослідження проблеми становлення економічної ідентичності в ранній юності є достатньо актуальним у період економічного дисбалансу, зниження рівня життя та зміни економічного статусу населення України. Незважаючи на актуальність вивчення феномену економічної ідентичності, у психологічній науковій літературі існує певна невизначеність цього поняття, як власне й поняття ідентичності. Вивчення й узагальнення поняття й детермінативних підстав для цього феномену продиктоване практичними запитамі суспільства.

Протягом юнацького віку особистість може досягати високого рівня інтелектуального розвитку, збагачувати свій життєвий досвід, здатна до самовивчення, komponує власну індивідуальність, формує цілісний Я-образ, вибудовує Я-концепцію, самовизначається у життєвих і професійних планах, нерідко переживаючи при цьому кризу ідентичності [9, 47].

На думку Е. Еріксона, ідентичність здійснюється як конфігурація через успішний синтез і ресинтез «Его», включаючи в себе конституційно зумовлені властивості, потреби, здібності, ототожнення, механізми психологічного захисту, процес вираження соціальних інтеракцій і послідовно прийняті ролі [3, 173]. При цьому вчений розрізняв ідентичність індивіда та ідентичність групи. Его-ідентичність заснована на відчутті самототожності й безперервності свого існування в часі й просторі; визнання ототожнення власної особистості зі значущими для себе людьми [3, 59]. І тільки підтримка, яку забезпечує колективна ідентичність зі значущої соціальної групи здатна істотно впливати й закріплювати ідентичність індивіда [3, 99].

Для позначення різних полюсів цього феномену Е. Еріксон виділив позитивну та негативну ідентичності, а також три форми за походженням: зумовлену зовнішніми чинниками (статеву, вікову, расову, національну, громадянську належність); набуту (професійна ідентичність, зв'язки, спрямованості, орієнтації); запозичену (засвоєні ролі, які приймає індивід під впливом очікувань оточення або за певним зовнішнім зразком). Різні стадії розвитку особистості (орально-сенсорна, м'язево-анальна, локомоторно-генітальна, латентний період, пубертат і підлітковий вік, ранній дорослий вік, дорослий вік, зрілість) зумовлюють і різні вибори між двома альтернативними варіантами. Розвиток ідентичності тісно пов'язаний із розв'язанням вікових і ситуативних завдань розвитку, а характер такого вибору визначає

гармонійний розвиток особистості або поглиблення кризи ідентичності й неуспішність подальшого життєвого шляху особистості [3, 196].

Визначення ідентичності, за Е. Еріксоном, полягає в таких аспектах: індивідуальності (як усвідомлене відчуття особистої унікальності існування); тотожності й цілісності (як відчуття внутрішньої тотожності, неперервності між тим, якою людина була в минулому і ким прагне бути в майбутньому та відчуття злагодженості й сенсу життя); єдності й синтезу (як відчуття внутрішньої гармонії та єдності, синтез Я-образів, у тому числі часових ідентифікацій Я-дитина, «Я в минулому» в осмислене ціле, яке зумовлює відчуття гармонії особистості) [3].

Формування цілісної ідентичності у ранній юності ускладнюється ще й економічними характеристиками суспільства, певних його груп, які учні в ранньому юнацькому віці починають «приміряти» й на себе, порівнюючи себе з іншими за критерієм «багаті – бідні». Економічний статус часто ототожнюється з частиною особистості, виростає до цілісного і самостійного конструкту Я-концепції, який можна назвати економічною ідентичністю особистості [11].

На думку Р. Бернса, існує визначення та теоретичне обґрунтування тричленної схеми для визначення Я-концепції, а саме – когнітивний, емоційний та поведінковий її компоненти [2, 52]. Для аналізу економічної ідентичності старшокласників можна застосовувати цю структуру як основу для подальшого дослідження.

У когнітивному компоненті економічної ідентичності М. Руднєв виділяє: 1) економічну самооцінку як суб'єктивне уявлення про власний економічний статус; 2) зв'язок економічної самооцінки з дійсним рівнем забезпеченості; 3) оцінку власного економічного статусу порівняно зі статусом найближчого соціального оточення.

В емоційному компоненті економічної ідентичності старшокласників мають місце такі складники: 1) задоволення своїм матеріальним статусом; 2) переживання, пов'язані з матеріальними труднощами. Поведінковий компонент, на думку М. Руднєва, включає в себе: 1) конфліктну поведінку; 2) поведінку уникання; 3) продуктивну поведінку; 4) декларативні типи поведінки [8].

На думку Д. Чармза, стосовно економічної ідентичності та діяльності можна застосувати поняття «почуття причетності», яке він визначає як відчуття своєї ефективності як джерела змін у навколишньому світі [10, 236].

Отже, можна припустити, що формування економічної ідентичності в ранній юності пов'язане з певними емоціями та більш склад-

ними переживаннями, які складаються із кількох емоційних компонентів. Емоції як цінність та емоції як мотивація значною мірою можуть зумовлювати формування економічної ідентичності, з одного боку, сприяючи самовизначенню індивіда, а з іншого – емоційно забарвлюючи економічну соціалізацію.

Існує й структурний поділ Я-концепції особистості, за якого до вищого рівня належать соціальне й психологічне Я, до середнього – система неспецифічних ідентичностей, зокрема економічна Я-концепція, яка у свою чергу поділяється на повноважний контроль («об'єкт»), проміжний контроль («посередник»), особистий контроль («суб'єкт»), а до нижчого рівня Я-концепції – професійна ідентичність, яка, у свою чергу, поділяється на професійну самоефективність, професійні аутостереотипи, професійні гетеростереотипи. На думку Н. Кульбіді, економічне Я формується навіть тоді, якщо діяльність не пов'язана з економікою. Дитина тісно пов'язує економічне Я та професійне Я у свідомості, сприймаючи професіоналізацію не тільки як діяльнісну сферу, а й джерело економічного й соціального статусу. Для формування економічної ідентичності важливий поділ на роль суб'єкта чи об'єкта в економічній діяльності [5, 216].

Визначення людиною свого становища в системі економічних відносин і насамперед у системі відносин власності – це одне з найголовніших завдань особистості. Це стосується і ставлення людини до грошей, оплати праці. Слід зазначити, що гроші виконують не лише суто економічні функції (міра вартості, засіб обігу, засіб платежу, засіб нагромадження і збережень), а й соціально-психологічні. Гроші є одним із факторів формування економічної самосвідомості особистості, створюючи і задовольняючи потреби виживання, існування, самозадоволення, посідання певного статусу в суспільстві. Через посередництво грошей відбувається входження людини в економічну сферу суспільства. Саме тому вони є важливим фактором економічної соціалізації особистості.

Оплата праці та задоволення грошовим еквівалентом власного професійного становлення є важливим не тільки для утвердження економічної соціалізації особистості, а й необхідним чинником становлення економічної ідентичності.

Емпіричне дослідження проводилося зі студентами першого та другого років навчання Волинського державного училища культури і мистецтв імені І. Ф. Стравінського та Луцького педагогічного коледжу, Старовижівського професійного ліцею впродовж 2011–2012 рр.



Обсяг вибірки – 206 обстежуваних: учні, студенти віком від 15 до 19 років. Для дослідження були використані такі методики: анкета-опитувальник «Економічна ідентичність», шкала на визначення рівня самоповаги М. Розенберга [4].

Анкета-опитувальник «Економічна ідентичність» містить такі критерії економічної ідентичності (фактори): суб'єктивна економічна самооцінка, задоволеність власним економічним статусом, економічна поведінка (економічне «Я-теперішнє»), суб'єктивна економічна перспектива (економічне «Я-майбутнє»).

Почуття впевненості в собі, задоволення потреби в оцінці, визнанні, відчуття власної значимості створює можливості для самоактуалізації особистості та власне потреби в самоактуалізації. Незадоволена потреба у визнанні, навпаки, створює відчуття приниження, слабкості, безсилля, які, у свою чергу, є основою для смутку, запускає компенсаторні та невротичні механізми [6, 89]. Впевненість у собі дає старшокласникові змогу спиратися на наявні внутрішні ресурси та розвивати інші свої здібності та грані особистості, а отже набувати зрілої ідентичності та зберігати психологічне здоров'я.

Суб'єктивна економічна самооцінка (за анкетною-опитувальником економічної ідентичності) ототожнюється із самовизначенням власного матеріального статусу на цей момент. Респондентам пропонували визначити свій матеріальний статус як високий, достатній, нижчий від середнього чи низького рівня. Визначення самоповаги за шкалою М. Розенберга теж умовно можна поділити на самоповагу високого, середнього чи низького рівня. Порівняльний аналіз проводився не тільки з урахуванням показників суб'єктивної економічної самооцінки та самоповаги, а й за фактором місця проживання (місто – село).

*Таблиця 1*

**Поділ суб'єктивної економічної самооцінки за фактором місця проживання**

<b>м. Луцьк, %</b>	<b>Суб'єктивна економічна самооцінка</b>	<b>сmt Стара Виживка, %</b>
0,9	Високий рівень	1,1
91,3	Достатній рівень	82,2
7,8	Нижче середнього	13,3
0	Низький рівень	3,3

Отже, показники суб'єктивної економічної самооцінки за фактором місця проживання практично не відрізняються. У сільській місцевості менше на 9,1 % опитуваних вважають свій економічний

статус достатнім, а на 5,5 % більше опитуваних зараховують себе до рівня матеріального статусу, нижчого від середнього, на 3,3 % більше визначають свій економічний статус як низький.

Таблиця 2

**Формування суб'єктивної економічної самооцінки залежно від рівня самоповаги (у міських учнів раннього юнацького віку)**

Суб'єктивна економічна самооцінка	Рівень самоповаги	Кількість, %
Високий рівень	Високий рівень	100,0
Достатній рівень	Високий рівень	58,5
	Середній рівень	24,5
	Низький рівень	17,0
Нижчий від середнього	Високий рівень	44,4
	Середній рівень	44,4
	Низький рівень	11,1
Низький	Високий рівень	0,0
	Середній рівень	0,0
	Низький рівень	0,0

Отже, рівень самоповаги у міських учнів раннього юнацького віку повністю збігається із суб'єктивною економічною самооцінкою високого та низького рівня.

Таблиця 3

**Формування суб'єктивної економічної самооцінки залежно від рівня самоповаги (у сільських учнів раннього юнацького віку)**

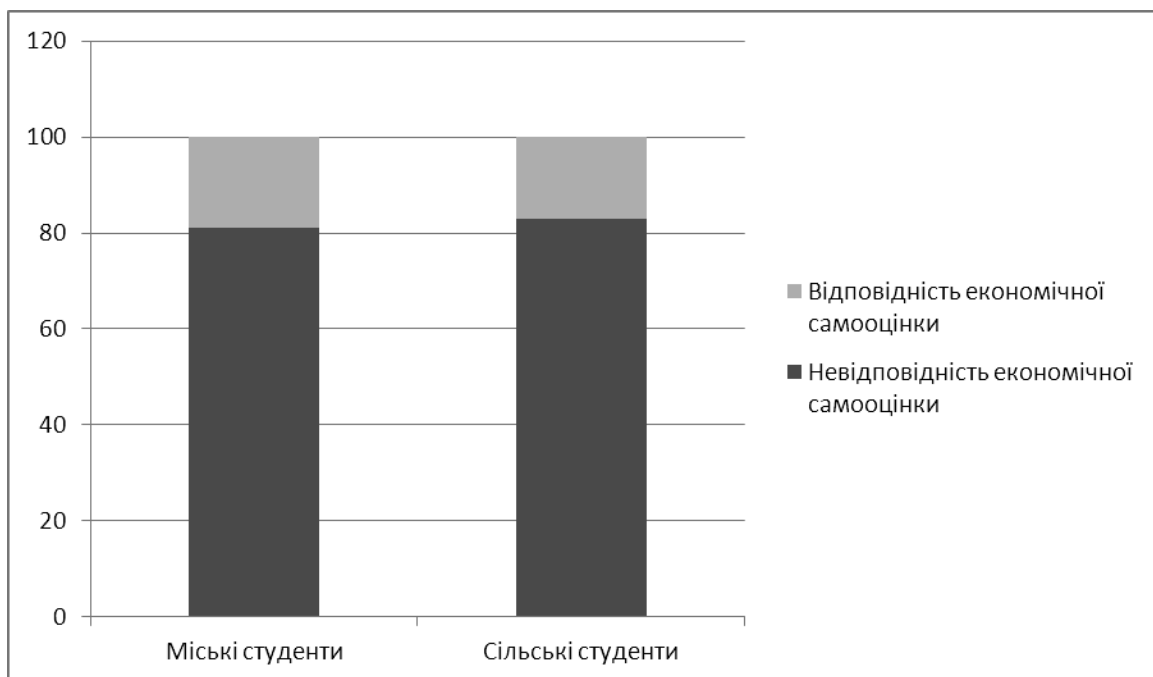
Суб'єктивна економічна самооцінка	Рівень самоповаги	Кількість, %
Високий рівень	Високий рівень	100
Достатній рівень	Високий рівень	0
	Середній рівень	95
	Низький рівень	5
Нижчий від середнього	Високий рівень	0
	Середній рівень	0
	Низький рівень	100
Низький	Високий рівень	0
	Середній рівень	0
	Низький рівень	100

Крім означених результатів високого та низького рівня суб'єктивної економічної самооцінки у міських студентів, що повністю збігаються із рівнем самоповаги, у сільських учнів раннього юнацького віку схожі значення із особистісною самоповагою має і суб'єктивна

економічна самооцінка – нижча від середнього та достатнього рівня. Так, суб'єктивна економічна самооцінка достатнього рівня формується із 95 % – середнього та 5 % низького рівня (за шкалою самоповаги); нижча від середнього рівня – із 100 % низького рівня особистісної самоповаги.

Із наведених вище даних можна зробити висновок, що в сільських учнів раннього юнацького віку рівень особистісної самоповаги більшою мірою збігається із рівнем суб'єктивної економічної самооцінки, ніж у тих опитаних, які навчаються в місті.

Невідповідність суб'єктивної економічної самооцінки до об'єктивного матеріального статусу визначалася за допомогою біографічного аналізу даних про економічне становище сім'ї (дохід, місце роботи батьків) та сукупного доходу самого студента (стипендія, власний заробіток). Так, за даними Н. Балтачєєвої, так званий споживчий кошик із розрахунку на одну людину становить 1700 грн на місяць [1, 131]. На думку Н. Пука, реальний прожитковий мінімум, посилаючись на журналістські розрахунки, становив у 2010 р. не менше 2536 грн на особу на місяць. Отже, ґрунтуючись на цих даних, будемо вважати об'єктивний низький економічний статус таким, що мають студенти із доходом менше 2 тис. грн на особу на місяць, нижчим від середнього – менше 3 тис. грн, середній – менше 4 тис. грн на члена сім'ї [7, 389].



**Рис. 1.** Відповідність економічної самооцінки реальному матеріально-економічному статусу

Отже, і в сільських, і в міських студентів економічна самооцінка не відповідає реальному економічному статусу (83 % і 81 % відповідно). Детальний аналіз співвідношення суб'єктивної економічної самооцінки та об'єктивного матеріального статусу засвідчує тенденцію підвищення свого суб'єктивного економічного статусу порівняно з реальним, що свідчить про потребу в досягненні такого статусу, а також можливі негативні емоційні переживання при фрустрації такої потреби (див. табл. 4.)

Таблиця 4

**Відповідність суб'єктивної економічної самооцінки об'єктивному економічному статусу**

<b>Суб'єктивна економічна самооцінка</b>	<i>Високий – 1</i>	<i>Достатній – 106</i>	<i>Нижчий від середнього – 9</i>	<i>Низький – 0</i>	Міські студенти (к-сть осіб)
<b>Об'єктивний економічний статус</b>	Середній – 1	Середній – 22; нижчий від середнього – 61; Низький – 23;	Низький – 9	0	
<b>Суб'єктивна економічна самооцінка</b>	<i>Високий – 1</i>	<i>Достатній – 74</i>	<i>Нижчий від середнього – 12</i>	<i>Низький – 3</i>	Сільські студенти (к-сть осіб)
<b>Об'єктивний економічний статус</b>	Середній – 1	Середній – 2; Нижчий від середнього – 58; Низький – 30	Низький – 9; Нижчий від середнього – 3	Низький – 3	

Отже, тенденцію до підвищення суб'єктивної самооцінки порівняно з об'єктивним економічним статусом виявлено і в сільських, і в міських студентів. Незначні розбіжності між тими, хто навчається в місті, і тими, хто навчається в селі, існують у визначенні суб'єктивної економічної самооцінки достатнього рівня.

**Висновки.** Отже, ми визначаємо суб'єктивну економічну самооцінку як ідентифікацію власного матеріально-економічного статусу в певний період часу. Вплив самооцінки як інтегрального компонента Я-концепції особистості й показника глобального ставлення до себе на становлення економічної ідентичності та суб'єктивну економічну самооцінку має місце в усіх опитаних, більш яскраво проявляючись в учнів сільської місцевості. Так, у сільських учнів раннього юнацького віку суб'єктивна економічна самооцінка на 95–100 % збігається із рівнем самоповаги.

Слід зазначити, що економічна ідентичність, її структура та елементи, на наш погляд, мають не стигматичну, а динамічну природу, унаслідок чого тісно пов'язані і з соціальною, і з особистісною ідентичністю, а також із такими аспектами соціальної ідентичності, як професійна та гендерна ідентичність.

Співвідношення суб'єктивної економічної самооцінки та об'єктивного матеріального статусу засвідчує тенденцію підвищення свого суб'єктивного економічного статусу порівняно з реальним, що свідчить про потребу в досягненні такого статусу. Економічна самооцінка не відповідає реальному економічному статусу і сільських, і в міських студентів (83 % і 81 % відповідно).

#### *Список використаної літератури*

1. Балтачєєва Н. Вплив економічної кризи на рівень доходів населення України / Н. А. Балтачєєва // Вісн. Хмельн. нац. ун-ту. – 2010. – № 2. – Т. 3. – С. 129–133.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – С. 30–66.
3. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис : пер. с англ. / Э. Эриксон ; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. – М. : Изд. группа «Прогресс», 1996. – 344 с.
4. Ковалев С. Подготовка старшеклассников к семейной жизни; тесты, опросники / С. В. Ковалев. – М. : Просвещение, 1991. – 143 с.
5. Кульбіда Н. Структурний аналіз Я-концепції як основи функціонування феномену економічної суб'єктності особистості потенційного підприємця / Н. М. Кульбіда // Психологія : зб. наук. пр. НПУ ім. М. П. Драгоманова. – 2003. – Вип. 20. – С. 215–222.
6. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 479 с.
7. Пука Н. В. Національні фактори стану і розвитку української сім'ї / Н. В. Пука // Наук. вісн. НЛТУ України. – 2011. – Вип. 21. – С. 385–390.
8. Руднев М. Г. Опыт исследования экономической идентичности личности (на основе опроса школьников и студентов) / М. Г. Руднев // Социокультурные трансформации подростковой субкультуры : тр. по социологии образования. Т. XI, вып. XX / под ред. В. С. Собкина. – М. : Центр социологии образования РАО, 2006. – С. 63–75.
9. Савчин М. Вікова психологія / М. Савчин, Л. Василенко. – К. : Академвидав, 2005. – 360 с.
10. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Т. 2 / Х. Хекхаузен. – М. : Педагогика, 1986. – 392 с.
11. Ядов В. Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности личности / В. А. Ядов // Мир России. – 1995. – № 3–4. – С. 158–179.

УДК 159.9:316.37

Н. І. Левус, Н. О. Ільчишин

## ОСОБЛИВОСТІ ДЕКЛАРОВАНОГО ТА РЕАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ МОЛОДІ ДО ПРЕДСТАВНИКІВ ІНШИХ КРАЇН

У статті здійснено теоретичне обґрунтування та емпіричне вивчення відмінностей між декларованим та реальним ставленням молодих людей до представників інших країн. Більшість досліджуваних (76 %) продемонструвала адекватність ставлення до інших етнічних груп. Суттєвий незбіг декларованого та реального ставлення виявлено в тих молодих осіб, які залежні від думки інших, а в проблемних ситуаціях дотримуються стратегії уникнення. Чинником соціальної дистанції з іншими етнічними групами виступають не стільки особисті уподобання молоді, скільки саме політичні, соціальні та економічні умови.

**Ключові слова:** міжетнічна взаємодія, етнічний стереотип, гетеростереотип, етнічне ставлення, соціальна дистанція.

**Левус Н. И., Ильчишин Н. А. Особенности декларированого и реального отношения молодежи к представителям других стран.** В статье осуществлено теоретическое обоснование и эмпирическое изучение различий между декларированным и реальным отношением молодежи к представителям других стран. Большинство исследуемых (76 %) продемонстрировала адекватность отношения к другим этническим группам. Существенное несовпадение декларированого и реального отношения обнаружено у тех молодых лиц, которые зависимы от мнения окружающих, а в проблемных ситуациях придерживаются стратегии избегания. В качестве фактора социальной дистанции с другими этническими группами выступают не столько личные предпочтения молодых людей, сколько именно политические, социальные и экономические условия.

**Ключевые слова:** межэтническое взаимодействие, этнический стереотип, гетеростереотип, этническое отношение, социальная дистанция.

**Levus N. I., Ilchyshyn N. O. Features of the Declared and Real Attitude of Youth Towards Representatives of Other Countries.** In the article a theoretical ground and empiric study of differences are carried out between the declared and real attitude of young people toward the representatives of other countries. For most investigated (76 %) characteristic is adequate attitude toward other ethnic groups. Significant discrepancy is declared and real attitude found in those subjects who are dependent on the opinions of others, and in problem situations followed a strategy to avoid. Factor of social distance from other ethnic groups do not act as personal preferences of young people, as political, social and economic conditions.

**Key words:** interethnic relations, ethnic stereotype, heterostereotype, ethnic attitude, social distance.

**Постановка наукової проблеми та її значення.** Історично так склалося, що переважна більшість досліджень стереотипів і у нашій

країні, і за рубежем присвячена саме етнічним стереотипам. Проте, як вважає В. С. Агеев, незважаючи на величезну кількість зібраного емпіричного матеріалу, на сьогодні існує невизначеність щодо багатьох принципів питань, зокрема невирішені проблеми істинності стереотипів, співвідношення між стереотипом і упередженням, стереотипом і поведінкою [2].

Стереотипи слугують спрощенню міжетнічної диференціації і «економії» сприймання в етноконтактних ситуаціях. Водночас етнічний стереотип відображає прагнення людей до збереження і зміцнення позитивної етнокультурної ідентичності, відіграючи важливу соціальну роль як чинник консолідації і фіксації етнічної групи.

**Аналіз останніх досліджень із цієї проблеми.** Україна є державою, в котрій рівноправність усіх етнічних спільнот, їх мов та культур є принципом державної етнонаціональної політики та відображена у законодавстві. Як зазначають фахівці, готовність етнічних груп інтегруватися в національний соціум визначається рівнем їхнього задоволення соціальними, правовими та культурними умовами [6]. Проте дані соціологічного опитування Центру Разумкова «Громадська думка про підсумки 2011 року» [1] свідчать, що соціальні та економічні умови у країні погіршуються. Так, 66,3 % опитаних вважає, що протягом 2011 р. ситуація в країні загалом змінилася на гірше, лише 6,1 % вказують на покращення ситуації, ще 22,1 % вважає, що вона не змінилася (порівняємо: у січні–лютому 2011 р., оцінюючи зміни в країні, що відбулися у 2010 р., погіршення відзначали 52,8 % респондентів). При цьому громадяни констатують погіршення ситуації в більшості сфер. Рівень оптимізму громадян стосовно розвитку подій в Україні не змінився порівняно із жовтнем 2011 р. і залишається низьким: лише 11,7 % респондентів вважає, що події в Україні розвиваються в правильному напрямі; 67,3 % – що в неправильному. Отже, сучасна ситуація в Україні, як зазначає О. Майборода [6, 259], «не стимулює в середовищі етногруп інтеграційного оптимізму». Саме тому розуміння особливостей та наслідків міжетнічної взаємодії, з огляду на її культурне, соціальне та економічне значення, надалі залишається актуальною проблемою для України.

Особливою формою вияву міжетнічної взаємодії є етнічні стереотипи. Етнічний стереотип (за П. Платоновим) – це вид соціального стереотипу, який передбачає спрощений, схематизований, емоційно забарвлений та надзвичайно стійкий образ певної етнічної групи чи

спільноти, що поширюється на всіх її представників [3]. Етнічні стереотипи, як правило, складають значну частину уявлень про інші етнічні групи та народності.

Уперше поняття «стереотип» використав американський учений Уолтер Ліпман (Lippman, 1922). Стереотипом він називав впорядковану, схематичну, детерміновану культурою «картину світу» [10].

У 1934 р. американський психолог Р. Лап'єр провів експеримент, котрий виявив, що існують відмінності між етнічними установками та реальною поведінкою. Причому невідповідність між реальними діями та словесними (вербальними) відповідями в експерименті Лап'єра становила 92 %. Цей результат отримав назву «парадокс Лап'єра» і був підставою для дискусій про співвідношення реальної поведінки та установок щодо неї. Отже, якщо метою дослідження є прогнозування певних дій та вчинків особи, то, як зазначає А. М. Львовичкіна, слід враховувати той факт, що декларовані наміри та реальна поведінка можуть істотно відрізнятись [5, 28]. Формування етнічних стереотипів має низку особливостей. По-перше, люди схильні характеризувати великі групи недиференційовано (тобто характеристики окремих представників етносу переносяться на всіх представників даного етносу). По-друге, така категоризація має тенденцію зберігати стабільність протягом тривалих періодів часу. Слід також зазначити, що зміни в соціальній, політичній та економічній сферах можуть зумовлювати зміни стереотипу, але це відбувається не одразу і не завжди.

Ще однією важливою особливістю формування стереотипів є те, що стереотипи рідко виявляються на поведінковому рівні при відсутності відкритої ворожості у стосунках між групами. Проте в умовах напруженості чи конфлікту, ці ж стереотипи загострюються і стають детермінувальними чинниками реальної поведінки індивіда (аж до відкритої ворожості). Саме тому питання етнічного стереотипу є предметом багатьох наукових розвідок та досліджень.

Досить довго етнічний стереотип розглядали винятково в негативному контексті – як приклад неадекватності у сфері соціального сприймання, оскільки головними формами міжетнічної взаємодії вважалися суперництво та конфлікт. Міжетнічний стереотип характеризувався некритичністю, обмеженістю, викривленістю когнітивного змісту. Так, зокрема, чеський психолог Ягода (Jagoda, 1959) розглядав етнічні стереотипи як відображення упередженості однієї етнічної групи стосовно іншої; Дж. Е. Сімпсон, Дж. М. Інгер, Е. С. Богардус та



інші дослідники (Simpson, Yinger, 1965; Bogardus, 1950) етнічний стереотип вважали виявом ригідності мислення; П. Браун, Р. А. Левін та Д. Т. Кемпбелл (Brown, 1965; Levine, Campbell, 1972) визначали етнічні стереотипи як ознаку етноцентризму [8; 9]. Проте в останні десятиліття з'явилася тенденція трактувати етностереотипи безоцінково, як закономірні елементи свідомості. Як свідчать результати емпіричних досліджень етнічних установок, змістовою основою етнічних стереотипів є традиційна етнічна культура. Тобто, як зазначає Г. У. Солдатова, етнічні стереотипи є продуктом «культури» і «нормальним складником міжетнічного спілкування, котра буде існувати до того час, поки існують народи та міжетнічні групи» [7].

**Метою** дослідження є теоретичне обґрунтування та емпіричне вивчення відмінностей між декларованим та реальним ставленням молодих людей до представників інших країн. **Завданнями** виступають: 1) дослідження особливостей вияву етнічних гетеростереотипів у молоді; 2) аналіз чинників, що впливають на формування та вияв етнічних установок молодих людей; 3) встановлення відмінностей між реальним та декларованим етнічним ставленням.

**Методи та методики.** Методики, використані в дослідженні: «Кольоровий тест ставлень» Еткінда, «Опитувальник соціальної дистанції» Богардуса [5, 32–33], Тест міжособистісних стосунків Т. Лірі, Методика діагностики стратегій психологічного захисту в спілкуванні В. В. Бойко.

«Кольоровий тест ставлень» Еткінда проводився в три етапи. На першому етапі пропонувалося до кожної перерахованої етнічної групи дібрати відповідний колір, не орієнтуючись на зовнішні ознаки (колір національного одягу або колір національного прапора). Після виконання попереднього завдання пропонувалося розставити кольори за рівнем привабливості. На третьому етапі потрібно було розкласти за вподобанням етнічні групи. Для кольорів дібрано класичний перелік із тесту Люшера, а для етнічних груп – чотири народи, кордони яких межують із нашою країною, і чотири народи, територія проживання яких віддалена від нашої країни.

«Опитувальник соціальної дистанції» Богардуса містить перелік соціальних ролей із різною соціальною дистанцією. Відповідно, найближча за соціальною дистанцією роль – подружжя (чоловік чи дружина), а найбільш віддалена – житель району. Досліджуваному пропонувалося вибрати ту соціальну роль, яку він згоден надати типовим представникам певної етнічної групи.

Результати, отримані в ході проведення описаних вище методик, опрацьовували за допомогою методів математичної статистики, зокрема з використанням описової статистики, коефіцієнта рангової кореляції Спірмена та порівняльного аналізу за  $t$ -критерієм Стьюдента.

**Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження.** У дослідженні декларованого та реального ставлення до представників інших країн взяли участь молоді люди, середній вік яких становить 23 роки. Кількість досліджуваних – 80 осіб.

Для оцінки етнічних груп досліджуваним пропонувалися представники чотирьох країн, які межують з Україною (Білорусь, Молдова, Польща, Росія), а також представники тих держав, із якими в Україні немає спільного кордону (Англія, Італія, Німеччина, Франція). Зазначимо, що про всі вказані етнічні групи досліджувані достатньо обізнані, мають сформоване ставлення, яке проявляється у етнічних гетеростереотипах та судженнях. Отже, під час дослідження у молодих людей не викликло труднощів із висловлюванням власної думки.

Порівняльний аналіз проводився у кожній етнічній групі. Порівнювалася різниця рангів декларативної та реальної ієрархії. За допомогою коефіцієнта рангової кореляції Спірмена обчислювали різницю рангів, що займає кожна етнічна група і в одній, і в другій системах (декларованій та реальній), і таким чином визначався показник адекватності усвідомлення ставлення до етносів. У результаті було виявлено, що у 24 % досліджуваних деклароване та реальне ставлення до етнічних груп суттєво не збігаються. Зазвичай, у таких випадках деклароване ставлення було суттєво вищим, ніж реальне. У 76 % випадків можемо говорити про загальний збіг цих двох видів ставлень, що свідчить про адекватність усвідомлення молоддю свого ставлення до етносів.

Розглянемо детальніше результати ранжування етнічних груп (рис. 1). У декларованому ставленні більшість молодих людей на перше місце ставить Францію як центр культури, мистецтва та моди, у якій проживають привітні та романтичні люди. Друге місце у цьому переліку посідає Англія, де, на думку молоді, проживає найврівноваженіша та найрозумніша нація. Третє місце, з невеликим розривом, віддане італійцям як темпераментним, пристрасним та вродливим людям. Польща та Німеччина в результаті ранжування зайняли середні місця. А три останні місця, з невеликою різницею, розділили між собою Білорусь, Росія, Молдова. Отже, незважаючи на історично

зумовлену етнічну близькість із націями цих країн, молоді люди їм не симпатизують або проявляють своє позитивне ставлення украй рідко. Очевидно, такі оцінки пов'язані із сучасною політико-економічною ситуацією, яка впливає на стосунки між нашими народами.

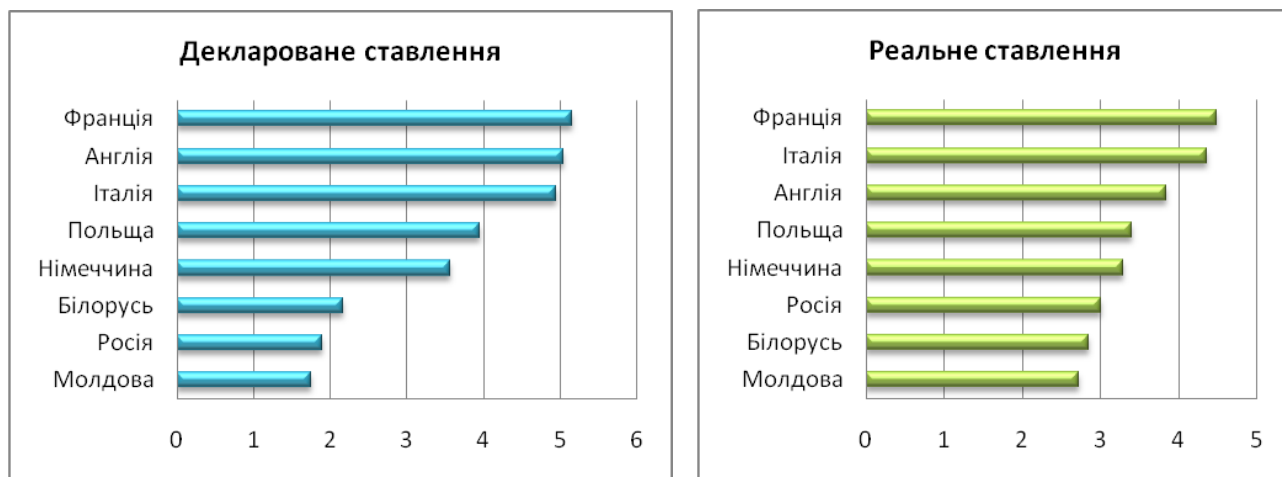


Рис. 1. Результати ранжування країн за декларованим та реальним ставленням досліджуваних

Реальне ставлення до оцінюваних у дослідження етнічних груп визначалося на основі зіставлення ранжування кольорів та тих груп, які з цими кольорами асоціюються. Як показав порівняльний аналіз за  $t$ -критерієм Стьюдента, реальне ставлення до Росії, Білорусі та Молдови статистично достовірно ( $p < 0,05$ ) вище від декларованого ставлення. Це може пояснюватися тим, що емоційний компонент (який визначався у реальному ставленні) переважає на когнітивним (який стосувався декларованого ставлення). Також за допомогою порівняльного аналізу було виявлено, що реальне ставлення до англійців є суттєво нижчим, ніж деклароване ( $r_1 = 4,16$ ;  $r_2 = 2,52$ ;  $p = 0,004$ ). Проте, загалом місця країн за реальним ставленням суттєво не змінилися: перше місце далі займає Франція, а останнє – Молдова.

«Тест соціальної дистанції» Богардуса дав змогу підтвердити отримані вище результати. Як видно з рис. 2, найбільшу соціальну дистанцію наші досліджувані проявили щодо молдаван та росіян, а найближчу – до англійців та італійців. Зауважимо, що міжетнічна дистанція з французами дещо більша, ніж очікувалося за результатами попередньої методики. Таким чином, міжетнічне ставлення може не збігатися з міжетнічною дистанцією, яку вибудовують молоді люди із представниками інших народів. На нашу думку, чинником величини соціальної дистанції виступають не стільки особисті уподобання досліджуваних, скільки політично-економічна ситуація.

Три країни, з народами яких декларовано найтіснішу соціальну дистанцію, є саме тими країнами, куди відбувається трудова міграція сучасної української молоді.

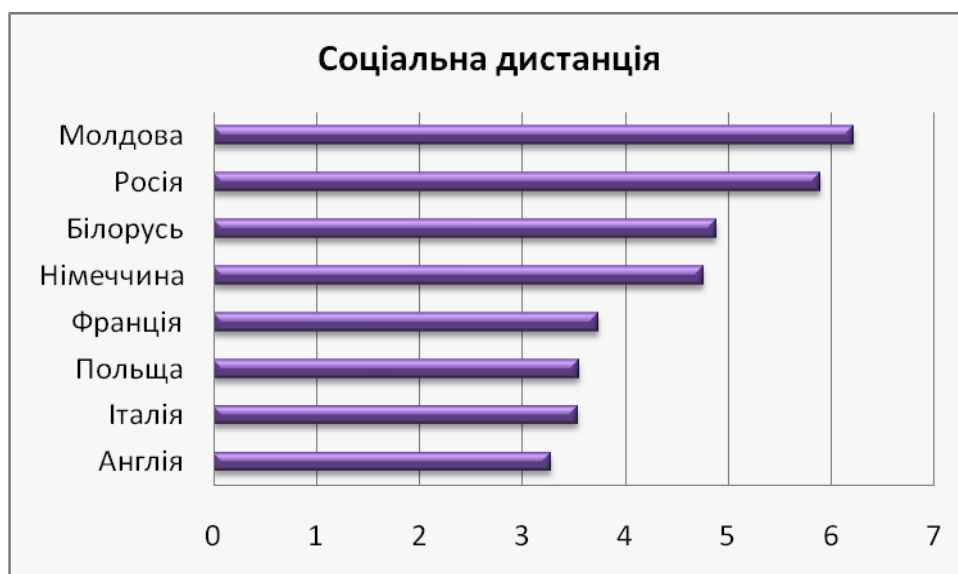


Рис. 2. Величина соціальної дистанції з представниками етнічних груп

Розглянемо кольорові асоціації досліджуваних з тією чи іншою етнічною групою. Нагадаємо, що у дослідженні використано набір кольорів з проєктивного тесту Люшера. Характеристики кольорів, за Люшером, містять в собі чотири основних і чотири додаткових кольори. Основні кольори: синій, синьо-зелений, оранжево-червоний, світло-жовтий. За відсутності конфлікту в оптимальному стані основні кольори повинні займати переважно перші п'ять позицій. Додаткові кольори – фіолетовий, коричневий, чорний, сірий, – символізують негативні тенденції, тривожність, стрес, переживання страху.

Для кожної країни було обрано колір, за яким її проасоціювала переважна більшість досліджуваних. Англія пов'язана для наших досліджуваних із червоним кольором. Червоний колір символізує силу волі та спрямованість у зовнішній світ (ексцентричність), активність, агресивність, автономність, конкурентність [4]. Франція у переважній більшості асоціюється із фіолетовим кольором. Цей колір символізує переважання суб'єктивного та емоційного над раціональним та об'єктивним, самотутній підхід до розв'язання проблем, оригінальність мислення, багату уяву, ранимість, недостатність практичності [4]. Італію як сонячну країну було співвіднесено із жовтим відтінком. Це ж стосується і Польщі, яка теж у більшості асоціюється із жовтим. Жовтий колір символізує спонтанність, ексцентричність, честолюбство, допитливість, поверховість, оптимізм, потребу в спілкуванні,

бажання подібатися іншим [4]. Синім кольором була наділена Німеччина. Синій символізує зосередженість на внутрішніх проблемах, глибину почуттів, пасивність, чутливість, залежність від зовнішніх впливів. Росія та Молдова проасоційовані із чорними відтінками, а Білорусь – із сірим. Сірий колір символізує пасивність, уникання соціальних контактів, обмеження сфери спілкування, виснаженість. Чорний колір символізує протест проти існуючої ситуації, суб'єктивну оцінку обставин, непримиренність щодо позицій інших, нетерпимість, протидію зовнішньому впливу [4]. Отже, кольорові асоціації підтвердили як деклароване, так і реальне ставлення молоді до представників тих чи інших етносів. Найпозитивніше ставлення вона проявляє до італійців, поляків та англійців, а нейтральне (іноді навіть з ухилом на негативне) – до росіян, молдаван та білорусів.

Нижче представлено розподіл кольорів двох країн, які зайняли перше та останнє місце у ранжуванні за вподобаннями (рис. 3). Як бачимо, Франція для більшості уявляється у фіолетовому (48 % досліджуваних), червоному (13 %) та зеленому (13 %) кольорах. Нагадаємо, що інтерпретація цих кольорів у тесті Люшера є достатньо позитивною.

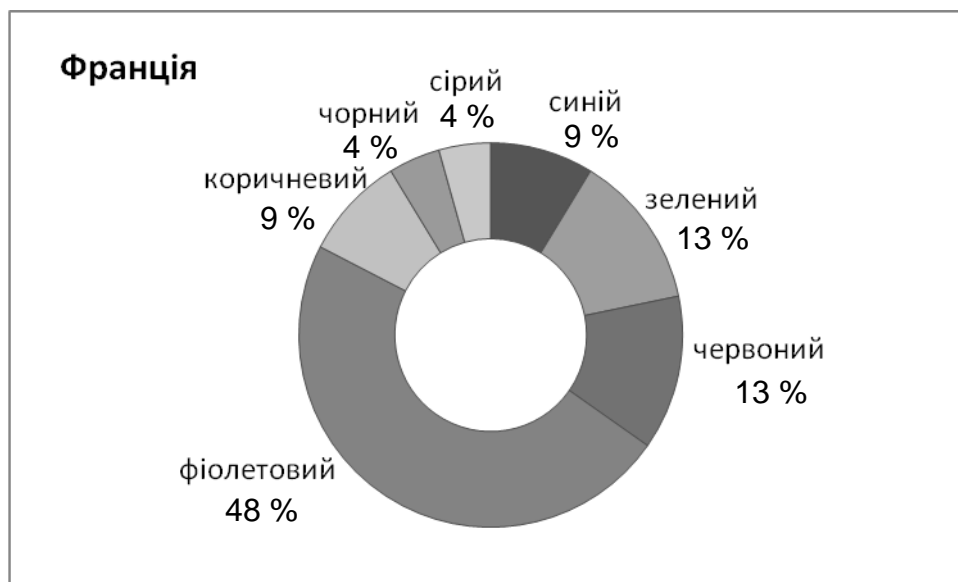


Рис. 3. Розподіл кольорів, з якими асоціюється Франція

Молдова, як країна, яка займає останнє місце за ставленням до неї, і перше місце за величиною соціальної дистанції, асоціюється у більшості досліджуваних із чорним (30 %), коричневим (25 %) та зеленим (25 %) кольорами. Отже, у емоційному ставленні до цієї країни молоді люди виявилися досить амбівалентними, оскільки тут наявні і негативні, і позитивні тенденції.

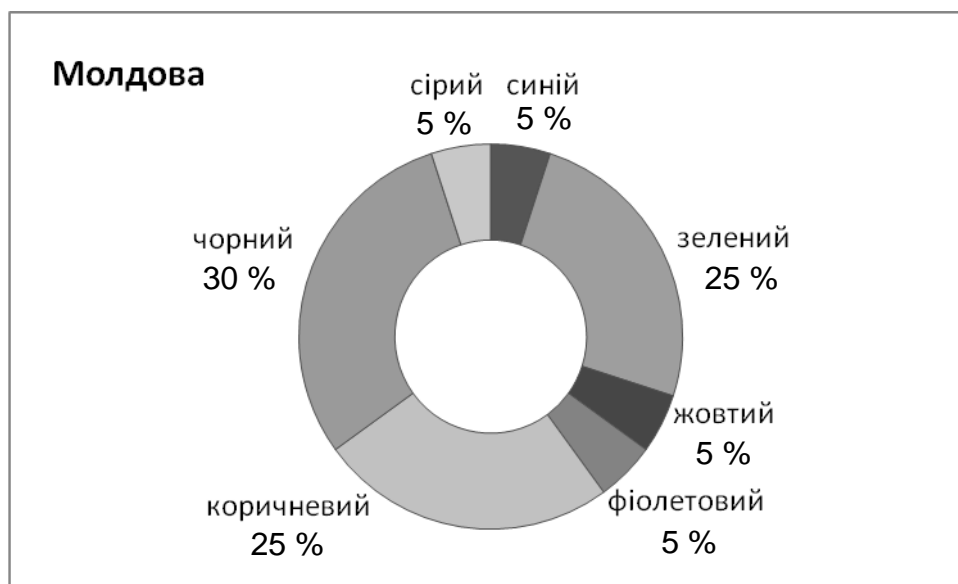


Рис. 4. Розподіл кольорів, з якими асоціюється Молдова

Докладніше проаналізуємо досліджувані за рівнем співвідношення декларованого та реального ставлення етнічні групи. Порівняльний аналіз між тими, у кого таке ставлення має високий ступінь адекватності, і тими, у кого воно не збігається, проводився за *t*-критерієм Стьюдента. Порівняння досліджуваних на статистично достовірному рівні ( $p < 0,05$ ) показало, що, ті молоді люди, у яких деклароване та реальне ставлення до інших етнічних груп суттєво не збігається, є більш залежними. Такий тип осіб, за Т. Лірі, немає власної думки, зазвичай, слухняно і чесно виконує свої обов'язки. Також особи з неадекватним етнічним ставленням у стосунках з іншими проявляють себе як більш підозрілі, а також покірні, дружелюбні. Вони схильні до співпраці, кооперативні, гнучкі й компромісні в конфліктних ситуаціях, прагнуть бути в згоді з думкою інших.

Розглянемо результати порівняльного аналізу за схильністю до психологічного захисту в спілкуванні. Досліджувані, у яких виявлено суттєві відмінності між реальним і декларованим етнічним ставленням, найчастіше дотримуються стратегії уникнення. Ця стратегія є психологічною стратегією захисту суб'єктивної реальності, що ґрунтується на економії інтелектуальних емоційних ресурсів. Отже, відсутність власної думки та прагнення уникати проблемних ситуацій призводить до того, що молоді люди часто демонструють таке ставлення до етнічних груп, яке, на їхню думку, буде більш прийнятне в оточенні. Саме тому у них виявляється досить суттєвий незбіг внутрішніх переживань і ставлень до представників інших етносів із поведінкою, яка декларується ними ззовні.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Наше дослідження дало змогу з'ясувати, що у молоді емоційний компонент (який визначався у реальному ставленні) переважає над когнітивним (який стосувався декларованого ставлення). Незважаючи на це, адекватність усвідомлення ставлення до етносів продемонстрували більшість досліджуваних. Суттєвий незбіг декларованого та реального ставлення виявлено у тих молодих осіб, які залежні від думки інших, а в проблемних ситуаціях дотримуються стратегії уникнення.

Зазначимо, що на сприймання та ставлення до інших народів впливає політичний фактор. Серед причин етнічних переваг, які надавалися певним країнам, а також декларованого ставлення до них, істотну роль відіграють історичні події та сучасна соціально-політична ситуація. Чинником соціальної дистанції з іншими етнічними групами виступають не особисті уподобання молодих людей, а саме політичні, соціальні та економічні умови. Країни, з народами яких декларовано найтіснішу соціальну дистанцію, є саме тими країнами, куди відбувається трудова міграція сучасної української молоді.

#### *Список використаної літератури*

1. «Громадська думка про підсумки 2011 року» (15.01.2012) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.razumkov.org.ua/ukr/news.php?news\\_id=386](http://www.razumkov.org.ua/ukr/news.php?news_id=386)
2. Агеев В. С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы / В. С. Агеев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 240 с.
3. Введение в этническую психологию / под ред. П. Платонова. – СПб. : Изд-во Санкт-Петербург. ун-та, 1999. – 345 с.
4. Люшер М. Цвет вашего характера / М. Люшер. – М. : Вече ; Персей ; АСТ, 1996. – 112 с.
5. Львовичкіна А. М. Етнопсихологія : навч. посіб. / А. М. Львовичкіна. – К. : МАУП, 2002. – 144 с.
6. Майборода О. Етнонаціональний розвиток України у трансформаційний період / О. Майборода // Актуальні проблеми вітчизняної історії 20 ст. : зб. наук. пр. – Т. 2. – К. : Ін-т Історії, 2004. – С. 253–285.
7. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности / Г. У. Солдатова. – М. : Смысл, 1998. – 389 с.
8. Brown R. Social Psychology / R. Brown. – New York : Free Press, 1965.
9. Levine R. A. Ethnocentrism : theories of conflict, ethnic attitudes and group behavior / R. A. Levine, D. T. Campbell. – New York : Wiley, 1972.
10. Lippmann W. Public Opinion / W. Lippmann. – New York : Harcourt-Brace, 1922.

## ТИПИ МІЖПІВКУЛЬОВОЇ АСИМЕТРІЇ

У статті проаналізовано основні типи міжпівкульової асиметрії, а також основні прояви моторної, сенсорної і психічної асиметрії.

**Ключові слова:** міжпівкульова асиметрія, моторна асиметрія, сенсорна асиметрія, психічна асиметрія.

**Мазуренко В. А. Виды межполушарной асимметрии и их влияние на речевую деятельность дошкольников.** В статье проанализированы основные типы функциональной асимметрии, а также основные проявления моторной, сенсорной и психической асимметрии.

**Ключевые слова:** межполушарная асимметрия мозга, моторная асимметрия, сенсорная асимметрия, психическая асимметрия.

**Mazurenko V. A. Types of Hemisphere of Asymmetry.** In the article the question of asymmetry of cerebrum and his function. Considered main manifestations of motor, sensory, and mental asymmetry.

**Key words:** hemisphere asymmetry, motor, sensory, and mental asymmetry.

**Постановка наукової проблеми та її значення.** За своєю морфологією людина дзеркально симетрична. Вона являє собою єдність правих і лівих частин, які дзеркально відбивають одна одну. Тому принцип симетрії–асиметрії правої і лівої півкуль головного мозку може слугувати важливою методологічною основою у процесі вивчення людини.

Науковці відкрили безліч ознак асиметрії правих і лівих частин парних органів людини. Умовно ці ознаки можна об'єднати у три групи: моторні, сенсорні й психічні асиметрії. Властиве певній людині поєднання ознак визначає її індивідуальний профіль асиметрії, що містить у собі, одночасно з асиметрією рук, ніг й органів чуттів, характерні тільки для певного суб'єкта особливості психіки.

**Аналіз останніх досліджень проблеми.** Асиметрія головного мозку – одна з фундаментальних закономірностей організації півкуль головного мозку, яка виявляється не лише в морфології, а й в асиметрії психічних процесів. Учення про асиметрію мозку зародилося в ХІХ ст., але розвиток його відзначився в другій половині ХХ ст. завдяки новим методам вивчення патології мозку.

Науковці Т. Доброхотова та Н. Брагін виділяють у цьому вченні три етапи [3]:



**I етап** – ідея домінування лівої півкулі, яка відповідає за вербальні функції та логічне мислення. 1861 р. Поль Брока описав випадок, коли пошкодження у дорослому стані невеличкої ділянки лівої лобної кори (названої у подальшому «зоною Брока») призводило до відсутності здатності вимовляти слова, хоча здатність розуміти їх зберігалася. Таким чином Поль Брока зробив три важливих відкриття:

- виявив у лівій півкулі моторний центр мовлення, пошкодження якого викликає утруднення артикуляції (моторну афазію);
- показав, що в мозку існує точна локалізація функцій;
- визначив, що півкулі мозку асиметричні з функціонального погляду.

**II етап** – визнання важливості обох півкуль у забезпеченні певних психічних процесів (XX ст.). Це означає, що кожна півкуля є ведучою (домінантною) щодо забезпечення специфічних психічних процесів.

**III етап** – ідея В. А. Геодакяна про асинхронну еволюцію півкуль мозку (1993). У процесі онтогенезу (індивідуального розвитку) вираженість функціональної асиметрії півкуль змінюється – відбувається латералізація функцій головного мозку.

На сьогодні вчені [3] довели, що:

- **ліва півкуля головного мозку** відповідає за *абстрактно-логічне мислення* (формування понять, побудова узагальнення, висновків, складання прогнозів);
- **права півкуля** – забезпечує *просторово-образне сприйняття* навколишнього середовища на основі досвіду, формування особистісного емоційного ставлення до себе, інших людей і до предметів, є базою конкретного абстрактного мислення та розвитку творчих здібностей.

Асиметрію прийнято розділяти на моторну, сенсорну і психічну.

**Мета нашої статті** – теоретично операціоналізувати поняття моторна асиметрія, сенсорна асиметрія, психічна асиметрія, вивчити основні прояви моторної, сенсорної і психічної асиметрії.

**Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження.** У літературі описано моторні, сенсорні та психічні асиметрії. Найбільше даних щодо цих видів асиметрій належить до моторних.

Під моторною асиметрією мається на увазі сукупність ознак нерівності функцій рук, ніг, половини тулуба й обличчя у формуванні загальнорухової поведінки і її виразності.

Говориться про дуже ранній їх прояв. Уже в перші дні у немовляти, яке підтримують вертикально зі стуленими ніжками, перший кроковий рефлекс (рух уперед) здійснюється найчастіше правою ніжкою. У перші тижні після народження здебільшого спостерігаються повороти голівкою вправо. У 65 % немовлят голова, що фіксується в прямому положенні, повертається вправо, і в цих дітей потім спостерігається праворукість; у 15 % спостерігають повороти голови вліво, в інших домінування не виявлено.

Рука є найполіфункціональним органом рухової активності. У більшості населення землі права рука перевершує ліву за силою. Цю симетрію виражають формулою:  $A = S/D$ , де  $A$  – асиметрія рук,  $D$  – м'язова сила правої руки,  $S$  – м'язова сила лівої руки. Це відношення менше від одиниці у правшів, більше за одиницю – у лівшів і рівне одиниці – в амбідекстрів.

Руки є нерівні за точністю і швидкістю рухів, здійснених у різних напрямках. Так, точність руху правої руки зменшується при переміщенні тіла вправо, а лівої – при переміщенні тіла вліво. Рухи ведучої руки керуються і усвідомлюються точніше. При одночасному рухові обох рук велика увага концентрується на рухах правої руки, якщо людина правша. Рухи ведучої руки більше відображають емоційні й особистісні особливості людини, відрізняються більшою автоматизацією, а рухи вказівного пальця цієї руки точніше моделюються.

Не зовсім однаковою є також довжина ніг. Ліва нога у більшості випадків більша, ніж права, але відносна кількість людей, у яких переважає ліва нога над правою, менша, ніж тих, у кого переважає права нога над лівою – 50–60 % [1].

Т. Ву й К. Пірсон, застосувавши статистичні методи, показали, що немає повного збігу не тільки між асиметрією рук і зору, а й між різними показниками для рук і різними показниками для зору. За даними Т. Ву, дві третини людей випадають із теорії однобічності.

Уже давно відомий факт, якщо людина втрачає здатність орієнтуватися в просторі, вона починає кружляти й повертатися на колишнє місце. Це пов'язують з асиметрією ніг: одні дослідники – з морфологічною, інші – з функціональною.

Перші вважають, що причина асиметрії ходіння – у довшій правій або лівій нозі. Наприклад, Ф. Лунд встановив, що в людей, які більше відхиляються вправо, у 78 % випадків довша ліва нога, а вліво – у 63 % довша права нога. У людей, які йшли прямо, у 65 % довжина

ніг була однаковою. Є. Хохрякова припустила іншу причину – різницю в кутах розвороту стоп. Вона дослідила, що кут розвороту стопи для правої ноги більший, ніж для лівої. Але при цьому частіше відхилялися вправо тільки старші школярі й дорослі. У дошкільників кількість відхилень управо й уліво була приблизно рівною [2].

Отже, праворукість і функціональна асиметрія ніг – явища нерівнозначні і механізм їх прояву різний. Якщо вважати праворукість вродженою (а для цього є багато підстав), тоді робити аналогічний висновок щодо відношення асиметрії ніг підстав мало. Швидше можна визнати, що асиметрія ніг формується при житті [2].

Відзначено морфологічні і функціональні асиметрії правої і лівої половини тіла людини. Окружність правої половини грудей у 70 % людей більша лівої. Положення правої половини тіла в просторі, його співвідношенням з рукою, ногою і його рухи усвідомлюються краще, ніж ті ж самі ознаки лівої половини. Це є характерним для більшості людей.

Серед морфологічних асиметрій обличчя відхилення носа вправо виражено у правшів і вліво – у лівшів. Права половина обличчя у більшості людей більша лівої.

Прийнято виділяти два види асиметрії обличчя. Перший – неоднакова здатність половин обличчя відображати емоційний стан людини.

Другий вид асиметрії обличчя – рухи очей, які несуть функції сенсорно-перцептивного входу, що розглядається як руховий орган. Припускається фундаментальний зв'язок рух очей і розумової активності суб'єкта. Вербально-концептуальні питання викликають більшу кількість рухів очей, ніж зоровопросторовий.

Позитивні емоції викликають більшу кількість рухів управо; страх – вліво. Люди, у яких переважає правосторонній рух очей, частіше спеціалізуються в точних науках. Вони менше вживали у своїх відповідях прикметники, переважали за вербальністю тих, у кого виявлялася більша кількість лівосторонніх рухів очей і хто спеціалізувався в гуманітарних науках, а у відповідях частіше використовував прикметники [1].

Сенсорна асиметрія – це сукупність ознак функціональної нерівності правої і лівої частин органів чуттів: зору, слуху, нюху, смаку, дотику. Сенсорні асиметрії проявляються не ізольовано, а тільки в цілісній нервово-психічній діяльності людини.

Є спостереження про ранні прояви сенсорних асиметрій. У новонароджених та малюків (5 тижнів) у відповідь на звуки відзначено

більшу активацію лівої, а у відповідь на спалах світла – правої півкулі мозку. Викликані потенціали на шум і музичні звуки виражені здебільшого у правій півкулі. Активність правих кінцівок (особливо руки) у немовлят (26–33 тижні) зменшувалася при мовленнєвих впливах більше, ніж при музичних.

Різною є прицільна здатність і локалізація об'єкта в просторі. Найчастіше переважає праве око, на другому місці за частотою – ліве, значно рідше трапляється рівність очей. Існує зв'язок ведучого ока з відчуттям глибини, що засвідчує неможливість монокулярного визначення глибини при відсутності ведучого ока – симетрії очей [1].

При розгляді асиметрії зорової функції виділяють перевагу одного ока як прицільного і рівень функціонування того чи іншого ока, тобто власне асиметрію за гостротою зору, величиною поля зору.

Для визначення ведучого (прицільного) ока використовують спеціальну пробу: на згині складеного навпіл листка паперу потрібно вирізати півколо діаметром близько 3 см і, розпрямивши кружечок, покласти його перед собою на відстані 30–40 см. Сидячи за столом, узяти листок з прорізом і тримати його перед очима так, щоб через отвір було видно вирізане коло. Ведучим буде те око, при закриванні якого круг іншим оком не буде видно.

За цією пробою виявлено, що для фіксації предмета найчастіше використовується праве око, проте такий відсоток випадків не є високим порівняно з перевагою правої руки (відповідно 65 % і 95 %). Отже, у 30 % людей перевага лівого ока не обумовлена праворукістю і домінуванням лівої півкулі. Насправді ж, щодо решти 65 % випадків немає ніякої впевненості, що ведуче око «підлаштовується» під ведучу руку і домінуючу півкулю [2].

Перевага у використанні одного вуха при слуханні є встановленим фактом. Уже у немовляти спостерігається перевага правого вуха при сприйнятті слів і дискримінації фонем. Це свідчить про те, що в лівій півкулі є генетично запрограмований нервовий субстрат, який пристосований для сприйняття дискретних одиниць, які складають основу мови.

Р. Пірс виявляв ведуче вухо по тому, яким вухом людина повертається до джерела звуку, коли звук погано чути. За його даними, правому вуху віддається перевага в 65 % випадків, а лівому – 34,2 %. Більшість людей (13 з 18), за даними Д. Бродбента і М. Грегорі, точніше розпізнавали мовленнєві сигнали правим вухом.

Проте В. Єремєєва виявила розбіжність переваги руки й вуха у половини семирічних дітей.

А дослідження І. Славіна, А. Качевської щодо гостроти слуху різницю між правим і лівим вухом взагалі не виявили [2].

Існує різна гострота слуху. Встановлено кращу чутливість лівого вуха. Дослідження аудіометром показало кращу чутливість лівого вуха у 50 % досліджених, правого – у 7 %, симетрію – у 43 %.

В онтогенезі різні сприйняття вербального матеріалу правим і лівим вухом виявляються вже у дітей чотирирічного віку (у дівчаток виявляється раніше, ніж у хлопчиків). Ефект лівого вуха в сприйнятті невербальних стимулів виявлено у п'ятирічних дітей.

Дотик охоплює всі види шкіряної чутливості – відчуття тиску, дотику, вібрації. Все тісно пов'язане з іншими формами чутливості: пропріоцепцією, терморцепцією, больовою чутливістю.

Нюх у людини є одним з засобів просторової орієнтації в навколишньому середовищі.

Діринічні відчуття характеризуються більшою точністю і швидкістю ніж моноринічні. Права і ліва половина носа різні за гостротою нюху. Велика чутливість лівої сторони носа до запаху встановлена у 71 % дорослих, правої – у 13 % і однакова чутливість – у 16 %. У дітей ці ж цифри рівні 35, 30, і 35 % відповідно; асиметрія нюху в дорослих порівняно з дітьми більша удвічі [1].

Визначення психічної асиметрії складніше, ніж у випадку вже викладених моторних і сенсорних асиметрій. Психічна асиметрія являє собою нерівність функцій півкуль мозку у формуванні цілісної нервово-психічної діяльності.

Моторні й сенсорні процеси людини різко диференціюються, коли вони проявляються у поєднанні з психічними процесами.

Психічні процеси залежать від правої півкулі мозку та включають сенсорні асиметрії. Загалом вони можуть позначатися як психосенсорні процеси. Вони складають основу для одного з двох головних видів пізнання людини: знання за допомогою органів чуттів із подальшим формуванням чуттєвих образів зовнішнього світу і самого себе. Таке пізнання можливе лише при безпосередньому контакті об'єкта пізнання з органами чуття. Йому доступне тільки те, що є зараз (у теперішньому часі) і тут (у реальному просторі). Образи постійно формуються, усвідомлюються, порівнюються з образами минулих сприйнятів і таким чином ідентифікуються об'єкти зовнішнього світу і власного «Я» суб'єкта.

Психічні процеси, залежні від лівої півкулі, тісно співвідносяться з руховими асиметріями. Тут уже диференціюються психомоторні процеси.

Найбільш високоорганізованим видом психомоторної діяльності є процес формування мовлення, власного активного мовлення суб'єкта. Тільки за допомогою мовлення стало можливим формування нового – абстрактного пізнання. Це означає, що людина стає здатною пізнати те, чого немає зараз і тут, чого вона і в минулому ніколи не бачила, не чула, не сприймала дотиком. Людина набуває здатності долучитися до загальнолюдського досвіду, який накопичувався усіма попередніми поколіннями людства.

Термін «психічна асиметрія» в спеціальній літературі, яка присвячена вивченню функціональної асиметрії мозку людини, вживається мало. Але на перший план її розгляд представлений, по суті, у багатьох публікаціях. Зокрема, в такому висловлюванні, як: «Повна латералізація психічних функцій можлива тоді, коли ліва півкуля домінує по мовленню, права – у просторових та перцептивних функціях.

Другий план визначення психічної асиметрії й особливо аналізу її суті, на погляд авторів, більш адекватніший, ніж перший, і, мабуть, перспективніший. Під психічною асиметрією тут розуміється порушення симетрії власне психічних процесів – психосенсорних і психомоторних або чуттєвого, або абстрактного знань.

Можна припустити, що психосенсорні і психомоторні процеси зеркально-симетричні або енантіоморфні [1].

У кожній психічній функції і функціональній ланки (фактору) є своя програма розвитку, яка включає відносну дискретність, гетерохронію, фазові динамічні характеристики процесів формування. Знання схеми розвитку буде сприяти більш чіткому розумінню причин і місця «поломки», тобто диференційованому підходу до відхиленого онтогенезу.

В онтогенетичному ракурсі найважливіше полягає в тому, що функціональна кортикалізація лівої і правої півкуль протікає не тільки гетерохронно (і асинхронно) і залежить від їх взаємного збагачення; мається на увазі якісні відмінності. Нарощування функціональної активності правої відбувається, передусім, за рахунок кількісного ускладнення, розширення зовнішнього і внутрішнього перцептивних полів людини. Усе це залежить від полімодальної насиченості, інтен-

сивності і структурних взаємодій між потоками, які ідуть ззовні і зсередини інформації. Аналогічний процес у лівій півкулі визначається, головним чином, ефективністю оновленням останніх; збільшення числа інтеріоризованих культурно опосередкованих патернів поведінки, соціалізованих каналів, правил, програм [4].

Формування парної роботи півкуль мозку в онтогенезі проходить ряд ступенів, еволюційний зміст який складається в поетапному включенні комісуральних структур різного рівня і філогенетичної зрілості в забезпеченні цілісної психічної діяльності.

Включення кожного подальшого етапу пропонує асиміляцію, інтеграцію попереднього, який починає виконувати підпорядковану роль, продовжуючи вже в згорнутій формі, підконтрольно забезпечувати свої базові функції.

Цей процес передусє функціональній латералізації мозку, а потім йде паралельно з нею, спирається на нейробиологічну приготованість певних комісуральних комплексів. Їх сукупність забезпечує адаптацію дитини до тих вимог, які їй пред'являють у процесі розвитку.

Аналіз численних літературних джерел, спостереження в клініці локальних вражень мозку і в процесі консультативної роботи з дітьми, які демонстрували відхилення розвитку, дає змогу говорити про три основні рівні організації міжпівкулевої взаємодії в онтогенезі.

На першому етапі (від внутрішньоутробного періоду до 2–3 років) основоположними є транскортикальні зв'язки стовбурного рівня – мозкові спайки гіпоталамо-діенцефальної ділянки – і базальних ядер. Тут закладається база для міжпівкулевого забезпечення нейрофізіологічних, нейрогуморальних асиметрій, які лежать в основі соматичного, афективного й когнітивного статусу дитини.

Саме тут «локалізований» основоположний онтогенетичний фактор – механізм імпринтингу, який є (крім інших своїх функцій) пейс-мекером найбільш жорстких, архетипічних, генетично зумовлених варіантів реагування. На цьому рівні вперше заявляють про себе глибинні нейробиологічні передумови формування майбутнього психофізіологічного «стилю» психічної діяльності дитини. Саме тут організується значною мірою інваріантний каркас його потенційних адаптивних можливостей у межах таких дихотомій, як симультанність (статика, ригідність) – сукцесивність (кінетика, пластичність); асиметрія домінантно-субдомінантних півкуль.

Важливим етапом функціональної активності міжпівкульних зв'язків субкортикального рівня є виборча стовбутова активація, яка ви-

никла в період адаптації до мовлення (2–3 роки). Вона проявляється в тому, що посилюються висхідні активуючі впливи на ліву півкулю під час виконання дитиною вербальних завдань. В іншому випадку аналогічні нейрофізіологічні процеси спрямовані на праву півкулю. Це є запорукою і базою для закріплення стійких передумов функціональної латералізації мозкових півкуль та формування півкулевих локусів контролю.

Наступний віковий період (від 3 до 7–8 років) характеризується активізацією міжгіпокампульних комісуральних систем, яка виступає на перший план, унаслідок прогресуючих аферентних і еферентних іпсі- і контралатеральних проєкцій, а також інтимних зв'язків зі спайковим утворенням зводу та прозорі перегородки. Міжгіпокампульний комплекс починає відігравати провідну роль в організації міжпівкулевого забезпечення полісенсорної, міжмодальної, емоційно-мотиваційної інтеграції.

Зазначена зона мозку у філогенезі є центральною мозковою комісурою. В онтогенезі міжгіпокампульним структурам належить роль ініціатора й стабілізатора відносин між правою і лівою гемісферами.

Важлива функція міжгіпокампульних зв'язків – міжпівкулева організація і стабілізація мнестичних процесів, на яких у цьому віковому періоді лежить основна відповідальність за онтогенез загалом. Слід зазначити, що амнестичний синдром, який у принципі не характерний для дітей, незмінно спостерігається при деструкції міжгіпокампульних зв'язків і є патогномонічним для цієї локалізації патологічного вогнища в дитячому віці.

На цьому відрізку онтогенезу закріплюються й автоматизуються всі основні міжпівкулеві асиметрії операціонального рівня – рівня другого блоку мозку. Формується домінантність півкуль мозку, які відповідають за рухи рук і мовлення, фіксується право- або лівопівкульний локус контролю за актуалізацією конкретного психологічного фактору й міжфакторних констеляцій.

Усім відомо, що фонематичний слух є класичним прикладом лівопівкульної локалізації психологічного фактору у правшів. Але очевидно, що перш ніж стати мовленнєвою ланкою звукорозрізнення, він на перших етапах онтогенезу має сформуватися й автоматизуватися як тональне звукорозрізнення; звукове диференціювання сприйняття просодики маминого мовлення в різних ситуаціях, залежно від близькості її тіла, особистого тілесного комфорту або дискомфорту.



Інакше кажучи, факторогенез фонематичного слуху до його фокусування в лівій півкулі має бути максимально забезпечений прелінгвістичними правопівкульними компонентами, всебічною взаємодією дитини з навколишнім світом, де все має свою назву, і ведення в дію механізми міжгемісферного переносу. Як доводять нейропсихологічні дослідження, саме дефіцит або несформованість останнього може призвести до значних затримок мовленнєвого розвитку, зокрема за сенсорним типом.

Іншим очевидним прикладом є становлення міжпівкульного забезпечення просторових уявлень як цілісної функціональної системи. До того, як у вжитку дитини з'являються слова «вище», «вперед», «ліва рука»..., тобто актуалізується соматорефлексія і вербальне маркірування простору (ліва півкуля), у правій мають сформуватися соматогнозис і узагальнений полімодальний перцептивний образ тілесного й опто-мануального безпосереднього чуттєвого взаємовпливу з об'єктами зовнішнього простору [4].

Заключним у становленні міжпівкулевої взаємодії дитини є етап становлення комплексу транскалозальних зв'язків, який триває до 12–15 років. Мозолисте тіло – це головна мозкова комісура – включається в актуалізацію міжгемісферного обміну між гомотопічними ділянками задніх відділів правої і лівої півкулі, нарощуючи свою контрольну функцію щодо нижчих комісуральних рівнів.

Саме морфологічна і функціональна зрілість мозолистого тіла, головна роль якого у філо- й онтогенезі полягає в забезпеченні міжфронтальних (лобових) взаємодій, зумовлює ієрархію і стійкість уже досягнутих у процесі розвитку ступенів. Воно забезпечує міжпівкулеву організацію психічних процесів на більш важливому для соціальної адаптації рівні – є регулятором їх протікання на рівні когнітивних стилів особистості, базових довільних детермінант відображення себе в навколишньому світі і через навколишній світ.

Унаслідок міжпівкулевих взаємодій на цьому рівні можливе закріплення функціонального пріоритету лобних відділів лівої півкулі, що дає змогу дитині не тільки вибудовувати свої особисті програми поведінки, ставити перед собою зрозуміло визначені цілі, а й контролювати їх залежно від постійно змінних умов відповідно до вимог соціуму [4].

**Висновки й перспективи подальших досліджень.** За літературними джерелами встановлено, що під функціональними асиметріями

розуміють широку сукупність відмінностей у діяльності правих і лівих парних органів. Прояви функціональної асиметрії відбиваються у відповідних структурах головного мозку.

Асиметрію мозку людини не можна розглядати поза зв'язком із загальною картиною світу і загальними закономірностями природи.

Сьогодні важливо визнати важливість обох півкуль, кожна з яких є провідною (домінантною) у функціях щодо забезпечення певних психічних процесів.

#### *Список використаної літератури*

1. Брагина Н. Н. Функциональные асимметрии человека / Н. Н. Брагина, Т. А. Доброхотова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Медицина, 1988. – 240 с.
2. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2001. – 464 с. : ил. – (Сер. «Учебник нового века»).
3. Неведомська Є. О. Вплив коефіцієнта функціональної асиметрії мозку учнів на їхній темперамент [Електронний ресурс] / Є. О. Неведомська // Вісник психології і соціальної педагогіки : зб. наук. пр. / Ін-т психології і соціальної педагогіки Київ. ун-ту ім. Б. Грінченка ; Моск. гуманіт. пед. ін-т. – 2010. – Вип. 2. – Режим доступу : <http://www.psyh.kiev.ua>
4. Цветкова Л. С. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста / Л. С. Цветкова. – М. : МПСИ, 2006. – 296 с.

УДК 159.9

**К. С. Максименко**

### **ГЕНЕТИЧНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПАРАДИГМА В КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНИХ ПІДХОДІВ**

У статті здійснено концептуальний аналіз базових положень генетичної психології як однієї з методологічних засад вивчення психотерапії особистісних розладів непсихотичного генезу. Проблеми розглянуто в контексті взаємодії генетично-психологічної парадигми та іншими інтеграційними психотерапевтичними підходами.

**Ключові слова:** генетична психологія, психотерапія, інтеграційні психотерапевтичні підходи, особистісні розлади непсихотичного генезу.

**Максименко К. С. Генетически-психологическая парадигма в контексте интеграционных психотерапевтических подходов.** В статье осуществлен концептуальный анализ базовых положений генетической психологии как одного из методологических принципов изучения психотерапии личностных расстройств непсихотического генезиса. Проблема рассмотрена в кон-

тексте взаємодіяння генетически-психологіческоґ парадигми и другими интеграціонними психотерапевтическими підходами.

**Ключевые слова:** генетическая психология, психотерапия, интерационные психотерапевтические подходы, личностные расстройства непсихотического генезиса.

**Макsymenko K. S. Genetically-Psychological Paradigm in the Context of Integration Psychotherapy Approaches.** In the article the conceptual analysis of base positions of genetic psychology is carried out as one of methodological principles of study of psychotherapy of personality disorders of not psychical genesis. A problem is considered in the context of co-operation of genetically-psychological paradigm other integration psychotherapy approaches.

**Key words:** genetic psychology, psychotherapy, integration psychotherapy approaches, personality disorders of not psychical genesis.

**Постановка наукової проблеми та її значення.** Серед базальних напрямів розвитку сучасної психотерапії помітною тенденцією є переорієнтація з директивних методів на недирективні, а також широке конвергентне переплетення і взаємозбагачення між різними теоретичними концепціями і практичними техніками. По суті, визначальною симптоматикою функціонування різних психотерапевтичних шкіл є досить часта відмова від ортодоксального наслідування канонів певної класичної школи в прагненні до інтеграції найрізноманітніших підходів і методів. Передусім актуальними залишаються проблеми внутрішньодисциплінарної, міждисциплінарної та транскультуральної інтеграції, а пріоритет певних концепцій найчастіше визначається прагматичним застосуванням психотерапевтичної і психокоректувальної техніки, особливо в умовах інтенсивного потоку інформації про різні, часто відмінні, протилежні, суперечливі психотерапевтичні дискурси і школи, наприклад за традиційним поділом «Захід–Схід». Окреслена проблематика нагально потребує теоретико-методологічного осмислення і коригування, оскільки постає небезпека суто еkleктичного і малообґрунтованого застосування випадкового набору окремих психотерапевтичних прийомів і засобів, які до того ж позбавлені спільного концептуального опертя. Пошуки інтегруючого стрижня, потужного синтетичного змістово-функціонального тезаурусу, спроможного об'єднати широке різноманіття існуючих методик і технік, спрямованих на різні рівні психічної організації людини, є важливим завданням для психологічної думки початку третього тисячоліття. До того ж, на відміну від так званої «еклектичної психотерапії» істинно інтеграційна психотерапія припускає, перед-

усім, концептуальний синтез різних базисних систем, і вже на підставі цього цілком можливо об'єднати конкретні лікувальні методи і прийоми, що виникли з різних теоретичних джерел.

Поміж потужних інтеграційних шкіл вочевидь доречно виокремити дві найвідоміші: 1) біологічно орієнтована модель інтеграційної психотерапії, яку розробив у Росії професор В. Рожнов у річищі концептуальних підходів Г. Сельє і яку активно запровадила московська школа під назвою «емоційно-стресова психотерапія». Концептуальне тло цього плідного й поширеного підходу є прикладом практичного втілення в межах інтеграції методів сугестії, зокрема у формі емоційно-стресового гіпнозу, раціональної психотерапії, насамперед у формі сократичного діалогу і системи психічної саморегуляції, що проводиться як медитативне аутогенне тренування. Оскільки ключовим терміном у назві цієї концепції є слово «стрес», то вона спроможна інтегрувати різні методики (психодраму, арт-терапію, радикальні біхевіоральні та інші прийоми), що цілеспрямовано використовують мобілізувальний психофізіологічний ефект емоційного потрясіння для «одужання» людини; 2) «особистісно-орієнтована (реконструктивна) психотерапія» – приклад психологічної моделі інтеграції, яку розробляє в Росії Санкт-Петербурзька психотерапевтична школа (Б. Карварський, Г. Ісуріна та ін.). Базуючись на психології стосунків і вченні В. М'ясищева про неврози, ця психодинамічно спрямована концепція ставить за основну мету позитивні особистісні зміни, що проявляються у вигляді реконструкції та гармонізації порушеної системи взаємин завдяки корекції неадекватних когнітивних, емоційних і поведінкових стереотипів. Плідними методичними прийомами реалізації цього підходу обираються групова дискусія, психодрама, психогімнастика, психопантоміма, проєктивний психомалюнок, музикотерапія тощо. Особистісно-орієнтована (реконструктивна) психотерапія поєднує в собі принципи і методи біхевіоральної, когнітивної та гештальт-терапії [6; 7].

**Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження.** У дослідженні, присвяченому онтогенетично орієнтованій (реконструктивно-кондуктивній) психотерапії як концепції нееклектичної інтеграції, Ю. Шевченко відзначає, що інтенсивне освоєння російською практичною психотерапією раніше недоступного досвіду різних зарубіжних психотерапевтичних шкіл, з одного боку, і об'єктивна потреба залучення до даної, раніше

традиційно лікарської діяльності представників інших спеціальностей (передусім, психологів, педагогів і соціальних працівників), породжує низку організаційних, юридичних і методологічних проблем. У пошуках інтеграційної концепції поза межами власне психотерапевтичної парадигми автор звертається до ширшої психологічної моделі, зокрема до теорії психічного онтогенезу і вчення про дизонтогенез психіки, що дає змогу організувати просторово-часові координати психотерапевтичного процесу в трьох вимірах: «тут і тепер», «тоді і там», «незабаром і зблизька». Поєднання позитивного регресу і психоелевації, відновлення втрат і травм, зумовлених упущеними можливостями в сензитивних періодах минулого, і одночасний супровід процесу дозрівання психіки до зони найближчого розвитку дають змогу розв'язувати актуальні проблеми з позицій більшої психологічної дорослості, підкріпленої раніше не використовуваними або дефектними природно- й індивідуально-психічними резервами. На думку вченого, просторово-часова тривимірність онтогенетично орієнтованої (реконструктивно-кондуктивної) психотерапії, що є взаємопроникаючим поєднанням власне лікувальних, коректувально-психологічних, соціалізуючих і виховних впливів, дає змогу пацієнтові за відносно короткий період природного експерименту прожити життя, насичене пропущеними раніше подіями, або подіями, які поки що не сталися. Це події і випробування, які здатні зміцнити, загартувати особистість, забезпечити її необхідним досвідом задоволення, формування і субординації потреб, розширення і гармонізації соціальних зв'язків і взаємин, поглиблення самопізнання і вдосконалення способів психічної саморегуляції. Онтогенетична орієнтація психотерапевтичного процесу сприяє підготовці людини до успішного (самостійного, відповідального, реалістичного) пристосування до очікуваних її в найближчому майбутньому соціально-психологічних і психофізіологічних змін умов життя і посилює опанування цих умов; сформуванню запасу міцності, створити «психологічний корсет» відносно слабких місць її психіки, тобто підвищити загальну екзистенційну життєстійкість [7].

А. Урадовська відзначає, що загальною тенденцією сучасної психотерапії стає інтеграція, яка нерідко має принципово еклектичний характер, у зв'язку з чим важливою проблемою прикордонної (помежової) психіатрії є пошук концептуальних моделей психотерапевтичної інтеграції, основою якої має бути єдиний клініко-психологіч-

ний підхід, що має за мету підвищення ефективності лікування, а також забезпечення вторинної і третинної психопрофілактики. Дослідниця зауважує, що моделі нееклектичної інтеграції психотерапії В. Рожнова і Б. Карвасарського, що затвердилися в Росії, при адаптації їх до дитячого віку привели до формування онтогенетичесго підходу (Ю. Шевченко, Е. Ейдеміллер), що спочатку формувався в рамках дитячо-підліткової психіатрії та який заснований на розумінні того, що основою виникнення помежових психічних розладів, а також наслідком їх тривалого існування, є первинні, вторинні і третинні (за Л. Виготським) механізми порушеного дозрівання психічних властивостей, функцій і компонентів особистості – психічного дизонтогенезу. Загалом вчена стверджує, що в загальній клініці вона вперше розробила інтеграцію методів психотерапії на основі концепції психічного онтогенезу з урахуванням вікової психології та уявленнями про «зрілу» особистість, а розроблена нею концепція природним чином доповнює основні концепції нееклектичної інтеграції, оскільки дає змогу об'єднати біологічно (емоційно-стресова психотерапія) і соціально (особистісно-орієнтована психотерапія) акцентовані підходи до людської суті на основі третьої найважливішої детермінанти її біопсихосоціальної єдності – неперервного (від злиття статевих клітин до самої смерті) розвитку, онтогенезу [6]. Подібні теоретико-емпіричні підходи ми враховуємо в побудові власної авторської концепції реконструктивної психотерапії особистісних розладів не-психотичного генезу в сучасній медичній психології.

Як відомо, патоморфоз сучасних неврозів свідчить, що разом з більшою їх соматизацією, полісиндромністю, розпливчатістю клінічної симптоматики, відзначається збільшення кількості хворих із депресивними, фобічними розладами, нервово-психічною анорексією тощо, які нагально потребують психотерапевтичної допомоги. Дизонтогенетичні розлади залишаються слабкою ланкою в психічній організації індивіда, роблячи його підвищено чутливим до тих або інших життєвих випробувань і природних вікових психофізіологічних криз. Відповідно будь-яка психотерапія, що не включає у свої завдання психокорекційні дії на дизонтогенетичні механізми особистості, не може розраховувати на підвищення її життєстійкості навіть у випадку хорошого миттєвого ефекту. Виправлення дизонтогенетичних утворень, що лежать в основі деяких помежових розладів, є не лише чинником вторинної психопрофілактики, а й у цілій низці випадків

достатньою умовою самостійного виходу особи, яка подорослішала і стала гармонізованішою із собою та з мікро- і макросоціумом, із прикордонного розладу.

У вітчизняній науково-психологічній традиції в контексті вивчення психічного розвитку людини, зокрема в ракурсі психотерапії особистісних розладів непсихотичного генезу, окремого універсального статусу набуває генетично-психологічний підхід. Постульовані генетичною психологією ключові принципи діалектики й культурно-історичного компаративізму дають змогу цілісно і різнобічно трактувати складні процеси особистісного онто- й соціогенезу. Методологічний зміст генетичної психології, зводячись насамперед до термінологічної домінанти – категорії «розвиток», концентрує в собі положення про те, що специфічні форми психіки не дані людині від народження, а лише задані як суспільні зразки. Отож психічний розвиток здійснюється у вигляді засвоєння цих зразків, у тому числі у процесі цілеспрямованого навчання і виховання (С. Д. Максименко).

Людина, що розвивається як духовно-тілесний індивід, породжений власною предметно-практичною діяльністю, становлення й формування якого задається програмою віддалених цілей навчання і виховання є об'єктом генетичної психології. З погляду С. Д. Максименка, «генетична психологія покликана створювати *систему знань про закономірності, механізми, психічні факти і явища, які є сутнісними у розвиткові особистості людини*» [5, 36], а «...глибинний зміст предмета дослідження – *становлення психічних властивостей людини*. Практична діяльність навчання й виховання, як і спеціальні генетико-моделюючі заходи, ми розглядаємо не просто як фактори, що впливають на генез, а як органічні складові самого предмета генетичної психології. Адже ці соціальні дії не лише впливають на розвиток, а й викликають, зумовлюють його. Отже, можна стверджувати, що вони й є розвиток. Крім того, їхня реалізація призводить до змін умов і результатів психологічного способу і змісту пізнання особистості, що, в свою чергу зумовлює модифікацію вихідних теоретичних абстракцій» [5, 304]. Підсумовуючи сутність розвитку психіки людини в онтогенезі, вчений відзначає, що «генеза особистості – це специфічна трансформація структурних компонентів діяльності опосередкованих механізмом інтеріоризації в структурні властивості і якості особистості. Тобто, інакше кажучи, особистість водночас і реалізатор діяльності (як форми прояву її потенцій), і акти-

візатор процесу функціонування діяльності, яка трансформується в психічні якості самої особистості» [5, 306].

Загалом генетична психологія якраз і передбачає різнобічне вивчення генези психічних властивостей особистості, підсилюючи увагу і до ключового методу дослідження, і до зміни дослідницької парадигми з відстеження закономірностей розвитку окремих елементів психіки до вивчення своєрідної інтегрованої єдності – особистості у процесі її неперервного становлення й розвитку. Генетична психологія повинна вивчати розгалужений спектр соціально-психологічних феноменів, насамперед виникнення психічних явищ, їхнє походження, становлення у життєвих процесах, функціонування, їхнє відродження після втрати ними дійових функцій. Тобто «генетична психологія повинна вивчати об'єктивні процеси зародження нових психічних явищ, які були в надрах попередніх, становлення нових психічних механізмів і знання про них на основі знайдених передумов» [5, 305].

Відповідно до зазначеної теоретичної парадигми, можна впевнено вибудовувати методологічні засади вивчення психотерапії особистісних розладів неспсихотичного генезу. Основними принципами дослідження в генетичній психології обираються принцип аналізу за «одинацями» (визначення вихідного суперечного відношення, що породжує клас явищ як ціле); принцип історизму (принцип єдності генетичної та експериментальної лінії дослідження); принцип системності (принцип цілісного розгляду психічних утворень); принцип проектування (принцип активного моделювання, відтворення форм психіки в особливих умовах).

Однією з характерних ознак генетично-психологічного підходу до феноменології становлення людської психіки є діалектичний компаративізм, коли у річищі психофізичного розвитку «ускладнюваних структур» відбувається системне порівняльне вивчення онто- й соціо-генетичних змін на конгнітивно-інтелектуальному, сенсорно-перцептивному, емоційно-регулятивному та інших рівнях. *Якраз на «зануренні» у функціональну семантику цих рівнів у психоструктурі особистості, що має розлади неспсихотичного генезу і потребує допомоги, ми віднаходимо варіанти розробки і запровадження реконструктивної психотерапії.*

Теоретико-методологічна база різногалузевих психолого-педагогічних і медико-психологічних досліджень істотно збагачується і розширюється, адже генетична психологія дає простір для глибокого



й різновекторного аналізу окремих теоретичних та емпіричних парадигм. Концептуально-теоретичні постулати генетичної психології стають своєрідним філософсько-психологічним обрамленням для численних емпіричних ліній і дають змогу сформулювати нові нестандартні підходи до організації та проведення психологічних досліджень на різних рівнях, зокрема й насамперед у площині психотерапевтичної допомоги [1–5; 8]. Системно-генетичний підхід до аналізу психічних явищ (Л. Божович, Л. Виготський, В. Давидов, Г. Костюк, С. Максименко), оперуючи основними принципами історизму, аналізу за одиницями, проектування, моделювання та ін., висувається як універсальна методологічна рефлексія найскладніших психологічних феноменів, а ракурсі психотерапії – потужним теоретичним опертям для побудови й запровадження релевантних технік і прийомів.

Методологія генетичної психології як сукупність основних концептуальних змістово-семантичних і структурно-функціональних положень відображає гносеологічні шляхи формування й аналізу наукового знання про феноменологію соціально-психологічного становлення особистості, а отже є спроможною окреслити й обґрунтувати вектори осмислення реконструкції життєвого шляху людини та допомоги їй у випадку розладів і дисфункцій психотичного чи непсихотичного походження. Водночас вона є певною системою методів наукового пізнання складних перипетій психічного розвитку людини, найвідомішим з яких є експериментально-генетичний метод, який часто використовується у багатьох дослідницьких практиках [4; 5], та, на наш погляд, цілком доречний в контексті вивчення та задіяння психотерапії особистісних розладів непсихотичного генезу.

Як відзначає З. Карпенко, одним із найпозитивніших емпірично-аксіологічних моментів генетичної психології є застосування її положень і схем у психотерапії та реабілітаційній роботі. Це ще одне підтвердження актуальності й доречності залучення генетично-психологічних методів, прийомів і засобів для надання психотерапевтичної допомоги особистості з численними дисфункційними станами [3].

На думку Н. Каліної, генетично-психологічні критерії методологічної рефлексії досліджень психічного розвитку і навчання завдяки працям С. Максименка, дали змогу молодим психологам одержати адекватну теоретико-методологічну базу для досліджень, що виконуються на стику традиційних вітчизняних парадигм і щодо

нових для України глибинно-психологічних, феноменологічних, екзистенціалістських і постмодерністських теорій. А використання вченим базово-засадничого поняття «генезис» стосовно розуміння формування і розвитку психічних феноменів дає змогу повно і всесторонньо розглядати їх походження, породження, становлення і перетворення в процесі навчання і виховання людини [2].

Вітчизняна дослідниця Т. Щербан, аналізуючи крізь призму генетичної психології навчальне спілкування як процес спільної роботи вчителя й учня, в якому ця форма взаємодії будується на активному зворотному зв'язку, що організує, регулює і збагачує кожного з учасників цього процесу, відзначає плідність генетично-розвивальної парадигми в сучасній педагогічній психології. Відзначається, що у генезисі навчального спілкування реалізуються здатності вчителя до взаємин з учнями, які мають на меті актуалізацію відношень – перетворення потенційного в кожній людині в актуальне, яке використовується як надбання культури [8]. У ракурсі нашого дослідження генетично-психологічні засоби цілком доцільні і плідні для оптимізації сеансів психотерапевтичного спілкування.

Аналізуючи проблеми професіоналізації психологів, Ж. Вірна у річищі генетичної психології вичленовує життєво-стильовий концепт мотиваційно-сміслової регуляції, який «дозволяє розглядати такий феномен як актуально-потенційну активність, що локалізується у площині співвідношення функціонального простору та дійової реалізації в зонах актуального і потенційного досвіду особистості» [1, 295]. Учена виділяє механізми функціональної (мотиваційно-спонукальний, емоційно-ситуативний та когнітивний) і перспективної (аксіологічний, рефлексивний, антиципаційний) сфер мотиваційно-сміслової регуляції як своєрідної проекції цілісного уявлення про особистість у її життєвому стилеві [1]. Тим самим постулюються основні принципи генетично-психологічного підходу до критеріальної організації розвивального навчання як засобу формування і саморозвитку суб'єкта учіння (а отже й суб'єкта як потенційного отримувача психотерапевтичної допомоги у випадку розладів його психічного світу).

Одним із потужних теоретичних досягнень генетичної психології є врахування принципів синергетики як цілісних фрагментів теорії самоорганізації, що описує виникнення і становлення впорядкованості в нелінійному хаотичному середовищі (яким, до речі, здебільшого є внутрішній світ чи не кожної депривованої людини – дихото-

мічної та амбівалентної на внутрішньо- та зовнішньопсихологічних рівнях активності). Розвивальними й багатоаспектними пояснювальними можливостями синергетичних підходів є насамперед спроможність стверджувати про зміну картини світу, парадигмальних засад духовності, психореабілітаційних змін тощо. Синергетика суттєво змінює уявлення про світ, тому динамічність, усталеність, повторюваність, циклічність починають сприйматись як крайні випадки нестійкості, нестабільності, стохастичності та інших фундаментальних особистісних станів і вимірів.

**Висновки.** Загальновизнаною науковою реальністю стає констатація того, що однією з головних перспектив української психологічної науки є подальший розвиток якраз генетичної психології – надзвичайно евристичної та продуктивної психологічної парадигми, зокрема й у ракурсі надання психотерапевтичної допомоги. Генетична психологія дає змогу різнобічного теоретико-методологічного аналізу й експериментального вивчення розвитку особистості та її діяльності у найширшому соціокультурному й медико-психологічному контексті, її притаманний мультидисциплінарний характер, оскільки в різних сферах науково-психологічного пізнання дійсності активно використовуються її концептуальний апарат і методичний інструментарій (загальна, соціальна, вікова, медична, експериментальна, педагогічна психологія та інші галузі).

Безперечно, плідним концептуальним напрямком розвитку генетичної психології є застосування її положень і схем у психотерапії та реабілітаційній роботі, що лише підтверджує актуальність задіяння генетично-психологічних засобів для ресоціалізації депривованих осіб у різнотипних навчально-виховних закладах. Нами активно використовуються засоби і методи як юридичної, так генетичної психології, насамперед у процесі психотерапевтичної допомоги людям з особистісними розладами.

Однією з визначальних рис генетичної психології є те, що, крім розгалуженого теоретико-методологічного підґрунтя, вона наповнює безпосереднє психологічне дослідження реалістичністю та ефективністю, оскільки дає змогу розробити дієві розвивальні засоби і способи оптимального втілення у практику життєвого й освітнього простору особистості, особливо у випадках непсихотично-дисфункційного генезу.

*Список використаної літератури*

1. Вірна Ж. П. Мотиваційно-смилова регуляція у професіоналізації психолога : монографія / Ж. П. Вірна. – Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2003. – 320 с.
2. Калина Н. Ф. С. Д. Максименко – ведучий методолог української психології / Н. Ф. Калина // Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології : матеріали Міжнар. наук. конф., присвяч. 35-річчю наук. та пед. діяльності акад. С. Д. Максименка (17–18 груд. 2001 р., м. Київ). – К. : Міленіум, 2002. – Т. 1. – С. 72–74.
3. Карпенко З. С. Герменевтика психологічної практики: ціннісний вимір / З. С. Карпенко // Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології : матеріали Міжнар. наук. конф., присвяч. 35-річчю наук. та пед. діяльності акад. С. Д. Максименка (17–18 груд. 2001 р., м. Київ). – К. : Міленіум, 2002. – Т. 1. – С. 74–78.
4. Максименко С. Д. Генетическая психология / С. Д. Максименко. – Москва : Рефл-бук ; Киев : Ваклер, 2000. – 319 с.
5. Максименко С. Д. Развитие психики в онтогенезі : в 2 т. / С. Д. Максименко. – К. : Форум, 2002. – Т. 1. – 319 с. ; Т. 2. – 335 с.
6. Урадовская А. В. Интегративная онтогенетически ориентированная психотерапия психогенных непсихотических расстройств : автореф. дис. ... канд. мед. наук : спец. 14.01.06 – Психиатрия / А. В. Урадовская. – М., 2011. – 24 с.
7. Шевченко Ю. С. Современные направления психотерапии детей раннего возраста / Ю. С. Шевченко // Психотерапия сегодня : материалы 3-й Всерос. конф. по психотерапии. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 1999. – С. 319–321.
8. Щербан Т. Д. Психологія навчального спілкування : монографія / Т. Д. Щербан. – К. : Міленіум, 2004. – 346 с.

УДК 159.922.32

**О. В. Матласевич**

**ІСТОРИКО-ПСИХОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ЯК ОСНОВА РОЗВИТКУ ХРИСТІЯНСЬКОЇ ПСИХОЛОГІЇ В УКРАЇНІ**

У статті зазначено, що сучасна психологія переживає кризовий період свого розвитку, який переважно зумовлений конфліктом уявлень про природу людини. Обґрунтовано, що виходом із цієї кризи є розвиток християнської психології, яка не заперечує і не протистоїть сучасній академічній психології, а значно доповнює її. Розвиток християнської психології можливий за умови усвідомлення світоглядних традицій нашого народу. Цьому сприятимуть історико-психологічні дослідження.

**Ключові слова:** християнська психологія, духовність, моральність, історико-психологічні дослідження.

**Матласевич О. В. Историко-психологические исследования как основа развития христианской психологии в Украине.** В статье отмечается, что современная психология переживает кризисный период своего развития, который преимущественно предопределен конфликтом представлений о природе человека. Автор обосновывает, что выходом из этого кризиса является развитие христианской психологии, которая не отрицает и не противостоит современной академической психологии, а значительно дополняет ее. Развитие христианской психологии возможно при условии осознания мировоззренческих традиций нашего народа. Этому будут способствовать историко-психологические исследования.

**Ключевые слова:** христианская психология, духовность, нравственность, историко-психологические исследования.

**Matlasevych O. V. Historical and Psychological Study as a Basis for the Development of Christian Psychology in Ukraine.** The article notes that modern psychology is experiencing a crisis period in its development, largely due to the conflict of ideas about human nature. The author proves that the way out of this crisis is the development of Christian psychology which doesn't deny or contradict modern academic psychology, but significantly complements it. The development of Christian psychology is possible if our people are aware of their world outlook traditions. The historical and psychological study will contribute to this.

**Key words:** Christian psychology, spirituality, morality, historical and psychological study.

**Постановка наукової проблеми та її значення.** «У психології довге минуле, але коротка історія», – писав Герман Еббінгауз. Відомо, що психологія як наука виокремилася із філософії наприкінці ХІХ ст. Початково предметом її вивчення була душа, пізніше – свідомість, поведінка, сьогодні – усі форми психічних явищ. На початку ХХ ст. психологія як наука переживала велику кризу, причиною якої вважається суб'єктивізм тогочасних методів дослідження та конфлікт уявлень про природу людини, пов'язаний із розв'язанням основного питання філософії – співвідношення матерії і свідомості, матеріальної і духовної субстанції. Боротьба цих двох протилежних напрямів – ідеалізму і матеріалізму – триває і досі.

Розвиток точних та природничих наук у ХІХ–ХХ ст. надав неабияких переваг матеріалістичним поглядам на природу психічного, і психологія як наука почала розвиватися у контексті природничо-наукових дисциплін – фізіології, медицини, математики. Безумовно, слід віддати належне цьому важливому періоду її розвитку, але водночас потрібно визнати, що таким чином поступово відбулася заміна її предмета – душі – на природничо-науковий підхід до

людини як до об'єкта, речі серед речей. Душа і дух стали розглядатися похідними, вторинними від матеріального (тілесного) світу. Так, І. Ільїн прийшов до таких висновків: «...Розумова наука, не відає нічого, крім чуттєвого спостереження, експерименту та аналізу, є наука духовно сліпа: вона не бачить предмету, а спостерігає одні оболонки його, дотик її вбиває живий зміст предмета, вона застрягає в частинах і шматочках і безсила піднятися до споглядання цілого» [6, 412]. Водночас відомий російський філософ М. О. Бердяєв пише про те, що духовні явища відкриваються інакше, ніж будь-які інші, в тому числі й душевні, що духовний досвід не пізнається через рефлексію душі, і лише духовний досвід може переконати в існуванні духовного досвіду. «Науки про дух тим і відрізняються за своїм характером від наук про природу, що в них потрібна спорідненість і близькість зі своїм предметом. Однак психологія, як наука раціональна, не знає духовної реальності і займається лише реальністю душевною... Духовне життя, як особлива якість життя душевного, зазвичай вислизає від психологічної науки» [1, 47, 50].

**Аналіз останніх досліджень.** Сучасна психологія, як зазначає А. С. Жаловага, у питаннях проблеми людини ходить ніби по колу і сьогодні знову повертається (на новому, звичайно, рівні) до того, з чого починалася [5]. Усе більше психологів-науковців уважає, що вивчення природи людини, її суті є неповним. Проте якщо здійснити контент-аналіз тематики науково-практичних конференцій з психології за останні 10–15 років, можна спостерігати поворот – якщо не до душі в її повному розумінні, то, принаймні, до духовності, до духовних проявів людини. Такі вітчизняні та зарубіжні психологи, як О. Ф. Бондаренко, М. Й. Боришевський, Б. С. Братусь, Ф. Є. Василюк, Ф. Воган, D. Elkins, Н. І. Жигайло, Д. Зохар, З. С. Карпенко, О. П. Колісник, А. В. Лоргус, В. П. Москалець, Б. В. Ничипоров, M. Nielsen, Г. В. Ожиганова, В. В. Рибалка, І. Д. Пасічник, Е. О. Помиткін, В. Randolph-Seng, М. В. Савчин, В. Д. Шадриков та ін., починають фокусувати свою увагу на аналізі таких складних та унікальних системних об'єктів, як духовність, моральність, милосердя, віра, любов, надія, сенс та призначення життя людини тощо. Вони розглядають людину (не зовсім звично для сучасної психології) як істоту безумовно пов'язану з Богом. Цей зв'язок трансцендентно-іманентний: Бог відкривається людині внутрішньо через її духовність, глибини особистості і людина водночас вибудовує свої взаємини з Ним як своїм творцем і

Особистістю. Такий погляд на людину формує дві лінії аналізу: перша – присвячена усвідомленню наявності образу Божого, що лежить у глибині духовності людини, виділяючи метафізичне ядро особистості та її емпіричне Я (В. В. Зеньковський) чи Я духовне та Я наявне (Т. О. Флоренська); друга – присвячена власне взаєминам людини з Богом і формуванням у неї образу Бога.

Однак наявність духовного начала в людині не для всіх відкрита реальність. Як уже зазначали, усе більше сучасних психологів-науковців схиляється до ідеї про те, що в умовах нашої культури для надання психологічної допомоги потрібно враховувати духовні основи взаємин людини з Богом. Зважаючи на це, виникає потреба розробити концепцію християнсько зорієнтованої психологічної теорії та практики. **Мета статті** – проаналізувати стан та перспективи розвитку християнської психології в Україні, обґрунтовуючи значення історико-психологічних досліджень у цьому процесі.

**Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження.** Найбільш поширена сьогодні позиція – це наголошення на значенні так званих загальнолюдських цінностей, тобто цінностей, ідей, притаманних усьому людству. Така цілком слушна позиція, адекватна моральній дії, психологічно та енергетично часто виявляється недостатньою, ніби вторинною щодо духовної сфери. Річ у тім, що будь-яка цінність, перш ніж стати «загальнолюдською», була «індивідуальною», виникла у певній культурі, в неї хтось вірив, за неї хтось страждав, свідчив про неї, її хтось відстоював, часом ціною життя. Щодо цього, на думку В. Х. Манерова, загальнолюдська цінність є «знятим» результатом живого культурного процесу [9]. Духовна сфера є такою, для утримання якої як цілого потрібна напружена, висхідна енергія особистої віри, тієї самої індивідуальної релігії, про яку говорив Е. Фромм. Тому, на нашу думку, ці питання так чи інакше співвідносяться з конкретною мораллю, що робить психологію певною мірою морально зорієнтованою, що, у свою чергу, зумовлює потребу повернутися до поняття душі в її релігійному розумінні.

Ми переконані в тому, що українці постали у християнській культурі (хоч і багаторазово були змушені відмовлятися від неї), тому саме в ній варто шукати наші моральні та психологічні опори й підґрунтя. Зовнішнім вираженням цієї ідеї є розвиток християнської психології як науки. До неї у науковому колі ставляться неодно-

значно, оскільки стосунки між наукою та релігією завжди були складні, а спроби їх поєднати викликають неабиякі методологічні колізії. Проте, як слушно зазначає А. Н. Уайтхед, «...від вирішення питання про відносини між ними нинішнім поколінням залежить подальший хід історії» [11, 450].

Дискусії стосовно цього питання, на думку В. Х. Манерова, є лише наслідком «невідрефлексованої реакції» на сполучення двох слів «християнська» і «психологія» [9]. Християнська психологія сьогодні є складним конгломератом результатів емпірико-теоретичних досліджень і певним варіантом психотерапевтичної практики. Підтвердження цьому можна знайти в численних наукових джерелах: ідеї християнської психології і психотерапії розробляє Ф. Є. Василюк; вони оригінально, сучасно і глибоко відображаються в етичному персоналізмі О. Ф. Бондаренка; психологія католицького напрямку християнства стала основою психотерапевтичного підходу С. А. Черняєвої тощо. Ідеї християнства надихають і багатьох інших сучасних психологів. Як зауважив Ф. Є. Василюк, вітчизняна християнська психологія уже вийшла з періоду дитинства й увійшла до отроцтва [12]. Отже, є всі підстави для виокремлення її як окремої галузі психологічної науки.

Першим, хто дав наукове обґрунтування християнській психології, був відомий російський дослідник Б. С. Братусь [3]. Він вважає, що введення в сучасну психологію релігійного розуміння душі не призведе до підміни її теологією: «Душа в релігійному розумінні не входить, не вміщується у психологію, так само як не розчиняє психологію в собі, релігійно-філософський і конкретно-психологічний рівні не зводяться один до одного, не підмінюються один одним, але їх взаємне визнання, встановлення зв'язку, співвіднесення – умова і форма їх живого відображення» [2, 28].

Б. С. Братусь виділяє три лінії, три варіанти ставлення до проблеми людини:

1) гуманітарна лінія, яка, по суті, не має конкретно-ціннісної точки опори поза самою собою, але покликана розширити можливості свідомості, визволити місце для духовного росту, для саморозвитку, самоактуалізації особистості тощо;

2) лінія моральної психології, яка не замикає особистість у самій собі, не робить її існуючою заради себе самої і свого росту, але дає визначення її сутності, яке виявляється поза розумінням людського



розвитку, для досягнення якого вона є необхідним і унікальним інструментом;

3) лінія християнської психології, яка припускає визнання абсолютних основ моральності, свідому орієнтацію на християнське уявлення про людину, християнське розуміння її сутності і розгляд розвитку як шляху наближення до цього образу (так само, коли йдеться про аномалії, відхилення від християнського шляху, про способи їх корекції) [4].

Вважається, що ці три підходи не протиставляються, а в певному сенсі доповнюють один одного, де наступний базується на попередньому, додаючи новий принцип розгляду, добудовуючи до цілого образу людини. Таким чином, християнська психологія дає можливість дослідити та зрозуміти цілісну природу людини, спрямувати ядро психології у духовну вертикаль, оскільки традиційно в людини завжди виділяли тіло, душу та дух.

Сьогодні, як зазначає В. Х. Манеров [9], на основі накопиченого досвіду емпіричних досліджень приходить розуміння того, що, можливо, кордон між християнською і академічною психологією не настільки жорсткий і непорушний, як здається на перший погляд. Їхнє зближення відбувається при вивченні християнської свідомості й поведінки, при розширенні інтерпретаційних схем, запозиченні їх з релігійної галузі (з богослов'я та християнської антропології). При цьому другий напрям християнської психології має прикладний характер практичної дисципліни і тяжіє до проблем духовного зростання і боротьби з пристрастями. М. Мамардашвілі писав, що є речі, які можна пояснити тільки релігійною мовою, що тільки ця мова описує істини душевного життя [7, 202]. М. О. Бердяєв також писав, що проблема людини може бути цілісно поставлена і вирішена лише у світлі ідеї боголюдини, що для особистості істотним є саме те, що вона передбачає існування «надособистісного» – того, що її перевершує і до чого вона може прагнути. Особистість є ідея Бога, Його задум і завдання. Людина, що складається з душі і тіла, є істота природна. Але дух не є природа» [1].

Отже, основне завдання християнської психології полягає в одухотворенні того образу й поняття про людину, який постає як об'єкт психологічного дослідження. Подібне завдання намагається розв'язати й гуманістична психологія, повертаючи в «бездушевну наукову психологію» душу, але не «дух», тому що такого поняття немає в її

арсеналі. Християнська психологія повертає в наукове розуміння всю тривимірність людини разом з її божественною природою, оскільки, як пишуть, існують духовний розум, духовна воля, духовні почуття [8], духовна особистість, духовна свідомість, духовний досвід, духовне спілкування, духовні здібності тощо [13].

У наш час втрачено істинно християнське розуміння природи людини й психіки. Умовою його повернення, на нашу думку, є осмислення світоглядних традицій нашого народу. Адже, як свідчить історія психології, секуляризованою вона була не завжди [3]. Існує цілий історичний пласт психологічної думки, що визначається релігією і потребує свого засвоєння сучасною наукою.

Осмислення наукової спадщини попередніх поколінь, її ретроспективна рефлексія є необхідною умовою розроблення багатьох проблем сучасної психологічної науки, серед яких однією з провідних і фундаментальних останнім часом є проблема духовності та моральності особистості. Актуальним у цьому аспекті стає звернення до ідей, які розвивали викладачі вищих навчальних закладів України XVI–XVIII ст., зокрема Острозької та Києво-Могилянської академій. Однак низка висунутих ними важливих психологічних ідей і на сьогодні через різні причини залишаються нереалізованими, іноді незаслужено забутими, а така спадщина потребує, безперечно, вивчення для її подальшого розвитку та практичного використання у розв'язанні проблемних питань сучасного етапу розвитку психологічної науки [10].

Наукове дослідження розвитку та становлення християнської психології у вищих навчальних закладах України XVI–XVIII ст., поперше, сприятиме відтворенню справжньої картини становлення й розвитку вітчизняної психології, її зв'язків із національною культурою, із загальноєвропейськими філософськими та соціокультурними тенденціями; по-друге, дасть можливість виявити важливі феномени психічного життя людини в їх генезисі, зародженні, що дасть змогу краще зрозуміти зрілу стадію їхнього розвитку. Згідно з концепцією К. Юнга, психічний світ наших попередників продовжує своє існування в реаліях нашого життя, представлений у культурі, звичаях, віруваннях, менталітеті. Тому, звертаючись до історичних пам'яток, ми отримуємо можливість виявити джерела, експлікувати й дослідити ті феномени психічного життя, які несемо в собі імпліцитно й відтворюємо в різних обставинах, часто не усвідомлюючи їхню природу

і зміст; по-третє, дасть можливість використовувати досвід минулого. Історико-психологічний аналіз сприятиме перетворенню цього процесу у свідомо контрольований і керований, тим самим істотно розширюючи суб'єктивно-особистісний простір людини, збільшуючи її пізнавальні й перетворювально-діяльнісні потенціали у взаємодії зі світом.

Отже, все викладене вище дає підстави для **висновку**, що історико-психологічні дослідження можуть значно доповнити теорію та практику сучасної християнської психології та посприяти її становленню як наукової дисципліни.

### *Список використаної літератури*

1. Бердяев Н. А. О человеке, его свободе и духовности / Н. А. Бердяев // Избранные труды : учеб.-метод. лит. для вузов и школ / Н. А. Бердяев. – М. : Изд-во МПСИ, 1999. – 312 с.
2. Братусь Б. С. К проблеме человека в психологии / Б. С. Братусь // Вопр. психологии. – 1997. – № 5. – С. 26–34.
3. Братусь Б. С. Начала христианской психологии / Б. С. Братусь. – М. : Наука, 1995. – 236 с.
4. Братусь Б. С. Психология. Нравственность. Культура / Б. С. Братусь. – М. : Роспедагенство, 1994. – 262 с.
5. Жаловага А. С. Християнська мораль, віра, психологія: точки перетину / А. С. Жаловага // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка / [редкол. : П. Ю. Саух (голов. ред.) та ін.]. – Житомир : ЖДУ, 2005. – Вип. 20. – С. 32–35.
6. Ильин И. А. О русской идее / И. А. Ильин // Русская идея / сост. М. О. Маслов. – М. : [б. и.], 1992.
7. Мамардашвили М. К. Психологическая топология пути / М. К. Мамардашвили. – СПб. : [б. и.], 1997. – 556 с.
8. Манеров В. Х. Духовность человека как ценность и предмет христианской психологии / В. Х. Манеров // Диалог отечественных светской и церковной образовательных традиций. – СПб. : [б. и.], 2004. – С. 274–282.
9. Манеров В. Х. О методологии христианской психологии [Электронный ресурс] / В. Х. Манеров. – Режим доступа : <http://www.portal-slovo.ru>
10. Матласевич О. В. Роль історико-психологічних досліджень у вирішенні актуальних соціально значимих проблем / О. В. Матласевич // Наук. зап. Сер. : Психологія і педагогіка. – Острог : [б. в.], 2012. – Вип. 19.
11. Уайтхед А. Н. Избранные работы по философии : пер. с англ. / А. Н. Уайтхед ; сост. И. Т. Касавин ; общ. ред. и вступ. ст. М. А. Кисселя. – М. : Прогресс, 1990. – (Философская мысль Запада).
12. Христианская психология // Моск. психотерапевт. журн. – 1997. – № 4. – Спец. вып.
13. Шадриков В. Д. Духовные способности / В. Д. Шадриков. – М. : [б. и.], 1996. – 102 с.

## СТИГМА ЯК СОЦІАЛЬНИЙ СТЕРЕОТИП У СФЕРІ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я

Стаття присвячена дослідженню феномену стереотипного ставлення до психічно хворих осіб – стигматизації. Обґрунтовано, що для українського суспільства притаманний тип стигматизації психічно хворих, детермінований межовим механізмом захисту – проективною ідентифікацією, що корелює із загальним пограничним рівнем зрілості суспільства.

**Ключові слова:** психічна хвороба, стигматизація, суспільство, механізми захисту.

**Медынская Ю. Я. Стигма как социальный стереотип в сфере психического здоровья.** Стаття посвящена исследованию феномена стереотипного отношения к психически больным – стигматизации. Обосновано, что украинскому обществу присущ тип стигматизации психически больных, детерминированный пограничным механизмом защиты – проективной идентификацией, которая коррелирует с общим пограничным уровнем зрелости общества.

**Ключевые слова:** психическая болезнь, стигматизация, общество, механизмы защиты.

**Medynska Yu. Ya. Stigma as Social Stereotyping in the Area of Mental Health.** The concept of stigmatization of persons with mental disorders has been considered in the article. It was determined that for Ukrainian society inherent the type of stigmatization of persons with mental disorders, determined by the borderline defence mechanisms – projective identification, which correlates with the general borderline level of maturity of society.

**Key words:** mental disorder, stigmatization, society, defence mechanisms.

**Постановка наукової проблеми та її значення.** Соціальний стереотип – це спрощений, схематизований, емоційно насичений та надзвичайно стійкий образ, що детермінує колективне сприйняття певних феноменів. Він автоматично поділяється всіма членами тієї чи іншої соціальної групи, мимоволі детермінує їхнє ставлення до фактів реальності [1]. Суб'єктами такого стереотипного сприйняття часто є соціальні групи з низьким статусом, вони займають позицію відкинутих та зневажених іншими членами суспільства на підставі тих чи інших особливостей. Актуальність дослідження проблеми соціальних стереотипів у сфері психічного здоров'я пов'язана з низкою негативних наслідків, котрі спричинені стигматизацією та самостигматизацією – підтриманням самим індивідом власної негативної соціальної

ідентичності. Подолання названих процесів передбачає здебільшого просвітницьку діяльність, натомість стигматизаційні механізми мають такі глибинні детермінанти, котрі зводять нанівець подібні зусилля. З огляду на зазначене вище, цю статтю присвячено дослідженню поза-свідомих причин існування стигматизаційних процесів у суспільстві.

**Аналіз останніх досліджень із цієї проблеми.** Стигма – у первинному значенні означає «тавро», яким мітили рабів чи злочинців в античні часи. Сучасного звучання як нематеріальний символ психологічного та соціального відчуження конкретних осіб від інших членів суспільства, поняття «стигма» набуло в другій половині ХХ ст. Цей термін запровадив у науковий дискурс Е. Гоффман (1963) [2]. Автор звертає увагу на те, що універсальні процеси структурування суспільства, зокрема й знецінення певних його класів, широко описані на феноменологічному рівні, але не проаналізовані з погляду їх передумов та внутрішніх механізмів. Е. Гоффман пропонує розуміти «стигму» як ознаку, котра викриває певну ганебну особливість індивіда, причому «ганебність» ознаки є умовною – визнаною у цьому суспільстві як негативна та така, що в інших умовах може бути цілком нейтральною [2]. А. Фінзен зауважує, що психіатричний діагноз «шизофренія» виконує роль стигматизаційної метафори та примножує труднощі хворого та його сім'ї. «Відкинутість, дискримінація, звинувачення – от на що доводиться зважати родичам хворих на шизофренію» [3, 193]. У контексті вивчення стигми важливо згадати також про масштабне дослідження історії божевільня, що його провів французький філософ М. Фуко. У низці праць автор досліджує як саму психічну хворобу, так і способи розуміння безумства та ставлення до божевільних у різні часи.

Досліджуючи філософські аспекти божевільня, російський філософ О. Дугін розмірковує за класичною картезіанською тезою «*cogito, ergo sum*», виходячи з якої безумство як неможливість думання разом зі смертю становлять дві остаточні межі – «границі» людини як «тварини мислячої», поза якими вона не існує [4]. Втратити розум – це психологічно померти, це одночасно залишитися у своєму світі і більше ніколи не бути залученим у нього так, як це було до хвороби [3]. Психічна хвороба несе у собі загрозу всім базовим психологічним потребам за А. Маслоу [5] – починаючи від безпеки, потреби приналежності та поваги і закінчуючи найвищими потребами самореалізації (самоактуалізації). Психічно хвора людина – це живе нагадування

того, що кожен із нас у будь-який момент життя може опинитися на її місці, безповоротно та непоправно. Антипсихіатрія як один із напрямів досліджень соціально-психологічного виміру феномену божевілля (Р. Д. Лейнг, Д. Г. Купер, Т. С. Сас, Ф. Базалья) «перевертає схему класичної епохи, наділяючи безумство екзистенційною реальністю і показуючи екзистенційну хибність суспільства», «безумство стає одним з питань гуманітарних наук, інструментом філософського дослідження» [6]. Діагноз розглядається як інструмент примусу та спосіб ізоляції й відчуження осіб, котрі не погоджуються переживати себе та реальність зручним для суспільства, загальноприйнятим способом.

Вивчення феномену стигматизації триває у контексті сучасних психіатричних досліджень на тему нозогенних реакцій (А. Б. Смулевич [7], М. Ю. Дробіжев [8]), зокрема нозогеній як форми реакції на семантику діагнозу (О. О. Фільц [9]). Спроби послабити відчуження, страх та негативне ставлення до психічної хвороби в суспільстві ініціювали численні проекти та дослідження на тему «дестигматизації». У ході них стає очевидним, що феномен стигматизації є не лише одностороннім негативним впливом суспільства на окремих людей. «Позначені» хворобою пацієнти і самі займають певну позицію стосовно свого розладу, його симптомів та власного статусу. Ці процеси названо самостигматизацією (А. Фінзен [3], Л. Я. Серебейська [10]). Дослідження підтвердили, що вона підкріплюється реальним ставленням суспільства до психічно хворих та суб'єктивними уявленнями самого пацієнта про психічну хворобу та її носіїв.

Підсумовуючи, зазначимо, що феномени стигматизації, самостигматизації, дестигматизації викликають зацікавлення та чимало наукових дискусій у сфері філософії, культурології, соціології, медицини. Ми схилиємося до думки, що ірраціональні підстави стигматизаційних процесів не можуть бути радикально подолані способом прямого просвітництва. Ключове питання дестигматизації полягає у тому, наскільки ефективним може бути раціональний вплив на процеси відчуження, детерміновані на глибинно-психологічному рівні.

**Мета статті** полягає у виявленні позасвідомих механізмів виникнення та підтримання процесів стигматизації психічно хворих у суспільстві.

### **Завдання дослідження:**

1) зробити короткий історичний огляд соціальних стереотипів ставлення до психічно хворих від найдавніших часів до сучасності;

2) проаналізувати типи ставлення до психічно хворих крізь призму психоаналітичної парадигми;

3) діагностувати тип стигматизації психічно хворих українським суспільством.

**Методи та методики.** У процесі цього дослідження ми використовували історичний метод, а також метод психоаналітичної інтерпретації, що спирається на систему психодинамічних принципів та понять.

**Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження.** Питання особливого ставлення до психічно хворих людей має тривалу історію. У доісторичні часи ставлення до агресивних та небезпечних божевільних було жорстоким, однак загалом доцільним з погляду виживання: їх виганяли з племені, вважаючи, що вони «покинуті» чи покарані богами. До неагресивних людей із психічними розладами було особливе ставлення – їх не ображали, а навпаки, берегли, дослухалися до них, вважаючи їх улюбленцями богів. В античній Греції та Римі до «інакших» ставилися як до хворих – це був час розквіту медицини, тому ідеї про «вселення духів», «покарання богів» дещо втратили свою актуальність. В античній літературі знаходимо описи психічних розладів, подані власне як історії людей, котрі хворіли, а не просто були жертвами божественного втручання [11].

Християнська доба – час «галенізму» в медицині – період застою та релігійного догматизму, який є руйнівним для будь-якої науки, а особливо для такої галузі, як медицина. Власне на ці часи припадає початок «полювання на відьом», жертвами якого стало багато душевно хворих людей – не таких, як усі, незрозумілих для оточення, провина котрих могла полягати лише в дивній поведінці чи висловлюваннях, перепадах настрою тощо. Психічні порушення в деяких європейських країнах і надалі розглядали як одержимість злими духами або зв'язок із дияволом аж до кінця XVIII ст. Водночас уже в XVI ст. починають звучати голоси на захист душевнохворих (Й. Веєр, Ф. Шпеє у Німеччині, Р. Скотт в Англії). На зламі XVII та XVIII ст. проти «відьомських» процесів активно виступав прусський філософ та правознавець Крістіан Томазій. У 30–40-х рр. XVIII ст. Англія, Пруссія, Австрія, а згодом й інші країни змінили своє законодавство, скасувавши закони про відьом [12].

Соціальне відчуження та ізоляція від суспільства божевільних – стигма в розумінні, наближеному до сучасного, – з'являється в добу

Просвітництва, коли у колективній свідомості починає кристалізуватись стереотип психічно хворого – особи на межі розуму і його відсутності [13, 28]. Суспільство намагається ізолюватися від божевільних так, як раніше це робило з прокаженими: їх виганяють з міст, відправляють у плавання на «кораблях дурнів», аби спекатися та захиститися від живого натяку на власну нікчемність та недоумство. Божевільні – живе втілення «смерті розуму» – викликають страх, екзистенційно значимий, ірраціональний, отже нездоланий. У ХІХ ст. активно розвивається психіатрія як окрема медична галузь, відбувається процес «десакралізації» душевної хвороби: «людина нерозумна» переводять у психіатричну лікарню, а ізоляція стає терапевтичним заходом [13].

У ХХ ст. з'являється два цілком протилежних підходи у ставленні до психічної норми та патології. У контексті психоаналітичної теорії З. Фрейда та його послідовників функціонування людської психіки розглядається крізь призму адаптації до конкретних умов середовища. Психоаналітична парадигма не передбачає чіткого розмежування норма / патологія, тож патологічне у людській психіці зближається з нормальним. Більше того, вивчення функціонування умовно нормальної психіки відбувається через дослідження патологічних феноменів [5].

Цілком протилежне ставлення до психічної патології та її носіїв мало місце в тоталітарних державах. Найбільш вражаючими прикладами є функціонування психіатрії у нацистській Німеччині. Закон про стерилізацію 1933 р. та указ про евтаназію 1939 р. легітимізували стерилізацію та фізичне винищення душевнохворих і розумово відсталих людей, унаслідок чого було фізично знищено 90 % усіх душевнохворих пацієнтів, а 350 тис. було стерилізовано [14].

У контексті гуманізації ставлення до осіб із психічними розладами на особливу увагу заслуговує напрям «антипсихіатрії», який розвинула у 60-ті рр. ХХ ст. група лікарів-психіатрів (Франко Базалья, Рональд Лейнг, Девід Купер, Томас Сас). Основним гаслом антипсихіатричного руху є оцінка психіатричного лікування лише як інструменту примусу та соціальної ізоляції – надмірної, принизливої та деструктивної для тих, хто потрапив під її прес. Ф. Базальї вдалося кілька разів утілити в життя проект із закриття психіатричних лікарень, але щоразу із сумними наслідками: відпущені пацієнти чинили злочини, що лише підкріплювало негативне ставлення до них у суспільстві та доводило потребу ізоляції.



Як свідчить досвід останніх років, ані повне толерування осіб із психічними розладами в антипсихіатричній конвенції, ані жорстка рестрикція у стилі тоталітарних держав не дають очікуваних наслідків. Актуальну ситуацію у сфері офіційного ставлення до психічної хвороби можна оцінити як пошук «золотої середини». Починаючи з 1975 р., у резолюціях Ради ЄС, рекомендаціях Ради Європи та резолюціях ВООЗ підкреслюється важливе значення діяльності, спрямованої на зміцнення психічного здоров'я, надання якісних лікувальних послуг, реінтеграції осіб із психічними розладами в суспільство. Незважаючи на численні кроки в напрямі покращення якості психіатричної допомоги, зміни суспільної думки про психічне здоров'я та лікування в психіатричних закладах, дестигматизації та ресоціалізації осіб з психічними розладами (актуальними чи у минулому), суспільство й надалі залишається настороженим, недовірливим та ворожим щодо осіб, котрі потрапили в поле психіатрії [15].

Не менш важливим індикатором ставлення суспільства до психічно хворих є офіційне нормативне регулювання питань інвалідизації та соціального захисту інвалідів. Аналіз законодавчої бази України свідчить про несприятливі тенденції у цій сфері. Так, у 2011 р. Верховна Рада України прийняла Закон про «Про заходи щодо законодавчого забезпечення реформування пенсійної системи» [16], який збільшує стаж роботи для отримання пенсії по інвалідності з 5 до 15 років, а інвалідів II та III групи, які працюють, позбавляє права отримувати пенсію за віком. Якщо ми порівняємо середній розмір пенсії по інвалідності в Україні станом на 2011 р. з вартістю, щонайменше, ліків (навіть не враховуючи звичайних поточних витрат на проживання), то побачимо цілком очевидну абсурдність цього співвідношення.

Як свідчить представлений вище огляд, феномен стигматизації з різною інтенсивністю проявляється в різні епохи та в різних суспільствах. Ефективним інструментом для його осмислення може бути психоаналітична теорія, зокрема поняття механізмів захисту та діагностика зрілості особистості й суспільства. Психоаналітична концепція передбачає існування трьох рівнів психіки – свідомого, позасвідомого, передсвідомого та трьох особистісних структур – Ід (Воно), Его (Я), Суперего (Над-Я). Его для забезпечення власної цілісності, якій загрожує перманентний конфлікт між бажаннями Ід та заборонами / приписами Суперего, використовує механізми захисту. Останні поді-

ляються на зрілі (невротичні), незрілі (психотичні) та пограничні (проміжні за рівнем зрілості). Аналогічну градацію має і зрілість особистісної структури, що визначається на підставі трьох параметрів: ступеня інтеграції особистості, типу домінантних механізмів захисту, адекватності тестування реальності. Невротичний рівень організації особистості передбачає використання зрілих захистів, наявність достатньо диференційованої та інтегрованої ідентичності, адекватне тестування реальності. Психотичний рівень діагностується, коли переважають незрілі захисти (зрілі залишаються недоступними або дуже мало представленими), ідентичність є дифузною (розмитою) чи фрагментованою (дезінтегрованою, суперечливою), а тестування реальності – неадекватним. Пограничний рівень організації характеризується переважанням недостатньо зрілих захистів, фрагментованою та поляризованою ідентичністю, але, загалом, адекватним тестуванням реальності. Якщо класифікувати людські суспільства в категоріях рівня розвитку, то їх можна поділити також на три групи – зрілі, пограничні й незрілі. Постулюючи наявність позасвідомих переживань у будь-якому суспільстві, можна очікувати, що залежно від рівня розвитку, кожне з них буде використовувати той чи інший набір захистів для своєї адаптації [17].

У контексті дослідження стигматизації як феномену передусім соціального, особливе значення має група проєктивних механізмів захисту (невротична та психотична проєкції, проєктивна ідентифікація), основною рисою яких є сприйняття внутрішньо притаманних особистості рис як зовнішніх стосовно психіки людини [18]. Цю групу механізмів можна розглядати як континуум, на здоровому полюсі якого міститься невроти́чна, а на патологічному – психоти́чна проєкція. У своїх зрілих формах проєкція є основою для емпатії, співпереживання, а на патологічному полюсі несе загрозу спотворення світу і грубих порушень міжособистісних стосунків. Проєктивній ідентифікації властиве не лише приписування іншому своїх власних рис, а й збережене тестування реальності, яке ускладнює просте відмежування від негативних переживань через «приписування» їх іншому. Здатність до тестування реальності при проєктивній ідентифікації ініціює й підтримує дуже специфічну позасвідому маніпуляцію – провокативну поведінку, яка має на меті змінити зовнішню реальність, зробити її такою, щоб вона дійсно відповідала спроектованому назовні негативному змісту [19]. Зрілість механізмів захисту перебуває у прямо пропорційному зв'язку зі здатністю особи до

контейнерування (більш чи менш усвідомленого проживання, за В. Біоном [20]) почуттів, які викликають психологічний дискомфорт. Чим більшою є ця здатність, тим адекватнішим є уявлення особистості про власний внутрішній світ, тим меншою є потреба проєкції та суб'єктивного спотворення картини реальності (як при психотичній проєкції) або неусвідомленої маніпулятивної корекції реальності (як при проєктивній ідентифікації).

Описані вище кореляції між рівнем зрілості суспільства та використовуваними механізмами захисту подано у таблиці 1. Вона також містить характеристику ставлення різних типів суспільств до психічно хворих, що її деталізовано нижче.

Таблиця 1

**Порівняльна таблиця рівня зрілості суспільства та типу ставлення до психічно хворих**

Ступінь зрілості суспільства	Тестування реальності	Механізм захисту	Здатність до рефлексії	Здатність до контейнерування переживань	Ставлення суспільства до психічно хворих
Умовно зріле суспільство	Адекватне	Зріла проєкція як основа емпатії	Достатня	Достатня	Толерантне, система медичної, психологічної та соціальної допомоги активно розвивається або вже перебуває на достатньо високому рівні розвитку
Пограничне суспільство	Збережене	Проєктивна ідентифікація як позасвідома мотивація до провокативної поведінки	Недостатня	Незначна	Нетолерантне, створення нестерпних, негуманних умов для психічно хворих, котрі є об'єктом проєкції неприйнятних переживань. Створені умови «підштовхують» хворих до асоціальної поведінки, яка виправдовує нетолерантне ставлення суспільства
Незріле суспільство	Порушене	Примітивна проєкція як спосіб ігнорувати реальність	Мінімальна	Мінімальна	Нетолерантне – пряме винищення «інакших»

Із табл. 1 випливає, що невротичною проекцією послуговуються умовно зрілі суспільства – і тут не йдеться про рівень розвитку матеріальної культури. Як бачимо з історичного огляду, і примітивні спільноти, і європейські країни доби Просвітництва, і сучасна Європа цілком готові відповідно до своїх уявлень про природу та способи лікування психічних розладів опікуватися психічно хворими, підтримувати їх, а також контейнерувати негативні аспекти власної ідентичності без «перекладання» їх на зовнішніх протагоністів. Психотичною проекцією послуговуються суспільства незрілі – це ідеологічні системи нетерпимості й тоталітаризму, що не можуть пережити у своєму складі «інакших». У цьому плані «полювання на відьом» та рестриктивна психіатрія нацистської Німеччини нічим не відрізняються: і в першому, і в другому випадку носії психічної стигми підлягали не просто осуду чи остракізму, а прямому фізичному винищенню.

Проективною ідентифікацією послуговуються так звані «пограничні суспільства», що мають обмежену здатність контейнерувати негативні аспекти власної ідентичності – пережити негативні емоції (сором, агресію, почуття провини, меншовартості тощо) як складову частину власного внутрішнього світу. Відтак вони проектують ці переживання в інших – у психічно хворих, котрі у суб'єктивному сприйнятті суспільства стають носіями негативних рис, уособлюючи собою дефектність у всіх можливих сенсах поняття. Збережене тестування реальності не дає змоги такому суспільству повністю позбутися «ворога» (фізично знищити «інакших» і почати шукати новий об'єкт для проекції), воно вимагає, щоб об'єкти проективної ідентифікації підтвердили своєю поведінкою упереджене ставлення до них. Пограничне суспільство позасвідомо провокує, змушує своїх «інакших» громадян до такої поведінки, яка була б асоціальною, неадекватною. Це дає змогу безпечно пережити негативні емоції у стосунку з ними, фактично легітимізує стигматизацію, дає підстави для ізоляції та контролю «інакших». Наведений вище аналіз ставлення до психічно хворих у країнах колишнього СРСР та короткий огляд сучасної законодавчої бази України у сфері соціального захисту інвалідів (у контексті нашого дослідження – інвалідів за психічним захворюванням) дають змогу діагностувати тип ставлення до «інакших» у нашій державі як типовий для суспільства пограничного рівня зрілості, детермінований проективною ідентифікацією. З простих арифметичних розрахунків випливає, що особи, котрі захворіли

на психічні розлади, є настільки соціально незахищеними в Україні, що від асоціального способу життя їх відділяє дуже символічний відрізок коштів/часу/обставин.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Ми встановили, що стигматизація (у контексті нашого дослідження – стигматизація психічно хворих) існувала на різних етапах розвитку суспільства й існує у різних суспільствах донині. Рівень нетерпимості та відчуження, стереотипність негативного ставлення до психічно хворих залежить від зрілості суспільства, яку можемо оцінити за допомогою психоаналітичних концептів механізмів захисту та рівня організації (зрілості) особистості/суспільства. Ставлення до психічно хворих, законодавчо закріплені нормативи соціального забезпечення інвалідів, зокрема інвалідів з психічними захворюваннями, дають змогу оцінити позасвідомі механізми стигматизації психічної хвороби як проєктивно-ідентифікаційні, що свідчить про пограничний рівень зрілості українського суспільства.

Перспективою розвитку цього дослідження є вивчення семантичного поля поняття «психічна хвороба» – комплексу побутових уявлень, типових асоціацій, стигматизаційних стереотипів нашого суспільства із застосуванням спеціально розроблених опитувальників та проєктивних методик. Отримані дані допоможуть оцінити «білі плями» української ідентичності – неприйнятні, нетолеровані суспільством риси себе самого, які й провокують описане вище ставлення до психічно хворих. Це є важливим завданням, якщо врахувати, що подолання негативних тенденцій сегрегації та стигматизації неможливе через раціональне просвітництво, а лише через самопізнання й самоприйняття, які нівелюють проєктивні механізми.

#### *Список використаної літератури*

1. Агеев В. С. Психология межгрупповых отношений / В. С. Агеев. – М. : Изд-во МГУ, 1983. – 144 с.
2. Goffman E. Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity / E. Goffman. – N. Y. : Publisher: Simon & Schuster, 1986. – 147 p.
3. Финзен А. Психоз и стигма / А. Финзен ; [пер. с нем. И. Я. Сапожниковой]. – М. : Алетейя, 2001. – 216 с.
4. Дугин А. М. Философия традиционализма / А. М. Дугин. – М. : Арктогея-Центр, 2002. – 624 с.
5. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер, 2006. – 607 с.
6. Власова О. А. Власть общества и автономия безумца: антипсихиатрический проект Томаса Саса / О. А. Власова // Вестн. Самар. гуманит. акад. Вып. «Философия. Филология». – 2010. – № 2 (8). – С. 87–100.

7. Смулевич А. Б. Клинические и психологические аспекты реакции на болезнь (к проблеме нозогений) / А. Б. Смулевич, А. Л. Сыркин, А. Ш. Тхостов // Журн. неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. – 1997. – № 2. – С. 4–9.
8. Дробижев М. Ю. Нозогении (психогенные реакции) у больных соматической патологией : автореф. дис. ... д-ра мед. наук / М. Ю. Дробижев. – М., 2000. – 48 с.
9. Фильц А. О. Проблема небредовой ипохондрии : автореф дис. ... д-ра мед. наук / А. О. Фильц. – М., 1992. – 42 с.
10. Серебейская Л. Я. Факторы стигматизации психически больных : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л. Я. Серебейская. – М., 2005. – 40 с.
11. Каннабих Ю. В. История психиатрии [Электронный ресурс] / Ю. В. Каннабих. – Л. : Гос. мед. изд-во, 1928. – Режим доступа : <http://psylib.org.ua/books/kanny01/index.htm>
12. Эллиенбергер Г. Ф. Открытие бессознательного: История и эволюция динамической психиатрии / Г. Ф. Эллиенбергер. – СПб. : Янус, 2004. – 630 с.
13. Фуко М. История безумия в классическую эпоху / М. Фуко. – СПб. : Универ. кн., 1997. – 576 с.
14. Кранах М. Уничтожение психически больных в нацистской Германии в 1939–1945 гг. / М. Кранах // Независимый психиатр. журн. – 2006. – № 6.
15. Ястребов В. С. Стигма в психиатрии: скрытая угроза / В. С. Ястребов, Н. М. Михайлова, С. А. Судаков. – 2-е изд, перераб. – М. : МАКС Пресс, 2008. – 46 с.
16. Про заходи щодо законодавчого забезпечення реформування пенсійної системи : Закон України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=3668-17>
17. Лапланш Ж. Словарь по психоанализу / Ж. Лапланш, Ж.-Б. Понталис ; [пер. с фр. А. С. Автономовой]. – М. : Высш. шк., 1996. – 623 с.
18. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы / А. Фрейд. – М. : Педагогика-Пресс, 1993. – 144 с.
19. Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика. Понимание структуры личности в клиническом процессе / Н. Мак-Вильямс ; [пер. с англ. М. Глущенко]. – М. : Класс, 2006. – 480 с.
20. Гринберг Л. Введение в работы Биона: группы, познание, психозы, мышление, трансформация : пер. с англ. / Л. Гринберг, Д. Сор, Э. Т. де Бьянчеди. – М. : Когито-Центр, 2007. – 158 с.

УДК 159.9:61

М. І. Миколайчук

## МОЖЛИВОСТІ ПОСТМОДЕРНІСТСЬКОЇ МЕТОДОЛОГІЇ В СУЧАСНІЙ ПРАКТИЦІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ

У статті здійснено теоретичний аналіз впливу філософії постмодернізму на сучасний стан психологічної науки та практики. Розглянуто сучасні теоретичні напрямки та моделі психологічного консультування доби постмодернізму.

Висвітлено нові можливості впливу постмодернізму на сучасну психологічну практику.

**Ключові слова:** постмодернізм, конструктивізм, колаборативна модель, нарративна модель, консультування, фокусоване на вирішенні проблем.

**Мыколайчук М. И. Возможности постмодернистской методологии в современной практике психологической помощи.** В статье осуществлен теоретический анализ влияния философии постмодернизма на современное состояние психологической науки и практики. Рассмотрены современные теоретические направления и модели психологического консультирования эпохи постмодернизма. Отражены новые возможности влияния постмодернизма на современную психологическую практику.

**Ключевые слова:** постмодернизм, конструктивизм, коллаборативная модель, нарративная модель, консультирование, фокусированное на решении проблем.

**Mykolaychuk M. I. The Possibilities of the Post-modern Methodology in Contemporary Practice of Psychological Help.** The article presents a theoretical analysis of the impact of postmodern philosophy on the current state of psychological science and practice. The modern theoretical trends and models of psychological counseling are considered. It covers the new features of postmodernism impact on contemporary psychological practice.

**Key words:** post-modernism, constructivism, collaborative model, the narrative model, problem-solving counseling.

**Постановка наукової проблеми та її значення.** Кожен період історії людства має свої особливості, які накладають відбиток на спосіб життя людей, їхню ментальність та адаптаційні ресурси. Людина сучасної епохи значно відрізняється від своїх попередників інтересами, потребами й нервово-психічним здоров'ям. Друга половина ХХ та початок ХХІ ст. увійдуть в історію цивілізації як період надмірно бурхливих темпів науково-технічного прогресу, що призвів не тільки до найбільших досягнень в галузі науки й техніки, а й до колосального росту психогенних хвороб і функціональних нервово-психічних порушень на стресогенній основі.

Недарма сучасну епоху називають епохою «душевнохворого світу». На сьогодні 450 млн людей у світі має на якесь психічне захворювання, а деякі одразу кілька. 10 % людей у будь-якій країні мають ті чи інші нервово-психічні розлади (в Україні депресії та неврози приблизно у 50 % населення). За офіційною статистикою, приблизно 2 млн людей в Україні щороку лікуються в психіатричних закладах. Із 1990 до 2010 р. структура поширеності психогенних за походженням та психосоматичних захворювань зросла майже вдвічі, згідно з

оприлюдненими даними на сайті Чернівецького благодійного фонду «Юкон» [5].

Такі ж явища характерні й для економічно розвинених та політично стабільних держав. Зростання депресивних настроїв, відчуття невпевненості у своєму майбутньому, криза ідентичності як всеохопне явище сучасного суспільства іманентна епосі постмодерну. Так, А. Ю. Хамнаєва [6] наголошує, що в сучасному суспільстві, яке характеризується як нестійке, потреба людини в почутті тотожності не знаходить позитивного вирішення. Криза ідентичності стала загальним явищем сучасного суспільства, не осягнувши логіки якого, не можна зрозуміти сьогодення. Людина з гіпертрофованим, постійно мінливим «я» не має почуття ідентичності, не має прихильності ні до себе, ні до інших, не тому, що є надмірно егоїстичною, а через те, що її ставлення до себе і до інших нестабільне. Як наголошує З. Бауман, в сучасному суспільстві переважає «короткострокова» ментальність, виражена в «сприйнятті світу як контейнера, повного корисних предметів – предметів, призначених для одноразового використання» [2, 197].

Безумовно, така реальність ставить нові виклики перед системою психологічних послуг, зумовлюючи пошук нових методів інтерпретації та впливу на психіку людини.

Методологічні засади практичної психології, які активно розвивались в епоху модернізму, на засадах запозичення, перенесення й адаптації, що були основними в формуванні наукової методології, потребують перегляду та удосконалення.

**Аналіз останніх досліджень із цієї проблеми.** Аналіз вітчизняної літератури дає підставу констатувати, що проблеми психокорекційної, психотерапевтичної спроможності методів практичної психології розроблені недостатньо. А самі методи не завжди можуть задовольнити запити сьогодення.

Методологічні засади практичної психології висвітлено у сучасних наукових працях Г. О. Балла, О. Ф. Бондаренка, Л. В. Долинської, С. Д. Максименка, Н. Ю. Максимової, В. Г. Панка, Н. В. Чепелевої, Т. С. Яценко, Г. В. Дьяконов та ін. Помітними для розвитку практичної психології стали дослідження та апробація нових прийомів галузі психотренінгу (О. Г. Ковальов, Л. А. Петровська, Л. І. Мороз, В. М. Ямницький) та групової психокорекційної роботи (О. Б. Бовть, О. С. Матвійчук, Т. А. Міщенко, М. І. Соколова). Заслужують уваги дослі-



дження діалогічного підходу в прикладній психології (Г. В. Дьяконов) та напрацювання в галузі лінгвістичної психотерапії як сукупності дискурсивних практик, що ґрунтуються на системному аналізі несвідомих засад психотерапевтичного спілкування (Н. Ф. Каліна) [3].

Однак низка проблем залишається актуальною. Зокрема, на вітчизняному науковому просторі майже немає досліджень у галузі доказової ефективності психокорекційних та психотерапевтичних практик, спрямованих на розв'язання певного виду психологічних проблем, напрацювання в галузі надання ефективної короткострокової допомоги в умовах кризи змін. Актуальними залишаються потреби в розробленні диференційованих заходів психологічної підтримки осіб, які опинилися в травмуючих обставинах.

Загалом у практиці надання психологічної допомоги на сучасному етапі виникає низка запитань. Наприклад, до чого прагнути при розв'язку психологічних труднощів клієнта: до пошуку істини, чітких причинно-наслідкових зв'язків при інтерпретації проблеми чи найбільш ресурсної та корисної для соціального пристосування клієнта версії? Чи допомагає добре напрацьована теорія, якою керується психолог-практик, чи швидше перешкоджає в сприйнятті реальності клієнта об'єктивно та нейтрально?

Враховуючи актуальність та недостатній стан розроблення зазначеної проблеми, основна мета статті – проаналізувати зарубіжні постмодерні напрями розвитку прикладної психології. Відповідно до мети поставлено завдання:

- 1) теоретично представити вплив філософії постмодернізму на сучасний стан психологічної науки та практики;
- 2) проаналізувати сучасні теоретичні напрями та моделі психологічного консультування доби постмодернізму;
- 3) висвітлити нові можливості впливу постмодернізму на сучасну психологічну практику.

**Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження.** Постмодернізм – інтелектуальна течія у філософії, мистецтві та інших галузях, яка виражає основні тенденції сучасної культури. Відомо, що прискорений технологічний розвиток, який зробив більш доступними засоби зв'язку, пересування та міжкультурного спілкування, у кінці 60-х призвів до радикальної зміни якості життя. Цей творчий підйом має і позитивну, і негативну сторону, але негативна потужно впливає на психологічне здоров'я особистості.

Підсумок сумарної дії цих процесів – децентрація індивіда. Суспільство постмодерну підриває досвід тих, кому необхідне відчуття вкоріненості власного буття в чомусь «зовнішньому», «об'єктивно істинному».

За самою своєю суттю постмодернізм ставить під сумнів об'єктивізм, пропонуючи натомість суб'єктивістську й релятивістську перспективу.

Джерелом такої позиції можна вважати зауваження, яке зробив Фрідріх Ніцше більше ста років тому, що все наше знання лише перспектива [2]. У своїй крайній формі філософія постмодернізму заперечує об'єктивне й вимірює істину лише суб'єктивним досвідом. Це дуже спірне твердження. Але все ж слід визнати, що такий конструктивістський підхід, без сумніву, є прикладним до психологічної практики з її завданнями сьогодення, у межах якої осмислюється досвід, породжений прискоренням процесу розвитку і множенням життєвих альтернатив. Насамперед осмислюється хаотичність реальності й виклик особистості цю реальність для себе структурувати; хаос цінностей і спроможність індивідуума до самовизначення у ньому або ж прийняття плюралістичності власного «Я»; спроможність до толерування відмінностей і здобуття пізнавального досвіду через зіставлення відмінностей. У цьому контексті сучасна практична психологія глибоко еклектична. Вона, до того ж, відкидає поняття норми і патології, керуючись лише поняттям самоефективності, відкидає причинно-наслідкові зв'язки виникнення порушень психічного чи психологічного функціонування, допомагаючи клієнтові у пошуку найбільш корисної, адаптивної версії ретроспективного аналізу подій його життя.

До постмодерних теоретичних моделей практичної психології загалом і психологічного консультування зокрема належать:

- конструктивістська модель;
- колаборативна, чи розмовна модель;
- наративна модель;
- модель, фокусована на розв'язанні проблем.

Конструктивістська модель, базована на філософських поглядах У. Матурани, Ф. Варели, Е. Р. фон Фьорстера та ін., заперечує існування «світу назовні», вважаючи реальність мисленневою конструкцією спостерігача чи сукупністю смислів, сконструйованих за посередництвом мовних систем [4, 547]. Для психологічної практики це

означає, що проблеми, які спостерігаються, не є об'єктивною реальністю, а результатом низки окремих суджень стосовно людей та їх взаємодії. Отож, варто бути «менш впевненим в цінності окремих спостережень і більш ретельно вивчати вихідні припущення», наголошують М. Ніколс та Р. Шварц [4, 548], тим самим детронізуючи терапевтів, позбавляючи їх статусу експертів. Слідуючи за конструктивістською моделлю, теоретичні концепції, в тому числі ті, що стосуються норми та патології психологічного та психічного здоров'я, неможливо оцінити по тому, наскільки вони відповідають об'єктивній дійсності. Натомість їх можна оцінити за тим, як вони допомагають адаптуватись, наскільки є етичними та екологічними. Відповідно, таких теорій може бути не одна, а багато, еkleктично поєднаних та корисних у кожному окремому випадку.

Нові можливості цього підходу – це зняття ярликів проблемності з клієнтів, які враз перестають бути «межевими особистостями» чи «дорослими дітьми алкоголіків». Ярлики стають заголовками розповідей клієнтів, які можуть бути більш чи менш повчальними, більш чи менш правдивими. Відповідно, клієнти теж стають більш активними та творчими стосовно творення нової реальності, нових смислів.

Наступна модель – колаборативна – з її видатними представниками Х. Андерсон, Г. Гулішан, Л. Хоффман, Т. Андерсен, ще більше демократизує традиційну ієрархію терапевт-клієнт, орієнтуючись, швидше, на турботу, ніж на лікування, слухання, а не повчання, пропонуючи партнерство у вирішенні проблем. Крім того, стверджують теоретики цього напрямку, клієнти часто залишались невислуханими, тому що терапевти не вслухались у те, про що говорять клієнти, а лиш формували судження про сказане, здійснювали терапію більшою мірою для клієнтів, а не разом з ними. Харлін Андерсон радить терапевтам займати позицію «нічого не знаю», яка призводить до справжньої розмови з клієнтом, в якій «для вирішення проблеми застосовується ерудиція як терапевта, так і клієнта» [4, 550]. У процесі такої розмови, яку вона називає «процесом рефлексії», терапевт висловлюється відверто, нічого не приховуючи від своїх клієнтів. Задаючи питання, задає їх швидше з позиції невідання, аніж у вигляді завченого технічного прийому. Такий підхід, утіленням якого є техніка «рефлексуюча команда» – розмірковування вголос над почутим від клієнта в команді консультантів, у той час як клієнт спостерігає за цим процесом через одностороннє дзеркало та зворотний обмін

враженнями стосовно почутого обговорення, – є ключовим аспектом колаборативної моделі. Отож, які нові можливості цей підхід відкриває? Він знімає з терапевта обтяжливу вимушеність бути правим – знання, досвід і цінності у терапевта не більш важливі ніж у пацієнта і не вирішальні. Терапевт є лише розмовним партнером, чуйно налаштованим на творення партнерських стосунків, та розширення спектру розмовних ресурсів клієнта, що в сукупності має важливий терапевтичний вплив.

Третя модель – наративна. На думку М. Ніколса та Р. Шварца, є чудовим відображенням постмодерністської революції в практиці надання психологічної допомоги [4, 687]. У її межах увага концентрується на дослідженні того, як досвід викликає очікування і як очікування потім переформовують досвід через творення життєвих історій. Історії, які люди творять про себе, є потужним інструментом, що впливає на те, на чому саме люди концентруються та що запам'ятовують, як дивляться у майбутнє. Практика наративної терапії полягає у тому, щоб розширити поля зору клієнта стосовно проблем, висвітленні альтернативних можливостей трактування себе та своїх труднощів, спільному творенні з клієнтами нових реальностей. Інакше кажучи, наративна практика стає процесом, що допомагає людям переглянути ті розповіді, якими вони живуть, які вони конструюють стосовно себе, замінити їх більш підбадьорливими життєвими історіями, змінивши акценти, точки зору на ситуацію, змінивши її тлумачення.

Четверту постмодерну модель психологічного консультування називають напрямом сьогодення через поширеність її застосування та напрацьовані чіткі критерії результативності. Це – модель, фокусована на розв'язанні проблеми. Її представники С. де Шезар, І. Берг, П. де Джонг, М. Вайнер-Девіс та ін. постулюють відсутність особливого інтересу до історії проблеми пацієнта і пошуку патології, тобто фокусування на проблемі, мовляв, розв'язання проблеми може абсолютно не залежати від того, як вона розвинулась у минулому, натомість заохочують клієнтів сконцентруватись на тих рішеннях, які вже виявились ефективними, та на майбутньому, де проблеми можуть бути розв'язані. Практика консультування, зорієнтованого на розв'язання проблеми, полягає в переговорах стосовно досяжних цілей, концентруванні на них, на наявних ресурсах, на винятках з проблеми. У цьому вона спирається на погляди М. Еріксона про те, що люди за

своєю суттю компетентні, і часто потрібно просто змінити точку зору на проблему, щоб вивільнити цю компетентність, ці багаті внутрішні ресурси [7]. Іноді просте зміщення фокусу з того, що погано, на те, що вже зроблено і що допомагає, може нагадати клієнтам про наявні у них ресурси і розширити сферу їх застосування.

Чотири вищеописані напрями об'єднує те, що в їх межах психолог не намагається з'ясувати істину виникнення та перебігу психологічних труднощів, а лише допомогти клієнтові змінити бачення проблеми, переосмислити її, переформулювати, знайти для себе найбільш корисне її трактування, керуючись тезою польського психолога-постмодерніста, професора Б. де Барбаро: «Мусимо з покором визнати, що об'єктивна правда нам не доступна. Ми змушені шукати найбільш корисну версію» [8].

**Висновки.** Підсумовуючи, слід зазначити, що в мультикультурній, глобалізованій сучасності, світі плюралізму чи хаосу цінностей, відсутності однозначних орієнтирів, постмодерна психологічна практика розширює можливості психологів та психотерапевтів, пропонуючи якісно нову філософію та методологію, а саме:

1. На перший план висувається еkleктичність підходів та стилів. Зникає конкуренція між підходами, запозичуються та вдало поєднуються концепції та методи різних шкіл чи навіть наук.

2. Детронізується терапевт як носій критеріїв норми та нав'язування її іншим, як експерт із великих теорій, перетворюючись на дбайливого творця терапевтичних стосунків.

3. До терапевта висуваються вимоги чуйної співпраці з клієнтом, коли саме клієнт, а не терапевт визначає, які цілі повинні бути досягнуті.

4. Терапевт покликаний толерувати відмінності, вбачаючи в них лиш джерело інформації, та допомогти клієнтові толерувати багатомірність світу і проблем.

Безумовно, цей підхід та його методи були і залишаються дискусійними. Проте в такій дискусії відбувається спроба знайти рішення, що відповідають вимогам ХХІ ст.

#### *Список використаної літератури*

1. Бауман З. Индивидуализированное общество / З. Бауман ; пер. с англ. ; под ред. В. Л. Иноземцева ; Центр исслед. постиндустр. о-ва, журн. «Свободная мысль». – М. : Логос, 2002. – 200 с.
2. Блатнер А. Постмодернизм и задачи психотерапии [Электронный ресурс] / А. Блатнер. – Режим доступа : <http://www.gestalt.lv>

3. Каліна Н. Ф. Лінгвістична психотерапія : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Н. Ф. Каліна ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2000. – 32 с.
4. Николс М. Семейная терапия. Концепции и методы / М. Николс, Ш. Ричард. – М. : Эксмо, 2004. – 960 с.
5. Помогите психически больным людям [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.yukon.org.ua/ru/component/content/77.html?task=view>
6. Хамнаева А. Ю. Кризис идентичности и экологическое сознание [Электронный ресурс] / А. Ю. Хамнаева. – Режим доступа : <http://marshall.esstu.ru>
7. Эриксон М. Стратегия психотерапии / М. Эриксон. – СПб. : Издат. дом «Ювента» ; М. : КСП+, 2000. – 512 с.
8. De Barbaro V. Idea integracji psychoterapii z perspektywy postmodernistycznej / V. De Barbaro // Psychoterapia / L. Grzesiuk (red.). – Warszawa : Eneteia, 2010. – Т. IV.

УДК 615.851:81'23

**В. І. Мілінчук**

### **РОЛЬ СВІДОМОГО КОНТРОЛЮ В ДИНАМІЦІ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПОСТІНСУЛЬТНИХ ОСІБ ІЗ МОТОРНОЮ ЕФЕРЕНТНОЮ АФАЗІЄЮ**

У статті викладено результати дослідження реабілітації мовлення осіб після інсульту у відновлювальний період. Установлено, що свідомий контроль, який переважно збережений у цієї групи осіб, відіграє важливу роль у корекційній роботі. Викладено основні нейропсихологічні принципи, які дають змогу використати потенціал свідомого контролю у психічному відновленні досліджуваних після інсульту.

**Ключові слова:** особи після інсульту, відновлювальний період, свідомий контроль, реабілітація мовлення, нейропсихологічні принципи.

**Милянчук В. И. Роль сознательного контроля в динамике речевой деятельности постинсультных лиц с моторной эфферентной афазией.** В статье отображены результаты исследования реабилитации речи лиц после инсульта в восстановительный период. Установлено, что сознательный контроль, который преимущественно сохранен у таких лиц, играет важную роль в коррекционной работе. Отображены основные нейропсихологические принципы, позволяющие использовать потенциал сознательного контроля в психическом восстановлении исследуемых пациентов после инсульта.

**Ключевые слова:** лица после инсульта, восстановительный период, сознательный контроль, реабилитация речи, нейропсихологические принципы.

**Milinchuk V. I. A Role of Conscious Control is in the Dynamics of Vocal Activity of Persons After Stroke with an Agile Eferentnoy Aphasia.** The article reflects the results of the study focused on speech rehabilitation of persons after stroke. The author has found that the patients' conscious control somehow plays a vital role in the correction work. Among other findings are neuropsychological principles that underlie using the potential of conscious control in psychic rehabilitation of the patients under consideration.

**Key words:** persons after stroke, rehabilitation period, conscious control, speech rehabilitation, neuropsychological principles.

**Постановка наукової проблеми та її значення.** У період техногенного суспільства, значного зростання темпів життя, стресогенних та екологічно руйнівних чинників помітно збільшується кількість судинно-серцевих захворювань, найпоширенішим серед яких є інсульт. Ця хвороба характеризується раптовим порушенням мозкового кровообігу з можливістю подальших розладів рухового апарату, координації та мовлення, а також спричинює погіршення комунікації, зміну соціальної ролі, завдаючи психологічну травму для особистості й оточення загалом.

Маючи справу з інсультом, необхідно брати до уваги його раптовість, а також місце ураження, яким є головний мозок людини. Оскільки це найскладніший орган тіла, пошкодження різних його ділянок спричинює розмаїття функціональних розладів. Мозкові клітини вважаються не відновлювальними, на відміну від інших клітин організму людини.

**Аналіз останніх досліджень із цієї проблеми.** Аналіз останніх вітчизняних і зарубіжних досліджень із проблеми мовленнєвих афазій у постінсультних осіб (С. Браун, Л. С. Гіттік, П. Хагурт, О. Хаук, А. Джонсруд, Дж. Нортхофф, Ф. Пулвермюлер, Є. Д. Хомська, А. П. Чуприков, М. К. Шохор-Троцька, Є. Д. Хомська та ін.) свідчить про те, що переважна частина науково-дослідних проектів здійснюється у лабораторних умовах для зіставлення чіткої відповідності специфіки мовлення людини до локалізації ураження. Водночас лабораторні методи програють емпіричним у здійсненні глибинного спостереження за поведінкою досліджуваних, бесід із ними, протягом яких може здійснюватися комплексна психокорекційна робота щодо відновлення мовлення з урахуванням психічних станів і внутрішньої картини здоров'я.

**Актуальність** дослідження викликана тим, що серед найгірших з-поміж інших серйозних наслідків інсульту є повна втрата, розлад

або порушення мовлення. Для постінсультного індивіда така психолінгвістична «пастка», коли вкрай необхідно висловити думку, зокрема щодо самопочуття чи певних особистих потреб, спричинює напади агресії, дратівливості, а також тривогу.

Порушення мовленнєвої функції після інсульту дедалі набуває поширення не лише серед людей похилого віку, а й осіб зрілого віку та молоді. Попри вивчення природи мовленнєвих розладів, їхні особливості в осіб після інсульту, а також психологічні умови для мовленнєвої корекції цих індивідів досі не отримали комплексного вивчення з боку вітчизняних психологів. Це почасти пояснюється складністю діагностики мовлення, особливістю поведінки постінсультних осіб. Водночас запити практики висувають потребу в комплексному теоретичному та прикладному дослідженні особливостей мовлення таких досліджуваних та можливостей його відновлення протягом реабілітаційного періоду. Це зумовлює **завдання** запропонованого дослідження – встановити ролі свідомого контролю у відновленні мовлення постінсультних осіб з моторною еферентною афазією.

Оскільки переважна більшість афазій, які трапляються у постінсультних осіб, представлена моторною еферентною афазією («афазією Брока»), вибірку склали 22 постінсультних досліджуваних із цією афазією, які перебували після перенесеного інсульту у Волинській обласній клінічній лікарні протягом відновлювального періоду. Усі ці пацієнти, з якими проводилася психодіагностична і психокорекційна робота, мають ураження ділянки Брока в лівій півкулі та характеризуються розладами мовленнєвої діяльності.

**Виклад основного матеріалу та обґрунтування отриманих результатів дослідження.** Моторна еферентна афазія Брока вважається одним із найважчих мовленнєвих порушень, які виникають при ушкодженні вторинних ядрових зон нижньої тім'яної долі. До групи досліджуваних осіб належать ті, які перенесли інсульт до року тому. Такий критерій часу був обраний унаслідок поширеної думки про те, що основне спонтанне (без втручання психолога) відновлення мовлення відбувається протягом періоду до 12 місяців після інсульту. Після цього періоду порушення, які залишаються, можуть розглядатися як хронічні, оскільки дуже важко піддаються психокорекційній роботі.

Результати емпіричного та експериментально-діагностичного дослідження мовлення постінсультних осіб із моторною еферентною



афазією у відновлювальний період свідчать про важливість збереження функцій їхньої свідомості – адекватного психічного відображення, конструювання індивідуальної картини світу і породженні на цій основі діяльності. Варто зазначити, що, попри існування негативних емоційних станів і підтримуючих негативних емоційних циклів у вигляді захисту, уникання і обмеження діяльності, свідомість цих осіб визначалася як ясна та активна. Негативні переживання часто зумовлювали відмову від співпраці із психологом, а також погіршували мовленнєву активність досліджуваних.

Авторська комплексна програма відновлення мовлення пацієнтів після інсульту ґрунтується на принципі опосередкування як способу перебудови функціональних систем. Розроблена програма відповідає методології нейропсихолінгвістичного дослідження у сукупності емпіричного, епістемологічного й онтологічного підходів (див. табл. 1).

*Таблиця 1*

**Змістові характеристики психокорекційної програми відповідно до методології нейропсихолінгвістичного дослідження**

№ з/п	Загальнонаукові підходи	Змістова характеристика програми
1	Емпіричний	Упровадження ігрової діяльності у співпраці психолога і досліджуваного; фіксація показників мовленнєвої діяльності на констатувальному і формуальному етапах
2	Епістемологічний	Рефлексія мовлення досліджуваними; самостереження емоційних і психічних станів
3	Онтологічний	Урахування компенсаторних можливостей мозку і розвитку мовлення як психічного процесу

Таким чином, результати комплексного нейропсихолінгвістичного дослідження з дотриманням усіх рівнів його методологічного забезпечення дають змогу не лише побудувати клінічну картину моторної еферентної афазії цих досліджуваних, а й упроваджувати цілісну психокорекційну програму з відновлення мовлення з урахуванням єдності мозку і психіки цілісної особистості.

Дані апаратурних методів дослідження, які фіксувалися в історії хвороби, дали змогу зіставити активацію конкретних ділянок мозку із специфікою конкретної психічної операції: її модальністю, тривалістю, функціональним призначенням. Важливим у такому зіставленні є

уникнення прямого нейрофізіологічного паралелізму, за яким визначається окрема мозкова ділянка для конкретної когнітивної операції, що суперечить основоположному принципіві О. Р. Лурія про системну локалізацію вищих психічних функцій [1].

Результати аналізу теоретичної літератури дали змогу визначити основні напрями психокорекційної роботи: психолінгвістична корекція з допомоги музики, транскраніальна магнітна стимуляція, медикаментозне лікування [6; 7].

Для ефективного впровадження психокорекційної програми та досягнення позитивної динаміки мовленнєвої діяльності досліджуваних було використано збережені функції свідомої активності, зокрема функції свідомого контролю при виконанні мовленнєвих дій. Необхідність використання свідомого контролю зумовлювалася певними чинниками. По-перше, результати діагностики мовлення постінсультних осіб із моторною еферентною афазією засвідчили вищу сформованість деавтоматизованого мовлення порівняно з автоматизованим. При породженні автоматизованого мовлення у перерахуванні цифр, днів тижня, місяців року досліджувані припускалися багато помилок. По-друге, наявність помилок автоматизованого мовлення пояснюється швидкістю і імпульсивністю мовленнєвих реакцій. Так, результати спостереження за досліджуваними протягом виконання мовленнєвих вправ з автоматизованого мовлення свідчать про те, що вони швидко знаходять рішення для поставлених завдань, використовуючи хибні мовленнєві дії в ідентифікації конкретних мовних об'єктів. Якщо відтворення мовних одиниць змінюється у зворотному порядку у вигляді деавтоматизованого мовлення, досліджувані виявляють уповільнений темп прийняття рішень, тому припускаються менше помилок в ідентифікації мовних об'єктів.

Функції свідомого контролю за мовленнєвою діяльністю осіб із моторною еферентною афазією використовувалися при виконанні різних мовленнєвих вправ для підвищення ефективності їхнього виконання. Так, наприклад, протягом інтенсивної мовленнєвої корекції схвалювалося ґрунтовне обдумування завдання, детальне ознайомлення з картинкою для усунення імпульсивних мовленнєвих реакцій і знаходження правильної відповіді.

Протягом розгортання мовлення за сюжетною картинкою схвалювалося ретельне ознайомлення з усіма деталями малюнку, та рефлексивність у породженні мовленнєвих дій.

Функції свідомого контролю забезпечуються тісною взаємодією різних пізнавальних процесів. Тому, якщо говорити про збереження функцій свідомого контролю, можна зазначити про достатній рівень сформованості пам'яті, мислення, інтелекту загалом при моторній еферентній афазії. У досліджуваних спостерігалися функції довільної і мимовільної уваги, оскільки вони могли довго зосереджуватися на цікавому і трудомісткому завданні. Функції пам'яті також добре збережені у постінсультних осіб із моторною еферентною афазією. Так, досліджувані майже не просили повторити серію звуків чи слів, а намагалися відтворити їх з першого разу. Орієнтування досліджуваних у просторі і часі, організації сюжетних оповідань, а також розуміння сюжетних картинок свідчить про збереження інтелектуальних процесів постінсультних осіб.

Протягом діагностичної і психокорекційної роботи із постінсультними особами з моторною еферентною афазією важливим є урахування збереженості функцій свідомого контролю за мовленнєвою діяльністю, що сприяє кращому розвитку мовлення. Основними напрями уваги дослідника при урахуванні збережених функцій свідомого контролю осіб із моторною еферентною афазією мають бути такі:

- стримання імпульсивних і розвиток рефлексивних мовленнєвих дій при виконанні різних завдань психокорекційної роботи, адже швидше не означає краще;
- опора на збереження інтелектуальних процесів, зокрема пам'яті, мислення, уваги;
- стимулювання свідомого контролю не лише мовленнєвої діяльності, а й емоційних станів, зберігаючи психічну активність і долаючи захисну та унікальну поведінку;
- зосередження на деавтоматизованому мовленні з плавним переходом на автоматизоване зі збереженням рефлексивності мовленнєвих дій, незважаючи на відносну легкість завдання.

Можна вважати, що збереження функцій свідомого контролю мовлення постінсультних осіб із моторною еферентною афазією є потенційним ресурсом позитивної динаміки мовлення у відновлювальний період.

Дослідження мовлення постінсультних осіб із моторною еферентною афазією один із небагатьох випадків, результати якого можуть значно доповнити вже наявний арсенал даних загальної психології.

Адже закономірно говорити про тісний зв'язок мовлення з усіма пізнавальними процесами. Саме мовлення серед усіх психічних процесів має найбільш екстеріоризований вигляд та за своїми ознаками несе відбитки актуальних можливостей інтелекту, емоційних станів і мотивації. Злитість і неподільність мови і мислення у пізнавальній активності людини приводять до використання терміна «мовленнєво-мисленнєва діяльність». Уся категоризація зовнішнього світу відбувається у вигляді понять, суджень, умовиводів, які оформлені у знакову форму мови. Водночас моторна еферентна афазія дає змогу штучно відокремити мовлення від вищих пізнавальних процесів: мислення, пам'яті, уваги, і використовуючи ресурс останніх, допомогти відновитися першому.

У цьому випадку слід фіксувати не так компенсаторні можливості мозку, як компенсаторні можливості самої психіки, у яких засобами свідомого контролю на ґрунті збереження інтелектуальних процесів здійснюється копітка робота з породження мовної активності.

Отже, результати вивчення дають змогу зробити **висновки** про те, що принцип функціонального опосередкування у цьому дослідженні має не лише емоційний характер, завдяки якому протягом підготовчого етапу інтенсивної мовленнєвої корекції стимулюється позитивно забарвлена психічна активність досліджуваного, а інтелектуальний характер. Саме останній дає змогу використати свідомий контроль і збережені інтелектуальні процеси для ефективною динаміки мовлення.

#### *Список використаної літератури*

1. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии / А. Р. Лурия. – СПб. : Питер, 2004. – 320 с.
2. Мілінчук В. І. Нейропсихолінгвістичний підхід до дослідження мовлення пацієнтів після інсульту / В. І. Мілінчук, Л. В. Засекіна // Актуальні проблеми практичної психології : зб. наук. пр. – Херсон : ПП Вишемирський В. С., 2010. – Ч. I. – С. 143–146.
3. Мілінчук В. І. Вплив емоційних станів на мовленнєву діяльність пацієнтів після інсульту / В. І. Мілінчук // Психол. перспективи. – Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2010. – Вип. 15. – С. 207–218.
4. Hauk O. Somatotopic representation of action words in motor and premotor cortex / O. Hauk, I. Johnsrude, F. Pulvermüller // Neuron. – 2004. – Vol. 41. – P. 301–307.
5. Kohno M. Two neural clocks: humans' innate temporal systems for spoken language processing / M. Kohno // Challenging Tasks for Psycholinguistics in the New Century / ed. J. Arabski. – Katowice : University of Silesia, 2007. – P. 283–292.

6. Pulvermüller F. The Neuroscience of Language. On Brain Circuits of Words and Serial Order / F. Pulvermüller. – Cambridge : Cambridge University Press, 2002. – 315 p.
7. Pulvermüller F. Aphasia therapy on a neuroscience basis / F. Pulvermüller, M. L. Berthier // Aphasiology. – Hove : Psychology Press, 2008. – Vol. 22. – № 6. – P. 563–599.

УДК 316.776: 316.723

А. В. Мітлош

### **ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ІНТЕРЕСУ МОЛОДІ ДО АУДІОВІЗУАЛЬНИХ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ**

Проаналізовано сучасні дослідження прояву інтересу аудиторії до ЗМІ, умови формування інтересу до засобів масової інформації, особливості впливу друкованих та аудіовізуальних ЗМІ. Емпірично з'ясовано особливості прояву інтересу молоді до аудіовізуальних засобів масової інформації.

**Ключові слова:** інтерес, засоби масової інформації, прояв інтересу до ЗМІ, вплив ЗМІ.

**Митлош А. В. Особенности проявления интереса молодежи к аудиовизуальным средствам массовой информации.** Проанализированы современные исследования проявления интереса аудитории к СМИ, условия формирования интереса к средствам массовой информации, особенности влияния печатных и аудиовизуальных СМИ. Эмпирически установлены особенности проявления интереса молодежи к аудиовизуальным средствам массовой информации.

**Ключевые слова:** интерес, средства массовой информации, проявление интереса к СМИ, влияние СМИ.

**Mitlosh A. V. Features of Professing Interest Young People Are to Audiovisual Mass Medias.** This publication analyzes the current studies of expression of interest to the media, the conditions of formation of interest to the media, especially the impact of print and audiovisual media.

**Key words:** interest, media, expression of interest to the media, the influence of the media.

**Постановка наукової проблеми та її значення.** Сучасне суспільство характеризується бурхливим розвитком засобів масової інформації, з'являються нові медіа, канали комунікації. Сьогодні людині важко уявити своє життя без радіо, телебачення, газет, інтернету. Попит та інтерес до них щороку зростає. Самі ж засоби масової інформації, виживаючи в конкурентних умовах, намагаються урізно-

манітнити свою продукцію, застосовуючи при цьому різноманітні механізми впливу на аудиторію.

Нині численні медійні канали створюють особливе інформаційне поле, під впливом якого формуються соціальні, моральні, художні, естетичні цінності та інтереси.

Мультимедійні засоби в молодіжному середовищі найчастіше виступають як джерело інформації (читання наукової та художньої літератури, вивчення інтерактивних каталогів тощо), як засіб спілкування (знайомство, листування електронною поштою), як форма відпочинку й розваги (комп'ютерні ігри, прослуховування компакт-дисків, перегляд кінофільмів), а також як технічний засіб навчання (вивчення таблиць, довідників, географічних карт тощо).

Широкі можливості ЗМІ викликають потребу вивчити механізми їхнього функціонування і розвитку, особливостей впливу на аудиторію, з'ясувати мотиви звернення аудиторії до їхньої продукції.

**Мета** цієї статті – вивчити психологічні особливості прояву інтересу молоді до аудіовізуальних засобів масової інформації.

**Аналіз останніх досліджень із цієї проблеми.** Вивченню проблеми прояву інтересу до продукції засобів масової інформації присвячена значна кількість наукових праць, починаючи з початку ХХ ст. Яскравими представниками на Заході стали К. Крос, Р. Гакет, Р. Харріс. Науковці аналізують мас-медійний простір, докладно описують механізми та специфіку діяльності засобів масової інформації. Серед українських науковців дослідженням специфіки впливу ЗМІ на особистість займаються Н. Костенко, Н. Олексієнко, Ю. Дорошенко, П. Фролов, В. Татенко, В. Васютинський.

Розглядаючи сферу інтересу, слід відзначити її визначеність та своєрідність для кожної людини. Поняття «інтерес» визначається як форма прояву пізнавальної потреби, що забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення цілей діяльності, і цим сприяє орієнтації, ознайомленню з новими фактами, кращому відображенню дійсності [4]. Суб'єктивно інтерес відображається в емоційному тоні, який набуває процесу пізнання в прояві уваги до об'єкта інтересу.

С. Рубінштейн визначає інтерес як зосередженість на певному предметі думок, яка викликає прагнення ближче ознайомитися із ним, глибше в нього зазирнути, не втрачати його з поля зору.

В. Зазикін зазначає, що загальними умовами формування інтересу є, по-перше, зв'язок об'єкта з життєдіяльністю людини, із завдан-

нями, турботами, думками про свою діяльність та буття. По-друге, інтерес також виникає до того, про що людина вже знає і стосовно чого вже має деякий досвід. По-третє, інтерес виникає до нових знань або інформації, яка доповнює вже набуті знання. Однією з найголовніших умов формування інтересу є незадоволена потреба. Окрім того, інтерес проявляється як забарвлена позитивними емоціями зосереджена увага. Інтерес також можна активно формувати, і в цьому разі він може бути непов'язаним із певною базовою потребою, а є результатом психологічного впливу, що активно використовується сьогодні у рекламі [2].

Стосовно прояву інтересу до продукції засобів масової інформації, то зазначені умови можна розглядати й у цьому випадку, хоча ЗМІ мають деякі «приватні», особливі умови формування інтересу. Серед них: висока актуальність проблеми, яка обговорюється; суспільна значимість проблеми; зв'язок із життєдіяльністю людей, їхніми потребами і проблемами; чинники загрози. Але є й такі чинники формування інтересу, які впливають не лише за змістом, а й за формою, яка відображає психологічні феномени сприймання інформації. Звернення до засобів масової інформації є пізнавально-оцінювальною діяльністю. Така увага до продукції ЗМІ загалом пов'язана з основними функціями психіки людини: когнітивною, регулятивною, афективною, комунікативною. Програма або публікація можуть дати нові знання про щось, викликати емоції, повпливати на поведінку, створити привід для спілкування. Часто інтерес виникає до чогось нового. Тому ЗМІ активно створюють нові рубрики або передачі. Потужним чинником формування інтересу до засобів масової інформації є активність аудиторії. Тому ЗМІ сьогодні пропонують різні інтерактивні форми спілкування. Не менш вагомим чинником формування інтересу є й особистість журналіста, який створює конкретний медіа-продукт [1, 200–209].

Екранні медіа, до яких належать кіно, телебачення, відео, інтернет тощо, впливають на глядача значно ефективніше, ніж традиційні друковані тексти. Медіа-інформація одночасно впливає і на слух, і на зір, синтезуючи майже всі притаманні людству способи спілкування, і це дає можливість одержувати естетичну й емоційну насолоду.

Ті повідомлення, що спрямовані на почуття людини, краще спрацьовують, коли вони передаються аудіовізуальними засобами, оскільки маніпулюють не раціональними доводами, а чуттєвими образами,

які спрямовуються на те, щоб викликати певний емоційний ефект. Відео дає більш живий, яскравий, емоційно заряджений образ того, хто говорить. Такий образ є багатим джерелом периферійних стимулів, наприклад привабливість оратора, його здатність викликати до себе довіру, а також інші стимули, здатні підштовхнути аудиторію до сприйняття інформації. Телебачення більш підходить для досягнення емоційного відгуку, а для раціонального переконання краще використовувати пресу. Створення чуттєвих образів – зорових, звукових, кінестетичних – це стихія телебачення, в той час як раціональна аргументація більш природно виглядає на шпальтах газет і журналів [3, 2–4].

**Виклад основного матеріалу та обґрунтування отриманих результатів дослідження.** Наше психологічне дослідження особливостей прояву інтересу молоді до продукції аудіовізуальних засобів масової інформації проводилося у Волинському національному університеті імені Лесі Українки. Загальна вибірка досліджуваних складала 60 чоловік віком від 17 до 22 років, із яких 29 – чоловічої статі та 31 – жіночої. Усі досліджувані – студенти цього навчального закладу.

Серед емпіричних методів дослідження психологічних особливостей прояву інтересу молоді до продукції засобів масової інформації було використано такий діагностичний інструментарій: методика виявлення цінностей, які переважають (домінують, більш значущі) розроблена С. Шварцом; параметрична шкала (ПШ), розроблена Бартлетом й Ізардом для вивчення суб'єктивного емоційного досвіду студентів; анкета, розроблена на основі анкети Інституту соціальної та політичної психології АПН України.

Параметрична шкала, яку розробили Бартлет та Ізард, відображає різні сторони почуттів, мислення і поведінки людини. Тому кожний розділ цієї шкали представлений трьома субшкалами, що відповідають трьом рівням функціонування індивіда чи трьом компонентам емоційного досвіду. Почуттєвий компонент оцінюється людиною за такими соматичними параметрами, як дихання, частота серцевих скорочень, потовиділення, м'язовий тонус; поведінковий компонент – за експресивною мімікою і жестами, а оцінюючи мисленнєвий компонент свого суб'єктивного досвіду, людина повинна визначити, як вона проводить когнітивну оцінку емоційно значимих ситуацій. Шкала містить вісім параметрів: активність, довільність, напруження, імпульсивність, керованість, самовпевненість, екстравертованість, за-



доволення. Кожен із цих параметрів представлений трьома субшкалами, які відповідають трьом рівням функціонування індивіда, або трьом компонентам емоційного досвіду: почуття, мислення, поведінка.

Анкета містила питання стосовно особливостей надання переваг певним ЗМІ, частоти та тривалості перегляду та звернення до них, тематики програм, мети звернення до ЗМІ.

За методикою С. Шварца, виявлення цінностей, які переважають, отримано такі дані: для 42 % досліджуваних дуже важливими цінностями є повага до батьків і старших осіб (виявлення поваги), соціальний порядок (соціальна стабільність), національна безпека (захист власного народу перед ворогами), самодисципліна (стримування себе, стійкість до спокус), вихованість (культура, хороші манери), слухняність (виконання обов'язків, реалізація зобов'язань); важливими цінностями є відвага (пошук пригод, ризиків), свобода (свобода дій і думок), незалежність (довіра до себе, вибір власних цілей та інтересів); середньо важливими цінностями є креативність (унікальність, уява), різноманітне життя (повне вражень, новин і змін); не дуже важливими цінностями є бурхливе життя (сильні враження), приємність (розваги, задоволення бажань).

Для 33 % осіб дуже важливими цінностями є повага до батьків і старших осіб (виявлення поваги), самодисципліна (стримування себе, стійкість до спокус), вихованість (культура, хороші манери), слухняність (виконання обов'язків, реалізація зобов'язань), незалежність (довіра до себе, вибір власних цілей та інтересів); важливими цінностями є соціальний порядок (соціальна стабільність), національна безпека (захист власного народу перед ворогами); середньо важливими цінностями є відвага (пошук пригод, ризиків), свобода (свобода дій і думок); не дуже важливими цінностями є креативність (унікальність, уява), різноманітне життя (повне вражень, новин і змін); зовсім не важливими цінностями є бурхливе життя (сильні враження), приємність (розваги, задоволення бажань).

17 % діагностованих характеризуються тим, що дуже важливими цінностями для них виступають повага до батьків і старших (виявлення поваги), бути відважним (пошук пригод, ризиків), свобода (свобода дій і думок); важливими цінностями виступають соціальний порядок (соціальна стабільність), різноманітне життя (повне вражень, новин і змін), самодисципліна (стримування себе, стійкість до спокус), вихованість (культура, хороші манери), слухняність (виконання обов'язків, реалізація зобов'язань), незалежність (довіра до себе, ви-

бір власних цілей та інтересів); середньо важливими цінностями виступають бурхливе життя (сильні враження), приємність (розваги, задоволення бажань), національна безпека (захист власного народу перед ворогами).

Решта (8 %) молоді належать до категорії осіб, для яких дуже важливими цінностями є повага до батьків і старших осіб (виявлення поваги), соціальний порядок (соціальна стабільність), різноманітне життя (повне вражень, новин і змін), самодисципліна (стримування себе, стійкість до спокус), вихованість (культура, хороші манери), слухняність (виконання обов'язків, реалізація зобов'язань); важливими цінностями є приємність (розваги, задоволення бажань), національна безпека (захист власного народу перед ворогами), відвага (пошук пригод, ризиків), свобода (свобода дій і думок), незалежність (довіра до себе, вибір власних цілей та інтересів); середньо важливими цінностями є бурхливе життя (сильні враження), креативність (унікальність, уява).

У цій групі досліджуваних були отримані такі результати щодо суб'єктивного емоційного досвіду при переживанні базових емоцій: у 50 % діагностованих переважають такі параметри, як активність, самовпевненість, задоволення; у 20 % – імпульсивність, керованість, екстравертованість; для 17 % молодих людей параметром, який домінує при переживанні емоційно значимої ситуації, є довільність; для 13 % – напруження.

Дослідження Бартлета-Ізарда, що проводилися в Університеті Вандербільта, показали, що в ситуації інтересу середньостатистичний індивід відчуває зазвичай задоволення, про це свідчить той факт, що із усіх восьми шкал найвищими показниками відмічена шкала задоволення. Найбільш сильне задоволення індивід переживає лише у двох емоційно значимих ситуаціях – радості та здивування. Той факт, що ситуація інтересу порівняно із ситуацією радості характеризується меншим задоволенням і більшим напруженням, імовірно, пов'язаний із тим, що в ситуації інтересу індивід більш активний, більш схильний до взаємодії з навколишнім середовищем. Крім того, з'ясовано, що в ситуації інтересу людина менш впевнена в собі, ніж в ситуації радості.

За результатами модифікованої анкети ми виокремили три групи досліджуваних за такими основними характеристиками:

- 1) довіра до телеканалів;
- 2) частота перегляду телепередач;

- 3) тематика вибору;
- 4) мотив вибору;
- 5) час, витрачений на перегляд телепередач.

До першої групи, що становить 47 %, ми зарахували досліджуваних, для яких притаманний високий ступінь довіри до телеканалів; високий рівень частоти перегляду телепередач; вони надають перевагу розважальним, азартним, музичним та гумористичним телепередачам; мотивами, які переважають під час вибору саме цих телепередач, є можливість дізнатися багато цікавого, покращити настрій, бути завжди в курсі останніх подій, дізнатися про сучасні модні тенденції, тому що дивитися ці передачі модно, бо їх дивляться всі; у будній день вони зазвичай витрачають від двох до трьох годин на перегляд телепередач, а у вихідний – п'ять годин.

До другої групи опитуваних (33 %) належать особи, котрі характеризуються середнім ступенем довіри до телеканалів; середнім рівнем частоти перегляду телепередач; люблять дивитися мистецькі (творчі), політичні, сімейні, ліричні, науково-популярні телепередачі; значущими мотивами вибору саме цих телепередач є зняття напруги, симпатія до телеведучого, предмет розмови із друзями, відчуття своєї причетності до певного кола людей, подій; у будній день зазвичай витрачають менше години на перегляд телепередач, а у вихідний – від години до двох.

Третю групу досліджуваних (20 %) склали представники вибірки, які мають низький ступінь довіри до телеканалів; низький рівень частоти перегляду телепередач; дивляться екологічні, дитячі, спортивні, сенсаційні (репортажі з місця подій), релігійні телепередачі; мотивами, які домінують для вибору саме цих телепередач, вважаються можливість поспівчувати іншим людям, зрозуміти їх, тому що питання, які піднімаються у цій програмі, мають високе суспільне значення, допомагають розв'язати щоденні життєві проблеми; у будній день зазвичай витрачають від години до двох на перегляд телепередач, у вихідний – менше години.

Для аналізу та опису результатів було використано також кореляційний аналіз, який дав змогу схарактеризувати кореляційні зв'язки між досліджуваними показниками (коефіцієнт Пірсона).

Отже, у результаті аналізу за статистичними таблицями виявлено такі коефіцієнти кореляції:

- 1) між параметрами бурхливе життя, різноманітне життя, відвага, свобода й тематика телепередач, мотив вибору саме цих телепередач

статистично значимий (дуже високий) зв'язок виявлено ( $r = 0,91$ ;  $p < 0,01$ ), це пояснюється тим, що сильні враження, які переживає людина, залежать від того, яким телепередачам вона надає перевагу і чому саме їм;

2) між параметрами соціальний порядок, національна безпека, самодисципліна, вихованість, слухняність і час перегляду телебачення статистично значимий (високий) зв'язок виявлено ( $r = 0,83$ ;  $p < 0,01$ ), це пояснюється тим, що чим вищий рівень стримування себе, стійкості до спокус, виконання обов'язків та реалізація зобов'язань, тим менше часу людина витрачає на перегляд телебачення;

3) між параметрами активність і перегляд кількості передач різних телеканалів статистично значимий (високий) зв'язок виявлено ( $r = 0,84$ ;  $p < 0,01$ ), це пояснюється тим, що чим вищий у людини рівень активності, тим більше передач різних телеканалів вона продивлюється, щоб зіставити різні тлумачення подій;

4) між параметрами частота перегляду телебачення і наслідування вчинків улюблених телевізійних героїв статистично значимий (високий) зв'язок виявлено ( $r = 0,84$ ;  $p < 0,01$ ), це пояснюється тим, що чим частіше людина переглядає телепередачі, тим більше вона наслідує вчинки своїх улюблених телегероїв, деякі фрази й вислови використовує в особистому спілкуванні;

5) між параметрами довіра до телеканалів і думкою про те, що телебачення загалом правильно відображає справжнє життя, статистично значимий (підозріло високий) зв'язок виявлено ( $r = 1$ ;  $p < 0,01$ ), це пояснюється тим, що людина вважає, що телебачення правильно відображає справжнє життя, тому в неї і виникає довіра до різних телеканалів.

**Висновки.** Підсумовуючи результати дослідження особливостей прояву інтересу молоді до продукції засобів масової інформації, можна зробити такі висновки:

- провідними мотивами студентської молоді у зверненні до аудіовізуальних ЗМІ є збагачення особистого життєвого досвіду, інтерес до поведінки людей у різних життєвих ситуаціях, можливість дізнатися багато цікавого про сучасні модні тенденції, покращення свого настрою та приємне проведення часу, відчуття своєї причетності до певного кола людей, подій. Це спілкування має багатогранний характер і відрізняється переплетенням мотивів, потреб і засобів їх задоволення;

– індустрія розваг продовжує спрямовувати засоби масової інформації на формування у молоді психологічної, соціальної, політичної і духовної апатії, пасивності, примітивних смаків, інтересів, потреб, зневажливого ставлення до справжньої культури, до історії і сучасних досягнень людської цивілізації.

Отже, проведенне дослідження дає підстави говорити про те, що інтерес глядачів до продукції аудіовізуальних засобів масової інформації детермінується потребою в інформації, активністю, почуттям задоволення та впевненості в собі і залежить від цінностей особистості, які переважають.

#### *Список використаної літератури*

1. Зазыкин В. Г. Психология «паблик рилейшнз» / В. Г. Зазыкин, А. П. Мельников. – М. : ЭЛИТ, 2008. – 376 с.
2. Зазыкин В. Г. Психология в рекламе / В. Г. Зазыкин. – М. : Дата-Стром, 1992.
3. Омельченко Т. Вплив телекомунікаційних систем і мережних технологій на особистість / Т. Омельченко // Шкільна б-ка +. – 2005. – № 8. – С. 2–4.
4. Словарь психолога-практика / [сост. С. Ю. Головин]. – Мн. : Харвест, 2001. – 976 с.

УДК 159.234.24

А. Б. Мудрик

### **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ФЕНОМЕНУ РЕЛІГІЙНОЇ ВІРИ: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

У статті відображено результати теоретико-методологічного аналізу проблеми релігійної віри. Проаналізовано погляди видатних теологів, філософів та психологів щодо означеного питання, окреслено розуміння феномену релігійної віри у сучасній психологічній науці та описано основні його характеристики.

**Ключові слова:** віра, релігійна віра, релігійність, структурні компоненти релігійної віри, релігійні уявлення.

**Мудрик А. Б. Теоретико-методологический анализ феномена религиозной веры: социально-психологический аспект.** В статье отображены результаты теоретико-методологического анализа проблемы религиозной веры. Проанализированы взгляды выдающихся теологов, философов и психологов относительно отмеченного вопроса, представлено понимание феномена религиозной веры в современной психологической науке и описаны основные его характеристики.

**Ключевые слова:** вера, религиозная вера, религиозность, структурные компоненты религиозной веры, религиозные представления.

**Mudryk A. B. Theoretical and Methodological Analysis of the Phenomenon of Religious Faith: Socio-Psychological Aspect.** The results of theoretical-methodological analysis of problem of religious faith are represented in the article. The looks of prominent theologians, philosophers and psychologists are analysed, in relation to the noted question, understanding of the phenomenon of religious faith is presented in modern psychological science and his basic descriptions are described.

**Key words:** faith, religious faith, religiousness, structural components of religious faith, religious presentations.

**Постановка наукової проблеми та її значення.** Нинішня ситуація в духовному житті України об'єктивно характеризується підвищеним науковим інтересом до такого феномену, як релігія. Це зумовлено насамперед методологічним переосмисленням розуміння змісту самої релігії та її ролі у всіх сферах суспільства під впливом кардинальних світоглядно-ідеологічних змін, що відбуваються в умовах сьогодення.

Однак феномен релігії та її зміст недостатньо вивчені в сучасній науці. Попри розлогу традицію досліджень, тут дотепер важко віднайти систематизоване його тлумачення. Складність розуміння означеної проблеми пояснюється її недостатньою розробленістю, відсутністю концептуалізації методологічних і конкретно-наукових підходів у вивченні релігії та релігійного знання.

Однією з актуальних, найбільш цікавих і недостатньо досліджених є проблема виникнення, формування та значимості релігійної віри як феномену людської психіки, його впливу на діяльність окремої особистості чи групи осіб.

**Аналіз останніх досліджень із цієї проблеми.** Аналіз наукових праць з означеної проблеми дає змогу відзначити, що нині ця проблема майже не висвітлена в науковій літературі, а якщо деякі автори (Д. Угринович, Б. Лобовик, О. Предко, М. Країнський, О. Введенський та ін.) і вивчають це питання, то в контексті таких проблем, як релігійна свідомість, релігійні вірування, світоглядні орієнтації тощо [1–3]. Тому метою статті є теоретико-методологічний аналіз феномену релігійної віри.

**Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження.** Аналіз феномену віри може проводитися з різних теоретичних позицій і виокремлювати різні сторони цього складного явища. Виділяють три аспекти вивчення віри:

1. Гносеологічний аспект – досліджує предмет віри, з'ясовуючи при цьому, чи є він чимось реальним, об'єктивно існуючим або ілюзорним, фантастичним.

2. Соціологічний аспект – головну увагу приділяє проблемі соціальної детермінації віри, виявляючи ті суспільні умови та обставини, які її породили.

3. Психологічний аспект – здійснює вивчення специфіки та сутності тих психологічних процесів, які беруть участь у явищі віри, розглядаючи останню як специфічний психічний стан особистості [8].

Із матеріалістичної точки зору, всі названі вище аспекти вивчення віри перебувають у тісній єдності, тому зрозуміти особливості різних типів віри можна лише враховуючи всі три аспекти. Однак слід зазначити, що ця багатоаспектність феномену віри і є одним із тих факторів, що зумовили різноманіття підходів до його пояснення і оцінки.

У межах психології релігії нас цікавить соціально-психологічний аналіз феномену віри, зокрема особливості релігійної віри.

Релігійна віра, з точки зору психологічних її особливостей, є лише окремий випадок віри взагалі, тому потрібно з'ясувати, яка соціально-психологічна природа феномену віри взагалі й чим нерелігійна віра відрізняється від віри релігійної. Під час вивчення означеного питання, доречним буде аналіз різноманітних різних точок зору на віру. Тому, звернувшись до історії теології, філософії та психології, спробуємо виділити лише деякі, найбільш суттєві тенденції, які типові не тільки для минулого, а й в тій чи іншій формі існують і сьогодні.

Аналіз наукових праць дає змогу відзначити, що релігійна віра розглядається зазвичай у трьох вимірах: богословському (Т. Дайчер, Б. Ничипоров, Ф. Хопко та ін.), філософському (Б. Дейвіс, Ю. Кімельєв та ін.), релігієзнавчому (О. Карагодіна, А. Козирева, О. Предко, В. Носович, Д. Угринович та ін.). Тому, говорячи про основні тенденції в поясненні віри, слід виділити, з одного боку, теологічну традицію, а з іншого – погляди різних філософів і психологів [6].

Для представників богословсько-теологічної думки монотеїстичних релігій релігія – це віра в єдиного Бога. Поширена в ранніх формах релігії віра в духів, богів та їхні потойбічні сили, на їх думку, це лише підготовча стадія до істинної віри в Бога.

Віра є основою християнського життя. Вчення Ісуса Христа, апостолів і всієї Церкви говорить про віру як про основну умову християнського життя, спасіння, оскільки з вірою приходять надія і любов, будь-яка добра слава. Класичне визначення віри можна знайти у Святому Письмі: «Віра... є здійснення очікуваного і впевненість в невидимому» (Євр. 11) [6].

Протестантський теолог Карл Барт писав, що віра «являє собою ... милостиве звернення Бога до людини, вільна особиста присутність Ісуса Христа в діях людини... Людина – суб'єкт віри. Не Бог, а людина вірить. Однак саме це буття людини як суб'єкта в акті віри виступає як предикат суб'єкта Бога ...» [8].

Основа віри, з точки зору теологів, – це Божественне одкровення, яке дане в Біблії. У межах християнської теології віра розглядається не просто як характеристика внутрішнього, суб'єктивного світу людини чи позначення і належності до певної конфесії. Усі християнські церкви визнають віру обов'язковою умовою спасіння людини.

Оскільки християнська віра нібито виходить у кінцевому підсумку від Бога, то, з точки зору богословів, вона передбачає впевненість у могутності й силі Бога і одночасно свідчить про нікчемність і слабкість людини.

Мартін Лютер стверджував, що християнська віра є неодмінною умовою справедливості, благочестя і порятунку людини, а відсутність віри означає гріх. Посилаючись на євангельський текст, він оголошував всіх невіруючих «засудженими до погибелі» [5].

Однак слід зазначити, що характеристика віри християнськими теологами аж ніяк не вичерпується представленими вище судженнями й оцінками. Як приклад наведемо роздуми протестантського теолога Пауля Тілліха, висловлені ним у праці «Що таке віра». Тілліх визначає релігійну віру як «вищий інтерес» особистості, який перебуває в центрі її духовного життя і обіймає всі структури, включаючи несвідомі елементи, і свідомість. В акті віри, запевняє Тілліх, долається протилежність між суб'єктом і об'єктом, між іманентним і трансцендентним. Віра, на його думку, реалізує безпосередній зв'язок між людиною і Богом. При цьому сам Бог, на відміну від ортодоксальної традиції, розглядається не як трансцендентна сутність, а як «основа і джерело» людського буття [8].

Розгляд феномену віри з психологічної точки зору пов'язаний із традиційним поділом психіки людини на сферу почуттів, мислення і волю. Тому проаналізуємо три підходи до осмислення означеної проблематики.

Представники інтелектуальних теорій (В. Вундт, Дж.-С. Мілль, Ф. Brentano, Г. В. Ф. Гегель та ін.) розглядали віру як феномен інтелекту [6].

Так, Дж.-С. Мілль ототожнював віру з нерозривною асоціацією ідей.



На думку Г. В. Ф. Гегеля, віра розглядається як одна з форм осягнення «світового духу». Він критикує точку зору Ф. Г. Якобі, який трактував віру як безпосереднє знання, у тому числі і як чуттєве пізнання навколишнього світу. Будучи послідовним раціоналістом, Гегель і віру намагається розглядати в контексті раціонального пізнання. Визнаючи, що віра не може існувати без почуття, він проте аж ніяк не зводив віру тільки до емоційної сфери, бо «віра – це теж знання, тільки у своєрідній формі», «чиста свідомість сутності» [8].

Прихильники емоційної теорії (В. Джемсп, П. Соколов, Д. Юм та ін.) розглядали віру як почуття [6].

Д. Юм стверджував, що віра – це «деякі відчуття» чи «живе уявлення» та вважав віру необхідним компонентом будь-якого чуттєвого й раціонального пізнання. В. Джемс тлумачив віру як почуття реальності об'єкта, що вкорінене в сфері підсвідомого [6].

О. Введенський, не заперечуючи роль інтелектуального та вольового компонентів у структурі релігійної віри, зазначав, що саме почуттєвий елемент оживотворює абстрактно-теоретичну думку, лише в почутті відбувається зв'язок з абсолютно-сущим, який виявляється як сприйняття дій Всемогутнього, як поклоніння перед досконалостями Величного та як трепетна любов, що сходить до царини Божественного.

Представники вольових теорій (Р. Декарт, П. Лавров, Й.-Г. Фіхте та ін.) тлумачили віру як атрибут волі. Так, Декарт звертав увагу на те, що віра є проявом «свободи волі», а Фіхте стверджував, що віра виступає рішучістю волі визнати знання [6].

Проведений теоретико-методологічний аналіз дає підстави стверджувати, що концепт віри по-різному осмислювався в історії філософії та психології. Безперечно, релігійна віра охоплює три названі компоненти, оскільки вона фіксує цілісний стан суб'єкта, що включає інтелект, почуття та волю. Однак ступінь вияву кожного з цих елементів залежить від сакральної значущості об'єкта, суб'єктивної відданості індивіда. Оскільки віра торкається усіх сторін людської душі, у ній немовби «присутня» вся особистість в інтелектуальній, емоційній та вольовій сферах. Віра не може існувати без уяви та ідей, які б не прагнули до прояву в уявленнях. Коли ж порушується цей своєрідний ланцюг (випадає хоча б одна його ланка), віра поступово починає згасати.

Зарубіжні дослідники, вивчаючи віру, переважно розглядають її з двох точок зору.

Теологічно орієнтовані психологи прагнуть всіляко відокремити релігійну віру від нерелігійної, наголосити на принциповій відмінності між ними. Ірландський психолог Е. О'догерті докладно обґрунтовує специфіку релігійної віри, яка спрямована на надприродні об'єкти, що містяться поза простором і часом та недоступні для людського досвіду. Релігійна віра – вільний вибір особистістю певного погляду на світ, певного світогляду. Вона являє собою не результат пізнавальної діяльності людини, а її передумову, її вихідний пункт, джерелом якого є «божественна благодать».

Представники, які дотримуються іншої точки зору, ігнорують чи заперечують різницю між релігійною вірою і нерелігійною. Американський психолог Дж. Пратт писав, що «віру можна коротко визначити як ментальну (розумову) установку, яка стверджує реальність даного об'єкта». Його колега П. Джонсон розглядає віру як загальне надбання всіх людей, включаючи і атеїстів. На його думку, тенденція вірити є природною, тому всі люди – віруючі [5; 7; 11].

Проаналізувавши погляди видатних теологів, філософів та психологів на проблему віри, окреслимо розуміння означеного феномену у сучасній психологічній науці.

Аналіз наукових праць дає змогу відзначити, що *релігійна віра* найчастіше розглядається як упевненість у реальному існуванні надприродних істот, особливих якостей в окремих предметів. На практиці це віра у святих, пророків, учителів, священнослужителів, у можливість спілкуватися з духами, істинність догматів і релігійних текстів. У богословському розумінні релігійна віра виступає як вище виявлення людської свідомості, найвища цінність [1–3; 6; 8].

Виявлення особливостей релігійної віри слід почати з її гносеологічної характеристики. Як відомо, головною ознакою релігійної свідомості є віра у надприродне. Релігійна людина вірить у винятковий, не схожий на все існуюче, вигляд надприродних сил або істот. З точки зору православної церкви, «Бог є невідома, недоступна, незбагненна, невимовна таємниця... Будь-яка спроба викласти цю таємницю в звичайних людських поняттях, виміряти незмірну безодню божества безнадійна». Релігійна людина не застосовує до надприродного звичайні критерії емпіричної вірогідності. Якщо нерелігійна віра відрізняється від знання, але не протистоїть йому як щось принципово несумісне, то релігійна віра за своєю природою завжди несумісна зі знанням [6].

Глибока релігійна віра передбачає наявність у свідомості людини уявлень про надприродні істоти (у християнстві, наприклад, Ісуса Христа, Богоматері, святих, ангелів тощо) і їх яскравих образів, здатних викликати до себе емоційне й зацікавлене ставлення. Ці образи й уявлення має ілюзорний характер, їм не відповідають реальні об'єкти, але вони виникають не на порожньому місці. Підґрунтям для їх формування в індивідуальній свідомості є, по-перше, релігійні міфи, де розповідається про дії богів чи інших надприродних істот, і по-друге, культові художні зображення (наприклад, ікони та фрески), в яких надприродні образи втілені в чуттєво-наочній формі. Тому, власне, на основі цього релігійно-художнього матеріалу і формуються релігійні уявлення віруючих. Отже, індивідуальна уява окремого віруючого спирається на ті образи та уявлення, які пропагує та чи інша релігійна організація, підтримуються за допомогою різноманітних культових обрядів, серед яких особливе значення має молитва, котра допомагає людині звертатися до Бога чи інших святих. Саме тому релігійні уявлення християнина будуть відрізнятися від відповідних уявлень мусульманина або буддиста.

Релігійна віра є різною у кожної окремої людини (навіть серед тих, які дотримуються єдиного релігійного вчення). Віра може бути зовнішньою (формальною), внутрішньою (глибокою, особистісною, індивідуальною). Релігійність та релігійна віра потребують постійної підтримки, якою для віруючої людини є виконання обряду, молитва, розмова з духовними наставниками.

Слід зазначити, що релігійна віра складається із двох основних компонентів: релігійних уявлень (ставлення та образ Абсолюту, який чітко сформульований у теологічному вченні та індивідуальний для кожного віруючого) та раціонального компонента (прагнення віднайти істину в релігії, осмислити дійсність).

У сучасній науці існують різні точки зору щодо причин виникнення релігійної віри, однак єдиного погляду на цю проблему в науковців немає. Згідно з однією із концепцій, віра є інстинктивною, тобто невід'ємно пов'язаною із самою людською природою. Тому виникнення віри пов'язується із формуванням своєрідної захисної реакції від невідомого, яке часто лякає людину. Віра дає підтримку в складних життєвих ситуаціях, є своєрідним вектором для життя віруючих осіб.

Проаналізувавши наукові праці, присвячені окресленій проблематиці, можемо виділити певні групи причин формування релігійної віри: соціальні, психологічні та гносеологічні.

Соціальні причини створюють систему суспільних відносин, що існують у повсякденному житті й сприяють становленню віри. Процес формування віри містить моменти мінливості та стійкості, руйнування та збереження, кожен наступний етап несе в собі елементи попереднього.

Психологічні причини формування віри включають стан, процеси, механізми суспільної та індивідуальної психології, що створюють позитивні умови для формування віри. Психологічні причини можна поділити на суспільно-психологічні та індивідуально-психологічні. До суспільно-психологічних причин належать такі поняття, як менталітет, традиції, звичаї, наслідування, механізми навіювання тощо. До індивідуально-психологічних – механізми, що відображаються в індивідуальній свідомості людини: переживання, страждання, горе, радість, кохання, страх перед смертю тощо. Обидві категорії тісно взаємопов'язані.

Не менш важливими є і гносеологічні причини. Визначаються вони як механізми пізнавальної діяльності, що створюють умови для формування релігійної віри, понять, ідей та міфів. Слід зазначити, що пізнання завжди є об'єктивним за змістом і суб'єктивним за формою. Механізми пізнання в релігійній вірі присутні і на етапі емоційного пізнання (відчуття, уявлення, сприйняття), і на етапі абстрактного мислення (поняття, судження та умовиводу).

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, релігійна віра розглядається як впевненість у реальному існуванні надприродних істот, особливих якостей в окремих предметів. Є феноменом психологічного стану людини, реалізується в повсякденній свідомості. Домінанта в цій сфері належить емоційному та чуттєвому початкам в психологічному стані людини, які впливають на формування цінностей та поведінку особистості. Віра не виникає на порожньому місці, а має низку причин соціального, психологічного та гносеологічного характеру.

Перспектива подальших досліджень визначається можливістю удосконалити теоретико-методологічні конструкти вивчення феномену релігійної віри.

#### *Список використаної літератури*

1. Бергсон А. Два источника морали и религии / А. Бергсон. – М. : Канон, 1994. – 383 с.
2. Борунков Ю. Ф. Особенности религиозного сознания / Ю. Ф. Борунков. – М. : [б. и.], 1972. – 48 с.

3. Бучма О. Співвідношення понять «релігія» і «релігійність» / О. Бучма // Академічне релігієзнавство : підручник. – К. : Світ Знань, 2000. – С. 520–522.
4. Лобовик Б. А. Религиозное сознание и его особенности / Б. А. Лобовик. – Киев : Наук. думка, 1986. – 247 с.
5. Лютер М. Проповеди о первой книге Моисея / М. Лютер. – М. : Наука, 1987. – 372 с.
6. Предко О. І. Психологія релігії / О. І. Предко. – К. : Академвидав, 2008. – 343 с.
7. Соколов П. Вера. Психологический этюд / П. Соколов // Вопр. психологии. – 1992. – Кн. IV (64). – С. 1305–1362.
8. Угринович Д. М. Психология религии / Д. М. Угринович. – М. : [б. и.], 1986. – 352 с.
9. Шапарь В. Б. Психология религиозных сект / В. Б. Шапарь. – Минск : [б. и.], 2004. – 384 с.
10. Kuczkowski S. Psychologia religii / S. Kuczkowski. – Krakow : WAM, 1998. – 396 s.
11. Leuba J. H. The psychology of religious mysticism / J. H. Leuba. – New York : Questia Media America, 1998. – 348 p.

УДК [159.9:37]:373.5.011.3–051

**І. О. Ніколайчук**

## **ПСИХОЛОГІЧНА ОСВІТА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ**

У статті йдеться про усвідомлення студентами-філологами власної професійної підготовки. Окреслюється проблема вдосконалення фахової освіти через спецкурси, тренінги, що формують додаткові уміння, потрібні для розуміння художнього (поетичного) тексту.

**Ключові слова:** розуміння, поетичний текст, студент-філолог.

**Николайчук И. А. Психологическое образование будущих учителей-филологов.** В статье рассматривается осознание студентами-филологами собственной профессиональной подготовки. Выделяется проблема усовершенствования специального образования с помощью спецкурсов, тренингов, путем формирования дополнительных умений, необходимых для понимания художественного (поэтического) текста.

**Ключевые слова:** понимание, поэтический текст, студент-филолог.

**Nikolaychuk I. O. Psychological Training of Future Languages' Teachers.**

The article deals with languages' students' awareness of their future professional training. It looks into the issue of updating specialists' education by means of special courses, trainings that build up additional skills required for fiction (poetic) text comprehension.

**Key words:** comprehension, poetic text, languages' student.

**Постановка наукової проблеми та її значення.** У сучасному освітньому просторі постала проблема постійної психологічної допомоги молодим фахівцям у самореалізації, пошуку себе як самодостатньої особистості. Для успішної професійно-трудової діяльності майбутньому спеціалісту потрібна фахова підготовка, яка сьогодні є вкрай важливою та вагомою, а саме – професійні компетентності та відповідний рівень психологічної готовності суб'єкта до трудової самореалізації, що є важливою умовою його успішної реалізації в освітньому просторі сьогодення. Розв'язання цієї проблеми передбачає створення цілеспрямованої психологічної допомоги студентам у вивченні власного потенціалу.

Нас цікавить процес професійного становлення саме студентів-філологів, оскільки їх психологічна освіта має спрямовуватися на розвиток у майбутніх учителів професійної самостійності, мобільності та здатності до успішної самореалізації. Учитель-словесник – це носій знань особливої галузі, носій культурних традицій та цінностей. Для нього професійно значимими вміннями є глибоке знання мовної системи, володіння мовленнєвою культурою. У процесі навчальної діяльності студентів-словесників головним джерелом знань для них є різножанрові тексти, тому вважаємо, що їх психологічна освіта має концентруватися на вивченні психологічних засад процесу розуміння художнього тексту загалом та поетичного зокрема.

Робота з текстом займає значне місце у лінгвістичній підготовці, а розгляд поетичного тексту, на нашу думку, є надзвичайно важливим завданням професійного становлення лінгвіста. Майбутній учитель має не лише розуміти поезію, а й навчати такого розуміння школярів, розвивати в них чуття глибинного усвідомлення смислу поетичного тексту. Організовувати навчальну діяльність потрібно так, щоб вона приносила радість пізнання, естетичне та моральне задоволення, сприяла розвитку продуктивності та критичності мислення, поетичні ж твори сприятимуть цьому ще більше.

Як зазначав Г. Костюк, успіх розуміння залежить від життєвого досвіду. Розуміння залежить від переконань, що вже склалися в особистості, від її поглядів на явища тієї галузі об'єктивної дійсності, у якій їй найбільше доводиться працювати [4, 289–290].

**Аналіз останніх досліджень із цієї проблеми.** Проблема розуміння є однією з актуальних, оскільки сам феномен розуміння на сьогодні залишається маловивченим, хоча і є одним із привабливих

для дослідників. Останнім часом дослідженню цієї проблематики присвятили свої роботи Н. Чепелева, Т. Ілляшенко, В. Іванова, А. Верещагіна, Н. Матвеева, Н. Коробейникова, С. Діхтяренко, Г. Фазилзянова, Т. Кравчина та ін.

Один із сучасних дослідників, В. Знаков, у роботі «Розуміння у пізнанні і спілкуванні» сприймає проблему розуміння як окремий психологічний напрям – «психологію розуміння» і вважає, що він потребує подальших міждисциплінарних досліджень [3]. У своєму дослідженні він орієнтується на праці Б. Ананьєва, С. Рубінштейна та результати їхніх досліджень.

Важливими для дослідження проблеми розуміння є також погляди А. Брудного, який висвітлює гносеологічний, діяльнісний, інтерактивний погляди на усвідомлення проблеми розуміння [1].

У дисертації «Психологія читання навчальної та наукової літератури в системі професійної підготовки студентів» Н. Чепелева вказує на те, що власне читання є специфічним видом комунікативно-пізнавальної діяльності, яка характеризується взаємодією читача з текстом. Розуміння тексту як центральний елемент читання, з одного боку, підпорядковане загальним цілям та мотивам читання, а з іншого – визначає його результати: інформаційно-пізнавальний, який характеризується розширенням та поповненням знань студентів, поглибленням розуміння ними майбутньої професійної діяльності; мотиваційно-особистісний, суть якого полягає у формуванні в студентів особистісного ставлення до проблем, що викладаються в тексті, ширше – в становленні професійної їх спрямованості; практичний результат, що забезпечує ефективну організацію навчальної та навчально-професійної діяльності [5, 8–9].

Особливої уваги потребують дослідження, присвячені розумінню саме поетичного тексту. Так, Л. Булаховський, Г. Винокур, С. Єрмоленко, Б. Ларін указують, що характерні особливості сучасної поезії потребують від читача певного рівня обізнаності, ерудиції, літературної компетентності.

Т. Щербан зазначає, що поезія дає змогу митцеві впливати на читача за допомогою різноманітних засобів: і відтворенням зорових картин, і безпосереднім висловленням важливої думки, ідеї, і змалюванням психічного стану, і використанням символів, і підбором звуків. Мова поезії діє на людей у різних аспектах: ідея – на розум, почуття – на душу (психіку), образ – на уяву, музика – на слух [6, 148].

Однією з проблем, які при дослідженні розуміння тексту залишаються непоміченими, є неординарність тексту, який тим чи іншим чином відхиляється від звичних очікувань та стереотипів. О. Гвоздева досліджувала особливості розуміння поетичних текстів, які сприймає читач як «нестандартні». Її думки ґрунтувалися на тому, що нетрадиційність форми та змісту такого тексту, особливості його логіко-композиційних, графічних, стилістичних, ритмічних та інших елементів спонукають активного читача до діяльного пошуку «відгадки» смислу тексту, що дає йому змогу найбільш чітко простежити процес формування проєкції тексту завдяки потребі свідомо аналізувати правильність оцінки того, що він намагається зрозуміти [2].

Аналіз науково-методичної літератури дає підстави зробити висновок про те, що проблема розуміння поетичного тексту досліджувалася у різноманітних аспектах. У результаті таких досліджень розв'язувалися різноаспектні завдання.

У цій статті ми поставили за мету підтвердити актуальність дослідження проблеми розуміння поетичних текстів у професійній підготовці майбутніх учителів-словесників.

Основними завданнями були такі: емпірично з'ясувати актуальність проблеми розуміння художніх текстів студентами-філологами; окреслити типові труднощі у розумінні творів студентами; окреслити коло читацьких інтересів студентів-філологів; проаналізувати особливості усвідомлення студентами змісту поняття «розуміння поетичного тексту»; вивчити погляди студентів на способи вдосконалення процесу розуміння поетичного тексту.

**Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження.** Проблема психологічної освіти студентів-філологів у процесі вищівської підготовки, безсумнівно, є важливим завданням та потребує особливої уваги. Першим кроком до розв'язання цієї проблеми є діагностика ставлення студентської молоді до проблеми розуміння поетичних текстів.

Нашою метою було оцінити актуальність дослідження психологічних особливостей розуміння сучасних поетичних текстів майбутніми вчителями-філологами на основі анкетування; з'ясувати загальну картину обізнаності студентів із сучасною поезією, визначити особистісну позицію студента щодо розуміння поезії, з'ясувати причини тих чи інших оціночних суджень; з'ясувати, чи існує у студентів бажання вдосконалювати процес розуміння сучасної поезії для влас-



ного професійного становлення, проаналізувати особливості усвідомлення ними змісту поняття «розуміння поетичного тексту».

У дослідженні взяли участь 170 студентів філологічних факультетів Рівненського державного гуманітарного університету (з них студентів першого, другого курсів – 100 осіб, третього, четвертого курсів – 70 осіб). Усі студенти на час проведення дослідження закінчили вивчення загальних курсів із психології, мовознавства та вступу до літературознавства.

Студентам було запропоновано відповісти на запитання анкети. В інструкції пропонувалося вибрати варіант відповіді, який максимально відповідає уподобанням, або дати власну відповідь на запропоновані запитання.

Запитання, що стосувалося причин труднощів розуміння поетичних творів, передбачало кілька варіантів відповідей. На думку студентів, складність розуміння залежить: а) від низького рівня загальної культури читача (31,5–30,8 %); б) від перенасичення окремих поетичних творів художніми засобами: невмотивованими порівняннями, незрозумілими новотворами (21,1–23 %); в) від недостатнього лексичного запасу читача (25,8–18,3 %); г) від тематики поетичних творів (12–13 %) та їх змісту (4–1,9 %). Інші причини нерозуміння (небажання глибоко осмислювати літературу, інтелектуальні лінощі; низький рівень асоціацій, уяви; динамізм та проблемність сучасного соціуму, що створює дефіцит часу для розуміння) були малозначущими. Траплялися думки, що поезія, як і проза, втрачають свою актуальність через швидкі темпи розвитку засобів масової інформації, новітніх технологій.

Нас цікавило питання, наскільки, на думку студентів, розуміння поетичних творів залежить від їх тематики та форми. Так, на залежність розуміння від форми вказують 54 % студентів молодших та 50 % – старших курсів. Вважають, що розуміння не залежить від форми 42–44 % опитаних. Значно вищими є показники, що констатують залежність розуміння поезії від її тематики (84–74,3 %).

Найбільшою популярністю у студентів-філологів користуються твори інтимної лірики (39,1–44,6 %), гумористичні, сатиричні твори (19,5–26,4 %) та твори морально-етичного спрямування (11–12,4 %). Пейзажною лірикою цікавляться 9,1–9,9 % респондентів, творами про історичне минуле України – 14,3–4,1 % студентів філологічних факультетів.

Серед поетичних текстів, які найбільше зацікавили читачів та спонукають повернутися до прочитаного неодноразово, називалися поезії Л. Костенко (13,1–7,3 %), Лесі Українки (8–10 %), І. Франка (1,5–5,5 %), Т. Шевченка (8,8–1,8 %), І. Котляревського (5,8–0,9 %), А. Ахматової (1,5–6,4 %), М. Цветаєвої (0,7–2,7 %), О. Блока (0,7–5,5 %) та ін. Варто відзначити широку палітру індивідуальних читацьких інтересів, яку представляють Олена Пчілка, Г. Сковорода, В. Сосюра, Б. Пастернак, Р. Рождественський, О. Олесь, П. Тичина, Омар Хаям, Б. Окуджава, С. Єсенін, М. Рильський, Є. Маланюк та ін.

Важливими для нашого дослідження є питання, у яких студенти різнобічно висвітлюють проблему розуміння поетичного тексту. На запитання «Поезія яких авторів (якого періоду), на вашу думку, є найлегшою для розуміння? Чому?» респонденти відзначили поезію названих вище авторів – загалом це твори XIX–XX ст. різних літературних напрямів та течій (романтизму, модернізму, реалізму, епохи Відродження та бароко).

У відповідях висловлено думки про сучасну поезію, яка доступна за своєю тематикою та проблематикою, близька читачеві. Окремі студенти вважають, що чи не в кожного поета є і легкі, і складні для сприйняття твори. Складність розуміння зумовлюється насиченістю художніми засобами, а легкість – простотою викладу авторського задуму. Трапляються також міркування студентів про те, що поезія будь-якого автора може бути легкою для розуміння за умови ширшого пізнання суті прочитаного.

На запитання «У чому полягає складність розуміння поезії?» студентам не пропонувалися варіанти відповідей, оскільки метою було виявити індивідуальні труднощі розуміння поезії. Характерною для відповідей на це питання є значна кількість відмов (28–31 %). Вважаємо, що такі дані непрямо свідчать про відсутність у студентів теоретичних знань стосовно сприйняття та розуміння поетичних текстів. Ця теза підтверджується тим, що для 17–18 % респондентів складність розуміння поезії полягає у перенасиченні поетичних творів «незрозумілими» художніми засобами (епітетами, метафорами, гіперболами, тропами), застарілими, іншомовними, незрозумілими словами, неологізмами (новотворами). Решта відповідей засвідчили, що труднощі розуміння змісту твору залежать від його підтексту (2–7 %), теми (4–5 %), форми (2–6 %), ідеї (4–4,3 %), рівня культури читача (1–7 %), від недостатніх знань із літературознавства (3–4,3 %).

Ці відповіді доповнюються індивідуальними варіантами, що становлять понад 40 %.

Отож, здійснена нами констатація суб'єктивних труднощів, що виникають у процесі розуміння студентами віршованих текстів, дає підстави зробити висновок, що знання про способи розуміння поезії є актуальними для вищої школи у професійній підготовці вчителя-філолога.

У наступному питанні ми намагались з'ясувати, як студенти ставляться до поезії, яка складно піддається розумінню. Зважаючи на виділені студентами суб'єктивні чинники розуміння поетичних текстів, складна сучасна поезія не подобається 52–61 % студентів, однак 44–31 % філологів цікавляться нею.

Ключовим завданням для студентів було визначити поняття «розуміння поетичного тексту». Пояснюючи дефініцію, частина опитаних використовувала літературознавчі терміни на зразок: «розкрити тему, ідею твору», «розуміння змісту, мети, теми, форми твору...», «зрозуміти підтекст...», «...вміння розуміти закладений у поезії смисл», «це розуміння образів», «...аналіз художніх особливостей», «це розуміння усіх слів, які використовує автор» та ін. Спостерігається й інша тенденція: визначення поняття «розуміння...» через суб'єктивно-психологічне бачення змісту поезії, наприклад: «сприйняття та аналіз твору», «це можливість осмислювати та переосмислювати твір, робити висновки», «це те, наскільки добре він (твір) запам'ятовується, сприймається», «зрозуміти, ...які почуття хотів висловити автор...», «сприйняття не лише розумом, а й душею», «розуміння послання автора і співвіднесення з власним, глибинним трактуванням поетичних рядків» та ін. Аналізуючи наведені вище висловлювання, можна стверджувати, що кожне з них містить у собі інтуїтивне відчуття категорії розуміння, однак чіткого концептуального пояснення немає.

Показовою є значна кількість відмов тлумачити це поняття (24–30 %). Дані про те, що майже третина студентів не можуть розкрити зміст поняття «розуміння...», приводить до висновку, що слід, зокрема, додатково роз'яснити поняття «розуміння поетичного тексту».

Зважаючи на те що, поняття «розуміння поетичних творів» студенти-філологи трактують як явище суб'єктивне, що може здійснюватися на рівні тексту, воно потребує різноаспектного роз'яснення студентам у процесі їх фахової підготовки.

Проведене анкетування дало можливість з'ясувати, як майбутні філологи усвідомлюють потребу вдосконалювати власну професійну

підготовку щодо психологічних особливостей розуміння поезії як важливої складової частини сучасного літературного процесу. Це вказує на продуктивний рівень розвитку студентів в аспекті їхньої навчально-професійної діяльності. У відповідях на запитання студенти актуалізували набуті філологічні знання, власний життєвий досвід, спостерігалася висока особистісна активність (у переважній більшості студентських відповідей була мінімальна кількість відмов).

Отож, за результатами нашого опитування можна стверджувати, що викладання літератури у вищих навчальних закладах не забезпечує достатнього формування у студентів психологічних умінь. Це дає нам підстави виокремити проблему вдосконалення способів розуміння поетичних творів у вищій школі. На наш погляд, розуміння майбутніми педагогами сучасного поетичного тексту залежить від індивідуальних властивостей особистості, складності твору та сформованих прийомів роботи з текстами – все це може бути вдосконалене спеціально розробленою програмою тренінгу. Тому важливим є розроблення спеціальних методик, запровадження спецкурсів та спецсемінарів, які сприятимуть поглибленню розуміння поетичних творів.

Саме на психологічну допомогу у формуванні професійної та читацької компетентності майбутнього вчителя спрямований тренінг розуміння поезії, який ми розробили. Така форма навчання та розвитку привертає увагу передусім можливістю впливу на інтелектуальну, поведінкову, мотиваційну сфери особистості, створюючи умови для отримання нового досвіду у вирішенні навчальних ситуацій, професійних проблем.

Основними завданнями тренінгу розуміння поетичного тексту є: сприяння вивченню якісних і структурних характеристик психічних процесів, що мають значення для розуміння поетичних текстів; вироблення у студентів умінь аналізувати психологічні особливості розуміння літератури; ознайомлення студентів із методами та прийомами вдосконалення процесів сприйняття та розуміння текстів у навчальній діяльності; створення умов для закріплення наукових знань із психології розуміння тексту для подальшого застосування в майбутній професійній діяльності.

Важливим результатом тренінгової роботи є вироблення у студентів умінь вільно та осмислено використовувати термінологічний апарат психології розуміння; усвідомлювати особливості поетичних

творів; бачити в різних елементах тексту втілення його загальної ідеї, змістового та мовного багатства; розкривати внутрішній смисл поетичного твору на стадії інтерпретації; розуміти смисл як зміст слова в контексті мовленнєвої ситуації (актуальний смисл слова), і саме з цих позицій розглядати емотивний смисл у тексті; застосовувати в практичній діяльності основні методи та прийоми розуміння тексту.

Загальним критерієм оцінки ефективності засвоєних знань, сформованих умінь і навичок у результаті тренінгових занять є результативність їх застосування в процесі власного навчання, у майбутній професійній діяльності та формування нового типу вчителя, який володіє педагогічною компетентністю.

**Висновки.** Специфіка та проблематика психологічних особливостей взаємодії з текстовим матеріалом є особливо актуальною у процесі дослідження дослідженні студентів філологічних факультетів.

Формування компетентного філолога-фахівця має супроводжуватися цілеспрямованим упровадженням системи спецкурсів, спецсемінарів, тренінгів для розуміння художнього тексту, поетичного зокрема.

Ефективність комплексної програми психологічної освіти філолога забезпечується активізацією пізнавальної діяльності студентів, розвитком когнітивної сфери, їх читацької компетентності, реалізується потребою оволодіння студентами різноманітними прийомами розуміння тексту. Вважаємо, що спосіб, який ми запропонували, може забезпечувати психологічну допомогу майбутньому спеціалісту.

#### *Список використаної літератури*

1. Брудный А. А. Психологическая герменевтика / А. А. Брудный. – М. : Лабиринт, 2005. – 336 с.
2. Гвоздева О. Л. Стратегии понимания нестандартного поэтического текста / О. Л. Гвоздева // Психолингвистические исследования слова и текста. – Тверь : [б. и.], 2001. – С. 98–102.
3. Знаков В. В. Понимание в познании и общении / В. В. Знаков. – Самара : Изд-во Самар. гос. пед. ун-та, 2000. – 195 с.
4. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К. : Знання, 1989. – 608 с.
5. Чепелева Н. В. Психологія читання навчальної та наукової літератури в системі професійної підготовки студентів : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Н. В. Чепелева. – К., 1992. – 40 с.
6. Щербан Т. Д. Психологія навчального спілкування : монографія / Т. Д. Щербан. – К. : Міленіум, 2004. – 346 с.

УДК 159.9:61

В. О. Олефір, А. В. Павлова

## ЕКСТРЕНЕ ХІРУРГІЧНЕ ВТРУЧАННЯ ЯК ПСИХОТРАВМА ТА СТРАТЕГІЇ ЇЇ ПОДОЛАННЯ

Представлено результати дослідження впливу екстремного хірургічного втручання на прояви посттравматичного синдрому в молодих людей та вибір ними стратегій поведінки оволодіння. Встановлено, що у більшості ургентних пацієнтів відзначається середній рівень хірургічного психотравматичного стресу. Показано, що більшість ургентних пацієнтів молодого віку характеризується конструктивними стратегіями подолання.

**Ключові слова:** екстремне хірургічне втручання, стрес, тривога, психотравма, стратегії оволодіння.

**Олефір В. А., Павлова А. В. Экстремное хирургическое вмешательство как психотравма и стратегии ее преодоления.** Представлены результаты исследования влияния экстремного хирургического вмешательства на проявления посттравматического синдрома у молодых людей и выбор ими стратегий поведения совладания. Установлено, что у большинства ургентных пациентов отмечается средний уровень хирургического психотравмирующего стресса. Показано, что большинство ургентных пациентов молодого возраста характеризуются конструктивными стратегиями совладания.

**Ключевые слова:** экстремное хирургическое вмешательство, стресс, тревога, психотравма, стратегии совладания.

**Olefir V. A., Pavlova A. V. Emergency Surgical Intervention as Psycho Trauma and Strategies to Overcome it.** The results of studying the influence of emergency surgery for post-traumatic syndrome manifestations in young people and their choice of behavioral strategies of coping. It is established that the majority of urgent patients have average surgical traumatic stress. It is shown that the most urgent patients are characterized by younger constructive coping strategies.

**Key words:** emergency surgery, stress, anxiety, psychotrauma, coping strategies.

**Постановка наукової проблеми та її значення.** В останнє десятиріччя дуже популярними стали напрями в психології, що займаються психічними порушеннями, отриманими в результаті екстремальних ситуацій. Одним із психотравмувальних чинників для людини є екстремне хірургічне втручання. Необхідність проведення хірургічного оперативного втручання зазвичай виникає раптово на відміну від ситуації хронічної патології, до якої людина поступово адаптується. Основними проявами операційного стресу є емоційні феномени, найчастіше – тривога.

У зв'язку з цим дуже важливе значення для розуміння адаптивних психічних процесів особистості, які вона здійснює в ситуації операційного стресу, мають дослідження психології поведінки оволодіння, або копінгу.

Незважаючи на чимало досліджень і безумовні досягнення в розробленні психології копінг-поведінки в стресових ситуаціях, залишається ще багато питань і нерозкритих тем. Серед недостатньо вивчених належить і проблема поведінки оволодіння в ситуації оперативного хірургічного втручання.

**Аналіз останніх досліджень із цієї проблеми.** Відмінними особливостями психології пацієнта хірургічної клініки вважається очікування післяопераційного статусу, що супроводжується передопераційною і післяопераційною тривогою.

Передопераційна тривога є типовою психологічною реакцією на повідомлення про необхідність проведення хірургічної операції. Вона виражається в постійній турботі, непосидючості, неможливості зосередитися на чому-небудь, порушенні сну. Тривога проектується в майбутнє, відображаючи очікування від якості операції, майбутнього стану, задоволеності тим, що погодився на операцію. Післяопераційна тривога, яка клінічно може бути ідентичною передопераційній, пов'язана з перенесеним операційним стресом, зі звіренням очікувань і реальності [6].

Тривога розглядається в контексті стресових ситуацій як емоційний стан, що виникає в разі небезпеки. Вона є результатом виникнення або очікування фрустрації і найбільш інтимним механізмом психічного стресу. Відзначається, що тривога активує адаптивні механізми [1].

У роботах Р. Лазаруса ключем до розуміння тривоги слугує те, як людина оцінює ситуацію [4]. Він вважає, що тривога пов'язана не з патологією, а з самою природою людини. З погляду Р. Лазаруса, існують специфічні зв'язки між способом, за допомогою якого індивідуум оцінює своє ставлення до оточення, і емоцією, яку він переживає.

Джерело сучасних досліджень подолання життєвих труднощів і стресів можна знайти в роботах, опублікованих наприкінці ХІХ – початку ХХ ст. представниками психоаналітичного напрямку [7; 8]. У межах психоаналітичного підходу поведінка оволодіння у вигляді «копінгу» трактується як досконаліші форми психологічного захисту.

Проблема протидії стресу в західних дослідників отримала віддзеркалення в понятті «копінг», яке, згідно з Оксфордським англій-

ським словником, пропонується вживати в значенні «успішно справитися, долати».

У вітчизняній психології поняття «копінг» включено в структуру стресу й перекладається як психологічне подолання, що включає комплекс способів і прийомів подолання дезадаптації і стресових станів [2; 3].

Зарубіжні дослідники визначають його як «...когнітивні й поведінкові зусилля, що постійно змінюються, які прикладені людиною для того, щоб справитися зі специфічними зовнішніми і/або внутрішніми вимогами, які надмірно напружують або перевищують ресурси людини» [5, 214].

Основні завдання копінгу:

- 1) мінімізація негативних дій обставин і підвищення можливостей відновлення (одужання);
- 2) терпіння, пристосування або регулювання, перетворення життєвих ситуацій;
- 3) підтримка позитивного, позитивного «образу Я», упевненості в своїх силах;
- 4) підтримка емоційної рівноваги;
- 5) підтримка, збереження досить тісних взаємозв'язків з іншими людьми [6].

Успішність подолання залежить від реалізації перерахованих завдань.

Процес подолання стресу залежить від особливостей впливу на нього ряду чинників, таких як статеві, вікові, демографічні, особистісні особливості людини, умови зовнішнього середовища, криза життя, індивідуальна значущість і оцінка ситуації та інших, які, зокрема, визначають вибір й ефективність копінг-стратегій.

Отже, процеси подолання стресу зумовлюються складною взаємодією, по-перше, особистісних і соціальних чинників, по-друге, типом стресової ситуації (стресорів) і, по-третє, відмінностями в стратегіях протидії стресу, що вимагає подальших досліджень проблеми спільності і специфічності способів подолання стресу в різних життєвих ситуаціях різними категоріями людей.

**Мета дослідження** – дослідити екстрене хірургічне втручання як різновид психотравми та стратегії її подолання ургентними пацієнтами.

**Завдання** – вивчити стан пацієнтів після екстреного хірургічного втручання за допомогою виявлення в них проявів посттравматичного



синдрому; визначити стратегії подолання стресу, які обирають пацієнти; виявити зв'язок між симптомами психотравми та стратегіями поведінки оволодіння у пацієнтів.

**Процедура та методи дослідження.** Вибірку склали 45 осіб – ургентні пацієнти Інституту загальної та невідкладної хірургії АМН України, віком 19–26 років.

У дослідженні було використано:

1. «Опитувальник травматичного стресу для діагностики психологічних наслідків» І. О. Котеньова, який дає змогу дослідити прояви посттравматичного синдрому та містить 13 шкал.

2. Опитувальник «Шкала SACS» С. Хобфолла, у якому опитувальник містить дев'ять моделей поведінки оволодіння.

Для обробки отриманих даних використовувалися методи математичної статистики. Аналіз проведено в пакеті Statistica 7.0.

**Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження.** Аналіз отриманих даних за методикою І. О. Котеньова показав, що за шкалою оптимізму на високому рівні перебуває найбільша кількість респондентів – 62,2 %. Вони життєрадісні, енергійні, ініціативні, в будь-якій ситуації шукають позитивні моменти, мають підвищений емоційний фон. 37,8 % респондентів перебуває на середньому рівні. Вони мають часткову вираженість характеристик оптимізму. На низькому рівні респондентів немає.

Наступна за кількістю постраждалих на високому рівні – шкала «провина того, хто вижив» – 33,3 % респондентів. Це відчуття вини нерідко притаманне тим, хто страждає від «емоційної глухоти» (нездатності пережити радість, любов, співчуття і т. д.) після травмуючих подій. Багато жертв психотравми готові на що завгодно, лише б уникнути нагадування про трагедію. На середньому рівні перебуває 66,7 % респондентів. Для них характерний частковий прояв цих симптомів. На низькому рівні респондентів немає.

Проблеми зі сном (труднощі із засипанням та переривистий сон) на високому рівні мають 28,9 % постраждалих. Регулярне недосипання, що призводить до крайнього нервового виснаження, доповнює картину симптомів психотравматичного стресу. Більшість постраждалих (64,4 %) характеризується частковим виявленням проблем зі сном. Лише 6,7 % респондентів мають нормальний сон.

Агресивність притаманна на високому рівні для 28,9 % постраждалих. Для них характерне прагнення розв'язувати проблеми за допо-

могою грубої сили. На середньому рівні перебуває більшість постраждалих – 71,1 %. Для них характерна часткова вираженість агресивних рис. На низькому рівні респондентів немає.

Надпильність на високому рівні мають 24,4 % постраждалих. Вони уважно стежать за всім, що відбувається навколо, немов їм постійно загрожує небезпека. На середньому рівні перебуває більшість постраждалих – 75,6 %. Для них характерні часткові прояви надпильності. На низькому рівні респондентів немає.

Порушення пам'яті та концентрації уваги на високому рівні мають 22,2 % респондентів. Вони зазнають труднощів, коли вимагається зосередитися або щось пригадати принаймні в певних обставинах. На середньому рівні перебуває більшість постраждалих – 71,1 %. Для них характерні часткові прояви вищезазначених симптомів. На низькому рівні перебуває 6,7 % респондентів. У них процеси пам'яті та концентрації уваги у нормі.

Непрошені спогади на високому рівні мають 20 % респондентів. Яскраві образи минулого «обрушуються» на психіку і викликають сильний стрес. Головна відмінність від звичайних спогадів полягає в тому, що психотравматичні «непрошені спогади» супроводяться сильними відчуттями тривоги і страху. На середньому рівні перебуває більшість постраждалих – 80 %. Для них характерна часткова вираженість вищезазначених симптомів. На низькому рівні респондентів немає.

Депресію на високому рівні виявлення мають 13,3 % респондентів. У стані психотравматичного стресу депресія посилюється, доходячи до відчаю, постраждалим здається, що все безглуздо й марно. Її супроводять нервові виснаження, апатія і негативне ставлення до життя. На середньому рівні перебуває більшість постраждалих – 80 %. У них бувають часткові прояви депресії. На низькому рівні перебуває 6,7 % респондентів, вони не мають депресивних проявів.

Високий рівень тривожності мають 11,1 % постраждалих. Тривожність у них виявляється на фізіологічному рівні (ломота в спині, спазми шлунку, головні болі), в психічній сфері (постійна турбота і заклопотаність), в емоційних переживаннях (постійне відчуття страху, невпевненість в собі, комплекс вини). На середньому рівні перебуває більшість постраждалих – 77,8 %. Для них характерне часткове виявлення симптомів тривожності. Низький рівень мають 11,1 % респондентів, їхній рівень тривожності в нормі.

Перебільшене реагування на високому рівні характерне для 6,7 % ургентних пацієнтів. При щонайменшій несподіванці вони роблять стрімкі рухи, раптово здригаються, кидаються бігти, голосно кричать і т. д. На середньому рівні перебуває більшість постраждалих – 75,6 %. Адекватно реагують на ситуацію 17,7 % респондентів, які перебувають на низькому рівні за цією шкалою.

Притупленість емоцій на високому рівні має 2,2 % постраждалих. Іноді вони повністю або частково втрачають здібність до емоційних проявів. На середньому рівні перебуває 31,1 % постраждалих. У них іноді буває часткова втрата здібності до емоційних проявів. Нормальний емоційний тон мають 66,7 % респондентів, тобто більшість.

Респондентів, які мають високий рівень приступів роздратування (нападів люті) немає. Більшість постраждалих має середній рівень – 66,7 %. Це означає, що в деяких ситуаціях вони схильні до цих нападів. Низький рівень мають 33,3 % пацієнтів, вони вміють контролювати свої емоції.

Постраждалих, які зловживають наркотичними й лікарськими засобами, на високому рівні немає. Більша половина перебуває на середньому рівні – 55,6 %. Такі постраждалі, щоб понизити інтенсивність психотравматичних симптомів, можуть почати зловживати тютюном, алкоголем і т. д. Низький рівень у 44,4 % пацієнтів, вони не мають наміру зловживати наркотичними й лікарськими засобами.

Аналіз показав, що за шкалами «надпильність» – (75,6 %), «перебільшене реагування» – (75,6 %), «агресивність» – (71,1 %), «порушення пам'яті» – (71,1 %), «депресія» – (80,0 %), «тривожність» – (77,8 %), «присупи люті» – (66,7 %), «зловживання наркотичними і лікарськими засобами» – (55,6 %), «непрошені спогади та галюцинаторні переживання» – (80,0 %), «проблеми зі сном» – (64,4 %) та «відчуття провини» – (66,7 %) пацієнти перебувають на середньому рівні вираженості. Виняток дві шкали: «притупленість емоцій», в якій найбільша кількість постраждалих (66,7 %) перебуває на низькому рівні, та «оптимізм», в якій найбільша кількість постраждалих (62,2 %) – на високому рівні.

Отже, більшість ургентних пацієнтів перебувають на середньому рівні хірургічного психотравматичного стресу.

Які ж стратегії подолання стресу обирають ургентні пацієнти? Аналіз даних показує, що 28,9 % респондентів характеризуються високим рівнем використання стратегії подолання «асертивні дії»;

44,4 % респондентів – середній рівень і 26,7 % респондентів – низький рівень. 48,9 % респондентів мають високий рівень використання стратегії «вступ до соціального контакту», у 24,4 % респондентів середній рівень використання стратегії «вступ до соціального контакту», у 26,7 % респондентів низький рівень використання цієї стратегії. У 55,6 % респондентів високий рівень використання стратегії «пошук соціальної підтримки», у 31,1 % респондентів середній рівень використання цієї стратегії і у 13,3 % респондентів низький рівень використання цієї стратегії. 44,4 % респондентів характеризуються високим рівнем використання в стресогенних ситуаціях обережних дій, 48,9 % – середнім рівнем, 6,7 % респондентів – низьким. У 24,4 % респондентів виявлено високий рівень використання імпульсних дій, у 44,5 % респондентів – середній рівень і у 31,1 % респондентів – низький рівень. 57,8 % респондентів схильні до високого рівня використання стратегії «уникнення», у 37,8 % – середній рівень і у 4,4 % респондентів – низький рівень використання цієї стратегії. До маніпулятивних дій у стресових ситуаціях вдаються 13,3 % респондентів на високому рівні прояву, 57,8 % – на середньому і 28,9 % респондентів мають низький рівень використання цієї стратегії. Високий рівень застосування асоціальних дій притаманний 17,8 % респондентам, середній рівень – 31,1 % респондентів і 51,1 % респондентів мають низький рівень цієї стратегії. Стратегія «агресивні дії» на високому рівні прояву притаманна 57,8 % респондентів, у 28,9 % респондентів – середній рівень застосування цієї стратегії, у 13,3 % респондентів – низький.

За результатами розподілу відсоткового співвідношення стратегій подолання ургентні пацієнти більшою мірою користуються активними просоціальними стратегіями подолання, використовуючи при цьому такі моделі поведінки, як «пошук соціальної підтримки» (13,5 %) та «вступ до соціального контакту» (13,4 %). Вони віддають перевагу гнучкій, активній поведінці, направленій на соціальну взаємодію. Перебуваючи в стресовій ситуації, ургентні пацієнти ведуть себе активно, заповзятливо, самостійно шукають способи розв'язання проблеми. Вони вільно вступають у соціальний контакт, у разі потреби просять про допомогу, охоче приймають підтримку близьких людей.

Наступною за значущістю для ургентних пацієнтів є пасивна стратегія подолання – обережні дії (12,9 %). Такі постраждалі обирають пасивну поведінку, направлену на соціальну взаємодію. Для них притаманні нерішучість, обережність і відмова від відповідальності.

Четверту позицію займає активна стратегія подолання – асертивні дії (11,2 %). Такі пацієнти здатні не залежати від зовнішніх впливів і оцінок, самостійно регулювати власну поведінку й відповідати за неї. Їх дії упевнені й продумані.

П'яте місце займає асоціальна стратегія подолання – агресивні дії (10,9 %). Агресивна поведінка поєднує в собі ворожий настрій щодо оточення та емоційний стан гніву й злості. Використання в стресових ситуаціях агресивних й імпульсних способів поведінки зумовлено насамперед відсутністю конструктивних навиків розв'язання життєвих проблем.

На шостому місці опинилася пасивна стратегія подолання – уникнення (10,3 %). Такі пацієнти уникають напруженої роботи й відповідальності за наслідки. Вважають за краще відкласти ухвалення рішення на невизначений термін, а може і дочекатися моменту, коли ситуація вирішиться сама собою.

Меншою мірою ургентні пацієнти користуються такими стратегіями подолання, як «асоціальні дії» (8,0 %), «імпульсні дії» (9,7 %), «маніпулятивні дії» (10,1 %).

Отже, більшість ургентних пацієнтів (71,2 %) має високу конструктивність стратегій подолання. Конструктивні стратегії є і активними, і просоціальними. Активне подолання в сукупності з позитивним використанням соціальних ресурсів підвищує стресостійкість людини.

Середню конструктивність стратегій подолання мають 24,4 % постраждалих. Їхні моделі поведінки можуть перешкоджати успішності подолання стресів.

Низьку конструктивність стратегій подолання мають 4,4 % респондентів. Моделі поведінки, які вони обирають, перешкоджають успішності подолання стресів, а також негативно впливають на збереження здоров'я.

Результати кореляційного аналізу між проявами посттравматичного синдрому та стратегіями подолання показали, що надпильні пацієнти схильні обирати модель поведінки «агресивні дії» ( $r = 0,46$ ;  $p \leq 0,01$ ). Цей зв'язок можна пояснити тим, що внутрішня причина агресії – це страх, тож потрібно бути надпильними, щоб зрозуміти з якого боку загрожує небезпека.

Ургентні пацієнти, які мають притупленість емоцій, не обирають стратегії поведінки «вступ до соціального контакту» ( $r = -0,46$ ;

$p \leq 0,01$ ), пошук соціальної підтримки ( $r = -0,36; p \leq 0,05$ ) та «обережні дії» ( $r = -0,34; p \leq 0,05$ ).

Агресивні постраждалі обирають стратегії подолання «імпульсні дії» ( $r = 0,43; p \leq 0,01$ ), «агресивні дії» ( $r = 0,47; p \leq 0,01$ ) та уникають соціальних контактів ( $r = -0,39; p \leq 0,05$ ), мають низьку конструктивність стратегій подолання ( $r = -0,54; p \leq 0,01$ ).

Постраждалі, які мають порушення пам'яті та концентрації уваги, не обирають стратегію поведінки «асоціальні дії» ( $r = -0,35; p \leq 0,05$ ).

Постраждалі, які перебувають у стані депресії, не схильні обирати стратегії подолання «вступ до соціального контакту» ( $r = -0,42; p \leq 0,01$ ) та «обережні дії» ( $r = -0,48; p \leq 0,01$ ). Такий зв'язок можна пояснити важкістю стану постраждалих.

Пацієнти, які мають високий рівень тривожності, схильні обирати стратегію «агресивні дії» ( $r = -0,55; p \leq 0,001$ ) й у зв'язку з цим мають низький індекс конструктивності ( $r = -0,39; p \leq 0,05$ ) та не схильні до асертивних дій ( $r = -0,31; p \leq 0,05$ ). Це можна пояснити тим, що внутрішня причина агресії – це страх, вони тривожні, тому що бояться.

Пацієнти, у яких бувають приступи люті схильні до застосування агресивних дій ( $r = 0,34; p \leq 0,0$ ) і мають низький індекс конструктивності ( $r = -0,38; p \leq 0,05$ ). Зв'язок між змінними цілком логічний і тривіальний.

Пацієнти, які мають звичку зловживати наркотичними й лікарськими засобами, обирають стратегії подолання «пошук соціальної підтримки» ( $r = 0,36; p \leq 0,05$ ), «маніпулятивні дії» ( $r = 0,52; p \leq 0,001$ ), «асоціальні дії» ( $r = 0,44; p \leq 0,01$ ) та «агресивні дії» ( $r = 0,35; p \leq 0,05$ ). Такі взаємозв'язки можна пояснити тим, що люди, які схильні зловживати наркотичними засобами, щоб знизити свій рівень тривожності, «розслабитися», шукають соціальної підтримки, тому що безпорадні, маніпулюють оточенням та схильні до асоціальних вчинків, причинами яких є тривога і страхи.

Пацієнти, у яких психотравма протікає у вигляді непрошених спогадів та галюцинаторних переживань, схильні вдаватися до пасивної стратегії подолання – «уникання» ( $r = 0,42; p \leq 0,01$ ).

Оптимісти використовують такі стратегії: «пошук соціальної підтримки» ( $r = 0,31; p \leq 0,05$ ), «уникнення» ( $r = 0,31; p \leq 0,05$ ), «маніпулятивні дії» ( $r = 0,44; p \leq 0,01$ ) та «асоціальні дії» ( $r = 0,40; p \leq 0,01$ ). Можливо, використання асоціальних стратегій оптимістами зумовлено їх рівнем стресу.

Отже, статистично значущі кореляційні зв'язки простежуються або між близькими за змістом симптомами та стратегіями подолання, або симптомами та стратегіями, які зумовлені якимось іншим чинником.

**Висновки.** 1. Більшість ургентних пацієнтів перебуває на середньому рівні хірургічного психотравматичного стресу, проте їм притаманні здатність до вільного вираження емоцій та оптимізм.

2. Ургентні пацієнти більшою мірою схильні в ситуації стресу користуватися такими стратегіями подолання, як «пошук соціальної підтримки», «вступ до соціального контакту» «обережні дії», «асертивні дії», «агресивні дії» та «уникнення». Меншою мірою їм притаманні такі стратегії подолання, як «асоціальні дії», «імпульсні дії» та «маніпулятивні дії». Більшість ургентних пацієнтів характеризується конструктивними стратегіями подолання, що підвищує їхню стресостійкість.

3. Значущі кореляційні зв'язки простежуються між близькими за змістом симптомами та стратегіями подолання. Всі отримані взаємозв'язки досить природні та логічні для випробовуваних, які перебувають у психотравматичному стресі.

Дослідження проблеми екстреного хірургічного втручання як психотравми показує її складність і багатогранність. Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо у виявленні особливостей копінг-поведінки в ургентних пацієнтів залежно від віку, статі, рівня освіти.

#### *Список використаної літератури*

1. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф. Б. Березин. – М. : Наука, 1988. – 277 с.
2. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В. А. Бодров. – М. : ПЕР-СЭ, 2006. – 453 с.
3. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Т. Л. Крюкова. – М., 2005. – 26 с.
4. Лазарус Р. С. Индивидуальная чувствительность и устойчивость к психологическому стрессу / Р. С. Лазарус // Психологические факторы на работе и охрана здоровья. – М. : Женева, 1989. – 375 с.
5. Лазарус Р. Стресс, оценки и поведение / Р. Лазарус, С. Фолкман. – М. : Педагогика-Пресс, 1994. – 425 с.
6. Менделевич В. Д. Клиническая (медицинская) психология / В. Д. Менделевич. – М. : МЕДпресс, 2001. – 592 с.
7. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы / А. Фрейд. – М. : Педагогика-Пресс, 1993. – 456 с.
8. Фрейд З. Введение в психоанализ / З. Фрейд. – М. : Наука, 1989. – 491 с.

## ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОЯВИ ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР

У статті викладено результати емпіричного вивчення внутрішньоособистісних конфліктів медичних сестер як розузгодженості бажаності та доступності реалізації цінностей професійної діяльності. Виявлено специфіку їхніх проявів у медичних сестер із різним рівнем емоційного вигорання.

**Ключові слова:** внутрішньоособистісний конфлікт, цінності професійної діяльності, ціннісно-мотиваційна дезінтегрованість, емоційне вигорання.

**Павлюк Т. М. Психологические проявления внутриличностных конфликтов в профессиональной деятельности медицинских сестер.** В статье представлены результаты эмпирического изучения внутриличностных конфликтов медицинских сестер как рассогласования важности и доступности реализации ценностей профессиональной деятельности. Обнаружена специфика их проявления у медсестер с разным уровнем эмоционального выгорания.

**Ключевые слова:** внутриличностный конфликт, ценности профессиональной деятельности, ценностно-мотивационная дезинтеграция, эмоциональное выгорание.

**Pavlyuk T. M. Psychological Manifestations of Intrapersonal Conflicts in Professional Activities of Nurses.** An attempt to study empirically the intrapersonal conflicts of nurses as miscoordination of desirability and availability of professional values realization was made in the article. The specificity of their manifestations in nurses with a different level of emotional burnout was revealed.

**Key words:** intrapersonal conflict, values of professional activity, value motivated miscoordination, emotional burnout.

**Постановка наукової проблеми та її значення.** Модернізація охорони здоров'я, досягнення її якісно нового стану можливі за умови ефективної професійної діяльності персоналу медичних закладів, серед яких важливе місце належить медичним сестрам. Саме їм доводиться виконувати відповідальну роботу безпосереднього догляду за хворими людьми. У конкретній ситуації професійної діяльності медсестри витримують значне психологічне навантаження, перебуваючи весь час в атмосфері людських проблем, болю, неблагополуччя. Потреба постійного професійного включення медсестри розв'язання проблем пацієнтів призводить до виникнення суперечностей між професійними обов'язками та системою особистісних переживань



фахівця, що є причиною виникнення низки негативних психологічних явищ, які виявляються у внутрішньоособистісних конфліктах, феноменах професійної деформації особистості та емоційного вигорання.

**Аналіз останніх досліджень із цієї проблеми.** Проблема внутрішньоособистісного конфлікту порушувалась у працях Б. Г. Ананьєва, Б. С. Братуся, О. М. Леонтьєва, О. Р. Лурії, В. С. Мерліна, В. М. М'ясищева та ін. Серед сучасних вітчизняних досліджень виділяють роботи, які дають уявлення про проблему внутрішньоособистісного конфлікту, намічають окремі підходи до розробки єдиної методології їх вивчення, способів їх подолання, і в яких внутрішньоособистісний конфлікт розглядається як боротьба різноспрямованих особистісних тенденцій, що супроводжується емоційним напруженням і переживанням (К. А. Абульханова-Славська, Ю. Є. Альошина, А. Я. Анцупов, Л. Ф. Бурлачук, Н. В. Веселова, Ф. Є. Василюк, Н. В. Гришина, Є. А. Донченко, Е. Л. Доценко та ін.); як конфлікти потреб (А. Маслоу, С. Б. Каверін та ін.) і конфлікти, зумовлені духовними факторами (Р. Ассаджіолі, Н. А. Коваль та ін.).

Проблему внутрішньоособистісного конфлікту активно вивчали і надалі вивчають у зарубіжній психології (А. Адлер, Л. Бінсвангер, М. Босс, Дж. Доллард, Р. Кратчфілд, Д. Креч, К. Левін, Н. Міллер, К. Роджерс, Г. Салліван, В. Франкл, З. Фрейд, Э. Фромм, К. Хорні, К. Юнг та ін.), зокрема такі питання, як зв'язок внутрішньоособистісного конфлікту з несвідомим та його роль у формуванні неврозів, роль соціальних факторів у його розвитку, особливості поведінки при ньому, механізми впливу на внутрішньоособистісні конфлікти в межах традиційних психотерапевтичних напрямів.

Водночас слід зауважити, що проблема психологічних особливостей внутрішньоособистісного конфлікту в професійній діяльності медичного персоналу, особливо медичних сестер, що спирається на професійно-деонтологічний підхід та уявлення про його ціннісно-смыслову сутність, поки що недостатньо досліджена, чим і зумовлена актуальність дослідження.

**Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження.** Концепт внутрішньоособистісного конфлікту відрізняється складністю та багатогранністю. В основу дослідження проявів внутрішньоособистісного конфлікту у професійній діяльності медичних сестер покладено підхід О. Б. Фанталової, згідно з яким внутрішньоособистісний конфлікт розглядається як розузгодженість

у структурі цінностей особистості [3]. Ціннісно-сміслові дезінтеграції можуть проявитися у розходженні між потребою в досягненні внутрішньо значущих цінних об'єктів і можливістю досягнення їх у реальності. У випадку, коли потреба досягнення – «важливість» – перебільшує уявну можливість досягнення – «доступність», може виникнути стійкий, глибокий внутрішній конфлікт. Проте розходження «важливості» й «доступності» може відбуватися у зворотньому співвідношенні, коли уявна можливість досягнення настільки реальна, що знецінює об'єкт і створює внутрішній вакуум, душевну пустоту, відсутність прагнень у певній життєвій сфері. Такі стани можуть виникати і в професійній діяльності. Тому ступінь розузгодження між «важливістю» та «доступністю» різних професійних цінностей вважаємо можливим використовувати як індикатор внутрішньоособистісних конфліктів у ціннісно-смісловій сфері особистості фахівця, оскільки його величина вказує на ступінь розходження між тим, що є, і тим, що має бути, між «хочу» і «маю», а також «хочу» і «можу».

Аналіз психолого-деонтологічного змісту професійної діяльності медсестер дає змогу виокремити такі цінності діяльності догляду за хворою людиною, які забезпечують і ефективно виконання її на високому професійному рівні, і професійне благополуччя фахівців. Серед них: піклування про здоров'я людей; надання допомоги людям та сприяння у вирішенні їхніх проблем, пов'язаних зі здоров'ям; професійна майстерність і компетентність, професійне вдосконалення; захоплення роботою, отримання задоволення від неї; усвідомлення корисності своєї діяльності, важливості медицини, обов'язку і відповідальності перед хворими, суспільством у цілому; налагоджена взаємодія та добрі стосунки з колегами; порозуміння з пацієнтами [2]. Успішне виконання професійної діяльності медсестри по догляду за хворими можливе лише за умови наявності цих цінностей у мотиваційно-смісловій сфері особистості медсестри як провідних.

Емпіричне дослідження особливостей проявів внутрішньоособистісних конфліктів як розузгодженості у структурі цінностей професійної діяльності медичних сестер із різним рівнем емоційного вигорання проводилося на базі Волинського обласного спеціалізованого будинку дитини, Луцького клінічного пологового будинку (відділення екстрагенітальної патології, патології вагітних, гінекології, анестезіології, Волинського обласного дитячого територіально-медичного об'єднання (відділення офтальмології, гінекології, неврології, педіа-

трії). У дослідженні брали участь медичні сестри стаціонарних відділень цих медичних закладів – усього 52 особи, серед яких усі жінки віком від 28 до 45 років, стаж роботи від 10 до 25 років.

Для виявлення внутрішньоособистісних конфліктів медичних сестер використовувався модифікований варіант методики дослідження рівня співвідношення «важливості» та «доступності» в різних життєвих сферах О. Б. Фанталової [4]. Ця методика дала змогу виявити важливість та доступність реалізації кожної цінності професійної діяльності, а також їх співвідношення. Ознакою внутрішнього конфлікту будь-якої цінності професійної діяльності є значна перевага показника важливості над її доступністю, тоді як перевага доступності над важливістю вказує на внутрішній вакуум. Рівень та зміст емоційного вигорання медичних сестер діагностувався за допомогою методики «Діагностика рівня емоційного вигорання» [1].

На підставі діагностики за рівнем і змістом емоційного вигорання досліджуваних медсестер було поділено на дві групи: перша група – без проявів емоційного вигорання (група А); друга група – з вираженим рівнем емоційного вигорання та сформованим емоційним вигоранням (група Д). Подальший аналіз здійснювався через порівняння проявів внутрішньоособистісних конфліктів у професійній діяльності медичних сестер цих груп.

Порівняння актуальності професійних цінностей медичних сестер обох груп дало змогу виявити і спільні, і відмінні ознаки. І в медсестер без проявів емоційного вигорання, і в медсестер із вираженим його рівнем серед високоактуальних цінностей – турбота про власне здоров'я та здоров'я своїх близьких, матеріальне забезпечення. Щодо іншого думки наших досліджуваних розходяться: для медсестер без проявів емоційного вигорання важливими є майстерність і компетентність, захоплення роботою та задоволення від неї, а для медсестер із вираженим емоційним вигоранням – відсутність організаційних недоліків, налагоджена взаємодія й добрі взаємини з лікарями, комфортні та зручні умови праці.

Думки медсестер обох груп збігаються щодо уявлень про високу доступність надання допомоги людям, професійну майстерність і компетентність. Проте для медсестер без проявів емоційного вигорання доступними виявилися цінності зони організації спілкування та взаємодії з колегами на різних рівнях і взаємини з пацієнтами, тоді як

медсестри з вираженим емоційним вигоранням доступними їх називають дуже рідко.

Результати статистичної обробки отриманих даних дали змогу виявити зони внутрішніх конфліктів медичних сестер. Найбільш актуальними для медсестер без проявів емоційного вигорання є внутрішні конфлікти професійної цінності «піклування про здоров'я своєї та близьких» (48 %). Другим за актуальністю для медсестер цієї групи є внутрішньоособистісні конфлікти таких цінностей, як надання допомоги пацієнтам, професійна майстерність і компетентність (40 %). Професійна цінність «матеріальне забезпечення» також є однією з найбільш внутрішньоконфліктних цінностей для медсестер без проявів емоційного вигорання (36 %).

Проміжне місце в структурі внутрішньоособистісних конфліктів посідають такі професійні цінності, як відсутність організаційних недоліків, творча самореалізація (28 %), отримання визнання, високого статусу (24 %), захоплення роботою та отримання задоволення від неї (16 %). Найменш конфліктними є цінності налагодженої взаємодії та добрих стосунків із лікарями (4 %) та комфортних і зручних умов праці (8 %). Налагоджена взаємодія та хороші стосунки з іншими медсестрами, молодшим медперсоналом та взаємини з пацієнтами не викликають внутрішньоособистісних конфліктів у медсестер цієї групи (0 %).

Отже, у медсестер без проявів емоційного вигорання цінності піклування про здоров'я, надання допомоги пацієнтам, професійна майстерність і компетентність, матеріальне забезпечення визначають зміст переважної більшості внутрішньоособистісних конфліктів у професійній діяльності.

У групі медичних сестер із вираженим рівнем емоційного вигорання виявлено, що найчастіше цінностями професійної діяльності, де локалізуються внутрішньоособистісні конфлікти, є налагоджена взаємодія та добрі стосунки з лікарями – 78 %, відсутність організаційних недоліків та добрі стосунки з іншими медсестрами (70 %). Професійні цінності «піклування про здоров'я» та «матеріальне забезпечення» також є одними з найбільш внутрішньоконфліктних цінностей для медсестер із вираженим емоційним вигоранням (63 %).

Проміжне місце в структурі внутрішньоособистісних конфліктів займають такі професійні цінності, як комфортні та зручні умови праці (56 %), надання допомоги хворим та добрі стосунки з пацієн-

тами (41 %). Найменш конфліктними є цінності «захоплення роботою та отримання задоволення від неї» (19 %), «професійна майстерність і компетентність» (11 %). Такі цінності професійної діяльності, як визнання, високий статус та творча самореалізація не викликають внутрішньоособистісних конфліктів у цих медсестер.

За нашими даними, у медсестер із вираженим емоційним вигоранням зміст переважної більшості внутрішньоособистісних конфліктів у професійній діяльності визначають цінності налагодженої взаємодії та добрих стосунків із лікарями, іншими медсестрами, відсутності організаційних недоліків, піклування про здоров'я, матеріальне забезпечення.

Отже, зміст переважної більшості внутрішньоособистісних конфліктів професійної діяльності у медсестер без проявів емоційного вигорання визначають цінності надання допомоги пацієнтам, професійної майстерності і компетентності, тоді як у медсестер із вираженим емоційним вигоранням – налагодженої взаємодії та добрих стосунків із лікарями, іншими медсестрами, відсутності організаційних недоліків. Піклування про здоров'я, матеріальне забезпечення є джерелом внутрішньоособистісних конфліктів медсестер незалежно від рівня емоційного вигорання.

Аналіз зони внутрішніх вакуумів показало, що в медичних сестер без проявів емоційного вигорання найбільша кількість внутрішньоособистісних вакуумів локалізуються у зоні цінності налагодженої взаємодії та хороших стосунків з іншими медсестрами (36 %). На другому місці – захоплення роботою та задоволення від неї, добрі стосунки та порозуміння з хворими (32 %). Виражена кількість внутрішньоособистісних вакуумів є у цінностях професійної діяльності, творчої самореалізації, відсутності організаційних недоліків (24 %).

Проміжною зоною локалізації внутрішньоособистісних вакуумів є цінності визнання, статусу, налагодженої взаємодії та добрих стосунків із лікарями (20 %), а також комфортних та зручних умов праці (16 %), професійної майстерності та компетентності (12 %).

Найменше внутрішніх вакуумів у професійній діяльності медсестер без проявів емоційного вигорання викликають цінності надання допомоги людям (4 %), матеріальне забезпечення себе та своїх близьких (8 %). У цих медсестер не виникає вакуумів у піклуванні про здоров'я.

Найбільша кількість внутрішніх вакуумів у медичних сестер із вираженим рівнем емоційного вигорання виникає щодо творчої само-

реалізації (59 %). Багато внутрішніх вакуумів створюють цінності професійної майстерності та компетентності (56 %), захоплення роботою та задоволення від неї (44 %), добрі стосунки та порозуміння з пацієнтами (37 %).

Низька кількість внутрішньоособистісних вакуумів локалізується у таких цінностях професійної діяльності, як отримання визнання, високого статусу (19 %), комфортні та зручні умови праці (11 %). Не виникає вакуумів у медичних сестер цієї групи в таких цінностях, як матеріальне забезпечення, піклування про власне здоров'я та здоров'я своїх близьких, налагоджена взаємодія та добрі стосунки із лікарями, відсутність організаційних недоліків.

Отже, у медичних сестер без проявів емоційного вигорання внутрішньоособистісні вакууми локалізуються в цінностях налагодженої взаємодії та добрих стосунків з іншими медсестрами, добрих стосунків та порозуміння з хворими. Медсестри з вираженим емоційним вигоранням мають внутрішні вакууми цінності «відсутність організаційних недоліків». Також у медсестер обох груп часто трапляються внутрішні вакууми цінностей творчої самореалізації у професійній діяльності, захоплення роботою та задоволення від неї. Не виникає вакуумів у медсестер обох груп у цінності «піклування про власне здоров'я та здоров'я своїх близьких».

Під час дослідження були виявлені нейтральні зони цінностей у професійній діяльності медсестер із різним рівнем емоційного вигорання. Так, у медсестер без проявів емоційного вигорання найбільш вираженою нейтральною зоною є та, що належить цінностям комфортних умов праці та налагодженої взаємодії з лікарями (76 %). Дуже вираженою є область цінностей творчої самореалізації, хороших стосунків та порозуміння з пацієнтами (68 %), налагодженої взаємодії та добрих стосунків з іншими медсестрами (64 %). Дещо менш вираженою є область нейтральної зони професійних цінностей матеріального забезпечення, надання допомоги хворим, отримання визнання, статусу (56 %), піклування про здоров'я, захоплення роботою (52 %).

Найменші показники нейтральної зони цінностей «професійна майстерність і компетентність» та «відсутність організаційних недоліків» (48 %).

У медсестер із вираженим емоційним вигоранням найбільшою є нейтральна зона професійних цінностей отримання визнання, статусу (81 %), надання допомоги хворим (59 %), творчої самореалізації (41 %).

Помірно виражені показники нейтральної зони професійних таких цінностей, як матеріальне забезпечення, піклування про здоров'я, захоплення роботою та задоволення від неї (37 %), професійна майстерність і компетентність (33 %). Найменш вираженою є нейтральна зона цінностей налагодженої взаємодії та добрих стосунків з іншими медсестрами (15 %), добрих стосунків та порозуміння з пацієнтами, взаємодії з лікарями (22 %).

Отже, у медсестер без проявів емоційного вигорання найбільш виражена нейтральна зона цінностей комфортних умов праці, налагодженої взаємодії та добрих стосунків із колегами на всіх рівнях професійної взаємодії, творчої самореалізації. Натомість у медичних сестер із вираженим емоційним вигоранням саме цінності взаємодії та стосунків із колегами на всіх рівнях, а також добрих взаємин та порозуміння з хворими найрідше належать до нейтральної зони.

Порівняння середніх показників відсоткового розподілу зон внутрішніх конфліктів, внутрішніх вакуумів та нейтральних зон медичних сестер із різним рівнем емоційного вигорання свідчить про високу ціннісно-смыслову розузгодженість медичних сестер із вираженим рівнем емоційного вигорання, що пов'язана із зоною внутрішньоособистісних конфліктів. Відмінностей у зоні внутрішніх вакуумів не виявлено. Нейтральна зона цінностей професійної діяльності є вагомо більшою у медсестер без проявів емоційного вигорання (табл. 1).

Таблиця 1

**Середні показники відсоткового співвідношення зон внутрішніх конфліктів, внутрішніх вакуумів та нейтральних зон медичних сестер (групи А і Д), %**

Група медсестер	Внутрішні конфлікти	Внутрішні вакууми	Нейтральна зона
А	21,0	19	60,0
Д	42,7	20	37,3

У медичних сестер із високим рівнем емоційного вигорання було виявлено значно вищий інтегральний показник адаптованості ( $p \leq 0,05$ ), що ще раз підтвердило вищу ціннісно-смыслову дезінтегрованість цих медсестер.

Отже, зміст переважної більшості внутрішньоособистісних конфліктів у медсестер без проявів емоційного вигорання визначають високоактуальні цінності надання допомоги пацієнтам, професійної майстерності і компетентності, тоді як у медсестер із високим рівнем

емоційного вигорання такими цінностями є налагоджена взаємодія та добрі стосунки з колегами на всіх рівнях (лікарями, медсестрами, санітарками), відсутність організаційних недоліків. У всіх медсестер, незалежно від рівня емоційного вигорання, високоактуальні цінності матеріального забезпечення та піклування про власне здоров'я та близьких викликають внутрішній конфлікт. Натомість частота їх проявів є вагомо вищою у групі медсестер із вираженим рівнем емоційного вигорання.

Внутрішньоособистісні вакууми в медичних сестер без проявів емоційного вигорання локалізуються в неактуальних цінностях налагодженої взаємодії та добрих стосунків з іншими медсестрами, добрих стосунків та порозуміння з хворими. Медсестри з вираженим емоційним вигоранням мають внутрішні вакууми актуальної цінності «відсутність організаційних недоліків». Також у медсестер обох груп часто трапляються внутрішні вакууми цінностей творчої самореалізації у професійній діяльності, захоплення роботою та задоволення від неї. Не виникає вакуумів у медсестер обох груп щодо цінності піклування про власне здоров'я та здоров'я своїх близьких.

У медсестер без проявів емоційного вигорання найбільш виражена нейтральна зона неважливих цінностей комфортних умов праці, налагодженої взаємодії та добрих стосунків із колегами на всіх рівнях професійної взаємодії, творчої самореалізації. Натомість у медичних сестер із вираженим емоційним вигоранням саме цінності взаємодії та стосунків із колегами на всіх рівнях, а також добрих взаємин та порозуміння з хворими найрідше належать до нейтральної зони.

Загалом у медичних сестер із вираженим рівнем емоційного вигорання ціннісно-сміслово розузгодженість є вищою, що пов'язано з дуже вираженою зоною внутрішньоособистісних конфліктів у цих медсестер. Відмінностей у зоні внутрішніх вакуумів не виявлено. Нейтральна зона цінностей професійної діяльності є вагомо більшою у медсестер без проявів емоційного вигорання.

**Висновки й перспективи подальших досліджень.** Емпіричне вивчення психологічних проявів внутрішньоособистісних конфліктів у професійній діяльності медсестер із різним рівнем емоційного вигорання дало змогу виявити їхню специфіку, пов'язану як із різним ступенем розузгодженості у структурі професійних цінностей, так і з різними зонами їх локалізації.

Отримані дані актуалізують питання щодо потреби психопрофілактичної та психокорекційної роботи, спрямованої на вчасне осмис-



лення та пропрацьовування медичними сестрами внутрішньоособистісних конфліктів через усвідомлення ними суперечностей у змісті цінностей професійної діяльності. Перспективи дослідження вбачаємо у подальшому вивченні концепту внутрішньоособистісного конфлікту в професійній діяльності, розроблення психодіагностичного інструментарію його виявлення, профілактичної та корекційної програми психологічного супроводу професійної адаптації медичних сестер.

### *Список використаної літератури*

1. Методика вивчення нервово-психічного напруження у професійній діяльності медичних сестер : метод. рек. / уклад. Т. М. Павлюк. – Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2006. – 37 с.
2. Павлюк Т. М. Емпатійні чинники професійної адаптації медичних сестер : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Павлюк Тетяна Миколаївна. – Івано-Франківськ, 2007. – 24 с.
3. Фанталова Е. Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта / Е. Б. Фанталова. – Самара : Изд. дом «БАХРАХ», 2001. – 128 с.
4. Фанталова Е. Б. Об одном методическом подходе к исследованию мотивации и внутренних конфликтов / Е. Б. Фанталова // Психол. журн. – 1992. – Т. 1, № 1. – С. 107–117.

УДК 159.947

**М. І. Попова**

## **КОГНІТИВНИЙ СТИЛЬ ЯК ОСОБИСТІСНА ПРЕДИСПОЗИЦІЯ УСПІШНОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ**

Здійснено аналіз значимості когнітивних стилів у різних видах діяльності, згідно з якими встановлено, що стильові параметри визначають не лише способи діяльності, а й її успішність.

**Ключові слова:** когнітивний стиль, когнітивно-стильова орієнтація, професійна компетентність, професійна діяльність.

**Попова М. И. Когнитивный стиль как личностная predisпозиция успешности деятельности.** Осуществлен анализ значимости когнитивных стилей в разных видах деятельности, согласно которым установлено, что стилевые параметры определяют не только способы деятельности, но и ее успешность.

**Ключевые слова:** когнитивный стиль, когнитивно-стилевая ориентация, профессиональная компетентность, профессиональная деятельность.

**Popova M. I. Cognitive Style as a Personal Predisposition of Successful Activity.** An analysis of the importance of cognitive style in different kinds of activity is made, according to which is founded, that the parameters of styles define not only ways of activity, but also their success.

**Key words:** cognitive style, orientation by cognitive-style, professional competence, professional activity.

**Постановка наукової проблеми та її значення.** Сучасні дослідження в галузі когнітивних стилів мають вагоме значення у системі психологічного знання, оскільки когнітивно-стильові параметри проявляються у всіх сферах діяльності та поведінки людини. Актуальність дослідження когнітивних стилів очевидна, адже інформація про них дає змогу вивчати поведінку людини в різних ситуаціях, прогнозувати її успішність та моделювати її.

Отже, ми розглядаємо когнітивний стиль як індивідуально-своєрідний спосіб, який дає можливість виділити не лише міжособистісні відмінності в процесах отримання та опрацювання інформації, а також визначити успішність у різних видах діяльності залежно від когнітивно-стильової орієнтації.

**Аналіз останніх досліджень із цієї проблеми.** Когнітивний стиль є не лише характеристикою процесів власного когнітивного відображення, а й керуючим механізмом цього відображення і людської поведінки та діяльності загалом [6]. Отож, професійні вподобання людей з різними когнітивними стилями виявляються у схильності вибирати такі робочі місця та професійні умови, які сумісні з їхніми способами опрацювання інформації [26; 30]. Індивідуальний характер діяльності людини є наслідком її когнітивного стилю, який, відповідаючи вимогам ситуації, є оптимальним для неї. Отже, основною функцією когнітивного стилю є оптимізація діяльності [12]. Звідси випливає, що обрання того чи того когнітивно-стильового параметра як оптимального залежить від знань щодо того, які способи опрацювання інформації можна вважати найбільш визначальними для конкретного виду діяльності. У зв'язку з цим неможливо виділити найбільш привабливі когнітивні стилі, оскільки кожна сфера діяльності має свої (специфічні) параметри.

Перевага дослідження когнітивних стилів у профорієнтаційній службі, на відміну від інших особистісних характеристик, у тому, що вони «є інтегративною характеристикою особистості, яка відображає форму організації особистості» [4, 56], а також їхні значимі кореляційні зв'язки із професійними інтересами та професійною успішністю [4].

**Мета** – дослідити когнітивний стиль особистості як чинник успішності різних видів діяльності.

**Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження.** Враховуючи потребу в підвищенні ефективності різних сфер діяльності, актуальною є інформація щодо впливу когнітивних стилів на різні види діяльності.

Спираючись на думку, що люди схильні орієнтуватися на роботу, яка відповідає їхній когнітивній орієнтації, Д. Чан увів поняття «когнітивна невідповідність», що свідчить про ступінь невідповідності між когнітивним стилем людини та професійними вимогами стосовно умов праці [15]. Працівники, когнітивні стилі яких не відповідають умовам праці, проявляють незадоволення працею і намагаються залишити її [14; 27]. Наприклад, незважаючи на те, що люди із переважаючим креативним стилем проявляють схильність до пошуку роботи, вони одночасно мають наміри і залишити її, на відміну від осіб плануючого когнітивного стилю. Підтвердженням є позитивна кореляція креативного стилю зі схильністю до пошуку нової роботи [18]. Такі результати є важливими для відбору персоналу та кадрової політики організацій. Окрім того, внаслідок когнітивної невідповідності зменшується продуктивність праці й підвищується рівень стресу [16].

Е. Куулс та Г. Ван ден Брок, досліджуючи когнітивні стилі підприємців, виокремили три когнітивно-стильові профілі підприємців: знаючий, плануючий, креативний та схарактеризували специфічні переваги кожного з них (табл. 1) [21].

Отже, особи із знаючим стилем орієнтуються на факти й деталі, у них переважають логічний та раціональний способи мислення. Особи із плануючим стилем схильні структурувати та впорядковувати інформацію. Планувати, організовувати та контролювати свою діяльність. Креативні особи відкриті до ідей, імпульсивні, гнучкі, виявляють нестандартність мислення.

О. І. Бондарчук, досліджуючи когнітивно-стильову специфіку керівників освітніх організацій на основі методики Е. Куулс та Х. Ван ден Брока, найбільш вираженим у керівників цих організацій виокремлює плануючий когнітивний стиль. Додаючи до знаючого, плануючого та креативного стилів гнучкий когнітивний стиль, до якого вчений зараховує керівників, які, описуючи свою поведінку, у різних ситуаціях не надають перевагу жодному зі стилів. А також виявляє більшу когнітивну складність за наявності креативного та

гнучкого стилів, відповідно, меншу когнітивну складність – при знаючому та плануючому стилях [3].

Таблиця 1

**Характеристика поведінкових проявів знаючого, плануючого та креативного когнітивних стилів**

<b>Описова характеристика</b>	<b>Знаючий стиль</b>	<b>Плануючий стиль</b>	<b>Креативний стиль</b>
<i><b>Загальна характеристика</b></i>			
<b>Девіз</b>	«думай перед тим, як діяти»	«плануй перед тим, як діяти»	«створюй та дій»
<b>Фактори залучення</b>	знання, факти, раціональні аргументи, логіка	структура, контроль, плани	майбутнє, можливості, ідеї
<b>Пошуковий шлях</b>	точність	визначеність	оновлення
<i><b>Проблемно-орієнтована поведінка</b></i>			
<b>Фокусування</b>	фактичний зміст	процес	творчий зміст
<b>Прийняття рішень</b>	докладний аналіз, неспішність у прийнятті рішень, відсутність сумніву	структурний аналіз, швидке прийняття рішень, вагання	інтуїтивний аналіз, швидке прийняття рішень, відсутність сумніву
<b>Сильні сторони</b>	аналітичні здібності, логічне мислення	організаційність, планування, дотриманість правил	сильна уява, нестандартність мислення
<b>Слабкі сторони</b>	відсутність креативності	робота з несподіваними змінами	реалізація ідей
<b>Переважаючі завдання</b>	мислення – втілення, інтелектуальність, складність завдань чіткість мети	планування – втілення, завдання за участю планувань, організованість праці, структурованість, чіткість	творчі завдання, складні завдання, власний підхід, гнучкість, дія, гумор

Когнітивно-орієнтований підхід у підприємницькій області дає відповіді на запитання: чому одні люди здатні, а інші не здатні відкривати і використовувати підприємницькі можливості [22]. Зв'язки когнітивних стилів і продуктивності підприємців установлюють когнітивні профілі підприємців низької та високої професійної компетентності [25; 29]. Підбиваючи підсумки досліджень С. Алінсона, Дж. Хайєса, К. Хутена, Б. Барнера, Н. Сільвера, М. Кіртонна, С. Хірша та Дж. Кумерова, бачимо, що люди з переважаючим аналітичним стилем мають кращу працездатність у чітко визначених, стабільних,

структурованих, упорядкованих та безособових умовах. Тобто в таких умовах, у яких вони можуть працювати в межах існуючих правил. Особи з інтуїтивним стилем схильні до змін, інновацій, гнучкості, до праці при взаємодії з людьми, де вони можуть діяти автономно від правил та норм [13; 26; 30]. Згідно з Е. Льофстрьомом, вищим керівним посадам відповідає інтуїтивний когнітивний стиль. Окрім того, чим нижчий рівень освіти, тим вищий аналітичний стиль, оскільки вища освіта сприяє розвитку інтуїтивного стилю. Тобто у людей із вищою освітою переважає інтуїтивний стиль [28]. Стосовно професійної компетентності, особи із переважаючим інтуїтивним когнітивним стилем виявляють кращу професійну компетентність на початковому етапі інноваційного процесу, а особи з притаманним аналітичним стилем є ефективнішими на етапі реалізації [19]. Протилежними виявилися результати дослідження у Л. Р. Фуллера та С. І. Каплана, які зробили висновок, що професійна компетентність аудиторів залежить від їх когнітивних стилів, а саме: аналітичні аудитори мають кращу професійну компетентність, на відміну від своїх інтуїтивних колег [24]. З наведеного випливає, що ефективність того чи того полюса когнітивного стилю залежить від виду діяльності.

Працівники фінансової сфери та сфери ІТ технологій мають найвищий показник знаючого стилю і найнижчий креативного, на відміну від працівників сфери продаж та маркетингу, а працівники адміністративної, технічної та виробничої сфер виявляють плануючий когнітивний стиль [18; 20]. Менеджери по персоналу мають вищий рівень інтуїтивного стилю порівняно з менеджерами маркетингової та фінансової сфери [13]. У спеціалістів, робота яких більшою мірою полягає за межами організації і характеризується менш структурованими завданнями, переважає інтуїтивний профіль когнітивного стилю [23; 26]. Отже, коли людина приступає до конкретної професійної діяльності чи починає готуватися до неї, першочергово відбувається добір способів опрацювання інформації, який об'єктивно вимагає конкретний вид професії. А звідси випливає, що особи з конкретними когнітивними стилями надають перевагу та є більш успішними в одних професіях порівняно з іншими, тому відрізняються за вибором професії.

Відмінним є зв'язок когнітивно-стильових параметрів студентів різних спеціальностей із навчальною успішністю. Аналітики, порів-

няно із синтетиками, краще виконують соціальні вимоги і прагнуть соціального схвалення [11]. Синтетичний стиль співвідноситься із загальною навчальною успішністю, зокрема із темпом навчання та кращою запам'ятовуваністю [10]. У дослідженні Т. Н. Серьогіної статистично значимою виявилася різниця успішних студентів, на відміну від неуспішних за екстраверсією, розвиненішою уявою та інтуїцією. А результати дослідження успішних курсантів показали насамперед опору на логіку, а не на відчуття, схильність до полenezалежності та однозначності суджень [7]. М. А. Тесля також класифікує переважаючі когнітивні стилі в різних сферах професійної діяльності. Інженерам притаманні полenezалежність, широкий діапазон еквівалентності та рефлексивність; викладачам іноземної мови – полenezалежність, вузький діапазон еквівалентності та імпульсивність; економістам – полenezалежність, широкий діапазон еквівалентності та рефлексивність; викладачам музики – полenezалежність, широкий діапазон еквівалентності та імпульсивність. Окрім того, результати засвідчили динаміку та мобільність когнітивних стилів у зв'язку з віком, вищим рівнем освіти та професійним розвитком [8]. Когнітивні стилі як рівні регуляції інтелектуальної діяльності, що відповідають за управління процесом опрацювання інформації, розглядаються і як особливі інтелектуальні здібності, які формуються і розвиваються в умовах професійної спеціалізації. Зрілість фахівця супроводжується також зрілістю його когнітивно-стильової організації. Отже, як зауважує автор: 1) когнітивні стилі виявляють схильність до конкретного виду та специфіки професійної діяльності; 2) когнітивні стилі визначають сферу професійної діяльності і її успішність; 3) когнітивні стилі можуть змінюватися в результаті професійного навчання [2].

Незважаючи на те, що люди можуть змінювати свої когнітивні стилі, щоб відповідати вимогам професійного середовища, їхні базові когнітивно-стильові параметри залишаються незмінними [17]. Тому коли вони намагаються виявляти «професійно-бажану когнітивну поведінку», вони вступають у конфлікт зі своїм природним когнітивним стилем і в результаті повертаються до нього [26]. Аналізуючи викладене вище, ми схилиємося до думки А. В. Лібіна, згідно з якою детермінація професійної компетентності та індивідуальних особливостей двостороння [5]. Не лише когнітивно-стильова специфіка визначає ставлення до роботи та саму професійну компетентність, оскільки професійна специфіка також впливає на особливості когнітивних стилів.

Створення відповідних професійних умов та організація диференційованого навчання на основі когнітивних стилів мають значний вплив на розвиток професійної компетентності спеціаліста [1].

**Висновки.** На основі здійсненого аналізу значимості когнітивних стилів у різних видах діяльності ми визначили, що люди з різними когнітивними стилями відрізняються за вибором професії. Виявлено особливості проявів когнітивних стилів різних видів діяльності.

Враховуючи те, що інформація стосовно когнітивно-стильових вимірів працюючих дає можливість встановити як їхні типові способи опрацювання інформації, так і їхню максимальну продуктивність, щоб ефективно прогнозувати успішність кандидата до конкретної професійної діяльності, актуальною є інформація щодо зіставлення когнітивних стилів із психографічним профілем професії, результати якої сприятимуть кращому розумінню впливу когнітивних стилів на успішність різних видів діяльності, зокрема на ставлення до роботи, на професійний відбір та зберігання ефективності робочої сили, а загалом і успіху організації.

Стосовно продуктивності діяльності, можна говорити не загалом, а лише щодо її предметної специфіки, яка визначається конкретними, значимими для неї когнітивними стилями. Будь-яка діяльність ставить чіткі вимоги до способів опрацювання інформації, оскільки повинна базуватися не лише на вимогах компетенцій, а й на психологічних параметрах, які лежать в її основі, особливо когнітивних стилів, що характеризують манеру виконання діяльності. Адже лише за таких умов можна очікувати на максимальний результат діяльності. Отже, на думку багатьох дослідників, когнітивні стилі, як індивідуальні способи отримання та опрацювання інформації, є вагомим психологічним регулятором конкретної діяльності.

#### *Список використаної літератури*

1. Арганы Н. Ф. Эффективность когнитивно-стилевой дифференциации обучения в аспекте развития профессиональной компетентности будущего специалиста [Электронный ресурс] / Н. Ф. Арганы. – Режим доступа : <http://festival.1september.ru/articles/411629>
2. Артамонова Ю. Г. Специфика когнитивных стилей психологов-консультантов на разных уровнях профессионализации : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Ю. Г. Артамонова. – М., 2006. – 227 с.
3. Бондарчук О. І. Креативність і когнітивне забезпечення особистісного розвитку керівників освітніх організацій / О. І. Бондарчук // Наука і освіта. – 2010. – № 2. – С. 4–7.

4. Куценко Г. В. Роль диагностики когнитивных стилей в профориентационной службе / Г. В. Куценко // Актуальные вопросы практической психологии : тез. докл. республик. конф. молодых ученых. – Тбилиси : [б. и.], 1988. – 56 с.
5. Либин А. В. Дифференциальная психология / А. В. Либин. – М. : Смысл, 1999. – 532 с.
6. Морозова И. С. Когнитивный стиль и стратегии решения познавательных задач / И. С. Морозова // Сибирская психология сегодня : сб. науч. тр. – 2002. – Вып. 1. – С. 30–36.
7. Серегина Т. Н. Черты личности и когнитивный стиль: взаимодействие и роль в успешности обучения : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Т. Н. Серегина. – Краснодар, 2001. – 149 с.
8. Тесля М. А. Структура и динамика интеллектуальных способностей и когнитивных стилей в учебной и профессиональной деятельности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / М. А. Тесля. – М., 2005. – 213 с.
9. Холодная М. А. Когнитивные стили и интеллектуальные способности / М. А. Холодная // Психол. журн. – 1992. – № 3. – С. 84–93.
10. Холодная М. А. Когнитивные стили как проявление своеобразия индивидуального интеллекта / М. А. Холодная. – Киев : УМК ВО, 1990. – 75 с.
11. Шкуратова И. П. Когнитивный стиль и общение / И. П. Шкуратова. – Ростов н/Д : Изд-во Ростов. пед. ун-та, 1994. – 156 с.
12. Шкуратова И. П. Стилевой подход к исследованию личности: проблемы и перспективы / И. П. Шкуратова // Индивидуальные и стилевые особенности личности : сб. материалов. – Ростов н/Д : ЮРГИ, 2002. – С. 29–45.
13. Allinson C. W. The Cognitive Style Index: a measure of intuition-analysis for organizational research / C. W. Allinson, J. Hayes // Journal of Management Studies. – 1996. – 33, Issue 1. – P. 119–135.
14. Brigham K. H. A person-organization fit model of owner-managers' cognitive style and organizational demands / K. H. Brigham, J. O. De Castro, D. A. Shepherd // Entrepreneurship Theory and Practice. – 2007. – 31. – P. 29–51.
15. Chan D. Cognitive misfit of problem-solving style at work: a facet of person-organization fit / D. Chan // Organizational Behavior and Human Decision Processes. – 1996. – 68, Issue 3. – P. 194–207.
16. Chilton M. A. Person-job cognitive style fit for software developers: the effect on strain and performance / M. A. Chilton, B. C. Hardgrave, D. J. Armstrong // Journal of Management Information Systems. – 2005. – 22, Issue 2. – P. 193–226.
17. Clapp R. G. Adaptors and innovators in large organizations: does cognitive style characterize actual behavior of employees at work? / R. G. Clapp, S. M. De Ciantis // An exploratory study. Psychological Reports. – 1989. – № 65. – С. 503–513.
18. Cools E. Cognitive styles and person-environment FIT: an inquiry on the consequences of cognitive (MIS) FIT / E. Cools, H. Van Den Broeck // Vlerick Leuven Gent Working Paper Series. – 2007. – № 14. – P. 2–49.
19. Cools E. Cognitive styles in business and management: a revive of development over the past two decades / Eva Cools // Vlerick Leuven Gent Working Paper Series. – 2009. – № 2. – P. 2–47.



20. Cools E. Development and validation of the Cognitive Style Indicator / E. Cools, H. Van den Broeck // *The Journal of Psychology*. – 2007. – 141, No 4. – P. 359–387.
21. Cools E. Managing with style: a qualitative study on how cognitive styles influence managerial behavior / E. Cools, H. Van Den Broeck // *Vlerick Leuven Gent Working Paper Series*. – 2006. – № 43. – С. 1–37.
22. Dimov D. From opportunity insight to opportunity intention: The importance of person-situation learning match / D. Dimov // *Entrepreneurship Theory & Practice*. – 2007. – 31, Issue 4. – P. 561–583.
23. Foxall G. R. Styles of managerial creativity: a comparison of Adaption-Innovation in the United Kingdom, Australia and the United States / G. R. Foxall, P. M. W. Hackett // *British Journal of Management*. – 1994. – 5, Issue 2. – P. 85–100.
24. Fuller L. R. A note about the effect of auditor cognitive style on task performance / L. R. Fuller, S. E. Kaplan // *Behavioral Research in Accounting*. – 2004. – № 16. – P. 131–143.
25. Ginn C. W. A comparison of the personality type dimensions of the 1987 Inc. 500 company founders/CEOs with those of slower-growth firms / C. W. Ginn, D. L. Sexton // *Journal of Business Venturing*. – 1990. – 5, Issue 5. – P. 313–326.
26. Kirton M. J. *Adaptors and Innovators : Styles of Creativity and Problem Solving* / Michael J. Kirton. – USA : Routledge, 1989. – 304 с.
27. Kirton M. J. Cognitive climate and organizations / M. J. Kirton, R. M. McCarthy // *Journal of Occupational Psychology*. – 1988. – 61, No 2. – P. 175–184.
28. Lofstrom E. Cognitive style experiences of working environment in small medium-sized enterprises / E. Lofstrom // *Studies for the learning society*. – 2008. – № 1. – P. 49–61.
29. Sadler-Smith E. Cognitive style and the management of small and medium-sized enterprises / E. Sadler-Smith // *Organization Studies*. – 2004. – 25, Issue 2. – P. 155–181.
30. Wooten K. C. The influence of cognitive style upon work environment preferences of young adults / K. C. Wooten, B. W. Barner, N. C. Silver // *Perceptual and Motor Skills*. – 1994. – № 79. – С. 307–314.

УДК 159.923.159.842

Л. В. Потапчук

## ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПЕРЕЖИВАННЯ ПСИХОТРАВМУВАЛЬНИХ СИТУАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ

У статті висвітлено теоретичні підходи до проблеми переживання психотравмувальних ситуацій особистості в сучасних умовах. Проаналізовано психологічну травму та психотравмувальну ситуацію як єдність переживань, що є важливим для особистості як суб'єкта власної активності.

**Ключові слова:** особистість, психотравма, психотравмувальна ситуація.

**Потапчук Л. В. Теоретический анализ исследования проблемы переживания психотравмирующих ситуаций личности.** В статье проанализированы теоретические подходы к проблеме переживания психотравмирующих ситуаций личности в современных условиях. Рассматриваются психологическая травма и психотравмирующая ситуация как единство переживаний, что является важным для становления личности как субъекта личностной активности.

**Ключевые слова:** личность, психотравма, психотравмирующая ситуация.

**Potapchuk L. V. Theoretical Analysis of Research on the Experience Stressful Situations Personality.** The article analyzes theoretical approaches to experiencing stressful situations of the individual in modern conditions. We consider the psychological trauma and stressful situation as a unity of experience, which is important for the individual as subyekta own active.

**Key words:** personality, psychotrauma, traumatic situation.

**Постановка наукової проблеми та її значення.** Проблема дослідження психологічного стану особистості сучасної людини є важливою. Сучасна реальність – невичерпне джерело стресових, критичних, травмувальних ситуацій. Повсякденна психічна травматизація є неминучим явищем, у якому проявляється ставлення людини до різноманітних факторів її життя. Проблема психологічних травм і потреби постійного їх подолання стала ще більш важливою у зв'язку із загальним загостренням соціальної кризи, що особливо позначається на молоді, яка зазнає впливу численних стресогенних факторів соціального, особистісного та інформаційного характеру. Розвиткові психологічного напруження сприяє також специфіка виконуваної діяльності, характер якої позначається на особливостях переживання критичних ситуацій. Отже, **актуальним** є пояснення проявів психотравмувальних ситуацій та їх вплив на психологічний стан особистості людини.

**Мета** статті – проаналізувати теоретичні аспекти психотравмувальних ситуацій та обґрунтувати психологічні чинники запобігання їх негативним проявам.

**Завдання** дослідження полягає в уточненні поняття «психотравмувальна ситуація» та теоретичному аналізі вивчення різних проявів психотравмувальних ситуацій у вітчизняній та зарубіжній психології.

**Аналіз наукових досліджень.** Проблему вивчення психотравмувальних ситуацій у вітчизняній психології розглядали такі вчені, як Б. С. Братусь, О. С. Васильєва, І. В. Дубровіна, Б. Д. Карвасарський, К. Кириленко, В. Н. Мясищев, Г. С. Никифоров, Т. Татенко, С. Яковенко та ін.

У зарубіжній психології цю проблему досліджували такі психологи, як А. Маслоу, Ф. Перлз, Д. Роджерс, В. Франкл, Е. Фром та ін.

**Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження.** Однією з основоположних проблем психології вважається проблема реакції особистості на психологічну травму.

Слово «травма» походить від грецького *trauma*, що означає пошкодження. Енциклопедичне визначення травми: «Пошкодження в організмі людини, яке викликало дію факторів зовнішнього середовища». Психічна травма трактується як особливий вид травми, пов'язаний із важкими переживаннями, що можуть призвести до депресій, неврозів та інших хворобливих реакцій.

Психічною травмою називається життєва ситуація, що зачіпає значущі сторони існування людини і призводить до глибоких психологічних переживань. Психологічна травма як подія або ситуація стоїть у ряду життєвих ситуацій.

Аналізуючи чинники психічної травми, виділяють такі її характеристики: інтенсивність, сенс, значущість і актуальність, патогенність, гостроту чи раптовість появи, тривалість, повторюваність, зв'язок із преморбідними особовими особливостями [2].

Вважають, що за інтенсивністю психічних травм, їх можна поділити на: масивні (катастрофічні), раптові, гострі, несподівані, приголомшливі, однопланові; надактуальні та актуальні (інтактні для певного індивіда); ситуативні гострі, несподівані (пов'язані з втратою престижу, зі збитком для самоствердження); пролонговані ситуативні, такі, що трансформують умови багатьох років життя (ситуація позбавлення, ситуація достатку); усвідомлювані та переборні; неусвідомлювані та непереборні; пролонговані ситуативні, такі, що приводять до усвідомленої потреби стійкого перенапруження. В. М. Мясіщев поділяв психічні травми на об'єктивно – значущі й умовно – патогенні, наголошуючи тим самим на семантичній ролі події. Під об'єктивно значущими розуміються життєві події (психічні травми), значущість яких можна вважати високою для переважної більшості людей (смерть близького, розлучення, звільнення тощо). Умовно патогенними називають події, які стають психічними травмами, що викликають переживання через особливості ієрархії цінностей людини [1].

Психотравма розглядається як порушення психіки, викликане зовнішніми для організму людини факторами. Психотравма пов'язується з ураженням основних психічних функцій людини, з наявністю

хворобливих змін психічних процесів під дією зовнішніх чинників, що призводять до дезадаптації особистості щодо природного і соціального середовища та неадекватності у стосунках із близькими, у поведінці та у ставленні до себе.

Для людини, яка зазнала психотравми, характерний посттравматичний синдром, що характеризується певними клінічними симптомами. Проте слід зазначити, що суб'єктивно психотравмувальна дія локалізується не зовні, а всередині індивіда, тому що патогенний вплив зумовлює особливості її сприйняття як значущої для людини. Саме значущість визначає, чому й наскільки та чи інша ситуація виявилася психотравмувальною для особистості (П. Горностай, Т. Кириленко, О. Лазебна, Т. Титаренко,).

Актуальний конфлікт, що формується на базі психічної травми, складається з життєвих подій і мікротравм. До мікротравм належать, наприклад, такі, як непунктуальність, неохайність, несправедливість, непорядність, невірність учасника комунікативного процесу. Подібні мікротравми, діючи щодня й монотонно, здатні викликати і сформулювати невротичну симптоматику. Отож на перший план висуваються не стільки значущість або інтенсивність психотравмувальної дії, скільки повторюваність, однотипність сприйняття.

У нашому розумінні психічна травма пов'язана з негативними емоціями, сильними за рівнем напруженості, тривалими за часом, і характеризуються переживаннями, зверненнями до себе, що порушує дисгармонію, дисонанс, розлад у психічному світі особистості.

Психотравмувальна ситуація – це подія, яка з різним рівнем імовірності може призвести чи призводить до порушення усталеного життєвого світу, до руйнування прийнятого особистістю психічного світу.

Як психотравмувальна розглядається ситуація різкої зміни оточення, до якого індивід не може пристосуватись чи яке не хоче, не може визнати; це ситуація, яку особистість не може в цих умовах розв'язати самостійно за потрібний час. Психотравмувальну ситуацію визнають як порушення свідомості. У багатьох джерелах, що містять інформацію про порушення свідомості, вона розглядається у зв'язку з поняттям «порушення свідомості», «порушення поведінки», «дезадаптація», «психічна травма», «критична ситуація» тощо.

До характеристик психотравмувальної події належать: ступінь загрози життю, важкість втрат, несподіваність події, ізолюваність під

час події від інших людей, ступінь впливу навколишнього середовища, наявність захисту від можливого повторення психотравмувальної події, моральні конфлікти, пов'язані з подією, пасивна чи активна роль людини залежно від того, була вона жертвою чи активно діючою особою під час події, безпосередньо наслідки цієї події та ін.

Т. Кириленко розглядає психотравмувальну ситуацію як таку, що з різним рівнем імовірності може призводити до порушення усталеного особистістю психічного світу, її емоційного простору й пов'язана з пануванням негативних переживань. В аналізі напрямів проблемності переживань психотравмувальних ситуацій авторка виділяє, поруч із проблемністю науковою та практичною, проблемність особистісну, оскільки це пов'язано з конкретною долею особистості, її індивідуальними відмінностями та особливостями її конкретного досвіду в переживаннях з проявами її суб'єктності [3].

Нам імпонують концептуальні підходи Т. Титаренко, зокрема її погляд на значущі ситуації, прикрі життєві обставини в житті людини з погляду повсякденної психологічної травматизації. Повсякденна психологічна травматизація є неминучим явищем, це, передусім, ставлення до несприятливих життєвих обставин, різноманітних стрес-факторів, психотравмувальних факторів [5].

Таке визначення передбачає аналіз і властивостей особистості, і характеристик ситуацій, оціночне ставлення до яких проявляється в емоційних переживаннях, зумовлених індивідуально-особистісними особливостями людини, що перебуває в травмувальних ситуаціях. Це, у свою чергу, зумовлює системний підхід до погляду емоційних переживань у психотравмувальній ситуації, на основі аналізу змістового наповнення переживань, їх індивідуально-особистісної обумовленості, що може сприяти визначенню способів змін у психічному світі особистості.

Традиційно вважається, що проблемність переживань психотравмувальної ситуації передбачає переживання травмувальних ситуацій як переломного моменту на життєвому шляху особистості. Саме особистісне ставлення людини до такої ситуації визначає і вектор спрямованості змін у ній самій. За Т. Кириленко існує три типи ставлення людини до дисонансу і дисгармонії свого психічного світу:

1. Позитивне ставлення, у якому виділяються власне позитивне – підтримка розладу свого психічного світу – й позитивно-пасивне, тобто прийняття цього розладу за принципом «як є, так є».

2. Негативне ставлення, пов'язане зі страхом дисгармонії

3. Конструктивне ставлення, коли дисгармонія може розглядатися як сигнал про те, що не все в психічному світі було гармонійним і розв'язання суперечностей можливе лише через зміни.

Цілком імовірно, що ці типи ставлення можуть існувати одночасно, можуть переходити у певній послідовності один в інший і можуть існувати як ієрархічна система з переважанням якогось типу на основі суперечливості внутрішнього досвіду особистості.

Переживання належать до тих категорій психології, які в найбільш виразній формі подають психічну реальність як внутрішній досвід особистості, як траєкторію її самотворчості, самотворення її життєвого шляху, самотворення її як людини вчинку [3].

Переживання – це психічне явище суто особистісного характеру. Через переживання людина як суб'єкт оцінює значущість того чи іншого факту, тієї чи іншої події. Зміст переживань визначається ставленням суб'єкта, яке зумовлено відносинами з навколишнім світом.

Психологічні словники переживання пояснюють:

- як емоційно забарвлене для суб'єкта явище дійсності, представлене у свідомості як подія його життя;
- як наявність прагнень, бажань, хотінь, які репрезентують в індивідуальній свідомості процес вибору суб'єктом мотивів і цілей його діяльності та сприяють усвідомленню особистістю власного ставлення до подій її життя;
- як форма активності суб'єкта у складній життєвій ситуації, що виявляється в перетворенні його психічного світу; переосмисленні сенсу свого існування.

Переживання людини під час перебування у психотравмувальній ситуації, подолання нею руйнівної дії травмувальних факторів зумовлені до певної міри індивідуальними особливостями самої людини.

Переживання як психічний факт вирізняється глибокою належністю індивідуальному життю суб'єкта, опосередкованим впливом на поведінку людини, оскільки переживання є лише внутрішнім сигналом, завдяки якому усвідомлюється особистісний смисл, здійснюється вибір мотивів і переосмислення суб'єктом сенсу існування.

Як психологічному явищу переживанню притаманні формальні характеристики: якісні (модальність і знак) і кількісні (інтенсивність, глибина, тривалість).

Крім якісних і кількісних характеристик, переживання розкривається через свої характеристики: змістові (які зумовлені механізмами його виникнення) та функціональні (які забезпечують форми його вияву).

Будь-яке переживання особистості спричинено реальним процесом її життя й діяльності. Таке розуміння переживання пов'язується зі свідомістю особистості як психічним явищем і позначається як специфічна риса свідомості, яка з різним рівнем вираженості й довільності представлена в реальному вияві свідомості. Переживання є повнокровним психічним актом, що охоплює всі аспекти психіки й виражає всю повноту буття індивідуальності суб'єкта.

Розглядаючи психічну травму і, відповідно, психотравмувальну ситуацію як єдність переживань, можна сформулювати такі положення:

- особистість переживає психотравмувальну ситуацію як тривалий процес, живе за певних умов нею і в ній як в екстремальному психічному стані; вона відчуває травму як напружене переживання особливих, незвичних емоцій і почуттів, даних їй через неї саму;
- перебуваючи у своїй «індивідуальній» психотравмувальній ситуації, переживаючи саме свою втрату цілісності, особистість проходить складний шлях емоційного самопізнання, само зміцнюючись на цьому шляху, вибудовуючи свою індивідуальність;
- у процесі переживання акцентується увага на внутрішньому світі особистості, на проблемності свого «Я», а саме – на внутрішньо-суб'єктивній цілісності, на переживанні психотравмувальної ситуації, яка розкривається через ставлення особистості до обставин, що спричиняють напругу.

Отже, переживання людини під час перебування у психотравмувальній ситуації, подолання нею руйнівної дії травмувальних факторів зумовлені до певної міри особливостями власне психологічної травми, але переважно індивідуальними особливостями самої людини.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** У результаті аналізу наукової літератури, присвяченої проблемам переживання психотравмувальних ситуацій особистості, було з'ясовано, що існують різні думки з проблеми дослідження.

Психічні травми й психотравмувальні ситуації можна характеризувати як ситуацію, що зачіпає значущі сторони особистості й призводить до психологічних переживань.

Отже, можна констатувати, що окреслена проблемність дає змогу побачити багатогранність розуміння переживання травматичних ситуацій, зрозуміти їх як явища на життєвому шляху людини і спонукає до виявлення в навколишньому світі.

Одним із завдань подальшого емпіричного дослідження впливу психотравмувальних ситуацій у процесі навчання молоді особистості, вважаємо за потрібне врахувати зазначені вище теоретичні положення.

#### *Список використаної літератури*

1. Казанская В. Г. Подросток. Трудности взросления: книга для психологов, педагогов, родителей / В. Г. Казанская. – СПб. : Питер, 2006. – 240 с.
2. Красик Е. Д. Нервно-психические заболевания студентов / Е. Д. Красик, Б. Д. Положий, Е. А. Крюков. – Томск : Витязь, 1992. – 513 с.
3. Кириленко Т. С. Субъектность эмоциональных переживаний как механизм самоизменения личности / Т. С. Кириленко // Г. И. Челпанов и современность: проблемы развития современной психологической науки : сб. науч. тр. – Москва ; Киев : [б. и.], 2000. – С. 84–91.
4. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : підручник : у 2 кн. Кн. 1 : Соціальна психологія особистості і спілкування / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. : Либідь, 2004. – 576 с.
5. Титаренко Т. М. Такие разные дети / Т. М. Титаренко. – К. : Рад. шк., 1989. – 144 с.

УДК 159.938

**Т. В. Синіцька**

### **АДИКТИВНА ПОВЕДІНКА СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК МЕДИКО-СОЦІАЛЬНА ПРОБЛЕМА СУСПІЛЬСТВА, ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ**

У статті здійснено огляд літератури з проблеми адиктивної поведінки, схарактеризовано причини та фактори, що призводять до розвитку адикцій, проаналізовано психологічні механізми їх формування, а також варіанти станів адикцій.

**Ключові слова:** адиктивна поведінка, адикція, залежна поведінка, хімічна та нехімічна адикції, залежна особистість.

**Синицкая Т. В. Аддиктивное поведение студенческой молодежи как медико-социальная проблема общества, предпосылки формирования аддиктивного поведения.** В статье сделан обзор литературы по проблеме аддик-



тивного поведіння, рассмотрены причины и факторы, приводящие к развитию аддикций, проанализированы психологические механизмы их формирования, а также рассмотрены варианты состояний аддикций.

**Ключевые слова:** аддиктивное поведение, аддикция, зависимое поведение, химическая и нехимическая аддикции, зависимая личность.

**Sinitskaya T. V. Addictive Behavior of Students as Medical and Social Problems of Society, Preconditions for the Formation Addictive Behavior.** The article reviewed the literature on addictive behavior, examined the causes and factors which lead to the development of addiction, analyzed the psychological mechanisms of their formation, and also considered variants of addiction state.

**Key words:** addictive behavior, addiction, dependent behavior, chemical and non-chemical addictions, dependent personality.

**Постановка наукової проблеми та її значення.** Взаємозв'язок адиктивної поведінки молоді та її здоров'я в сучасній Україні є актуальною і в теоретичному, і в практичному плані проблемою, що потребує постійних досліджень у сфері з'ясування конкретних факторів, які впливають на зниження рівня здоров'я молоді.

Науковий інтерес до проблем студентської молоді зумовлений тим, що студентство представляє особливу групу, що розглядається як інтелектуальний ресурс суспільства, його кадровий потенціал; у певному сенсі – це послідовники та представники національної культури. Студенти більш благополучні порівняно з іншими групами молоді з точки зору моральної свідомості й поведінки. Відносно благополуччя пояснюється тим, що в склад студентських угруповань, як правило, не входять молоді люди з груп «підвищеного ризику» («важкі діти», члени асоціальних молодіжних угруповань), які формуються в шкільному віці й не прагнуть продовжувати освіту. Розвиток крайніх форм адиктивної поведінки серед юнаків та дівчат, що є благополучними у дитинстві, відбувається в студентському віці не так стрімко. У період вступу до ВНЗ молоді люди переважно вже досягають фізичної зрілості, а їх соціальний, психічний і моральний розвиток перебуває в стадії інтенсивного становлення, і саме ці фактори є підґрунтям для формування адикцій.

Серед причин, що зумовлюють поширення адиктивної поведінки в студентському середовищі, А. В. Гоголева [5, 5] виділяє такі:

- труднощі першокурсників у процесі адаптації у ВНЗ (проживання окремо від батьків, складності комунікації в групі однолітків, у тому числі зумовлені індивідуально-особистісними особливостями студента тощо);

- умови та якість життя;
- наявність стресогенних факторів (підвищена стомлюваність під час занять, іспити тощо);
- низький рівень самоорганізації та самоконтролю;
- неузгодженість між професійним вибором особи і способами його реалізації;
- відсутність культури дозвільної діяльності;
- низький ступінь соціального контролю з боку адміністрації ВНЗ за поведінкою осіб, що зловживають алкоголем;
- нездатність фахівців ВНЗ вести діалог зі студентами на делікатні теми, що їх цікавлять.

**Теоретичний аналіз проблеми.** У роботах сучасних дослідників адиктивна поведінка згадується неоднозначно. Так, на думку Є. В. Змановської [8, 122], адиктивна поведінка є безперервним процесом формування і розвитку адикції, пов'язаним зі зловживанням чимось для саморегуляції та адаптації. Важливе значення при цьому належить адиктивній установці, що виражається в появі надцінного емоційного ставлення до об'єкта адикції. В основі такого трактування адиктивної поведінки особливу значимість набуває психічна залежність. Дещо інший підхід до вивчення адиктивної поведінки в А. В. Гоголевої [5, 5], яка розглядає фізичну залежність як основу адиктивної поведінки.

В. М. Великий [4] під адикціями розуміє будь-які нестримні потяги та захоплення, що виходять за межі норми, при яких об'єкт захоплення, чи певна діяльність стають визначальним чинником поведінки людини, при цьому витісняють частково чи повністю всі інші життєво важливі види діяльності.

На думку Л. А. Ільницької [9], адикцію в сучасна наукова література визначає як пристрасть до якоїсь речовини або роду діяльності, яка включає безконтрольне прагнення приймати цю речовину або практикувати вид діяльності для досягнення бажаного психічного ефекту.

За визначенням Н. М. Бугайової [2], для того, щоб якась активність стала «акцентуваною» і склала основу адиктивної поведінки, потрібні три умови. По-перше, для цієї активності має бути характерно прагнення відійти від реальності за допомогою зміни психологічного стану без застосування хімічних речовин. По-друге, вона повинна займати панівне становище в житті та свідомості індивіда.

По-третє, вона повинна шкодити соціальним зв'язкам та іншим життєво важливим сферам індивіда.

Нині не можна повнозначно окреслити коло розладів поведінки, в яких проявляються адикції. Деякі залежності схвалює суспільство, інші з часом починають являти собою особистісну проблему для індивіда, при цьому не будучи соціально небезпечними, треті мають статус соціально небезпечних [21]. Приведена нижче схема містить лише зразковий перелік варіантів стану адикцій, окрім хімічної залежності, згрупованих за потяговим механізмом розвитку [6]:

- а) ейфоризуючі:
  - 1) гіперсексуальність (німфоманія, сатириазис);
  - 2) перегляд порнографії (див. електронні форми);
  - 3) опіоманія;
- б) психостимулюючі:
  - 1) екстремальна і спортивна діяльність;
  - 2) перегляд спортивних видовищ;
  - 3) ігрова, залежність від азартних ігор;
  - 4) клепто-, піроманія;
- в) вікарні (що заповнюють психологічну порожнечу):
  - 1) симптом «заміщаючого шуму»;
  - 2) «запійне» читання;
  - 3) співзалежність;
  - 4) світські розваги;
  - 5) пристрасть до накопичення;
  - 6) трудовоголізм;
- г) електронні версії попередніх форм:
  - 1) комп'ютерні ігри;
  - 2) надмірне користування інтернетом;
  - 3) надмірне користування комп'ютером;
- д) одурманення і забуття, занурення у світ марень:
  - 1) психодизлептики, галюциногени;
  - 2) телевізійна, кінозалежність;
- е) зміни зовнішності і соматичного стану:
  - 1) булімія, анорексія;
  - 2) використання анаболічних стероїдів.

На основі критерію об'єкта дослідження адиктивні розлади поділяють на дві основні категорії: перша, що складає предмет клінічної наркології, – зловживання ПАР, друга – так звані нехімічні адикції.

Проблемою хімічних форм залежностей (уживання алкоголю, наркотиків, психотропних препаратів, токсичних речовин) держава займається достатньо широко та багатогранно: виділяються фінансові кошти на вивчення аспектів цього явища; здійснюються комплексні програми, мета яких – викорінення та профілактика хімічних форм залежностей. Водночас інші форми адиктивної поведінки, саме нехімічні залежності, вивчаються не так активно. Насамперед недостатньо виявлений зв'язок між групами залежностей; слабка інформованість населення щодо нехімічних форм залежностей; не зображено сутності явищ хімічної та нехімічної адикцій.

Незважаючи на те, що феномен адикції у своїх найрізноманітніших формах і варіантах останні 10–15 років виступає предметом досить інтенсивних вітчизняних і закордонних міждисциплінарних досліджень [11; 12; 14; 16; 18], як зазначили В. Д. Менделевич та І. А. Новиков [14], механізми формування залежної поведінки залишаються неясними й донині. Відповідно, важливо знайти психологічні ланки, які беруть участь у формуванні адиктивної поведінки.

Психологічні механізми формування залежності можна умовно поділити на два типи [16]:

- 1) механізм психологічної травми і спроби співволодіння з нею;
- 2) деякі індивідуальні й характерологічні особливості особистості, які виступають предиспонуєчими чинниками у формуванні залежності.

Н. В. Терещук [17] виділяє такі чинники розвитку адиктивної поведінки, які умовно поділяють на:

- 1) соціальні – нестабільність суспільства, доступність психоактивних речовин, відсутність позитивних соціальних і культурних традицій, контрастність рівнів життя, інтенсивність і густина міграції та ін.;

- 2) соціально-психологічні – високий рівень колективної і масової тривоги, нестабільність підтримуючих зв'язків із сім'єю та іншими позитивно-значущими групами, романтизація і героїзація девіантної поведінки в масовій свідомості, відсутність привабливих для дітей і підлітків центрів дозвілля, послаблення зв'язків між поколіннями;

- 3) психологічні – незрілість особистої ідентифікації, слабка або недостатня здатність до внутрішнього діалогу, низьке додання психологічних стресів і обмеженість саморегуляції поведінки, висока потреба в зміні станів свідомості як засіб вирішення внутрішніх конфліктів, конституційно акцентуєваних особливості особистості;

4) біологічні – природа і «агресивність» психоактивної речовини, індивідуальна толерантність, порушення процесів детоксикації в організмі, які змінюють системи мотивації і контролю за перебігом захворювання. Зазначені вище чинники є характерними для всіх видів адикцій.

На думку О. С. Калмикової [10], соціально-психологічними факторами, що впливають на виникнення адиктивної поведінки, є неповна сім'я, відсутність довірливих відносин із дитиною, виховання за типом гіпо/гіперопіки, суперечливість батьківських настанов.

Існують різні точки зору про роль церебральних, психологічних та особистісних чинників у становленні поведінкових розладів залежного кола.

У багатьох нейропсихологічних дослідженнях (І. П. Анохін, І. В. Лінський, Г. Г. Платонов, М. Я. Рохлін, А. М. Сельцов, К. В. Судаков, М. Б. Штарк, F. Bloom, F. Cadaveira, M. Corral, J. Cummings, F. Gawin, S. Holguin, S. Human, W. Kostovski, S. Kuperman, M. Mega, G. Saletu-Zyhlarz, M. Y. Teo, M. Van Wyk, R. Wise та ін.) висвітлюються особливості взаємозв'язку між мозковими структурами та формуванням і перебігом психічних процесів у наркологічних хворих.

На думку більшості дослідників (В. Г. Леонт'єв, Ц. П. Короленко, Я. П. Гиріч, Ю. У. Дроздовський), основне значення в розвитку адиктивної поведінки мають конституціонально-особистісні чинники та умови середовища.

Як зазначають дослідники (Н. М. Апетик, В. С. Бітенський, Б. С. Братусь, Н. В. Дмитрієва, Н. Є. Завацька, В. Ю. Зав'ялов, О. Є. Івашко, Т. В. Кириченко, Ц. П. Короленко, Н. С. Курек, І. П. Лисенко, А. Е. Личко, І. В. Лінський, Н. Ю. Максимова, М. Н. Овчинникова, І. Н. П'ятницька, С. В. Цицар'єв, О. Т. Чередниченко, П. О. Шабанов, W. Adelman, H. Cleveland, P. Gluenevald, G. Hensing, B. Johansson, S. Nakahara, F. Spak, M-Y. Teo, R. Wiebe та ін.), феномен адиктивної поведінки людини потрібно розглядати не в контексті патологічної залежності, а як прагнення особистості відчувати зміни стану свідомості за допомогою психоактивних речовин або інших засобів.

У працях вітчизняних дослідників представлено систему рис особистості, яка сприяє виникненню адиктивної поведінки (К. В. Аймедов, С. В. Березін, Е. В. Змановська, І. П. Лисенко, К. С. Лисецький, Н. Ю. Максимова, В. Д. Менделевич, І. Б. Орешникова та ін.).

В. Д. Менделевич запропонував концепцію залежної особистості, згідно з якою існують «загальні для всіх форм залежностей базові

характеристики залежної особистості» [14, 129]. Такими рисами залежної особистості є: інфантильність, навіюваність, прогностична некомпетентність, ригідність і упертість, наївність, простодушність і чуттєва безпосередність, цікавість і пошукова активність, максималізм, егоцентризм, яскравість уяви, вражень і фантазій, нетерплячість, схильність до ризику і «смак небезпеки», страх бути покинутим. Водночас зазначений список розширено, оскільки автор [14, 131] основними ознаками залежної особистості також вважає:

- 1) знижено перенесення труднощів повсякденного життя, водночас із добрим перенесенням кризових ситуацій;
- 2) прихований комплекс неповноцінності, що поєднується із зовні виявленою перевагою;
- 3) зовнішню соціабельність, що поєднується зі страхом перед стійкими емоційними контактами;
- 4) неправдивість;
- 5) намагання звинувачувати інших, знаючи про їхню невинність;
- 6) безвідповідальність в ухваленні рішень;
- 7) стереотипність, повторюваність поведінки;
- 8) залежність;
- 9) тривожність.

Наявність таких різноманітних і зовні мало пов'язаних особистісних якостей, що лежать в основі залежності, не дозволяє дати досить однозначну інтерпретацію особистісної детермінації залежних розладів, побудувати особистісні симптомокомплекси залежної поведінки. Взагалі питання про зв'язок преморбідних особливостей залежної особистості з розладами залежної поведінки залишається відкритим.

Концепція Ц. П. Короленко [11] щодо адиктивної поведінки виходить із положення про наявність загальних механізмів, властивих різним формам адикції і фармакологічного (хімічного), і нефармакологічного (нехімічного) змісту. При цьому простежується зниження рівня вимог і критики до оточуючих і самого себе, що може супроводжуватися спрощенням особистості з нівелюванням особистісних властивостей до її поступової деградації. Основним мотивом поведінки стає активне прагнення до зміни незадовільного психічного стану, який видається нудним, одноманітним і монотонним. Проаналізувавши психологічні механізми, які лежать в основі різних видів адикцій, автор підсумовує, що адиктивний процес починає формуватися на емоційному рівні. Існує певний емоційний стан, який об'єднує адикції –

фармакологічні (хімічні) і нефармакологічні (нехімічні). В основі цього стану – бажання досягти психологічного комфорту. В нормальних умовах цього можна досягти, долаючи перешкоди, досягаючи значущих цілей, задовільняючи цікавість, реалізуючи дослідницький інтерес, виявляючи симпатію й інтерес до інших людей, надаючи їм допомогу і підтримку, спираючись на переживання та релігійний досвід, займаючись психологічними вправами і спортом, уявляючи і фантазуючи і т. п. Вибір обмежується при формуванні адикцій, і виділяється лише один спосіб досягнення комфорту. Інші способи використовуються значно рідше, при цьому відбувається конвергенція емоційного комфорту, якщо різко обмежені способи вибору, що використовуються для його досягнення.

З позицій концепції залежної особистості В. Д. Менделевича [13], не існує кардинальних відмінностей і специфічних особистісних або характерологічних особливостей, що призводять до алкоголізму, тютюнокуріння, наркоманії або до надмірного захоплення азартними іграми, віртуальною реальністю (Інтернетом). Формування конкретної залежності – багато в чому випадковий процес.

Закономірно виникає запитання: чи представляють всі різноманітні форми залежності щось загальне (хоча б механізми виникнення), або кожний вид залежності специфічний? Як стверджують В. Д. Менделевич і І. А. Новиков «вірогідність існування єдиних етіопатогенетичних механізмів розладів залежної поведінки висока» [14, 129]. Водночас унітарність трактування всього кола залежних розладів надзвичайно скрутна. Створюється специфічний парадокс: з одного боку, багатьох дослідників не влаштовує різноманітна феноменологічна палітра залежних розладів, що не зводиться воєдино, а, з іншого, – дослідники схильні пояснювати таке різноманіття якою-небудь однією (унітарною) схемою, яка апелює до механізмів різного рівня – як фізіологічних, так і психологічних. В унітарних концепціях патогенезу залежностей передбачається, що в основі будь-якої форми залежності лежить один і той же універсальний механізм.

Е. М. Pattison [20] як альтернативу унітарного підходу до розуміння патогенезу адикції пропонує поліваріантну модель, яка враховує преморбідні характеристики особистості пацієнта, мікро- і макросоціальні умови, життєві травми, копінг-стратегії та ін.

Багато авторів [3; 19] вважає такий підхід найбільш адекватним при лікуванні та реабілітації залежних хворих. Водночас виникає

питання про конкретно психологічні механізми формування і кристалізації адикції.

Питання про причини, що породжують серед осіб молодшого віку різні форми залежності, – масове, епідемічне явище є на сьогодні одним з актуальних аспектів ефективної боротьби з нарко- і токсикоманіями. Без вивчення причин і чинників, що призводять до розвитку адикцій адекватно неможливо планувати тактику і стратегію профілактичних та психокорекційних заходів у осіб, схильних до адиктивної поведінки.

Численні дослідження свідчать про наявність феномену «перетікання» однієї форми залежності в іншу. Ц. П. Короленко [12] як одну з особливостей адиктивної поведінки виділяє «можливість легкого переходу від однієї форми адикції до іншої зі збереженням основних аддиктивних механізмів».

**Висновки.** Розуміння поліадиктивної природи людини дає змогу по-новому поглянути і на проблему профілактики хімічної залежності, і на проблему профілактики в адиктології.

Недостатньо ґрунтовно розроблена нині й проблема корекції адиктивної поведінки особистості та недостатньо підкріплена науковими дослідженнями (різні несумісні теорії, що конкурують між собою; недосконалі методи роботи; відсутність дієвого стратегічного підґрунтя; недосконала система спеціальної підготовки фахівців).

Отже, незважаючи на великий теоретичний та емпіричний обсяг знань про адиктивну поведінку, проблема адиктивної поведінки особистості залишається недостатньо вивченою і потребує уточнюючого та пошукового дослідження.

#### *Список використаної літератури*

1. Болезнь зависимого поведения: клиническая картина, механизмы криминальности и виктимности, судебно-психиатрический подход / А. С. Андреев, А. И. Ковалев, О. А. Бухановский [и др.] // Серийные убийства и социальная агрессия : материалы III Междунар. конф. – Ростов н/Д : [б. и.], 2001. – С. 252–260.
2. Бугайова Н. М. Психологічні закономірності розвитку адикцій в онтогенезі / Н. М. Бугайова // Проблеми загальної та педагогічної психології. – Т. XII, ч. 4. – С. 48–56.
3. Валентик Ю. В. Мишени психотерапии в наркологии / Ю. В. Валентик // Лекции по наркологии / под ред. проф. Н. Н. Иванца. – М. : Нолидж, 2000. – С. 309–340.
4. Великий В. М. Сутність і профілактика залежності від азартних ігор / В. М. Великий // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2009. – № 5. – С. 134–137.



5. Гоголева А. В. Аддиктивное поведение и его профилактика / А. В. Гоголева. – Москва : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : Изд-во НПО «Модек», 2003. – 240 с.
6. Даренский И. Д. Общие вопросы зависимостей [Электронный ресурс] / И. Д. Даренский // Аддиктология как научная дисциплина и область практической деятельности. – 2008. – Режим доступа : [http://narcolog.com.ua/drug/treatment/obs\\_hie\\_vopros\\_891.html](http://narcolog.com.ua/drug/treatment/obs_hie_vopros_891.html)
7. Егоров А. Ю. К вопросу о новых теоретических аспектах аддиктологии / А. Ю. Егоров // Наркология и аддиктология : сб. науч. тр. / под ред. проф. В. Д. Менделевича. – Казань : Школа, 2004. – С. 80–88.
8. Змановская Е. В. Девиантология (психология отклоняющегося поведения) : учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / Е. В. Змановская. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2006. – 288 с.
9. Ільницька Л. А. Психологічні особливості особистості Інтернет-залежних юнаків / Л. А. Ільницька // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2008. – № 5. – С. 124–137.
10. Калмыкова Е. С. Роль типа привязанности в генезе и динамике аддиктивного поведения. Ч. II / Е. С. Калмыкова, М. А. Гагарина, М. А. Падун // Психол. журн. – 2007. – Т. 28, № 1. – С. 107–111.
11. Короленко Ц. П. Аддиктивное поведение: общая характеристика и закономерности развития / Ц. П. Короленко // Обзорение психиатрии и медицинской психологии им. В. М. Бехтерева. – 1991. – № 1. – С. 8–15.
12. Короленко Ц. П. Основные характеристики развития аддиктивного поведения / Ц. П. Короленко, Т. А. Донских // Современные задачи психиатрии и наркологии. – Барнаул, 1990. – С. 32–33.
13. Менделевич В. Д. Руководство по аддиктологии / В. Д. Менделевич. – СПб. : Речь, 2007. – 768 с.
14. Менделевич В. Д. Парадоксы взаимосвязей зависимой личности и расстройств зависимого поведения / В. Д. Менделевич, И. А. Новиков // Арх. психиатрии. – 2002. – № 4. – С. 129–133.
15. Первичная терапия А. Янова // Руководство по телесно-ориентированной терапии / сост. Б. Якубанец. – СПб. : Речь, 2000. – 230 с.
16. Психология и лечение зависимого поведения / под ред. С. Даулинга. – М. : Независимая фирма «Класс», 2000. – 240 с.
17. Терещук Н. В. Ігрова залежність у підлітковому віці як форма аддиктивної поведінки / Н. В. Терещук // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – № 1. – С. 31–46.
18. Уайнхолд Б. Освобождение от зависимости / Б. Уайнхолд, Дж. Уайнхолд. – М. : Независимая фирма «Класс», 2003. – 242 с.
19. Donovan D. M. Determinants of Substains Abus: Biological, Psychological, and Environmental Factors / D. M. Donovan. – London ; N. Y., 1995. – 274 p.
20. Pattison E. M. The diagnosis of alcoholism / E. M. Pattison. – London ; N. Y., 1997. – 133 p.
21. Sharpe L. Towards a cognitive-behavioural theory of problem gambling / L. Sharpe, N. Tarrier // British Journal of Psychiatry. – 1993. – № 162. – P. 407–412.

## СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ ЯК МЕТОД РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДЕРЖАВНИХ СЛУЖБОВЦІВ

У статті проаналізовано комунікативну компетентність як складову частину життєвого і професійного успіху фахівця державної служби. Розглянуто підходи до визначення поняття «комунікативна компетентність», а також характеристики, що впливають на ефективну комунікацію. Схарактеризовано особливості упровадження соціально-психологічного тренінгу як активного методу розвитку комунікативної компетентності.

**Ключові слова:** компетентність, комунікативна компетентність, комунікативні навички і вміння, комунікативні бар'єри, комунікативні якості, соціально-психологічний тренінг.

**Соловей О. А. Социально-психологический тренинг как метод развития коммуникативной компетентности государственных служащих.** В статье анализируется коммуникативная компетентность как составляющая жизненного и профессионального успеха специалиста государственной службы. Рассмотрены подходы к определению понятия коммуникативной компетентности, а также характеристики, влияющие на эффективную коммуникацию. Осуществлен анализ особенностей внедрения социально-психологического тренинга как активного метода развития коммуникативной компетентности.

**Ключевые слова:** компетентность, коммуникативная компетентность, коммуникативные навыки и умения, коммуникативные барьеры, коммуникативные качества, социально-психологический тренинг.

**Solovey O. A. Social and Psychological Training as a Method of Development of Public Servants' Communicative Competence.** The article deals with the communicative competence as a part of life and professional success of a public service specialist. The approaches to the definition of the communicative competence and characteristics that influence the effective communication are examined. The analysis of peculiarities of social and psychological training introduction as an active method of communicative competence development is realized.

**Key words:** competence, communicative competence, communication skills and abilities, communication barriers, communication qualities, social and psychological training.

**Постановка наукової проблеми та її значення.** Однією з найскладніших галузей людської діяльності є управління. У ньому виявляються персоніфіковані відносини між людьми, об'єднаними трудовим процесом. Державна служба як складний і специфічний вид

управлінської діяльності висуває різноманітні вимоги до державних службовців незалежно від посад, характеру та змісту роботи, яку вони виконують. Їх соціально-психологічні якості, що включають форми спілкування, взаємодії та поведінки у процесі виконання професійних завдань, мають вирішальний вплив на управлінську діяльність загалом. Уміння ефективно спілкуватися є важливим складником життєвого і професійного успіху державного службовця. Формування навичок ефективної комунікації як невід'ємного складника професійної діяльності державних службовців є однією з умов досягнення світових стандартів професіоналізації державної служби. Попри таку значимість, проблема оптимізації комунікативної компетентності державних службовців не отримала належного висвітлення в науково-психологічній літературі. Цим зумовлено **актуальність** нашого дослідження.

Комунікативна компетентність пов'язана із системою внутрішніх комунікативних ресурсів особистості, на розвиток яких впливають різноманітні чинники. Комунікативна компетентність як сукупність знань про правила, стратегії та норми ефективного спілкування актуалізує комунікативний потенціал особистості, визначаючи якість взаємодії між суб'єктами.

**Мета** статті – визначити змістові характеристики та основні компоненти комунікативної компетентності держслужбовців, що впливають на ефективну взаємодію у професійних відносинах; розкриття особливостей упровадження соціально-психологічного тренінгу як методу розвитку комунікативної компетентності майбутніх державних службовців.

**Аналіз останніх досліджень.** Проблемі комунікативної компетентності безпосередньо чи опосередковано присвячено дослідження О. Бодальова, Ю. Ємельянова, М. Заброцького, Л. Петровської, А. Панфілова, С. Петрушина, Л. Лисиної, І. О. Зимньої, О. М. Казарцевої, Н. М. Драгомирецької, Л. Е. Орбан-Лембрик та ін. [1; 3; 5; 6; 9].

Науковці розглядають комунікативну компетентність як складний феномен, основу якого становлять певні здібності. На думку фахівців, головними з них є вміння прогнозувати та програмувати процес спілкування, спираючись на своєрідність комунікативної ситуації; враховувати її своєрідність, «вживатися в соціально-психологічну атмосферу комунікативної ситуації, тобто робити правильну

оцінку позитивних і негативних сторін спілкування; здійснювати соціально-психологічне управління процесом спілкування» [3].

Окремі аспекти проблеми комунікативної компетентності вивчали М. Мескон, А. Карпов (розглядали в інформаційному контексті), М. Кабардов і Є. Арцишевський (як досвід взаємодії з іншими людьми).

Теоретичні аспекти формування комунікативної компетентності керівників за допомогою інтерактивних технологій розглянуто в працях Н. Н. Богомолової, О. В. Винославської, Ю. Н. Ємельянова, Л. М. Карамушки, А. Г. Ковальова, С. В. Петрушина, Л. А. Петровської, Є. В. Сидоренка, Н. Ю. Хряцова та ін.

**Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження.** Комунікативну компетентність трактують як встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування. Вона передбачає уміння змінювати глибину і коло спілкування, розуміти і бути зрозумілим для партнера зі спілкування. Комунікативна компетентність формується в умовах безпосередньої взаємодії, тому є результатом досвіду спілкування між людьми

За визначенням І. О. Зимньої, комунікативна компетентність – це здатність людини організовувати власну мовленнєву діяльність у говорінні, письмі, читанні та аудіюванні адекватно ситуаціям спілкування [6].

За твердженням О. М. Казарцевої, комунікативна компетентність – це знання, навички та вміння, необхідні для розуміння та створення власних програм мовленнєвої поведінки, які мають бути адекватними цілям, сферам та ситуаціям спілкування [3].

Дослідник Ю. Ємельянов вважає, що «комунікативна компетентність» – це ситуативна адаптивність і вільне володіння вербальними та невербальними (мовними та немовними) засобами соціальної поведінки [4].

М. Кабардов і Є. Арцишевський трактують комунікативну компетентність як певний рівень сформованості особистісного та професійного досвіду взаємодії з іншими людьми. Цей досвід потрібен індивіду, щоб у межах своїх здібностей і соціального статусу успішно функціонувати у професійному середовищі та суспільстві [7].

Досліджуючи комунікативну компетентність управлінця, російський учений А. Брюханов визначає інтегративну специфіку цього феномену. Дослідник пропонує розглядати комунікативну компетент-

ність не лише як актуалізацію комунікативного потенціалу особистості керівника, але і як інтегральну характеристику управлінського потенціалу організації загалом. У цьому контексті автор зазначає, що комунікативна компетентність може бути розглянута як інтеграційна універсальна раціонально-комунікативна якість суб'єкта соціального управління. Це вимагає від керівника особливої відповідальності щодо досягнення якісного рівня комунікативної компетентності як складника ефективної управлінської стратегії.

Комунікативна компетентність, на думку М. Обозова, може бути визначена за двома аспектами: і як орієнтованість особистості в різних ситуаціях спілкування, що базується на знаннях і чуттєвому досвіді, і як здатність ефективно взаємодіяти з іншими людьми завдяки розумінню себе та інших в умовах постійної зміни психічних станів, міжособистісних стосунків і соціальної ситуації.

Комунікативна компетентність визначається як відповідне прагматичне використання соціальних знань і навичок у спілкуванні. Характеристиками комунікативної компетентності є, по-перше, відповідність поведінки контексту відносин, у яких вона виявляється; по-друге, комунікативна компетентність означає, що знання правил спілкування і адаптаційні навички та гнучкість у втіленні цього знання є необхідними для досягнення ефективних відносин; по-третє, комунікативна компетентність визначається тим, що вона пов'язана з відносинами, а не з індивідами [3, 117–118].

Виокремлюють такі складники комунікативної компетентності:

- орієнтованість у різноманітних ситуаціях спілкування, яка базується на знаннях і життєвому досвіді індивіда;
- спроможність ефективно взаємодіяти з людьми завдяки розумінню себе й інших при постійній зміні психічних станів, міжособистісних відносин і умов соціального середовища;
- адекватна орієнтація людини в самій собі, власному психологічному потенціалі, потенціалі партнера, у ситуації;
- готовність і вміння встановлювати контакт із людьми;
- внутрішні засоби регуляції комунікативних дій;
- знання, вміння і навички конструктивного спілкування;
- внутрішні ресурси, необхідні для побудови ефективної комунікативної дії у визначеному колі ситуацій міжособистісної взаємодії [3; 7–9].

Багато авторів комунікативну компетентність трактують як здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими

людьми, певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування. Відтак у структурі комунікативної компетентності виділяють:

- гностичний компонент (система знань про сутність, структуру, функції та особливості спілкування; знання про стилі спілкування, загальнокультурна компетентність, творче мислення тощо);
- конативний компонент (загальні та специфічні комунікативні уміння, культура мовлення; експресивні уміння, перцептивно-рефлексивні уміння)
- емоційний компонент (гуманістична установка на спілкування, інтерес до іншої людини, готовність вступати з нею в особистісні, діалогічні взаємини, розвинуті емпатія та рефлексія; високий рівень ідентифікації з виконуваними професійними та соціальними ролями; позитивна Я-концепція).

Структуру комунікативної компетентності проаналізовано також у дослідженнях С. В. Петрушина. На його думку, до складу комунікативної компетентності належать когнітивні (орієнтованість, психологічні знання і перцептивні здібності), виконавські (уміння і навички) та емоційні (соціальні установки, досвід, система ставлень особистості) компоненти.

Одним зі складників комунікативної компетентності є уміння усвідомлювати і долати комунікативні бар'єри. Такі бар'єри можуть виникати, наприклад, при відсутності розуміння ситуації спілкування.

Отже, узагальнюючи викладені вище точки зору на явище комунікативної компетентності, можна зробити висновок, що комунікативна компетентність постає як інтегральна якість особистості, що виконує функцію адаптації й адекватного функціонування особистості в соціумі, містить у собі установки, стереотипи, позиції спілкування, ролі, цінності, творчий потенціал особистості.

Одним із важливих напрямів у розвитку комунікативної компетентності майбутніх держслужбовців є застосування активних методів навчання. Таким активним методом навчання є соціально-психологічний тренінг. Проблеми теорії та практики формування комунікативної компетентності керівників за допомогою інтерактивних технологій (і, в тому числі, соціально-психологічного тренінгу) розглянуто в працях Н. Н. Богомолової, О. В. Винославської, Ю. Н. Смелянова,

Л. М. Карамушки, А. Г. Ковальова, С. В. Петрушина, Л. А. Петровської, Є. В. Сидоренка, Н. Ю. Хряцова та ін.

До основних завдань тренінгу належать: ознайомлення майбутніх державних службовців із психологічними особливостями комунікативної взаємодії, її складниками; засвоєння навичок ділового спілкування у різних його формах, які використовуються у професійній діяльності; навчання учасників тренінгу певним прийомам, які сприяли б розвитку комунікативної компетентності.

Сукупність специфічних характеристик тренінгу дає змогу виділити методи практичної роботи: дотримання принципів групової роботи; спрямованість на психологічну допомогу учасникам групи в саморозвитку, визначена територіальна організація, акцент на взаємних стосунках між учасниками групи, які розвиваються «тут і тепер»; застосування активних методів групової роботи; об'єктивація суб'єктивних почуттів та емоцій учасників групи відносно один одного та того, що відбувається у групі, вербалізована рефлексія; атмосфера відкритості та свободи спілкування між учасниками, клімат психологічної безпеки [2].

Тренінг складається з теоретичної частини, що подається у формі міні-лекцій, слайдів та тренінгових завдань, які включають такі форми роботи: робота усією групою, робота в парах, рольові ігри, групова дискусія.

*Характеристика учасників та специфіка соціально-психологічного тренінгу.* Вибірка дослідження була сформована із учасників навчального проекту «Школа молодого держслужбовця», які навчаються за цією програмою у Волинському обласному центрі перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників органів державної влади, органів місцевого самоврядування, державних підприємств, установ і організацій. Чисельність вибірки становила 25 осіб. За статевою ознакою збалансування вибірки не проводилося.

Експериментальна програма містить такі етапи: діагностичний (визначення загального рівня комунікативних й організаторських схильностей за методикою КОС); вступ (знайомство); прийняття правил роботи в групі; проведення тренінгу (використання психотехнічних вправ, завдань спрямованих на підвищення комунікативної компетентності); заключний етап – рефлексія.

Етап знайомства розпочинається з того, що ведучий називає своє ім'я, а також озвучує очікування та побоювання стосовно роботи в

тренінгу. Цей етап реалізовує також діагностичну мету, оскільки інші учасники за тією ж схемою представляються самі. Формування та викладення своїх побоювань і сподівань відносно розгортання цього тренінгу дає для тренера цікаву та пізнавальну інформацію. Тому коли тренер відчує та побачить зацікавленість кожного учасника, емоційну ідентифікацію з групою, активізацію роботи над особистісними проблемами, це є індикатором готовності всієї групи працювати.

Далі відбувається прийняття принципів та правил роботи у групі. Вони вибираються методом мозкового штурму чи можуть бути зображені й продемонстровані учасникам за допомогою технічних засобів. Існують спільні групові правила та норми, які регламентують роботу фактично будь-якого соціально-психологічного тренінгу. Усі вони починають діяти із самого початку функціонування групи.

На початку діяльності тренінгу учасникам повідомляють основну мету та очікуваний результат навчання. Далі встановлюються та пропонуються основні принципи діяльності та роботи у групі: принцип конфіденційності, принцип активності, принцип щирості, принцип «Я-висловлювань» тощо.

Після прийняття учасниками правил роботи в тренінговій групі відбувається основна психологічна робота: діагностична та корекційна. Головним завданням діагностичного етапу в нашому тренінгу постає визначення загального рівня розвитку комунікативних й організаторських здібностей. Цю інформацію ми отримали з аналізу результатів методики на виявлення комунікативних й організаторських схильностей (КОС) та при знайомстві з кожним учасником на початку тренінгу.

Наступним етапом роботи тренінгової групи є корекційний етап, який тісно пов'язаний із діагностичним. Протягом цього періоду цілісно осмислюються поставлені проблеми та ситуації, учасники емоційно, вільно виражають свої почуття, переживання. Коли учасники групи відзначають, що вони отримали новий позитивний досвід для повсякденної взаємодії з людьми, нові переживання особистого минулого, можна вважати, що корекційна фаза пройшла успішно.

Тренінгова робота розпочалася з міні-лекції, в якій було розглянуто структуру, рівні та особистісні чинники комунікативної компетентності, її роль у професійному житті особистості. Після викладу теоретичного матеріалу ведучий наголосив на тому, що важливим аспектом успішної комунікативної взаємодії є вміння чути партнера і давати йому зрозуміти, що його чують. Тренер, посилаючись на



розданий матеріал на першому етапі вправи, обговорює з учасниками існуючі техніки рефлексивного слухання та пропонує відпрацювати ці вміння парами: слухач – розповідач. Ролі слухача і розповідача змінюються за командою тренера. Перед слухачами стоїть завдання: створити у партнера бажання спілкуватися протягом визначеного часу, використовуючи різні техніки слухання, особливо такі, що сприяли б подальшій розмові, розгортанню вашого спілкування. Після завершення вправи учасники поділилися з групою враженнями від виконаної вправи, відповіли на поставлені тренером запитання.

Виконання цієї вправи логічно продовжила наступна вправа «Правила та типові помилки телефонних розмов». Виконання цієї вправи дало змогу ознайомитися з психологічними особливостями ділового спілкування у формі телефонних розмов. Для цього група була поділена на дві підгрупи, кожна з яких отримала відповідне завдання: I група обговорює та презентує правила і типові помилки «вхідного» телефонного дзвінка; II група учасників тренінгу обговорює і презентує правила і типові помилки «вихідного» телефонного дзвінка. Обговорення протягом вправи було спрямоване на те, щоб проаналізувати типові помилки телефонних розмов та закріпити правила «вхідних» та «вихідних» телефонних дзвінків. Учасники відзначили, що основна вимога успішної телефонної розмови – це тактовність і ввічливість. Обов'язково потрібно привітатися, відрекомендуватися, говорити без зневаги у голосі й роздратування. Компетентність, яка проявляється у чіткій постановці цілей, чіткому формулюванні проблеми (завдання), є важливим моментом і у «вхідних», і «вихідних» дзвінках». Прагнення оперативно і плідно розв'язувати поставлені питання також є однією з основних вимог успішного телефонного спілкування. Наголосили учасники тренінгу й на тривалості розмови, яка має бути у межах 3–5 хвилин з огляду на раціональну структуру телефонної розмови за часом. Що стосується помилок, то типовими помилками, на думку учасників тренінгу, є непередбачуваність до розмови (людина не визначає наперед мету свого дзвінка, нечітко формулює для себе і співрозмовника завдання, які треба розв'язати), відсутність звертання до співрозмовника, байдужість і неухважність.

Після цього пропонуються вправи на роботу з різними формами ділового спілкування: рольова гра «Ділова бесіда», вправа «План наради», вправа «Ефективні переговори», аналіз публічного виступу тощо. Ці вправи підвищують самосвідомість та компетентність у

спілкуванні членів групи, провокують на відповідальність перед своїми діями, сприяють самоаналізу.

На завершальному, підсумковому етапі тренінгу учасникам запропоновано по колу висловити свої враження і побажання.

Після завершального етапу тренінгу було здійснено повторну діагностику комунікативних та організаторських здібностей для зіставлення показників до і після впровадження тренінгової програми.

Для перевірки ефективності розробленого соціально-психологічного тренінгу в роботі використано зіставний аналіз результатів тестування учасників тренінгу за методикою КОС до і після формувального експерименту. Результати діагностики відображено у табл. 1.

*Таблиця 1*

**Відмінності у показниках комунікативних здібностей державних службовців до і після формувального експерименту**

	<b>Показник комунікативних здібностей</b>
До формування	12,65
Після формування	12,90

Як видно з табл. 1, у досліджуваних відзначається тенденція до зростання показників комунікативних здібностей, що свідчить про ефективність, а відтак доцільність впровадження розробленого тренінгу для формування комунікативних компетентності державних службовців.

Результати теоретичного та емпіричного дослідження дають змогу зробити такі **висновки**: тренінг дає змогу моделювати систему соціальних взаємовідносин та взаємозв'язків. Тренінгова форма роботи полегшує процеси саморозкриття, пізнання та дослідження себе й інших. Також ця форма роботи дає змогу учасникам отримати різноманітні реакції інших його учасників на свою поведінку, ширше побачити своє професійне життя та життя інших, особливо проблеми та труднощі професійної комунікації. Широке впровадження таких тренінгів або окремих методів навчання в систему професійної підготовки фахівців державного управління дасть змогу сформувати необхідні для подальшої професійної діяльності особливості та забезпечити конкурентоспроможність цих фахівців на ринку праці.

***Список використаної літератури***

1. Бодалев А. А. Психология общения / А. А. Бодалев. – Москва : Ин-т практической психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 256 с.

2. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники : учеб. пособие / И. В. Вачков – М. : Ось-89, 1999. – 176 с.
3. Драгомирецька Н. М. Теоретичний аналіз комунікативної діяльності державного службовця / Н. М. Драгомирецька. – Одеса : Астропринт, 2005. – 280 с.
4. Ємельянов Ю. М. Активне соціально-психологічне навчання / Ю. М. Ємельянов. – Львів : [б. в.], 1985. – 162 с.
5. Заброцький М. М. Комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування / М. М. Заброцький, С. Д. Максименко. – Київ ; Житомир : Волинь, 2000. – 32 с.
6. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – Москва : Моск. психол-социал. ин-т ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
7. Кабардов М. К. Языковые и коммуникативные способности и компетенции / М. К. Кабардов, Е. В. Арцишевская // Вопр. психологии. – 1996. – № 1. – С. 23–30.
8. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія професійної комунікації : навч. посіб. / Л. Е. Орбан-Лембрик. – Чернівці : Книги – ХХІ, 2010. – 528 с.
9. Петровська Л. А. Компетентність у спілкуванні / Л. А. Петровська. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.

УДК 159.9 +37.01

Н. А. Фомина, М. А. Мирчетич

## **ОСОБЕННОСТИ СООТНОШЕНИЯ СИГНАЛЬНЫХ СИСТЕМ И ТЕМПЕРАМЕНТА КАК ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ОВЛАДЕНИЯ НЕРОДНЫМ ЯЗЫКОМ**

Статья посвящена проблеме овладения иностранным языком. В ней кратко раскрыты черты коммуникативно-речевого и некоммуникативно-лингвистического стилей овладения неродным языком. Представлены особенности соотношения сигнальных систем и темперамента студентов, изучающих иностранный язык, которые проявляются в активности, волевой саморегуляции и эмоциональности, а также памяти, воображении и мышлении.

**Ключевые слова:** овладение неродным языком, индивидуальный стиль деятельности, психофизиологические предпосылки, сигнальные системы, темперамент, активность, эмоциональность, волевая саморегуляция, познавательные процессы.

**Фоміна Н. А., Мірчетич М. А. Особливості співвідношення сигнальних систем і темпераменту як фізіологічні передумови для формування індивідуального стилю опанування нерідної мови.** Статтю присвячено проблемі

оволодіння іноземною мовою. Стисло розкрито риси комунікативно-мовного та некомунікативні-лінгвістичного стилів оволодіння іноземною мовою. Представлені особливості співвідношення сигнальних систем і темпераменту студентів, які вивчають іноземну мову, що проявляються в активності, вольовій саморегуляції та емоційності, а також пам'яті, уяві й мисленні.

**Ключові слова:** оволодіння іноземною мовою, індивідуальний стиль діяльності, психофізіологічні передумови, сигнальні системи, темперамент, активність, емоційність, вольова саморегуляція, пізнавальні процеси.

**Fomina N. A., Mirchetich M. A. Features of Correlation of the Alarm Systems and Temperament as Physiological Pre-Conditions for Forming of Individual Style of Capture an Unnative Language.** The title is devoted to the problem of language acquisition. Features of foreign language acquisition by means of communication and verbal, incommunicative and linguistic styles are revealed in it. Peculiarities of signaling system and students' temperament quotient are presented. They reveal in activity, self-adjustment, emotivity, memory, imagining and cogitation of the students learning foreign language.

**Key words:** foreign language acquisition, individual activity style, psysiological lemma, signaling systems, temperament, activity, emotivity, self-adjustment, cognitive processes.

**Постановка научной проблемы и её значение.** Успешность обучения, в том числе овладения иностранным языком, связывают с индивидуально-психологическими особенностями обучающихся: коммуникативностью (общительностью), эмоциональностью, речевой и умственной активностью, экстраверсией-интроверсией, произвольностью и т. д. (Н. В. Витт, 1975; М. К. Кабардов; С. А. Изюмова, 1982; В. П. Кузовлев, 1986; Н. С. Лейтес, 1960; В. М. Русалов, 1979; О. В. Самарова, 1988; В. Ф. Сибирякова, 1978; А. Ф. Скорицкая, 1986; Е. Д. Кокарева, 1989; М. С. Малешина, 1992 и др.).

Это не вызывает сомнения, поскольку личность как социальная сущность человека, в том числе личность языковая, формируется на базе индивидуальных психофизиологических характеристик, прежде всего особенностей темперамента и сигнальных систем.

Темперамент – это природно обусловленные свойства человека, связанные с типами высшей нервной деятельности и определяющие динамику психической деятельности человека, степень уравновешенности реакций на воздействие и способы их проявлений. От особенностей темперамента во многом зависят проявления индивидуальных свойств личности в различных сферах жизнедеятельности, в том числе коммуникативной, и ее успешность.

Кроме того, почти все динамические и процессуальные характеристики психики человека зависят от принадлежности к тому или другому специально человеческому типу по соотношению сигнальных систем [3]. Как известно, первая сигнальная система представляет собой врожденную структуру органов чувств и мозга животного и человека, а вторая сигнальная система, возникающая на базе первой, являющаяся социально приобретенной и обладающая знаковостью, свойственна только человеку [2]. Мозг человека функционирует как единое целое, однако работа левого полушария обеспечивает способность к ступенчатому познанию, позволяет понимать речь, оперировать цифрами и формулами, а правого – дает возможность улавливать особенности интонации в речи и складывать целостный образ мира [5, 161–164]. В первые годы жизни у ребенка доминирует правое полушарие, ответственное за целостное восприятие, за быстрое «схватывание» всех аспектов ситуации для принятия экстренного решения еще до детального анализа, однако к концу подросткового возраста становится особенно выраженным сдвиг асимметрии в сторону относительного преобладания левого полушария, несмотря на существование природных предпосылок к доминантному развитию право – или левополушарной стратегии, которые могут реализоваться при адекватных условиях индивидуального развития.

Своеобразие соотношения сигнальных систем является физиологической основой различных типов саморегуляции: первосигнальность, импульсивность и произвольность в регуляции психических функций связывают с доминированием энергетического блока с «полюсами» силы, лабильности, активированности и преобладанием правополушарных функций, а второсигнальность, рефлексивность и произвольность в регуляции – с доминированием регуляторного блока с «полюсами» слабости, инертности, инактивированности и преобладанием левополушарных функций [4]. Кроме того, своеобразие этого соотношения находит отражение в активности или инертности индивидов (В. П. Печенков, 1976; Г. С. Игнатович, 1978) и некоторых других формально-динамических проявлениях личности (В. П. Куранов, В. М. Русалов, 1984), в сложных динамических проявлениях познания, воли, эмоциональности (А. Д. Малахова, 1981; А. П. Кепалайте, 1982; О. П. Санникова, 1984 и др.), в тревожности (Н. А. Аминов, 1975), сфере зрительной памяти (М. Н. Борисова, 1956), а также в математических (В. А. Крутецкий, 1968), литературных (В. П. Ягункова, 1962) и языковых (М. К. Кабардов, 1983) способностях.

С индивидуально-типическими характеристиками языковой личности, отражающими соотношения первой и второй сигнальных систем, напрямую связан *индивидуальный стиль овладения неродным языком*. Б. В. Беляевым (1965) были выделены *интуитивно-чувственный и рационально-логический* типы владения иностранным языком. По его мнению, лицам с рационально-логическим типом легче дается рецептивное или пассивное владение им (слушание и чтение, восприятие и понимание чужой речи), необходимы теоретическое осмысление особенностей изучаемого языка, специальное заучивание лексико-грамматических средств и грамматический анализ как воспринимаемой чужой речи, так и собственного высказывания, а лицам с интуитивно-чувственным типом более доступно продуктивное или активное владение иностранным языком, легкость его усвоения в ходе практической тренировки в иноязычно-речевой деятельности, интуитивное накопление необходимых языковых средств в ходе коммуникативной деятельности. Коммуникативно-речевые параметры в овладении иностранным языком в большей мере связаны с функционированием правого полушария, а когнитивно-лингвистические – левого (М. С. Малешина, 1992, с. 9, 19, 15, 21). М. К. Кабардовым выделены *коммуникативный тип, который* находит большее воплощение в динамической характеристике речи и отличается коммуникативной активностью и успешностью в обучении, и *некоммуникативный (лингвистический)*, теснее связанный с логико-грамматическим строем языка и характеризующийся использованием системы некоммуникативных приемов усвоения языковых средств, т. е. лингвистической направленностью и меньшей успешностью в иноязычно-речевой деятельности. По его мнению, основой коммуникативного типа освоения неродного языка является выраженность первосигнальной системы регуляции (более непосредственной, произвольной, с преобладанием образно-действенного стиля мышления), а основой некоммуникативного типа – преобладание второсигнальных функций, связанных с произвольной регуляцией, опосредованием, вербальностью мышления (М. К. Кабардов, 1983, с. 173).

**Изложение основного материала и обоснование полученных результатов исследования.** В связи с этим мы провели исследование особенностей соотношения сигнальных систем и темперамента как физиологических предпосылок для формирования индивидуального стиля овладения неродным языком, в котором приняли участие 100 студентов Института иностранных языков РГУ имени С. А. Есенина в возрасте 19–21 года.

С помощью методики Б. Р. Кадырова [1], по мнению которого особенности соотношения сигнальных систем в наибольшей степени проявляются в общих динамических особенностях, выступающих в активности и саморегуляции, таких общеличных чертах, как эмоциональность и воля, а также особенностях познавательных процессов: памяти, воображения и мышления, у студентов, изучающих иностранный язык, было определено соотношение сигнальных систем: у 32 % студентов было обнаружено преобладание первой сигнальной системы с более высокими значениями показателей активности, т. е. выраженности стремлений к повышенной нагрузке, к длительному напряжению в умственной и психомоторной сферах, а также способности управлять своим поведением и деятельностью; эмоциональности, легкости возникновения и спада эмоций (эмоциональной подвижности), яркости и живости эмоциональных реакций, впечатлительности; воображения, расположенности к мечтательности на общеповеденческом и когнитивном уровнях и, естественно, обобщенного показателя первосигнальности; у 23 % – доминирование второй сигнальной системы с более развитыми саморегуляцией – способностью к спокойно-разумному обдумыванию, анализу своих действий, четкости и порядку в делах, умением управлять собой, доводить начатое дело до конца, завершать его в срок, предвидеть события и т. п.; волей, проявляющейся в склонности к преодолению разнообразных трудностей, препятствий при совершении целенаправленных действий, и аналитическим мышлением и более высоким обобщенным показателем второсигнальности; у 45 % – отсутствие явного доминирования какой-либо из систем.

Таблица 1

**Соотношение сигнальных систем у студентов**

<b>Доминирующая сигнальная система</b>	<b>Количество студентов, %</b>
1 С. с.	32
2 С. с.	23
Отсутствие явного доминирования	45

В рамках функционально-компонентной модели темперамента, предложенной В. Д. Небылицыным (1976) и дополненной А. И. Крупновым (1992) (см. рис. 1), у студентов выделенных трёх групп были исследованы особенности активационно-эргического, эмоционально-аффективного и регуляторно-селективного компонентов темперамента, которые, взаимодействуя друг с другом, обеспечивают оптимальный уровень поведения, характер регуляции и произвольного распре-

ления психической активности и эмоциональности в психомоторной, интеллектуальной и коммуникативной сферах жизнедеятельности.

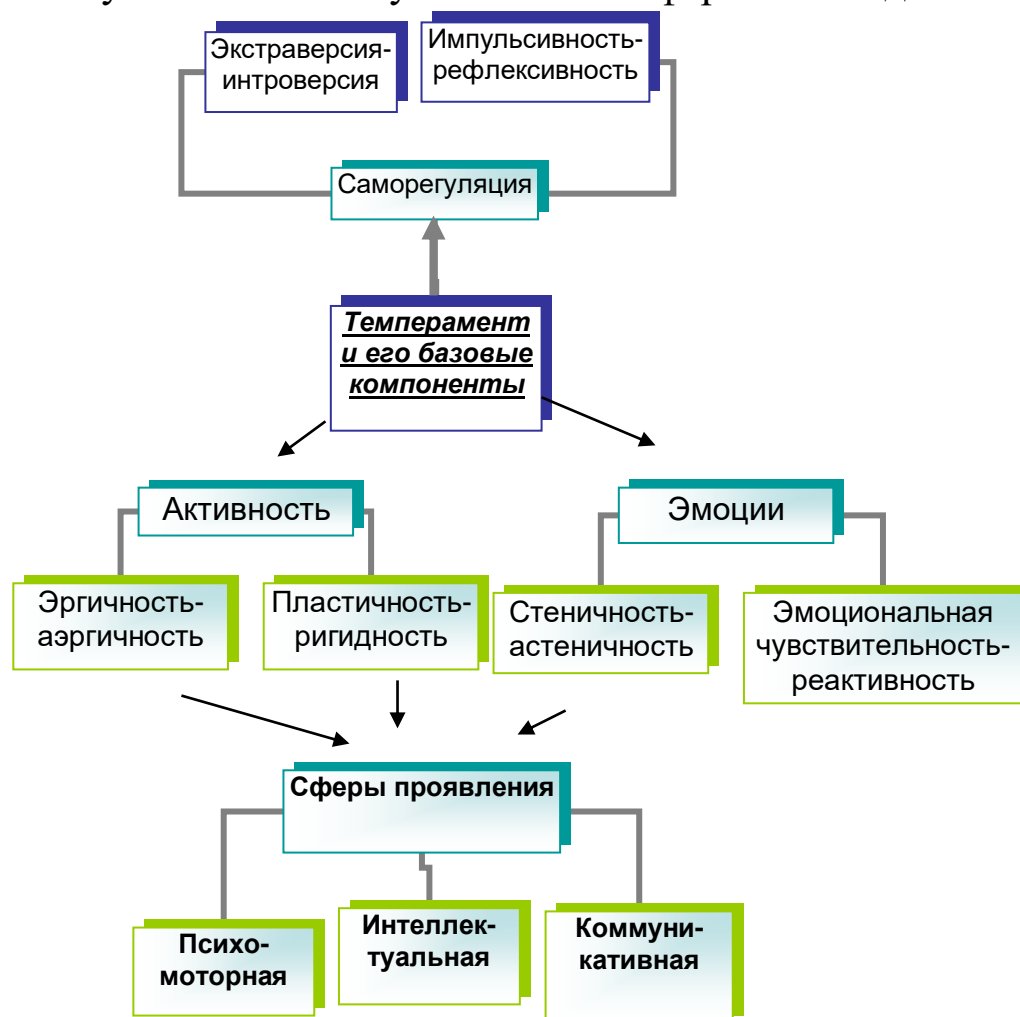


Рис. 1. Функционально-компонентная модель темперамента (по А. И. Крупнову)

Остановимся на особенностях *активности темперамента* студентов с доминированием различных сигнальных систем, которая прежде всего определяет их индивидуальный (коммуникативный или некоммуникативный) стиль овладения неродным языком.

Как видно из табл. 2, у студентов с *доминированием первой сигнальной системы* во всех сферах жизнедеятельности (психомоторной, интеллектуальной и особенно коммуникативной) более выражена эргичность, чем аэргичность. Это значит, они достаточно активны: предпочитают подвижную деятельность, требующую напряжения и быстроты движений, выносливы и энергичны; способны выполнять интеллектуальные задания, проявляя избыток интеллектуальной активности; не испытывают трудности при знакомстве, непринужденно чувствуют себя при незнакомых людях и часто оказываются лидерами в компании.



Таблиця 2

**Выраженность переменных активационно-эргического компонента темперамента лиц с преобладанием первой сигнальной системы**

Переменная	Среднее значение	t-критерий Стьюдента	Уровень значимости различий (p)
Психомоторная эргичность	<b>25</b>	4,182	<b>0,000</b>
Психомоторная аэргичность	16		
Интеллектуальная эргичность	<b>30</b>	4,017	<b>0,000</b>
Интеллектуальная аэргичность	21		
Коммуникативная эргичность	<b>30</b>	5,465	<b>0,000</b>
Коммуникативная аэргичность	12		
Психомоторная пластичность	<b>36</b>	7,322	<b>0,000</b>
Психомоторная ригидность	15		
Интеллектуальная пластичность	<b>30</b>	5,204	<b>0,000</b>
Интеллектуальная ригидность	15		
Коммуникативная пластичность	<b>30</b>	3,316	<b>0,001</b>
Коммуникативная ригидность	17		

*Примечание.* Значимые различия выделены жирным шрифтом.

У студентов с доминированием второй сигнальной системы, как и у студентов первой, показатели психомоторной, интеллектуальной и коммуникативной эргичности выше соответствующих показателей аэргичности (см. табл. 3). Это свидетельствует, что и они чаще всего предпочитают деятельность, требующую напряжения и быстроту движений; любознательны, интеллектуально активны, не считаются со временем при выполнении интеллектуальных задач и коммуникабельны.

Таблиця 3

**Выраженность переменных активационно-эргического компонента темперамента лиц с преобладанием второй сигнальной системы**

Переменная	Среднее значение	t-критерий Стьюдента	Уровень значимости различий (p)
Психомоторная эргичность	<b>25</b>	1,886	<b>0,100</b>
Психомоторная аэргичность	17		
Интеллектуальная эргичность	<b>31</b>	6,263	<b>0,000</b>
Интеллектуальная аэргичность	13		
Коммуникативная эргичность	<b>29</b>	4,586	<b>0,000</b>
Коммуникативная аэргичность	13		
Психомоторная пластичность	<b>29</b>	1,986	<b>0,100</b>
Психомоторная ригидность	21		
Интеллектуальная пластичность	<b>26</b>	3,387	<b>0,001</b>
Интеллектуальная ригидность	15		
Коммуникативная пластичность	22	0,241	0,012
Коммуникативная ригидность	21		

*Примечание.* Значимые различия выделены жирным шрифтом.

Им свойственны психомоторная и интеллектуальная пластичность: они легко осваивают новые дела и информацию, быстро и без труда переключаются с одного дела, в том числе и выполнения интеллектуального задания, на другое, склонны выполнять их разными способами, готовы выполнять несколько заданий сразу и т. д. Однако одинаково выраженные коммуникативная пластичность и ригидность позволяют сделать вывод о том, что при отсутствии трудностей в общении в любой компании, эти студенты не имеют склонности к расширению социальных контактов.

Сравнительный анализ выраженности переменных активационно-энергического компонента темперамента лиц с преобладанием первой и второй сигнальных систем показал, что у студентов с доминированием первой сигнальной системы по сравнению со студентами, у которых преобладает вторая сигнальная система, более высокие показатели психомоторной и коммуникативной пластичности, а также в 1,5 раза выше энергичность (см. табл. 4). Они легче осваивают новые дела и информацию, переключаются с одного дела, в том числе и выполнения интеллектуального задания, на другое, склонны выполнять их разными способами, готовы выполнять несколько заданий сразу, хотя в некоторых ситуациях устают от умственной работы, нуждаются в стимуле для ее выполнения, испытывают трудности в проявлении познавательной активности. Лицам же с преобладанием второй сигнальной системы более свойственна психомоторная ригидность – отсутствие склонности к расширению деятельности, трудности переключения с одного дела на другое. Заметим, что они легко вступают в общение с новыми людьми, высказывают свои мысли в присутствии незнакомых людей, обращаются с просьбой к другим людям, способны понять и принять чужую точку зрения и т. д.

Таким образом, при том, что студентам с доминированием и 1-й, и 2-й сигнальных систем свойственны активность в поведении, интеллектуальной деятельности и общении, а также подвижность, пластичность в психомоторной и интеллектуальной сферах жизнедеятельности, для первых характерны более выраженная гибкость в поведении, и особенно в межличностном общении при более частом отсутствии интеллектуальной, познавательной активности, а вторым – психомоторная, поведенческая ригидность и косность, неумение находить компромиссные решения и т. п.

Таблиця 4

**Сравнительный анализ выраженности переменных активационно-эргического компонента темперамента лиц с преобладанием первой и второй сигнальных систем**

Переменная	Лица с преобладанием 1-й с. с.	Лица с преобладанием 2-й с. с.	t-критерий Стьюдента	Уровень значимости различий (p)
Психомоторная эргичность	26	25	0,579	0,565
Психомоторная аэргичность	16	17	-0,473	0,638
Интеллектуальная эргичность	30	31	-0,463	0,646
Интеллектуальная аэргичность	<b>21</b>	13	2,943	<b>0,010</b>
Коммуникативная эргичность	30	29	0,208	0,836
Коммуникативная аэргичность	12	13	-0,548	0,586
Психомоторная пластичность	<b>36</b>	29	2,247	<b>0,050</b>
Психомоторная ригидность	15	<b>21</b>	-2,672	<b>0,010</b>
Интеллектуальная пластичность	30	26	1,489	0,142
Интеллектуальная ригидность	15	15	-0,064	0,950
Коммуникативная пластичность	<b>30</b>	22	2,556	<b>0,010</b>
Коммуникативная ригидность	17	21	-1,119	0,268

*Примечание.* Значимые различия выделены жирным шрифтом.

После этого с помощью методики М. К. Кабардова нами был определен индивидуальный стиль овладения иностранным языком у студентов с различным соотношением сигнальных систем.

У 59 % студентов с преобладанием первой сигнальной системы был выявлен доминирующий коммуникативный стиль, характеризующийся коммуникативной активностью; относительным равновесием произвольного и произвольного запоминания, лучшей продуктивностью слуховой памяти, более детальным воспроизведением мате-

риала, направленностью внимания на речевую деятельность, опорой на произвольные, недостаточно осознаваемые способы овладения в самом процессе коммуникации в языковой среде, исключая возможности родной язык из употребления и не опирающийся в первую очередь на грамматику и поэтому общей успешностью в обучении интенсивным методом.

У 62,5 % студентов с доминированием *второй сигнальной системы* преобладал *некоммуникативный стиль* овладения иностранным языком, который основан на рационально-логическом способе усвоения языка, предполагающем говорение на иностранном языке после уверенного освоения грамматических правил. Лица с данным типом отличаются невыразительностью коммуникативных действий, пассивностью в общении на иностранном языке, трудностями восприятия речи на слух; относительной успешностью овладения средствами иностранного языка по сравнению с иноязычно-речевыми навыками и умениями, направленностью внимания на языковую систему, сравнительно небольшим объемом языковой и речевой продукции при более качественном выполнении отдельных лингвистических задач.

**Вывод.** Таким образом, анализ полученных результатов позволяет сделать вывод о том, что особенности соотношения сигнальных систем и темперамента являются предпосылками для формирования индивидуального стиля овладения неродным языком.

#### *Список использованной литературы*

1. Кабардов М. К. Коммуникативный и лингвистический типы овладения иностранным языком в разных условиях обучения / М. К. Кабардов // Журн. «Школа здоровья». – 1997. – № 1. – С. 72–86.
2. Кадыров Б. Р. Уровень активации и некоторые динамические характеристики психической активности / Б. Р. Кадыров // Вопр. психологии. – 1990. – № 3.
3. Крупнов А. И. Целостно-функциональный подход к изучению свойств личности / А. И. Крупнов // Системные исследования свойств личности. – М. : Изд-во РУДН, 1995.
4. Мирошкина Н. А. Типы саморегуляции и индивидуальные различия в речевой деятельности студентов : дис. ... канд. психол. наук / Н. А. Мирошкина. – М., 1992.
5. Ротенберг В. С. Мозг. Обучение. Здоровье : кн. для учителя / В. С. Ротенберг, С. М. Бондаренко. – М. : Просвещение, 1989. – 239 с.

УДК 159.942.5:159.923.2-053.67

В. С. Хомик

## РОЗВИТОК ЮНАЦЬКОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ЯК ЧИННИК КОНСТРУЮВАННЯ АГРЕСІЇ

Теза статті полягає в тому, що юнацька агресія залежить від стадії розвитку ідентичності або епістемологічної недостатності, яка чинить внутрішній тиск на спосіб смислотворення й поведінки. Мислення юнаків відображує їх «спійманість» у дезадаптивне конструювання «я», коли порушуються відносини між індивідом і утримуючим середовищем. Це порушення виявляється у поєднаннях конструювань того, чим юнаки відрізняються від інших, із конструюваннями того, чим вони подібні до них у своєму внутрішньому світі, у якому розігруються соціальні мелодрами.

**Ключові слова:** агресія, ідентичність, суб'єкт-об'єктний зв'язок, стадії розвитку ідентичності.

**Хомик В. С. Развитие юношеской идентичности как фактор конструирования агрессии.** Тезис статьи заключается в том, что юношеская агрессия зависит от стадии развития идентичности или эпистемологической недостаточности, которая оказывает внутреннее давление на способ смысловостроения и поведения. Мышление юношей отображает их «пойманность» в дезадаптивное конструирование «я», когда нарушаются отношения между индивидом и средой. Это нарушение находит свое проявление в сочетаниях конструирования того, чем юноши отличаются от других, с конструированием того, чем они подобны между собой в своем внутреннем мире, в котором разыгрываются социальные мелодрамы.

**Ключевые слова:** агрессия, идентичность, субъект-объектная связь, стадии развития идентичности.

**Khomyk V. S. Adolescent Identity Development as a Factor of Aggression Construction.** The thesis of the article is concerned with the hypothesis that youthful aggression depends upon the stage of identity development or epistemological failure, which exerts the internal pressure on the way of meaning-making and behavior. Thinking of young men reflects «seize-ness» in a maladaptive construction of self, when relationship between the individual and the holding environment is broken. This distortion is manifested in combinations of the constructions of that in which boys are different from others on the constructions of what they are like them in their inner world in which social melodramas can be played out.

**Key words:** aggression, identity, subject-object relation, stages of identity development.

**Постановка наукової проблеми та її значення.** Агресія молодих людей як антитеза демократії кидає виклик суспільству й зумовлює стурбованість громадськості. Відсіч виклику вимагає від

«керівників совісті» юнаків психологічно виважених й науково обґрунтованих втручань. На відміну від самоутвердження, упевненості в собі, що може бути «утримуючим засувом» – «Я тут стою і ти можеш підійти тільки до цієї межі, але не далі», – агресія є переступанням межі «я» та поштовхом, ударом по людині, що усвідомлюється як ворожа й націлена на те, щоб у відносинах між двома особами викликати зрушення [3], тобто в правилах, нормах, якими вони свідомо чи позасвідомо керовані.

**Аналіз останніх досліджень із цієї проблеми.** У поясненнях юнацької агресії вітчизняні дослідники намагаються тлумачити це явище мовою тривожності [2], засвоєння негативістської культури, від'ємного впливу соціального середовища на поведінку [1], пустощів молодих людей. У своїх поясненнях вони зосереджуються здебільшого на змістові, ніж процесові та нехтують тими суто юнацькими формами, яких набуває агресія, адже головним новоутворенням юнацького віку, як відомо, є ідентичність. Наше дослідження зосереджено на актуальному питанні, як емпірично розпізнавані в агресивних юнаків психологічні характеристики можуть трактуватися крізь призму конструктивно-розвивальної теорії ідентичності Р. Кегана [7; 8].

Залежно від рівня епістемологічної складності «я», тонкощів розрізнювання юнаком психологічної границі між «я» та «не-я» в міжособистісній та інтрапсихічній площинах потенційна ймовірність стримування агресії, отримання травми чи перемоги в бійках активізує різні аспекти ідентичності юнака. Чергуючи свої ідентифікації з тими чи іншими елементами власного «я», індивід або поринає в агресію, або утримується від неї в тій чи іншій ситуації провокування насильства. Баланси ідентичності, ймовірно, впливають на те, чи юнак буде поборювати в собі потяги до агресії, чи його поривання будуть схилитися у бік потакання своїм агресивним імпульсам. Якщо і юнак, і його ровесник щонайменше тимчасово несумісні між собою, коли наштовхуються на несподівану перешкоду в задоволенні потреб, переживання порушення буде чинити тиск поводити себе агресивно чи примирливо. Наше зацікавлення природою ідентичності є більше епістемологічним, ніж діяльнісним чи будь-якого іншого теоретичного переконання, що бере свій початок із робіт Р. Кегана, мислення якого стимулювали ідеї Ж. Піаже. Ідентичність – це ступінь недиференційованості індивіда від когнітивних структур (суб'єкта),

підпорядкування їм на позасвідомому рівні, манера конструювання смислу переживань себе та світу, упорядкування його. Суб'єкт-об'єктний зв'язок являє собою психологічну границю між тим, ким «я» є чи який аспект «я» володіє мною, бере участь у мені, у який моя особистість вбудована, що позасвідомо держить мене, тримає як задній фон свідомості (суб'єкт) та тим, що «я» **маю**, чим володію, тримаю (об'єкт) – тими аспектами нашого переживання, що є очевидними для нас і можуть нами свідомо сприйматися, контролюватися, обдумуватися, пов'язуватися ще з чим-небудь іншим після того, як ми відмежувалися від ідентифікації з ними, тобто від свого позасвідомого знання й інтегрували їх у «я» або зробили знання свідомим [7]. Йдеться про те, як я здатний розрізнити у своїх діях те, що є контрольованим мною, своїм, свідомим, від того, що зі мною просто трапляється, до чого зайняти ставлення я не в змозі, бо я ним є. На кожній подальшій стадії те, що було суб'єктом, стає об'єктом і з'являється новий суб'єкт. Через те, наприклад, на другій чи імперіальній стадії особистість є її потребами, вбудованою у свої потреби, не може контролювати їх, тому вони являють собою її суб'єкт, а власні імпульси вона **має**, володіє ними, в них вже більше не вбудована, хоча на першій стадії розвитку була «вмонтованою» в імпульси, а тепер вони – об'єкт її смислотворення і вона може тримати їх під контролем, володіти ними, бути «паном» над своїми імпульсами й сприйманнями. Крім цих стадій, існують третя «міжособистісна», четверта «відомча» і п'ята «міжіндивідуальнісна» [8], чи соборна, стадії смислової еволюції.

**Мета** дослідження полягала у встановленні залежності між схильністю юнаків до агресії та стадіями розвитку їх ідентичності (в її епістемологічному вияві), рудиментарними конструкціями внутрішнього світу, в контексті смислу яких найчастіше чиниться заініціювання агресії.

**Методи та методики.** Ми проводили «Суб'єкт-об'єктне інтерв'ю» [9] для отримання емпіричних даних про я-структури тих учнів, що оцінювалися здатними конструювати власні «я» й переживання в рамках імперіальної, міжособистісної і відомчої ер розвитку ідентичності, а також питальник Басса-Дарки для операціоналізації поведінки агресії респондентів [5]. Вибірку дослідження склав 151 респондент, до якої мали належність схильні, а також не схильні до агресії старшокласники з міста Луцька.

**Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження.** Ми досліджували та з'ясували значення показників шкал, зокрема стадій розвитку ідентичності, що призводять до агресії старшокласників. Середні значення шкали Басса–Дарки засвідчують, що показники загрози фізичним нападам ( $M = 6,18$ ,  $SD = 1,74$ ) та вербальної агресії ( $M = 7,78$ ,  $SD = 2,75$ ,  $p \leq 0,005$ ) юнаків істотно не відрізняються від аналогічних індексів репрезентативної вибірки в дослідженні авторів методики Арнольда Басса та Анни Дарк [5, 349]. Погрози влаштувати бійку та вияв негативних емоцій і через стиль мовлення (крик, сварки, лемент), і його зміст (лайки, суперечки) не перевищують середньо статистичних даних або норми, властивої представникам цієї вікової когорти. Згідно з твердженням авторів, ці погрози та вербальний вияв негативних емоцій становлять «моторний» компонент ворожості, яка містить ще «атитюдний» компонент [5, 349].

Як переконливо свідчать кількісно-частотні індекси шкали «агресія», юнаки, коли розгнівані, раз у раз «...стають мов самі не свої, бувають у нестямі», «...помічають, що в них стискаються кулаки», «...бачать себе виведеними з терпіння, обуреними», «...хочуть самим собі завдати фізичного болю». Судячи за цими даними інтроспекції, агресію трактують як інтерналізовану проблему, оскільки гнів асоціюється з внутрішніми переживаннями, суб'єктивними станами, а не як екстерналізоване явище, пов'язане з атакою, бійкою тощо.

Щодо ідентичності проведене дослідження показало, що центральну тенденцію розвитку тотожності юнаків становить досягнення в їхніх способах усвідомлення себе і світу приблизно порівну імперіальної (другої) та міжособистісної (третьої) ер еволюції свідомості. Про ці напрями розвитку в структурно-розливальному плані свідчать числові показники розподілу епістемологічних систем юнаків. Зондування того, що є основним, найважливішим у конструюванні смислу в когнітивній, інтраперсональній та міжособистісній ділянках життя молодих людей рівнозначне обстеженню виявів докладання юнаками своїх зусиль, щоб бути особистістю. Адже діяльність у тім, щоб бути особистістю, є діяльністю творення смислу. «Переживання – це не те, що з тобою у житті трапляється, – пише А. Хакслі, – а це те, що ти робиш із тим, що з тобою трапляється». І найістотніше, що юнаки роблять із тим, що трапляється з ними на життєвому шляху, – приводять його в порядок, на свій розсуд упорядковують пережите й



передумане, оформлюють злети та падіння у своїй психологічній системі координат, обертають події на смисли внутрішнього життя, асимілюють їх у свої ментальні схеми чи суб'єкт-об'єктні структури. Це смислове аранжування є виявом прагнення юнаків бути особистістю і перебуває під впливом їх рівнів розвитку ідентичності.

Як видно з табл. 1, якісне обговорення результатів суб'єкт-об'єктного аналізу зосереджується на тлумаченні кількісних відмінностей в отриманих респондентами на базі матеріалів інтерв'ю балах. Бали інтерв'ю ранжуються в діапазоні від мінімальної субстадії 2(1) до найвищої 4-ї стадії. Для цілей статистичного аналізу бали були перекодовані в континуальну форму від 1 до 12.

Таблиця 1

Розподіл епістемологічних систем в по-різному схильних до агресії юнаків  
(N = 151 особа)

Стадія	Епістемологія	Стадія розвитку ідентичності, балів	Розвивальні зміщення в ідентичності в перекодованих суб'єкт-об'єктних балах	Число респондентів вибірки на кожній стадії розвитку ідентичності	
				частота в абсолютному числовому вираженні	частота, %
5-та	5 («я»-міжіндивідуалісне)	5,0	–	0	0
4-та	4 («я»-відомче)	4,0	12	1	1,8
3-тя	3 (4)	3,2	8	5	8,8
	3,0 («я»-міжособистісне)	3,0	7	19	33,3
2-га	3(2)	2,8	6	2	2,6
	3/2	2,6	5	3	5,3
	2/3	2,4	4	3	5,3
	2(3)	2,2	3	2	2,6
	2 («я»-імперіальне)	2,0	2	20	35,0
1-ша	2(1)	1,8	1	3	5,3
Відмовились від інтерв'ю 5					
Дані інтерв'ю не підлягають присвоєнню балів 1					
Питальники залишилися незаповненими 7					

Епістемологія 2-ї стадії характеризує 50,8 % вибірки, а 3-ї стадії – 42,1 %. «Світ 2-ї стадії» в тому вигляді, як він описаний у «Посібнику з проведення суб'єкт-об'єктного інтерв'ю» [9], утворюють п'ять

перехідних субстадій між повною 2-ю стадією і повною 3-ю стадією: бали 2, 2(3), 2/3, 2/3, 3/2 і 3(2). У цьому емпіричному дослідженні, отже, респонденти репрезентують здебільшого імперіальний суб'єкт-об'єктний баланс. Аналіз відповідей інтерв'ю показує, що вони є прибічниками доктрини розуміння себе та світу за посередництвом сталих категорій. Цей спосіб структурування переживання чи конструювання смислів означає, що в особистості сформоване таке чуття, яке, на відміну від попередньої стадії, є не ефемерним, а стійким, довготривалим, сталим, міцним. Через те, що ця когорта респондентів підвладна стійким диспозиціям, потребам, пріоритетам, крізь які сприймає інших людей, вона завдяки стійкій категоріальній свідомості спроможна регулювати, упорядковувати імпульси, змінювати власні бажання від існування їх як імпульси до існування як класу усталених потреб (не як змісту, а структури), ідентифікувати стійкі властивості «я» згідно із зовнішніми соціальними чи поведінковими виявами.

В усвідомленні міжособистісних відносин утриваленими категоріями конкретного мислення представники стадій другого світу ідентичності є ніби психологічно розміщеними в «металевих футлярах» стосовно один одного, тобто чуття «я» відокремлює точку зору особистості від точки зору інших. Вони не можуть втримувати чужу та свою точки зору одночасно та мати й поділяти спільну з іншими соціальну реальність.

Не є малозначним факт, що впродовж Імперіальної ери граничною, кінцевою, остаточною для свідомості «дрібних виробників смислу» є орієнтація на власні потреби, інтереси, сталі бажання, в які він убудований. Їх вік перебуває на тому відтинкові часу, який «маркований» потребою відмежовуватися від інших, конструювати смисл своєї ролі, «місця під сонцем», завойовувати самостійність, репутацію. Певна річ, що репутація, статус, влада, впливовість «з неба на голову не падають» і це призводить до низки конфліктів, насамперед, з ровесниками. Акти самовизначення вимагають докдання всіх своїх старань:

### *Протокол № 10*

**Р:** Якщо я не поб'юся, ніхто мене не буде шанувати, а коли вступлю [у бійку], подумують: «Нормальний “пацан” – за себе постояти може».

**І:** Чому тобі важливо, що про тебе думають?

**Р:** Щоб нічого поганого про мене не говорили, «лохом» будуть вважати, у якого друзів немає, знатимуть, що він у відповідь нічого не втне.

### *Протокол № 12*

**І:** Чому для тебе має значення наслідувати друзів?

**Р:** Якщо я не буду робити так, як вони, друзі будуть інакше дивитися на мене.

**І:** Як саме?

**Р:** Будуть казати «слабак», не можеш.

**І:** Що для тебе тут ставиться на карту?

**Р:** Стосунки з друзями. Будуть менше спілкуватися зі мною і думатимуть про мене як *слабака*.

**І:** Чому це погано?

**Р:** Є люди, яким все одно, а якби про мене казали, що я *слабак*, то це принизливо. Ніби я не можу за себе постояти, а так зі мною рахуються і це нормально.

У цих коротких пасажах терміни «слабак», «лох» слугують за «сигнальні» слова. Із наведених уривків інтерв'ю стає очевидним факт категоризації чи, висловлюючись мовою Е. Еріксона, «типологізації» представниками Імперіальної стадії себе та своїх ровесників. Юнаки-систематики проводять ретельну каталогізацію, класифікацію усіх, хто населяє їхній соціальний світ, у тому числі й себе. Із зусиллями, гідними кращого застосування, вони визначають за інтуїтивною здогадкою, яке становище займає та чи інша людина в їх ментальній системі координат, зважуючи всі її переваги, а також положення власного «я». Статуси, репутації, табелі про ранги «фабрикуються» у власній голові на підставі заслуг опанування роллю сильної особистості. У конструюванні цієї ролі чи «волі здаватися» між імперіальними юнаками важливо «не втратити обличчя», не потрапляти в належність до розряду слабаків. Вони уникають здаватися слабкими в контексті ситуацій загрози чи атаки на ідентичність. Для імперіального юнака є привабливою ідентифікація з роллю, що уособлює психологічне чуття вмілості, тобто силу, впливовість, контроль, владу.

«У тих випадках, коли остаточне самовизначення натрапляє на труднощі з особистих чи соціальних причин, виникає чуття плутанини ролей: молода людина не синтезує, а протиставляє одне одному свої сексуальні, етнічні, професійні й типологічні можливості й часто

змушена цілком та остаточно вирішити на користь однієї з них» [7, 97]. Бажання стати ким-небудь веде до категоризації «я», зарахування себе до певного класу людських істот, типологізації. Поєднання самодостатності, у деякому відношенні замкненості юнака в конструюванні своєї ролі та вияву ним категоріальної свідомості, а також убудованості у власні тривкі диспозиції, потреби роблять юнака творцем такого ладу та односторонніх узагальнень, що відрізняються нечуйністю, культурою суворості в площині міжособистісних стосунків. Ясна річ, що юнаки еволюційно не готові до виконання завдань на культуру чуйності, чулості, емпатії, взаємності, які мали би вже бути істотними новотворами у їхньому віці 16–17 років. Але така роль несумісна й суперечить ролі сильної людини, і це дається взнаки, позначається на жмутові інших ролей у житті. Ця логіка розуміння з вищезгаданих уривків інтерв'ю засвідчує оперування в респондентів щонайменше другої, імперіальної, стадії розвитку ідентичності в сенсі невміння поділяти спільної з іншими реальності.

Його інтерес до думки друзів стосується лише того, як краще бути спроможним передбачати соціальні наслідки власної поведінки з ними тим чи іншим чином. Юнак «убудований» в одну-єдину точку зору й перебуває під владою потреби передбачувати, як друзі будуть триматися проти нього, і відповідно до цього, краще творити своє задоволення власних потреб, планів, бажань та інтересів. «Друзями» є люди, які пропонують або постачають те, що для «я» юнака придасться. Він конструює смисл у спосіб, що інші роблять йому або роблять для нього: чи вони стоять поперек його дороги, чи сприяють йому на шляху до мети, чи вони є «лівою» людиною, тобто непотрібною, зайвою стороною життя, марнотою. Відсутність координації керуючих відносинами сил заволоділа всією його істотою.

Якщо взяти до уваги інтерв'ю, у яких постали у свідомості юнаків перші проблиски третьої – Міжособистісної – стадії розвитку ідентичності, то респонденти структурують свій досвід переживань дещо інакшим способом, ніж попередня когорта респондентів. Вони виявляють дані на користь елементарного вміння втримувати у внутрішньому плані точку зору іншого, якої думки він про них. Юнак стверджує, що не хотів би, щоб іншому було гірше, і висуває припущення, що коли, наприклад, подруга, покидає, є, імовірно, у тім і його вина: ставлення до неї було з його боку «не таким, як їй хотілося би». Його епістемологічне вміння підказує, що він не

задовольняє її емоційних експектацій. Існує градієнт того, наскільки респондент переводить точку зору іншої людини всередину себе. Спосіб, яким він трактує її позицію, інтерпретується так: до якої міри ця точка зору іншого є екстернальною або наскільки вона стає інтернальною в конструюванні смислу респондентом. Урешті-решт, йому «однаково», він не може зрозуміти, чого вона хоче, чому заявила, що він її «використовував», а одного разу навіть ударив її, оскільки «розпускає чутки про мене, змішує правду з брехнею». За цією логікою його міркувань можна зробити висновок, що позиція подруги, її перспектива йому є зовнішньою, екстернальною. Він не конструює її кути бачення як джерело думання і почуттів власного «я», а замість цього конструює як когось на кшталт «подвійного агента», прототипа інформатора, який може заздальгідь попередити про його соціальні наслідки поведінки й діє як консультант з питань охорони його я-інтересів [9]. Юнак лише ледь-ледь диференціював, відмежував себе від своєї позиції, оскільки його власне новопостале «я» стало смисловим контекстом для сприймання точки зору іншого. Ця точка зору, однак, є сторонньою йому, яку важно відрізнити від власної та визнати її. Він не інтерналізував голосу цього іншого сповна у власну конструкцію «я». Його зусилля вберегти цілість власного «я» відчувається іншою людиною як намагання контролювати чи маніпулювати нею. Позаяк «вставлений» в усвідомлення світу крізь свої власні усталені потреби й визначається ними, він може фактично сприймати дівчат як «постачальників» досягання цілей, бажань свого «я». У міжособистісному сенсі думки та почуття інших на імперіальній стадії переживаються як засоби або перешкоди на шляху задоволення власних потреб, тоді як на міжособистісній стадії вони усвідомлюються як інформанти про те, ким психологічно є «я» юнака.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Нашим аналізом пропонується, що пояснення агресії та стримувань від неї належить шукати в способах «виробництва» юнаками смислу, оскільки вони не отримують усвідомлення в готовому вигляді як дар, а мусять конструювати його самостійно. Агресія є своєрідним конструюванням протиборства між ровесниками за репутацію, за те, хто кому нав'язує «правила гри». Центральну тенденцію розвитку ідентичності юнаків становить досягнення в їхніх способах усвідомлення себе та світу майже відносно однаково імперіальної (другої стадії) та

міжособистісної (третьої стадії) ер смислової еволюції. Епістемологія імперіальної стадії характеризує половину вибірки юнаків і вказує на затримку розвитку їх ідентичності, а також на те, що вони еволюційно є неготовими до оволодіння релевантними їхнього віку смислотворчими здібностями, зокрема до взаємності у міжособистісних стосунках зі значущими іншими. Мислення юнаків відображує їх «спійманість» у дезадаптивне коло конструювання «я», коли порушуються відносини між індивідом і тримаючим середовищем. Це порушення знаходить свій вияв у поєднаннях конструювань того, чим юнаки відрізняються від інших із конструюваннями подібності до інших у власному внутрішньому світі, у якому розігруються такого роду соціальні мелодрами. Зіставлення показників ідентичності з різними індикаторами параметрів юнацької агресії засвідчують, що між ними існує від'ємний зв'язок: максимальні рівні агресії респондентів асоціюються з меншими стадіями розвитку їх ідентичності та навпаки.

Перспектива подальшого дослідження полягає в тому, щоб виявити, як саме агресія робить внесок в імперіальний і міжособистісний порядки свідомості. Коли «я» юнака тотожне цим порядкам і він ними «є», це означає, що юнак не може критикувати, виступати, протестувати проти того позасвідомого «підмету», у вираз якого «я» вставлене: із ним агресія просто трапляється, до якої він не спроможний зайняти свого свідомого ставлення й артикулювати її через те, що його суб'єкт не становить об'єктивованої структури «я», яка була би неминучим логічним природним результатом у разі володіння індивідом кутом бачення жертви своєї агресії. Отож потрібні подальші дослідження.

### *Список використаної літератури*

1. Гайдукевич Г. Вияви агресивності у курсантів вищих військових закладів освіти на різних етапах підготовки : дис. ... канд. психол. наук / Г. Гайдукевич ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2000. – 158 с.
2. Крайнюк В. Психологічні особливості виявів тривожності і агресивності в юнаків призовного віку : дис. ... канд. психол. наук / В. Крайнюк ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 1999. – 166 с.
3. Мэй Р. Сила и невинность. В поисках истоков насилия / Р. Мэй. – М. : Смысл, 2001. – 319 с.
4. Anger, Hostility and Aggression / ed. by M. Furlong et al. – Brandon : Clinical Psychology Publishing Co., 1994. – 238 p.

5. Buss A. H. Aggression Pays / A. H. Buss // The Control of Aggression and Violence: Cognitive and Physiological Factors. – New York : Academic Press, 1971. – P. 345–364.
6. Herman J. Trauma and Recovery / J. Herman. – New York : Basic Books, 1997. – 286 p.
7. Kegan R. The child Behind the Mask. Sociopathy and Developmental Delay / R. Kegan // Unmasking the Psychopath. – New York : W. W. Norton, 1986. – P. 148–195.
8. Kegan R. Kohlberg and the Psychology of Ego Development: A Predominantly Positive Evaluation / R. Kegan // Lawrence Kohlberg: Consensus and Controversy. – London : The Falmer Press, 1986. – P. 163–181.
9. Subject-Object Interview: A Guide to Its Administration and Interpretation / L. Lahey, E. Souvaine, R. Kegan, R. Goodman, S. Felix // Unpublished paper. – Harvard University : Graduate School of Education, 2008. – 433 p.

УДК 159.923 + 159.95

**Х. Ю. Шишкіна**

## **ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗ'В'ЯЗКУ ВИБІРКОВИХ СТАВЛЕНЬ У СТРУКТУРІ ІНФОРМАЦІЙНО- ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПОЗИЦІЇ ТА ОСОБИСТІСНИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ СТУДЕНТІВ**

Результати теоретичного та емпіричного дослідження особливостей інформаційно-психологічної позиції, станів та властивостей студентської молоді викладено у статті. Здійснено теоретичне обґрунтування та емпіричне вивчення інформаційно-психологічної позиції у структурі соціальної зрілості студентів. Установлено значущі кореляційні зв'язки між показниками різних станів і властивостей особистості та інформаційно-психологічної позиції, а також запропоновано шляхи вдосконалення соціальної зрілості особистості через розвиток інформаційно-психологічної позиції.

**Ключові слова:** особистість, інформаційно-психологічна позиція, ставлення, вибіркоче ставлення, стилі засвоєння інформації, особистісні стани.

**Шишкіна К. Ю. Эмпирическое исследование взаимосвязи избирательных отношений в структуре информационно-психологической позиции и личностных свойств студентов.** Результаты теоретического и эмпирического исследования особенностей информационно-психологической позиции, состояний и свойств студенческой молодежи изложены в данной статье. Осуществлено теоретическое обоснование и эмпирическое изучение информационно-психологической позиции в структуре социальной зрелости студентов. Установлены значимые корреляционные связи между показателями различных

состояний и свойств личности и информационно-психологической позиции, а также предложены пути усовершенствования социальной зрелости личности через развитие информационно-психологической позиции.

**Ключевые слова:** личность, информационно-психологическая позиция, отношение, избирательное отношение, стили усвоения информации, личностные состояния.

**Shyshkina Kh. Yu. Empirical Research of Selective Attitudes Interrelations in the Information and Psychological Position Structure and Students' Personal Properties.** The results of the theoretical and empirical study of information and psychological position's features, students' states and properties are highlighted in the article. The author gives a theoretical justification and the empirical investigation of information and psychological position in the structure of social maturity. The significant correlations between parameters of different states, personality traits, information and psychological position along with the methods of improving personality social maturity on the basis of information and psychological position development have been determined.

**Key words:** personality, information and psychological position, attitude, selective attitude, information processing styles, personality states.

**Постановка наукової проблеми та її значення.** На сучасному етапі розвитку психологічної науки, яка шукає розв'язання проблем особистості й соціуму, виникає потреба у дослідженні ставлення людини до інформаційних потоків сучасності. У процесі аналізу основних напрямів дослідження особистісної психологічної позиції є потреба у вивченні інформаційно-психологічної позиції як різновиду психологічної позиції. Виявлено, що головним джерелом її формування є світогляд людини, система життєвих цінностей, життєвий і професійний досвід, набуті знання, вміння, навички стосовно інформації. Інформаційно-психологічна позиція слугує основою для здійснення людиною своїх внутрішніх потенцій в особистісному, соціальному, професійному планах. При цьому професійна діяльність є однією з найбільш поширених сфер реалізації людини в інформаційному просторі.

Психологічна стабільність та чітка позиція людини до інформаційних факторів суспільного життя забезпечує її стабільність та орієнтацію не лише в професійному плані (в тому розумінні, що адекватно сформована психологічна позиція є підґрунтям для формування потрібної професійної позиції), а й особистісному, впливаючи на її соціальну зрілість. Зауважимо, що інформація є глобальним питанням сучасності. Саме від неї залежить успішний розвиток суспільства.



Інформаційна взаємодія різних груп людства – найважливіша форма соціальної взаємодії. Інформація для людства є і умовою, і стимулом до дії. Тому формування адекватної позиції особистості як члена соціуму до інформації є необхідним та першочерговим. До того ж фактор поведінки соціуму не є єдиним основним чинником у формуванні інформаційно-психологічної позиції особистості, слід враховувати також потреби, очікування, інтереси, які по-різному виражені в кожного учасника інформаційного процесу, зокрема в молодій аудиторії. Цим зумовлено **актуальність** дослідження, що полягає у встановленні взаємозв'язків між показниками інформаційно-психологічної позиції та психологічних станів особистості.

**Аналіз останніх досліджень із цієї проблеми.** Вітчизняні й зарубіжні вчені дедалі глибше досліджують психологічну позицію особистості. Зокрема, виокремлюється життєва позиція як загальна категорія, психологічна позиція, а також багато інших підвидів останньої. Серед учених, котрі досліджували категорію позиції в психології, слід відзначити таких, як Б. Г. Ананьєв, К. А. Абульханова-Славська, Л. І. Божович, І. С. Кон, В. М. М'ясищев, С. А. Прядков, Л. С. Славін та ін. Проаналізовані вищезгадані праці дають змогу констатувати, що поняття «позиція» є надзвичайно важливим, необхідним та актуальним для вивчення. Дедалі більше згадане явище привертає увагу науковців, уводиться в глосарій різних галузей психології, а також й інших наук. До того ж цей термін вживається в різноманітних контекстуальних значеннях, позначаючи великий спектр конкретних конструктів і характеристик особистості та соціальних явищ. У нашому дослідженні увага концентрується на інформаційно-психологічній позиції як специфічного виду психологічної позиції особистості.

**Мета** дослідження – теоретично обґрунтувати інформаційно-психологічну позицію як чинник соціальної зрілості особистості, а також установити взаємозв'язки між показниками інформаційно-психологічної позиції та психологічних станів особистості на емпіричному рівні. Для реалізації мети були використані **методи** дослідження: теоретичні (аналіз, синтез, систематизація та узагальнення наукової літератури із цієї проблеми дослідження); емпіричні: (стандартизована методика визначення стилів оволодіння інформацією М. П. Фетискіна для вивчення вибіркового ставлення до інформації як складника інформаційно-психологічної позиції, опитуваль-

ник FPI для вивчення особистісних станів і властивостей), а також метод статистично-математичної обробки результатів програмного забезпечення SPSS для здійснення кореляційного аналізу з допомогою  $r$ -коефіцієнта Пірсона.

Загальна вибірка досліджуваних становила 200 осіб – студентів-гуманітаріїв Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки віком від 18 до 22 років.

**Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження.** Розглянемо докладніше взаємозв'язки інформаційно-психологічної позиції як чинник соціальної зрілості та особистісних станів і властивостей студентської молоді. Оскільки велику роль у самопочутті суспільства та кожного його члена відіграє міра задоволення потреби в інформації, а загальна соціальна система будується під впливом інформаційної системи, у якій взаємодія між підсистемами та елементами протікає у формі інформаційних процесів, то є потреба в умінні формувати адекватну поведінку під впливом будь-якої інформації. Це, у свою чергу, дає змогу, з одного боку, сформувати психологічно стабільну та позитивну інформаційно-психологічну позицію, а з іншого – є запорукою успішного розвитку соціальної зрілості особистості.

Зазначимо, що соціальна зрілість як показник рівня розвитку є важливою для соціуму та кожного його члена. Проблему соціальної зрілості особистості досліджували такі вчені, як Б. Г. Ананьєв, Т. В. Анатова, Л. В. Артемова, О. О. Бодальов, Р. І. Жуковська, О. В. Запорожець, Р. А. Іванкова, І. С. Кон, Н. А. Короткова, М. І. Лисіна, Л. В. Лідак, І. Г. Малкін-Пих, А. Х. Маслоу, Р. С. Немов, Л. Е. Орбан-Лембрик, О. М. Ростюхіна, А. А. Рояк, А. П. Усова, Г. П. Щедровицький, О. Ю. Яницька. У зв'язку з тим, що соціальна зрілість, на нашу думку, формується на основі інформаційно-психологічної позиції, зупинимось детальніше на основотворчих компонентах цієї позиції.

Отже, інформаційно-психологічна позиція – це система індивідуальних, свідомих та вибірових ставлень особистості до інформації. *Інформаційні* ставлення є вродженими та виявляються в уже сформованих у людини способах сприйняття та обробки конкретної інформації, що закладається вже з дитинства та залежать від конкретних психологічних особливостей особистості. *Свідомі* ставлення являють собою найвищий рівень ставлення до дійсності, при цьому в самому усвідомленні цих ставлень існує ряд шаблів, що їх людина проходить

у процесі розвитку. Тобто людина встановлює змістові зв'язки з навколишньою суспільною дійсністю [6, 101], а отже, з інформацією, що надходить із зовнішнього світу.

Тлумачний російсько-український словник психологічних термінів дає таке визначення свідомому ставленню – це вид психічного ставлення, властивий лише людині або групі, який є одним з атрибутів свідомості в єдності з переживанням і знанням [3, 230]. При цьому важливо, що тут відіграє ставлення особистості до явищ світу, інших людей, до себе, своєї справи, до трудової діяльності.

За визначенням Л. В. Кузьменко, свідоме ставлення особистості є її специфічною саморегуляцією у створенні світу ідей, понять, наукових знань, цінностей і зумовлене її потребами, включає в себе свідомо вибране ставлення до довкілля, інших людей, себе, своїх прав і обов'язків [6, 103]. Усе це комплексно формує позицію людини стосовно навколишнього світу, точніше, інформації, яка надходить від нього. У зв'язку із цим зовнішнє та внутрішнє психологічне сприйняття й обробка певної інформації стає підґрунтям для формування конкретної інформаційно-психологічної позиції особистості як чинника соціальної зрілості. Зазначимо, що свідомо позиція – це найвищий ступінь розвитку особистості, у якому рівень свідомого ставлення до інформації як важливого елемента сучасного світу визначає її міру та стан. При цьому цей тип ставлення представляє собою певні зацікавлення в конкретній інформації, винятковий інтерес до конкретної сфери інформаційного суспільства сьогодення, у якій перебуває особистість у той чи інший момент.

Крім того, формування адекватної інформаційно-психологічної позиції значною мірою залежить від *вибіркового* ставлення особистості до певної інформації. На нашу думку, особливості вибіркового ставлення проявляються в конкретних стилях інформаційного засвоєння. Існує чотири основних стилі: абстрактно-послідовний (аналітичність та орієнтація на майбутнє; оперування інформацією є раціоналізованою дією; реальність для таких людей являє собою метафізичний світ теорій та абстрактних уявлень), конкретно-послідовний (схильність до теоретизування; орієнтація на теперішнє; послідовність, лінійність та впорядкованість обробки інформації), абстрактно-довільний (схильність до експериментів; обізнаність та проникливість), конкретно-довільний (цілісність та продуктивність; дієвість та відповідальність) [10, 252].

Отже, ознайомившись детальніше з особливостями стилів засвоєння інформації, які описують і дають чітке уявлення стосовно сприйняття інформації та сформованого в людини вибіркового ставлення до неї, можна спрогнозувати подальшу діяльність особистості з інформацією.

Зауважимо, що всі вищезазначені види ставлень мають різну природу формування. Так, свідоме та вибіркоче ставлення до інформації формуються протягом життя, тобто є набутими, індивідуальне ж є вродженим, залежить від уже закладених із народження психологічних особливостей та змінюється відповідно до конкретних вікових періодів особистості. Тому вважаємо доцільним розглядати свідомі та вибіркочі ставлення як такі, що формуються під впливом інформаційних потоків навколишньої дійсності та підлягають змінам.

Найбільш важливим із позиції розвитку вважаємо вибіркоче ставлення, адже воно пов'язане із сукупністю когнітивних процесів особистості, які в результаті спеціального психолого-педагогічного забезпечення можуть удосконалюватися. Відтак значущим є встановлення взаємозв'язку вибіркового ставлення до інформації з особистісними станами і властивостями для подальшого налагодження розвитку цього складника інформаційно-психологічної позиції. За методикою FPI було вивчено такі особистісні характеристики: комунікабельність, врівноваженість, відкритість, невротичність, спонтанна агресивність, депресивність, роздратування, реактивна агресивність, сором'язливість, екстраверсія/інтроверсія, емоційна лабільність, а також ступінь маскулінності/фемінності.

Результати кореляційного аналізу стилів інформаційної обробки інформації та особистісних станів і властивостей студентської молоді викладено в табл. 1.

Як видно з таблиці, існують значущі кореляційні зв'язки між показниками різних стилів засвоєння інформації та особистісних станів студентів. Найпримітнішими є зв'язки між показниками абстрактно-довільного стилю та таких станів, як невротичність та комунікабельність, відповідно,  $r = 0,157$  та  $r = 0,159$  при  $p < 0,05$ . Розвинена комунікабельність передбачає реальний прояв соціальної активності особистості, наявність вираженої потреби в спілкуванні та постійну готовність до задоволення цієї потреби. Відтак схильність до експериментів, обізнаність і проникливість у різні види інформації, що характеризує абстрактно-довільний стиль, забезпечує успішну кому-

нікативну взаємодію з іншими людьми, посилює комунікативну ініціативу та активність. З іншого боку, значна пізнавальна активність, яка виражається в експериментуванні з новою інформацією, часто супроводжується підвищеною тривогою і збудженням.

Таблиця 1

**Результати кореляційного аналізу показників стилів інформаційної обробки та станів і властивостей особистості**

Вид стилю	Невротичність	Спонтанна агресивність	Депресивність	Дратівливість	Комунікабельність	Врівноваженість	Реактивна агресивність	Сором'язливість	Відкритість	Екстраверсія/інтроверсія	Емоційна лабільність	Маскулінність/фемінність
Конкретно-послідовний	-0,105	0,027	-0,018	0,110	0,023	0,109	0,019	-0,088	0,039	0,009	0,004	0,125
Абстрактно-довільний	0,159(*)	-0,006	0,100	0,010	-0,157(*)	-0,041	0,008	0,076	0,005	-0,058	0,051	-0,080
Абстрактно-послідовний	0,073	-0,081	-0,005	-0,031	-0,101	-0,088	-0,149(*)	-0,060	-0,020	-0,116	-0,015	-0,003
Конкретно-довільний	-0,062	-0,153(*)	-0,032	0,050	0,077	-0,003	-0,041	-0,085	-0,083	-0,008	-0,096	0,142(*)

Також простежується негативний кореляційний зв'язок між абстрактно-послідовним стилем і реактивною агресивністю в студентів ( $r = -0,149$  при  $p < 0,05$ ); між конкретно-довільним стилем обробки інформації та спонтанною агресивністю, відповідно,  $r = -0,153$ ,  $p < 0,05$ . Адже абстрактно-послідовний стиль передбачає чітке планування і контроль діяльності, раціональне ставлення до різних видів інформації, що, у свою чергу, дає змогу регулювати емоційні стани, прояви агресивної поведінки зокрема. Конкретно-довільний стиль, який виявляється у високому ступені відповідальності за власну поведінку, також знижує прояви спонтанної агресивності особистості.

Отже результати аналізу кореляційних зв'язків між показниками інформаційно-психологічної позиції у вигляді вибіркового ставлення

до інформації та особистісних станів і властивостей дають змогу зробити **висновки** про важливість позиції як психологічного конструкту цілісної особистості.

Урахування особистісних станів і властивостей є важливим для розвитку інформаційно-психологічної позиції особистості студентів, що й становить **перспективи** наших досліджень.

### *Список використаної літератури*

1. Ананьев Б. Г. Избранные труды по психологии / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Изд-во Санкт-Петербург. ун-та, 2007. – 412 с.
2. Бех І. Д. Категорія «ставлення» в контексті розвитку «Я» особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 9 (16). – С. 9–21.
3. Бродовська В. Й. Тлумачний російсько-український словник психологічних термінів : словник / В. Й. Бродовська, В. О. Грушевський, І. П. Патрик. – К. : ВД «Професіонал», 2007. – 512 с.
4. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2002. – 368 с.
5. Засекіна Л. В. Структурно-функціональна організація інтелекту : монографія. – Острого : Вид-во Нац. ун-ту «Острозька академія», 2005. – 370 с.
6. Кузьменко Л. В. Сутність свідомого ставлення старшокласників шкіл-інтернатів до своїх базових прав та обов'язків / Л. В. Кузьменко // Зб. наук. пр. – Вип. 15 (II). – К. : [б. в.], 2011. – С. 98–105.
7. Лапченко І. О. Емоційне ставлення до себе та ровесників як чинник особистісного розвитку дитини дошкільного віку : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / І. О. Лапченко ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2006. – 237 с.
8. Мясищев В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев ; под ред. А. А. Бодалева. – М. : Изд-во «Институт практической психологии» ; Воронеж : НПО «МОД ЭК», 1995. – 356 с.
9. Практикум по общей и экспериментальной психологии / под ред. А. А. Крылова, С. А. Маничева. – СПб. : Питер, 2000. – 560 с.
10. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Психотерапия, 2009. – 544 с.
11. Хворост Х. Ю. Концептуальні межі поняття позиції у психології / Х. Ю. Хворост // Психол. перспективи. – Луцьк, 2011. – Вип. 17. – С. 256–263.

## НАШІ АВТОРИ

**Артемська Ірина Володимирівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної роботи, психології та педагогіки Чорноморського державного університету імені Петра Могили.

**Байкова Лариса Анатоліївна** – доктор педагогічних наук, професор, директор інституту психології, педагогіки і соціальної роботи Рязанського державного університету імені С. О. Єсеніна.

**Власюк Дмитро Петрович** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

**Гордієнко-Митрофанова Ія Володимирівна** – кандидат філософських наук, доцент кафедри англійської філології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

**Гошовська Дарія Тарасівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

**Гошовський Ярослав Олександрович** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри педагогічної та вікової психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

**Дучимінська Тамара Іванівна** – начальник науково-дослідної частини Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

**Дячук Наталія Володимирівна** – аспірант Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

**Засєкіна Лариса Володимирівна** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

**Ільчишин Наталя Олексіївна** – асистент кафедри психології Львівського національного університету імені Івана Франка.

**Крупич Софія Олегівна** – здобувач Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

**Кульчицька Анна Валеріївна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

**Лазаренко Ольга Володимирівна** – аспірант Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

**Левус Надія Ігорівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Львівського національного університету імені Івана Франка.

**Мазуренко Валентина Анатоліївна** – аспірант Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

**Максименко Ксенія Сергіївна** – кандидат психологічних наук, докторант Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Малімон Людмила Яківна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

**Матласевич Оксана Володимирівна** – доцент, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психолого-педагогічних дисциплін Національного університету «Острозька академія».

**Мединська Юлія Ярославівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки гуманітарного факультету Українського католицького університету.

**Миколайчук Мар'яна Ігорівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки гуманітарного факультету Українського католицького університету.



**Мирчетич Марина Андріївна** – аспірант Рязанського державного університету імені С. О. Єсеніна.

**Мілінчук Володимир Ігорович** – старший викладач кафедри педагогічної та вікової психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

**Мітлош Антоніна Василівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

**Мудрик Алла Богданівна** – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

**Ніколайчук Ірина Олександрівна** – викладач кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.

**Олефір Валерій Олександрович** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Української інженерно-педагогічної академії (м. Харків).

**Павлова Анна Валеріївна** – магістр психології, лаборант кафедри психології Української інженерно-педагогічної академії (м. Харків).

**Павлюк Тетяна Миколаївна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

**Попова Марта Ігорівна** – асистент кафедри психології Львівського національного університету імені Івана Франка.

**Потапчук Людмила Володимирівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

**Синіцька Тетяна Віталіївна** – науковий співробітник відділу соціальної та клінічної наркології Українського науково-дослідного інституту соціальної, судової психіатрії та наркології МОЗ України.

**Соловей Оксана Анатоліївна** – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

**Фоміна Наталія Олександрівна** – доктор психологічних наук, професор кафедри психології особистості, спеціальної психології і колекційної педагогіки Рязанського державного університету імені С. О. Єсеніна.

**Хомик Володимир Степанович** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

**Шишкіна Христина Юріївна** – асистент кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

## ПАМ'ЯТКА АВТОРОВІ

«Психологічні перспективи» належать 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. Автор статті відповідає за достовірність та вірогідність викладеного матеріалу, за правильне цитування і коректне посилання на джерела.

Усі матеріали розглядає редакційна колегія відповідного розділу журналу.

**Обсяг статті** – оглядова стаття – до 1 авт. арк. (40 000 друкованих символів із пробілами); стаття – 12 сторінок (0,5 авт. арк.), мінімальний обсяг статті – 8 сторінок комп'ютерного набору.

У редколегію збірника потрібно надіслати:

- 1) роздрукований текст статті (1 примірник із підписом автора);
  - формат А-4, відстань між рядками – 1,5 інтервала, кегль 14, гарнітура Times; 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 – 11 пт;
  - таблиці, рисунки, малюнки повинні мати нумерацію й назву;
  - ілюстративний матеріал подавати в тексті, підписи набирати курсивом; рисунок, виконаний засобами MS Word, згрупувати як один об'єкт;
  - список літератури оформляти за ДСТУ 7.1-2006, скорочення слів і словосполучень – за ДСТУ 3582-97; цитувати не більше 10-ти джерел, в оглядах – до 30-ти; на кожен позицію в списку літератури має бути посилання в тексті статті;
    - посилаючись на статтю, у списку літератури обов'язково вказувати її авторів, назву, джерело-видання, рік, випуск (число), сторінки; на книгу в цілому – авторів, назву (і жанр), місце видання, видавництво, рік та кількість сторінок; на інтернет-видання – джерело та дату використання;
    - посилання робляться так: [1, 5], тобто інформація міститься в джерелі 1 на сторінці 5; для кількох джерел одночасно: [7, 15; 15, 146; 18, 90]; можливе посилання й без зазначення сторінки, якщо мається на увазі джерело загалом;
- 2) файл статті та додатково файли ілюстрацій (на 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 автора (установа, підрозділ);
  - адреса; електронна пошта; телефон.

**Структура статті:**

- 1) прізвище, ініціали автора;
- 2) назва статті (великими літерами);
- 3) анотація українською мовою (до 1000 знаків);
- 4) ключові слова українською мовою (до 10 слів);
- 5) прізвище, ініціали автора російською мовою;
- 6) назва статті російською мовою;
- 7) анотація російською мовою;
- 8) ключові слова російською мовою,
- 9) прізвище, ініціали автора англійською мовою;
- 10) назва статті англійською мовою;
- 11) анотація англійською мовою;
- 12) ключові слова англійською мовою;
- 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 та перспективи подальших досліджень;
- 19) література (на кожен позицію є посилання в статті), примітки, джерела ілюстративного матеріалу, список нестандартних скорочень;
- 20) адреса для листування, телефон (публікуються за бажанням автора);
- 21) одна рецензія на статтю.

Кошти за публікацію потрібно перерахувати **через банк** на р/р 31257273210753, МФО 803014, банк ГУДКСУ у Волинській обл., код 02125102 (одержувач – Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки), вказавши 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: lora\_zasyekina@mail.ru.

Автори отримують авторський примірник журналу ((0332) 24-40-12).

## ЗМІСТ

<b>І. В. Астремська</b> Супервізорські відносини в професійному супроводі спеціаліста соціальної роботи.....	3
<b>Л. А. Байкова</b> Теоретико-методологические основы исследования взаимосвязи психического, психологического и социального здоровья .....	12
<b>Д. П. Власюк</b> Рефлексивність як ключовий елемент специфіки об'єкта дослідження психології особистості.....	19
<b>І. В. Гордієнко-Митрофанова</b> Діагностична методика ігротехнічної компетентності (за критерієм «володіння вчителем ігротехнічними знаннями»).....	29
<b>Д. Т. Гошовська, Я. О. Гошовський</b> Самоакцептивна атрибуція в контексті особистісного самоприйняття .....	40
<b>Т. І. Дучимінська, Л. Я. Малімон</b> Психологічний аналіз проявів емоційного дефіциту особистісної безпорадності в навчальній діяльності студентів .....	50
<b>Н. В. Дячук</b> Психолінгвістична модель реалізації творчого потенціалу перекладача художніх текстів .....	60
<b>Л. В. Засєкіна</b> Соціальне мислення як чинник професійної компетентності майбутніх фахівців у сфері «людина–людина» .....	70
<b>С. О. Крупич</b> Психологічні особливості мовленнєвої діяльності як виду свідомої активності особистості.....	78
<b>А. В. Кульчицька, О. В. Мисковець</b> Психолого-економічні особливості використання <i>product placement</i> у засобах масової комунікації .....	87
<b>О. В. Лазаренко</b> Самооцінка як фактор становлення економічної ідентичності в ранній юності (емпіричний ракурс).....	93
<b>Н. І. Левус, Н. О. Ільчишин</b> Особливості декларованого та реального ставлення молоді до представників інших країн .....	102
<b>В. А. Мазуренко</b> Типи міжпівкульової асиметрії.....	112

<b>К. С. Максименко</b> Генетично-психологічна парадигма в контексті інтеграційних психотерапевтичних підходів .....	122
<b>О. В. Матласевич</b> Історико-психологічні дослідження як основа розвитку християнської психології в Україні .....	132
<b>Ю. Я. Мединська</b> Стигма як соціальний стереотип у сфері психічного здоров'я .....	140
<b>М. І. Миколайчук</b> Можливості постмодерністської методології в сучасній практиці психологічної допомоги .....	150
<b>В. І. Мілінчук</b> Роль свідомого контролю в динаміці мовленнєвої діяльності постінсультних осіб із моторною еферентною афазією .....	158
<b>А. В. Мітлош</b> Особливості прояву інтересу молоді до аудіовізуальних засобів масової інформації .....	165
<b>А. Б. Мудрик</b> Теоретико-методологічний аналіз феномену релігійної віри: соціально-психологічний аспект.....	173
<b>І. О. Ніколайчук</b> Психологічна освіта майбутніх учителів-філологів .....	181
<b>В. О. Олефір, А. В. Павлова</b> Екстрене хірургічне втручання як психотравма та стратегії її подолання .....	190
<b>Т. М. Павлюк</b> Психологічні прояви внутрішньоособистісних конфліктів у професійній діяльності медичних сестер .....	200
<b>М. І. Попова</b> Когнітивний стиль як особистісна предиспозиція успішності діяльності .....	209
<b>Л. В. Потапчук</b> Теоретичний аналіз дослідження проблеми переживання психотравмувальних ситуацій особистості.....	217
<b>Т. В. Синіцька</b> Адиктивна поведінка студентської молоді як медико-соціальна проблема суспільства, передумови формування адиктивної поведінки .....	224
<b>О. А. Соловей</b> Соціально-психологічний тренінг як метод розвитку комунікативної компетентності державних службовців.....	234

**Н. А. Фомина, М. А. Мирчетич**

Особенности соотношения сигнальных систем и темперамента  
как физиологические предпосылки для формирования  
индивидуального стиля овладения неродным языком ..... 243

**В. С. Хомик**

Розвиток юнацької ідентичності як чинник конструювання агресії..... 253

**Х. Ю. Шишкіна**

Емпіричне дослідження взаємоз'язку вибірових ставлень  
у структурі інформаційно-психологічної позиції  
та особистісних властивостей студентів ..... 263

Наші автори..... 271

Пам'ятка авторіві ..... 275

Наукове видання

# ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРСПЕКТИВИ

ВИПУСК 22

*Редактори:* О. В. Воробей, В. С. Голюк, М. М. Карпевич-Ящук,  
Л. С. Пащук, В. Є. Сикора, Т. В. Яков'юк  
*Коректор* В. С. Голюк  
*Технічний редактор* М. Б. Філіпович

Формат 60×84<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Обсяг 16,27 ум. друк. арк., 16,1 обл.-вид. арк. Наклад 100 пр. Зам. 2796.  
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.