

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

p-2227-1376

e-2308-3743

ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРСПЕКТИВИ

PSYCHOLOGICAL PROSPECTS

ВИПУСК 28 ISSUE 28

Луцьк
Східноєвропейський національний університет
імені Лесі Українки
2016

Рекомендовано до друку вченою радою Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (протокол № 8 від 26.05.2016 р.)

Головний редактор

Лариса Засекіна Луцьк, Україна

Заст. головного редактора

Жанна Вірна Луцьк, Україна

Ольга Кочубейник Київ, Україна

Відповідальний секретар

Оксана Соловей Луцьк, Україна

Редакційна колегія

Вадим Васютинський Київ, Україна

Ярослав Гошовський Луцьк, Україна

Жанна Глозман Москва, Росія

Ігор Коцан Луцьк, Україна

Марія Ледзінська Варшава, Польща

Рієко Мацуока Токіо, Японія

Джон Маккейб-Янкі Норт Ньютон, США

Мирослава Мушкевич Луцьк, Україна

Любов Найдьонова Київ, Україна

Віталій Татенко Київ, Україна

Микола Слюсаревський Київ, Україна

Наталія Фоміна Рязань, Росія

Катерина Шкарлатюк Луцьк, Україна

Рецензенти: *Вірна Ж.* – доктор психологічних наук, професор Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки; *Гошовський Я.* – доктор психологічних наук, професор Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки; *Засекіна Л.* – доктор психологічних наук, професор Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки; *Кочубейник О.* – доктор психологічних наук, старший науковий співробітник Інституту соціальної та політичної психології НАПН України.

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

Журнал є науковим фаховим рецензованим виданням України, у якому можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук за напрямом «Психологічні науки» (дивитися Додаток 12 до наказу МОН України від 12 травня 2016 р. № 515).

Адреса редакції: 43025, м. Луцьк, вул. Потапова, 9. Тел. (факс): (0332) 24-40-12.

Ел. адреса: psychoprospects@mail.ru

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

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

© Гончарова В. О. (обкладинка), 2016

© Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, 2016

© Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2016

*Approved by the Academic Council of Lesya Ukrainka Eastern European National University,
Record of proceedings # 8, May, 26, 2016*

Editor-in-Chief

Larysa Zasiiekina Lutsk, Ukraine

Associate Editors

Zhanna Virna Lutsk, Ukraine

Olha Kochubeinyk Kyiv, Ukraine

Editorial Assistant

Oksana Solovey Lutsk, Ukraine

Editorial Board

Natalya Fomina Ryazan, Russia

Zhanna Glozman Moscow, Russia

Yaroslav Hoshovskyi Lutsk, Ukraine

Ihor Kotsan Lutsk, Ukraine

Maria Ledzinska Warsaw, Poland

Rieko Matsuoka Tokyo, Japan

John McCabe-Juhnke North Newton, USA

Myroslava Mushkevych Lutsk, Ukraine

Lubov Naidionova Kyiv, Ukraine

Vitaliy Tatenko Kyiv, Ukraine

Kateryna Shkarlatiuk Lutsk, Ukraine

Mykola Sliusarevskyi Kyiv, Ukraine

Vadym Vasiutynskyi Kyiv, Ukraine

Reviewers

Prof. **Yaroslav Hoshovskyi** (Lesya Ukrainka Eastern European National University, Ukraine), Prof. **Olha Kochubeinyk** (Institute of Social and Political Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine), Prof. **Zhanna Virna** (Lesya Ukrainka Eastern European National University, Ukraine), Prof. **Larysa Zasiiekina** (Lesya Ukrainka Eastern European National University, Ukraine).

Founders: Lesya Ukrainka Eastern European National University,
Institute of Social and Political Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

The Psychological Prospects Journal is a professional peer-reviewed scholarly periodical published semiannually, where results of Ph.D. and Doctoral theses in psychology can be published (see: Appendix to the Ministry of Education and Science of Ukraine decision # 515, issued 12th May, 2016).

Address: 9 Potapova St., Lutsk, 43025, Ukraine, tel.: +380332244012.

E-mail: psychoprosppects@mail.ru

Certificate of State Registration of mass media # KV 19837-9637 PR issued 11.04.2013.

Publisher: Lesya Ukrainka Eastern European National University (13 Voli Prosp., Lutsk, 43025, Ukraine). Certificate of State Committee for Television and Broadcasting of Ukraine # DK 4513 issued 28.03.2013.

© Honcharova, V. (cover), 2016

© Lesya Ukrainka Eastern European National University, 2016

© Institute of Social and Political Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 2016

Ethics Statement

The author who submits an article to the journal explicitly confirms that the paper presents a concise, accurate account of the research performed as well as an objective discussion of its significance. A paper should contain sufficient detail and references to public sources of information. Fabrication of data is an egregious departure from the expected norms of scholarly conduct, as is the selective reporting of data with the intent to mislead or deceive, as well as the theft of data or research results from others. Authors must obtain permission for use of any previously published materials from the original publisher. Plagiarism constitutes unethical scholarly behaviour and is unacceptable.

All co-authors share equal degree of responsibility for the paper they co-author. Submitting the same manuscript to more than one journal concurrently is unethical and unacceptable.

By acknowledging these facts the authors bear personal responsibility for the accuracy, credibility, and authenticity of research results described in their papers.

The Journal is indexed and listed in:

Index Copernicus

Directory of Research Journals Indexing

Open Academic Journals Index

PIHLI

Universal Impact Factor

Google Scholar

ResearchBib

Ulrich's Global Serials Directory.

International Scientific Indexing ISI

Scientific Journal Impact Factor

Scientific Indexing Service SIS

Polska Bibliografia Naukowa

ЗМІСТ
TABLE OF CONTENTS

Preface.....	9
Вірна Ж. П., Лазько А. М. Конструктивний перфекціонізм майбутньої медичної сестри: концепція й емпірична верифікація.....	10
Virna Zh. P., Lazko A. M. Constructive Perfectionism of a Future Nurse: Conception and Empirical Verification.....	10
Вічалковська Н. К., Іванашко О. Є. Метафора як засіб соціалізації дітей молодшого шкільного віку.....	21
Vichalkovska N. K., Ivanashko O. Ye. Metaphor as Instrument of Socialization of Primary School Age Children.....	21
Власюк Д. П. Особливості етнокультурних стереотипів студентської молоді волинського регіону: когнітивний підхід.....	33
Vlasyuk D. P. Features of Ethnocultural Stereotypes in Volyn Region: Cognitive Approach.....	33
Вознюк А. В. Психолого-організаційні проблеми управління педагогічними працівниками в освітніх округах.....	45
Voznyuk A. V. Psychological and Organizational Problems of Teaching Staff Management in Educational Districts.....	45
Гайдучик П. Д. Соціально-ідентифікаційний профіль сепараційної тривоги у процесі лікування підлітків.....	57
Haydychuk P. D. Social and Identification Profile of Separation Anxiety During the Treatment Process of Adolescents.....	57
Гошовська Д. Т., Гошовський Я. О. Емоційне вигорання особистості в контексті депривованої психогенези.....	70
Hoshovska D. T., Hoshovskyi Ya. O. The Emotional Burnout of a Personality in the Context of Deprived Psychogenesis.....	70
Габздиль Й., Гульова З. Навчання розумінню читання (слухання) текстів.....	82
Gabzdyl Yo., Gulova Z. Teaching Comprehension of Texts in the Process of Reading and Listening.....	82
Данильченко Т. В. Суб'єктивне соціальне благополуччя як психологічний феномен.....	93
Danylchenko T. V. Subjective Social Well-being as a Psychological Phenomenon.....	93

Демчук О. А.	Особистісний профіль самоствавлення в структурі Я-концепції студентів із високим рівнем безпорадності.....	107
Demchuk O. A.	Personal Profile of Self-attitude in the Structure of Self-concept of Students with High Level of Helplessness	107
Дучимінська Т. І.	Психологічний аналіз складників когнітивного компонента особистісної безпорадності в навчальній діяльності студентів	118
Duchyminska T. I.	Psychological Analysis of the Constituents of the Cognitive Component of Personal Helplessness in Students' Educational Activity	118
Засккіна Л. В.	Репрезентація негативних vs. травматичних подій в індивідуальній пам'яті	129
Zasiekina L. V.	Representation of negative vs. traumatic events in individual memory	129
Кукхтук О. В., Кульчицька А. В., Соловей О. А.	Психолінгвістичні особливості прояву етнічної толерантності/інтолерантності	139
Кихтюк О. В., Кульчицька А. В., Соловей О. А.	Психолінгвістичні особливості прояву етнічної толерантності/інтолерантності особистості	139
Коширець В. В.	Суверенність психологічного простору молоді людини в контексті становлення її особистісної зрілості	151
Koshyrets V. V.	The Sovereignty of Psychological Space of Youth from Personal Maturity Perspective.....	151
Лазорко О. В.	Стратегії самостввердження в переживанні соціальної фрустрованості сучасного студента: ознаки життєвої збалансованості й професійної безпеки.....	164
Lazorko O. V.	Student's self-affirmation strategies in social frustration experience: characteristics of vital balance and professional safety	164
Мельник А. П.	Особливості психологічної реабілітації військовослужбовців, які перебували в умовах бойових дій.....	176
Melnyk A. P.	Peculiarities of Psychological Rehabilitation of Combatants	176
Мітлош А. В.	Мотиваційні детермінанти участі сучасної студентської молоді в громадському русі: психологічний аспект	185

Mitlosh A. V.	Motivational Determinants of Modern Students' Participation in the Social Movement: Psychological Aspects.....	185
Мушкевич М. І.	Психологічні особливості міжособистісної взаємодії в сім'ї з проблемною дитиною	198
Mushkevych M. I.	Psychological Peculiarities of Interpersonal Relations in a Family with a Problem Child.....	198
Осадько О. Ю.	Психологічні механізми розвитку життєздатності людини в консультативній взаємодії	209
Osadko O. Yu.	Psychological Mechanisms of Human Viability's Development in the Counseling Interaction.....	209
Петровська І. Р.	Громадянська ідентичність у контексті сучасної світової психологічної думки.....	221
Petrovska I. R.	Civic Identity in the Context of the Modern Global Psychological Thought	221
Посохова Я. С.	Професійне самоздійснення як психологічна проблема ефективної підготовки працівника поліції.....	235
Posokhova Y. S.	Professional Self-fulfillment as a Psychological Problem of Police Officer's Effective Training	235
Потапчук Л. В., Кордунова Н. О.	Особливості екологічної свідомості студентської молоді в умовах суспільних перетворень	245
Potapchuk L. V., Kordunova N. O.	Peculiarities of Students' Ecological Consciousness under Circumstances of Social Transformations.....	245
Сабол Д. М.	Тренінг за методикою «Родове дерево» як засіб формування етнічної свідомості	255
Sabol D. M.	Training Method "Family Tree" as an Instrument for Ethnic Consciousness Development	255
Savchenko O. V.	The Formation Level of the Components of the Reflective Experience as a Factor of the Students' Educational Success.....	269
Савченко О. В.	Рівень сформованості компонентів рефлексивного досвіду як фактор успішності навчання студентів	269

Цьось Ю. А.	
Емпіричне дослідження комунікативно-мовленнєвих стилів студентів.....	282
Tsos Yu. A.	
Empirical Study of the Student's Communicative-Speech Styles.....	282
Чміль Н. С.	
Соціально-психологічні особливості професійного становлення майбутніх священнослужителів на етапі оволодіння знаннями: емпіричний аспект	293
Chmil N. S.	
Social and Psychological Peculiarities of Professional Formation of Future Clerics (Knowledge Mastering Stage): Empirical Aspect	293
Шкарлатюк К. І.	
Особливості життєвого прогнозування хворих на гіпертонічну хворобу	304
Shkarlatiuk K. I.	
Peculiarities of Life Prognostication for Patients with Hypertension.....	304
Шусть В. В.	
Психологічний вплив комунікативного дискурсу управлінських еліт України як чинник формування політичних цінностей суспільства	315
Shust V. V.	
The Psychological Impact of Communicative Discourse of Administrative Elite in Ukraine as a Factor of Political Values Development	315
Ятищук А. А.	
Аналіз методів впливу на дитину в роботах Степана Балея.....	328
Yatyshchuk A. A.	
Analysis of Techniques of Effective Impact on the Child in Stepan Baley's Studies	328
Матласевич О. В.	
Педагогічні здібності: виклики сучасності.....	340
Matlasevych O. V.	
Educational Abilities: Present-day Challenges	340
Наші автори.....	352
Our authors	352
Пам'ятка авторові.....	356
Guidelines for authors	358

PREFACE

Psychological Prospects Journal (PPJ) is one of the flagship journals in the field of Psychology in Ukraine. The journal publishes the cutting-edge Research Articles spanning on modern spectrum of the different branches of Psychology. This journal is the sample for the latest findings in cognitive, social, developmental, clinical and health Psychology.

The political and social situation in Ukraine increased the psychological problems among separate individuals and whole society. It demands the concrete ways of the solution of these problems and defines many tasks for researches and practitioners in Psychology. The journal represents articles employing novel research methodologies and the latest and most original techniques for analysis.

The journal brings together manuscripts with a variety of psychological issues of the individual (social and identification profile of separation anxiety during the treatment process of adolescents; teaching comprehension of verbal texts; personal profile of self-attitude in the structure of self-concept of students with high level of helplessness; sovereignty of psychological space from the personal maturity perspective; psychological mechanisms of human viability development in the counselling interaction; communicative and speech styles in students' interaction; life prognostication of patients with hypertension; methods of impact on child; emotional burnout of deprived personality; representation of negative and traumatic events in the individual memory; military trauma and combatants' rehabilitation), professional (perfectionism in the professional activity of the nurses; management of teaching stuff in the educational districts; professional growth of police officers) and social life in the modern society (social well-being as psychological phenomenon, psycholinguistic approach to the ethnic tolerance; social frustration in the students' professional security; interpersonal interaction in the family; civil identity and ecological consciousness under transforming circumstances; students' participation in the civil movement; techniques of ethnic conciseness development; reflective experience in the students' educational processes; professional development of future clerics; impact of communicative discourse on the political values; metaphor as a way of children's socialization; ethnocultural stereotypes of students in Volyn region).

The manuscripts in PPJ are selected according to their creativity, their focus on the urgent issues, the benefits and resources they provide to psychological theory and practice, and their appropriateness for future dissemination.

Thank you for collaboration!

Larysa Zasiékina, Editor-in-Chief

УДК 159.9:616-051:17.036.2

Ж. П. Вірна, А. М. Лазько

Received February 02, 2015;

Revised March 12, 2016;

Accepted April 26, 2016.

КОНСТРУКТИВНИЙ ПЕРФЕКЦІОНІЗМ МАЙБУТНЬОЇ МЕДИЧНОЇ СЕСТРИ: КОНЦЕПЦІЯ Й ЕМПІРИЧНА ВЕРИФІКАЦІЯ

У статті обґрунтовано концептуальні засади дослідження проблеми й емпірично встановлено особистісно-поведінкові та особистісно-комунікативні характеристики прояву конструктивного перфекціонізму майбутніх медичних сестер. Поглиблено наукові уявлення щодо розгляду конструктивного перфекціонізму в межах конкретизації професійної норми як інтегрального критерію професійно-психологічної адаптованості майбутніх фахівців; на емпірико-діагностичному рівні верифіковано зміст деонтологічно-професійного й ідентифікаційно-професійного статусів професійно-психологічної адаптованості за градацією інтенсивності прояву перфекціонізму майбутніх медичних сестер.

За результатами емпіричного дослідження обґрунтовано положення щодо закономірної таксономії трансформацій базових особистісно-поведінкових і особистісно-комунікативних властивостей під впливом фактору рівня прояву перфекціонізму майбутніх медичних сестер (адаптивно-активний, продуктивно-практичний та компетентісно-вимогливий типи); визначення механізмів (послаблення (інгібіції), змін (інверсії) та посилення (гіпертрофії)) трансформації базових особистісно-поведінкових і особистісно-комунікативних властивостей майбутніх медичних сестер під впливом чинника перфекціонізму.

Ключові слова: перфекціонізм, конструктивний перфекціонізм, професійно-психологічна адаптованість, професійна норма, деонтологічно-професійний статус, ідентифікаційно-професійний статус, медична сестра.

Virna Zh. P., Lazko A. M. Constructive Perfectionism of a Future Nurse: Conception and Empirical Verification. The article is based on the research of conceptual grounds and empirically acknowledged personal-behavior and personal-communicative characteristics of manifestation of constructive perfectionism of future nurses. Scientific notions as for constructive perfectionism are deeply improved in the framework of concretization of professional norm as integral criteria of professional-psychological adaptability of future professionals. The verification of the deontological-professional and identification-professional status is reached on the empirical-diagnostic level as well as the psychological adaptability proved according to intensification gradation factor of perfectionism of future nurses.

According to empirical research the assumptions are grounded as for regular taxonomy transformations of basis personal-behavior and personal-communicative

characteristics under the influence of the factor of professional level manifestation of future (adaptive-active, productive-active and competence-required types;) the definitions of the mechanisms decreasing (inhibition), the change (inversion) and intensification (hypertrophy) of transformation of basic personal-behavior and personal-communicative characteristics of future nurses under the influence of perfectionism factor.

Keywords: perfectionism, constructive perfectionism, professional-psychological adaptability, professional norm, deontological-professional status, identification-professional status, medical registered nurse.

Вирна Ж. П., Лазько А. М. Конструктивный перфекционизм будущей медицинской сестры: концепция и эмпирическая верификация. В статье обоснованы концептуальные основы исследования проблемы перфекционизма и эмпирически установлены личностно-поведенческие и личностно-коммуникативные характеристики проявления конструктивного перфекционизма будущих медицинских сестер. Углублены научные представления о рассмотрении конструктивного перфекционизма в пределах конкретизации профессиональной нормы как интегрального критерия профессионально-психологической адаптированности будущих специалистов; на эмпирико-диагностическом уровне верифицировано содержание деонтолого-профессионального и идентификационно-профессионального статусов профессионально-психологической адаптированности средством инструментальной диагностики типов (эмпатийно-адаптивный, рационально-инициативный и эгоцентричный) по градации интенсивности проявления перфекционизма будущих медицинских сестер.

По результатам эмпирического исследования обосновано положение о закономерной таксономии трансформаций базовых личностно-поведенческих и личностно-коммуникативных свойств под воздействием фактора уровня проявления перфекционизма будущих медицинских сестер (адаптивно-активный, продуктивно-практический и компетентностно-требовательный типы); определение механизмов (ослабления (ингибиции), изменений (инверсии) и усиления (гипертрофии)) трансформации базовых личностно-поведенческих и личностно-коммуникативных свойств будущих медицинских сестер под влиянием фактора перфекционизма.

Ключевые слова: перфекционизм, конструктивный перфекционизм, профессионально-психологическая адаптация, профессиональная норма, деонтологически-профессиональный статус, идентификационно-профессиональный статус, медицинская сестра.

Постановка наукової проблеми та її значення. Питання професійно-психологічної адаптації дуже актуальні на тлі розгляду ефективної професіоналізації особистості, яка в складних соціально-економічних умовах розвитку сучасного українського суспільства переживає руйнівні ефекти усталеної системи професійного становлення й

розвитку фахівця. Також сьогодні психологічна наука гостро потребує уточнення понять і категорій наукового вивчення феноменів, у яких відображається ефективна результативність професійної реалізації, серед яких перфекціонізм займає чи не найголовніше місце. Особливого значення ця проблема набуває для професій, які пов'язані із системою відносин «людина – людина», адже в цьому разі формування професійних якостей особистості найбільше залежить від особливостей самої професії, що окреслює своєчасність дослідження конструктивного перфекціонізму майбутніх медичних працівників середньої ланки. Варто додати, що проблема розгляду детермінаційного зв'язку перфекціонізму й професійно-психологічної адаптованості містить потужний гносеологічний потенціал впливу не лише на якість процесу професіоналізації, а й на прогностичний зміст професійного розвитку фахівця.

Аналіз досліджень цієї проблеми. Загалом на актуальності проблеми професійно-психологічної адаптованості майбутнього фахівця наголошується в працях багатьох вітчизняних психологів (Г. Балл, В. Бодров, Ж. Вірна, Н. Волянук, С. Дружилов, В. Дубровін, Н. Єршова, Є. Карпенко, О. Кузнецова, Л. Митіна, А. Реан, О. Саннікова, В. Семиченко, А. Фурман та ін.). Контекст вивчення перфекціонізму в професійній діяльності також набуває популярності в межах конкретних теоретико-прикладних досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців (Н. Гаранян, І. Гуляс, Л. Данилевич, Дж. Ешбі, О. Лоза, В. Паркер, Р. Слені, О. Соколова, Г. Флетт, Д. Хамачек, П. Х'юїтт, А. Холмогорова, Т. Юдєєва та ін.). Розв'язанню важливих питань навчально-професійної підготовки сприяють положення, презентовані в доробках В. Андрушенка, І. Зязюна, В. Клименка, С. Максименка, І. Пасічника, Н. Побірченко, В. Рибалки, Ю. Швалба, М. Шегедин, Т. Яценко та ін., а специфіку професійно-психологічної підготовки студентів у медичних коледжах розкрито в роботах М. Бабич, І. Вітенка, Т. Коренюгіної, Ю. Лавриша, О. Марковича, Л. Сизової, Д. Стебакової та ін.

Проведений аналіз джерельної бази дає змогу констатувати, що на сьогодні накопичено певний досвід підготовки медичних фахівців середньої ланки. Проте залишається відкритою проблема вивчення особистості майбутнього фахівця з усіма її внутрішніми психологічними резервами, які є визначальними чинниками ефективної професійно-психологічної адаптованості. До таких особистісних резервів

майбутньої медичної сестри відносять її перфекціоністські здібності, знання про які повинні бути вбудовані в практику професійно-психологічної підготовки цих фахівців.

Мета статті полягає в презентації теоретичного та емпіричного обґрунтування конструктивного перфекціонізму як чинника професійно-психологічної адаптованості майбутньої медичної сестри.

Для реалізації поставлених завдань використано такі **методи** дослідження: *теоретичні* (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, систематизація наукової літератури з питань психологічних особливостей перфекціонізму особистості майбутніх медичних сестер); *емпіричні* (бесіда; спостереження; тестування із використанням методик: багатовимірної шкали перфекціонізму П. Х'юїтта й Г. Флетта, тест мотивації досягнення А. Мехрабіана (в адаптації М. Магомед-Емінова), особистісний опитувальник FPI (модифікована форма В), діагностика самооцінки особистості, методика дослідження самоствавлення Р. Пантілеєва, сигналітичний опитувальник Гекса, опитувальник структури темпераменту (ОСТ) В. Русалова, діагностика комунікативного контролю М. Шнайдера, багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність» (МЛЮ-АМ) О. Маклакова та С. Чермяніна, методика діагностики рівня емпатійних здібностей В. Бойка); *методи статистичної обробки даних: дискримінантний аналіз* (для уточнення та візуалізації результатів базової методики Г. Флетта, П. Х'юїтта «Багатовимірна шкала перфекціонізму»); *критерій нормальності Колмогорова–Смирнова* (для визначення міри відповідності емпіричного розподілу нормальному задля адекватного вибору подальших методів обробки емпіричних даних); *непараметричний критерій Крускала–Волліса* (для встановлення міжгрупових відмінностей за рівнями прояву перфекціонізму медичних сестер); *факторний аналіз* (для мінімізації кількості змінних та концентрації інформації про основні особистісно-поведінкові й особистісно-комунікативні характеристики перфекціонізму у формі невеликого масиву даних); *множинний регресійний аналіз* (МРА) (для встановлення прогностичних детермінант прояву перфекціонізму).

Виклад основного матеріалу та обґрунтування отриманих результатів дослідження. Аналіз особливостей прояву перфекціонізму в професійній діяльності медичної сестри пов'язаний як із розглядом професійно-кваліфікаційних ознак фахівця, так і з безпосередніми

вимогами професійної діяльності щодо її ефективного виконання. Зокрема, цей аспект уміщує розгляд проблеми на рівні історичного обґрунтування етико-деонтологічних принципів медичної діяльності (І. Вітенко, О. Грандо, Н. Касевич, В. Ташликов, І. Харді, Л. Юр'єва та ін.); етичних і психологічних якостей особистості медичного працівника середньої ланки (І. Боцюк, Т. Кадобний, І. Кміть, О. Лабівка, М. Ларських, Т. Павлюк, Л. Сизова, Л. Супрун, І. Шагарова та ін.); аналізу моделей професійної діяльності медичної сестри (М. Аллен, Дж. Ватсон, Д. Джонсон, Б. Ньюмен, Д. Орем, К. Рой, В. Хендерсон). Це дало змогу зазначити, що сучасна сестринська справа належить до виду праці з підвищеною моральною відповідальністю за здоров'я та життя людей. Такий вид професійної діяльності вимагає бездоганного виконання своїх професійних обов'язків, а отже, за своїм змістом повинен мати ознаки перфекціонізму.

Загалом, професійний перфекціонізм розглядається як «прагнення суб'єкта до неперевершеності, високих особистісних стандартів, прагнення людини доводити результати своєї діяльності до відповідності найвищим еталонам (моральним, етичним, інтелектуальним). Психологічними чинниками професійного перфекціонізму вважають постійне невдоволення собою та досягнутим, “параліч” діяльності в ситуаціях, де немає впевненості у високій якості її виконання, конкурентні відносини з оточуючими внаслідок постійного порівняння себе з ними» [1, с. 88–89]. Варто зазначити, що конструктивний перфекціонізм у професійній діяльності викликається потребою у встановленні високих особистісних стандартів, відповідно, сприяє професійному й особистісному вдосконаленню, характеризується позитивним афектом, результативністю та високою якістю професійної діяльності. Фахівець як носій конструктивного перфекціонізму усвідомлює власні можливості, має бажання розвивати свої здібності й удосконалювати професійні навички, характеризується скрупульозністю, увагою до деталей, обов'язковістю, відповідальністю, добросовісністю, наполегливістю, вимогливістю до себе, високим рівнем домагань.

Проведений теоретико-методологічний аналіз проблеми перфекціонізму та професійно-психологічної адаптованості дав усі підстави для розробки теоретичної моделі прояву перфекціонізму майбутніх медичних сестер. Під час розробки моделі акцентовано на прояві конструктивного перфекціонізму майбутніх медичних сестер, який визначає їх професійно-психологічну адаптованість (рис. 1).

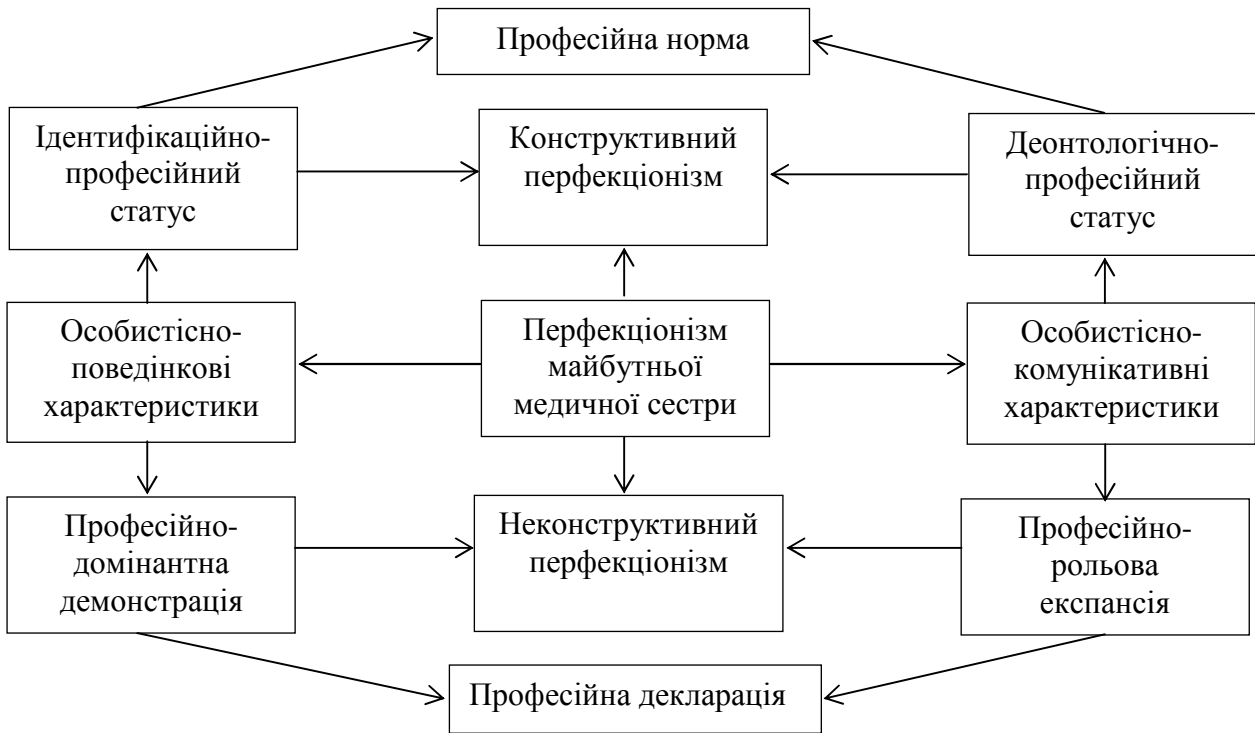


Рис. 1. Теоретична модель прояву перфекціонізму майбутніх медичних сестер

Прояв конструктивного перфекціонізму майбутніх медичних сестер у комплексі особистісно-поведінкових і особистісно-комунікативних характеристик, які визначають ознаки їх ідентифікаційно-професійного та деонтологічно-професійного статусів, інтегровано в особистісному кластері *професійної норми* фахівця, що узагальнює такі функціональні характеристики, як професійна працездатність, професійна ефективність та надійність суб'єкта діяльності. Також зазначено, що прояв неконструктивного перфекціонізму майбутніх медичних сестер у комплексі особистісно-поведінкових і особистісно-комунікативних характеристик, які визначають ознаки їх професійно-домінантної демонстрації та професійно-рольового експансіонізму, інтегрується в особистісному кластері *професійної декларації* фахівця, який узагальнив такі функціональні характеристики, як професійна дезадаптація, морально-етична дезінтеграція професійного розвитку, спеціальна професійна деформація.

Запропонована теоретична модель прояву перфекціонізму майбутніх медичних сестер виступила методологічним орієнтиром у визначенні набору методів і процедур дослідження прояву перфекціонізму та професійно-психологічної адаптованості майбутніх фахівців [2].

Вибірку дослідження склали студенти Луцького медичного коледжу ($n = 192$).

Передусім на початку дослідження було виокремлено три групи за показником «загальний рівень перфекціонізму»: група 1 – студенти з низькими показниками прояву перфекціонізму (15,6 %); група 2 – студенти – майбутні медичні сестри із середніми показниками прояву перфекціонізму (62 %), група 3 – студенти з високими показниками здатності до перфекціонізму (22,3 %).

Застосування дискримінантного аналізу та критерію нормальності Колмогорова–Смирнова підтвердило статистично значущі показники запропонованої кластеризації виокремлених груп. За допомогою критерію Н Крускала–Волліса отримано підтвердження щодо статистично значущих відмінностей в особистісно-поведінкових та особистісно-комунікативних характеристиках майбутніх медичних сестер, диференційованих за рівнем прояву перфекціонізму (рівень достовірності від $p \leq 0,01$ до $p \leq 0,001$).

Проведення факторизації методом головних компонент із варімакс-обертанням матриці психологічних показників дало змогу отримати однозначно інтерпретовану факторну структуру особистісно-поведінкових та особистісно-комунікативних характеристик майбутніх медичних сестер у кожній із досліджуваних груп. Правомірність застосування методу факторного аналізу до вибірки перевірялася за критерієм Кайзера–Мейєра–Олкіна: значення кореляції між фактором та змінними, що входять у його структуру, менші за 0,5, до уваги не бралися.

У медичних сестер із низьким рівнем прояву перфекціонізму факторну структуру особистісно-комунікативних характеристик складають «соціальна пластичність» (31,7 % дисперсії), «самоконтроль у спілкуванні» (27 %), «прониклива здатність в емпатії» (13,4 %); а факторна структура особистісно-поведінкових характеристик уміщує «самовпевненість» (19,6 % дисперсії), «самоприйняття» (15 %), «самокерівництво» (8,1 %), «перфекціонізм, адресований до інших» (7,2 %), «емпатійність» (7 %), «пластичність» (6,6 %), «позитивна самооцінка» (6,5 %), «адаптивні здібності» (5,8 %), «установки, що сприяють емпатії» (5,8 %).

У майбутніх медичних сестер із середнім рівнем прояву перфекціонізму факторну структуру особистісно-комунікативних характеристик складають «товариськість» (31,4 % дисперсії), «комунікативні особливості» (24,3 %) та «соціальний темп» (13,6 %); а факторну структуру особистісно-поведінкових характеристик – «нервово-психічна розбалансованість» (13,6 % дисперсії), «самоприхильність» (7,9 %),

«раціональний канал емпатії» (7,6 %), «мотивація досягнень» (7,1 %), «реактивна тривожність» (7 %), «апатично-флегматичний характер» (6,6 %), «соціально приписуваний перфекціонізм» (5,7 %), «адекватна самооцінка» (5 %) та «врівноваженість» (4,7 %).

У майбутніх медичних сестер із високим рівнем прояву перфекціонізму факторну структуру особистісно-комунікативних характеристик складають «соціальна ергічність» (30,3 % дисперсії), «соціальна емоційність» (19,2 %) та «соціальна пластичність» (14,2 %); а факторну структуру особистісно-поведінкових характеристик – «самозвинувачення» (11,4 % дисперсії), «дратівливість» (8,1 %), «внутрішня конфліктність» (7,6 %), «самокерівництво» (7,6 %), «мотивація досягнення» (7 %), «пристрасно-емоційний тип» (6,8 %), «емоційний канал емпатії» (6,1 %), «позитивна самооцінка» (5,1 %) та «самоцінність» (4,2 %).

Унаслідок застосування регресійного аналізу виокремлено найсуттєвіші прогностичні детермінанти високого, середнього й низького рівнів прояву перфекціонізму. Узагальнюючи психологічний зміст регресивних моделей у досліджуваних групах, констатуємо ознаки конструктивного перфекціонізму в майбутніх медичних сестер із низьким та середнім рівнями його прояву.

Для студентів із низьким рівнем прояву перфекціонізму найбільший внесок у дисперсію залежної змінної «загальний рівень перфекціонізму» внесли такі фактори, як «емпатійність» ($\beta = 0,233$), «адаптивні здібності» ($\beta = 0,230$) і «пластичність» ($\beta = 0,186$), що свідчить про розвиток у цих студентів високих стандартів у пред'явленні перебільшених або нереалістичних вимог до інших, тому вони легко готові присвятити своє життя тим принципам, які ґрунтуються на почутті обов'язку й моральності. Їх виражений рівень самоприйняття та самоконтролю в спілкуванні демонструє нервово-психічну стійкість і витривалість, що ми їх інтерпретуємо як оптимальний стан реального сприйняття дійсності, який блокує надмірну самовпевненість та неадекватну завищену самооцінку, що загалом допомагає їм швидко адаптуватися до нових умов діяльності та нового оточення. Тому особливості прояву перфекціонізму студентів цієї групи можна узагальнити в такій його характеристиці, як *емпатійно-адаптивний* тип перфекціонізму.

Для студентів – майбутніх медичних сестер із середнім рівнем прояву перфекціонізму (*раціонально-ініціативний* тип) найбільший внесок у дисперсію залежної змінної «загальний рівень перфек-

ціонізму» внесли фактори «раціональний канал емпатії» ($\beta = 0,426$), «апатійно-флегматичний характер» ($\beta = 0,323$) і «мотивація досягнення» ($\beta = 0,255$). Психологічний зміст домінантних факторів засвідчує, що в цих майбутніх медичних сестер середні показники прояву перфекціонізму зумовлені розвинутим раціональним каналом емпатійної взаємодії, на рівні якого відбувається системно організована цілеспрямована діяльність їх уваги, сприймання й мислення, яка залучає до себе раціональну ініціалізацію, побудову й підтримку різних форм та рівнів психічної активності партнера в ході інтеракційного процесу; виражені характеристики апатично-флегматичного характеру демонструють дисциплінованість цих майбутніх фахівців, які у своїй поведінці регламентовані чіткими принципами й наказами. Вони поважають почуття дистанції, а методичний розум робить їх обережними й незалежними, терплячими й наполегливими в досягненні поставлених цілей та конкретних завдань; такі характеристики підкріплені показниками мотивації досягнення цих студентів, що є ознакою їх розвинутої самооцінки власних можливостей, наполегливості й постійного прагнення до самовдосконалення та досягнення високих успіхів у справах і в житті загалом, що часто супроводжується високими запитами до себе й оточення, а відповідно, пред'явленням високих вимог до себе та інших людей; тому закономірним є домінування загального прояву перфекціонізму в такій його формі, як «соціально орієнтований перфекціонізм», який проявляється в їх генералізованому переконанні, що інші люди ставлять нереалістичні високі вимоги, яким важко відповідати, щоб заслужити схвалення й прийняття.

У студентів – майбутніх медичних сестер із високим рівнем прояву перфекціонізму (*егоцентричний* тип) виокремлено фактори «самоцінність» ($\beta = 0,819$), «внутрішня конфліктність» ($\beta = 0,332$) і «самозвинувачення» ($\beta = 0,173$), які сукупно визначають такі особистісні характеристики, як самоцінність, завдяки якій можна твердити про сформоване вміння майбутніх медичних сестер до емоційної оцінки себе із застосуванням різноманітних схем морально-духовної інтерпретації свого Я, яка часто межує з показниками внутрішньої неузгодженості, що проявляється у внутрішній конфліктності щодо переживання певних подій життя. Проте саме такий негативний фон ставлення до себе супроводжується позитивними показниками самооцінки й мотивації досягнення, які блокують нервово-психічну невірноваженість і дратівливість, що дає змогу схарактеризувати цих

медичних сестер як вимогливих до себе й до оточення, що загалом може бути кваліфіковано як їх професійно-психологічна готовність у дотриманні вимог майбутньої професійної діяльності.

У ході дослідження доведено, що перфекціонізм як особистісна властивість, яка має свою індивідуальну міру вираження, є інтегрованим симптомокомплексом особистісно-поведінкових і особистісно-комунікативних характеристик, що за своєю природою структурно-адитивні на кожному з рівнів прояву перфекціонізму. Також за результатами емпіричного дослідження обґрунтовано положення щодо закономірної таксономії трансформацій базових особистісно-поведінкових і особистісно-комунікативних властивостей під впливом фактору рівня прояву перфекціонізму майбутніх медичних сестер із відповідним визначенням механізмів таких трансформацій.

Так, студентам – медичним сестрам із низьким рівнем прояву перфекціонізму (*емпатійно-адаптивний*) властивий *адаптивно-активний тип* трансформації базових особистісно-поведінкових і особистісно-комунікативних властивостей, який зумовлений дією психологічного механізму *послаблення (інгібіції)* міри прояву перфекціонізму. Це часто проявляється в різноманітних позитивних і негативних варіантах компенсації, що найчастіше супроводжується виробленням оптимального професійного стилю, найадекватнішого для майбутнього фахівця, а отже, може забезпечити збереження його емоційно-психологічного комфорту та якості адаптації. Ознаки професійно-психологічної адаптованості цих студентів завдяки домінуванню особистісно-комунікативних характеристик зосереджені в межах вираженого набуття *деонтологічно-професійного статусу*.

Студенти – медичні сестри із середнім рівнем прояву перфекціонізму (*раціонально-ініціативний*) демонструють *продуктивно-практичний тип* трансформації базових особистісно-поведінкових та особистісно-комунікативних властивостей, що перебуває під впливом психологічного механізму *змін (інверсії)* міри прояву перфекціонізму, основна суть якого полягає в усвідомленій готовності цих фахівців до випробування різноманітних адаптаційних форм професійної реалізації, які можуть проявлятися не тільки в позитивних, сповнених бажання модифікувати наявні патерни поведінки, а й у кардинальних варіантах морально-етичної дезінтеграції. Ознаки професійно-психологічної адаптованості цих студентів унаслідок домінування особистісно-поведінкових характеристик зосереджені в межах вираженого набуття *ідентифікаційно-професійного статусу*.

Студенти – медичні сестри з високим рівнем прояву перфекціонізму (*егоцентричний*) належать до *компетентнісно-вимогливого типу* трансформації базових особистісно-поведінкових і особистісно-комунікативних властивостей, що зумовлений дією психологічного механізму *посилення (гіпертрофії)* міри прояву перфекціонізму, який блокує дію до конструктивних змін у дотриманні вимог майбутньої професійної діяльності, унаслідок чого зростання перфекціоністських поведінкових тенденцій призводить до прояву нейротизму та невротичних реакцій, які в майбутньому можуть викликати виражені специфічні професійні деформації фахівця. Ознаки професійно-психологічної адаптованості цих студентів завдяки відповідним особистісно-поведінковим характеристикам більше тяжіють до вираженого набуття *професійно-домінантної демонстрації*, а отже, можуть бути віднесені до неконструктивних форм перфекціонізму.

Таким чином, перфекціонізм як психічна властивість зумовлює різні за мірою особистісні симптомокомплекси, що детермінують професійно-психологічну адаптацію. При цьому висока варіативність трансформаційних змін пояснюється особливостями конструювання психологічної реальності людиною із власним життєвим досвідом, що проектується у сферу її професійної реалізації.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Проведене дослідження дало змогу доповнити визначення конструктивного перфекціонізму медичних сестер як комплексу особистісно-поведінкових та особистісно-комунікативних характеристик, які визначають їх ідентифікаційно-професійний та деонтологічно-професійний статуси й на фоні вираженої професійної придатності в наявних патернах операційно-поведінкових навичок соціальної підтримки, саморегуляції нервово-психічної стійкості й інтерперсональної взаємодії з іншими людьми, турботи й уваги до хворих людей через прояви доброзичливості, толерантності, відвертості, вміння вислухати проблеми людини, емпатійності та ввічливості проявляються в розвинутих високих стандартах вимог до себе й здатності дотримуватися завищених стандартів професійної діяльності задля її успішності. Слід зазначити, що перфекціонізм як особистісна властивість є регулівним чинником усіх сфер психічного життя людини, який створює міцне підґрунтя для формотворення професійно-психологічної адаптованості, що в межах фахової діяльності медичної сестри розглядається як професійно важлива якість.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Перспективним є напрям досліджень, спрямований на вивчення мотиваційних, емоційних та когнітивних показників прояву перфекціонізму у фахівців медичного профілю; дослідження онтогенетичного аспекту цієї проблеми, гендерних, статевих, крос-культурних відмінностей у проявах перфекціонізму, а також удосконалення методів психодіагностики типів, форм та структури перфекціонізму для створення ефективних корекційних програм і тренінгового навчання.

Література

1. Вірна Ж. П. Неврогенез професійних деструкцій особистості / Ж. П. Вірна // Психологічні перспективи. – Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2012. – Вип. 19. – С. 84–91.
Virna Zh. P. Nevrogenez profesiinyh destruktzii osobystosti [Neurogenesis of professional destructions of personality] / Zh. P. Virna // Psykholoqichni perspektivy. – Lutsk : Volyn. nats. un-t im. Lesi Ukrainki, 2012. – Vyp. 19. – S. 84–91.
2. Лазько А. М. Конструктивний перфекціонізм як чинник професійно-психологічної адаптованості майбутнього медичного працівника : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Лазько А. М. ; Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк : [б. в.], 2016. – 20 с.
Lazko A. M. Konstruktyvnyi perfektsionizm yak chynnyk profesiino-psykholoqichnoi adaptovanosti maibutnoho medychnogo pratsivnyka : avtoref. dis. ... kand. psykol. nauk : 19.00.01 [Constructive perfectionism as a factor of professional psychological adaptation of the future health worker] / Lazko A. M. ; Skhidnoievrop. nats. un-t im. Lesi Ukrainki. – Lutsk : [b. v.], 2016. – 20 s.

УДК 159.922

Н. К. Вічалковська, О. Є. Іванашко

Received January 10, 2015;

Revised March 03, 2016;

Accepted April 26, 2016.

МЕТАФОРА ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті подано психологічний та науковий аналіз метафори. Визначено базові компоненти розуміння метафори молодшими школярами. Розуміння й розпізнавання метафори дітьми розглянуто в контексті співвідношення діяль-

ності та її осмислення. Обґрунтовано положення про те, що діагностика розпізнавання метафори дітьми має включати не лише контроль правильності виконання деякої дії, а й контроль правильності обґрунтування й осмислення цієї дії. Проаналізовано експериментальні дослідження розуміння й розпізнавання метафор дітьми, котрі використовують тільки критерій правильності виконання дій. Експериментальні дані науковців свідчать про те, що, на відміну від розуміння, розпізнавання метафори викликає значні труднощі. Ці дані узгоджуються з відомим фактом більш пізнього усвідомлення і формування у дітей реальності мови та мовлення порівняно з реальністю предметів зовнішнього світу й дій з ними. Отже, метафора дисгармонізує з багатьма параметрами і практичного, і наукового дискурсу. Водночас її використовують і в побуті, і в науці. Метафора узгоджується з експресивно-емоційною функцією практичної мови. Проте більш важливе друге її джерело: метафора відповідає здатності людини вловлювати та створювати подібність між надто різними індивідами й класами об'єктів. Серед засобів соціалізації особистості поглибленого наукового вивчення потребують ті з них, які можна цілеспрямовано вдосконалювати для ефективного застосування в навчально-виховному процесі в загальноосвітній школі, починаючи вже з перших класів. Адже діти молодшого шкільного віку мають специфічні труднощі соціалізації, постають перед проблемою адаптації до нової соціальної ролі, нового статусу, що є серйозним випробовуванням їх психічних та фізичних можливостей.

Ключові слова: метафора, уява, розвиток, ідентифікація, творчість, соціалізація.

Vichalkovska N. K., Ivanashko O. Ye. Metaphor as Instrument of Socialization of Primary School Age Children. The article represents psychological and scientific analysis of metaphor. The basic components of understanding the metaphor by junior pupils have been defined. Understanding and identification of metaphor by children have been considered in the context of correlation of activity and its interpretation. The statement has been grounded that diagnostics of metaphor identification by children must include not only execution correctness control of some action, but also grounding correctness control and comprehension of this action. Presented experimental studies of understanding and identification metaphors by children that use only correctness criterion of activity execution have been analyzed. Represented experimental data of scientists demonstrate, that in contrast to the understanding, the identification of metaphor is very difficult. These data are consistent with the known fact of the later comprehension and formation of language and speech reality in children compared with the reality of external world objects and actions with them. As a result, metaphor does not harmonize with many parameters of both practical and scientific discourse. However it is used in daily life and in science. Metaphor is consistent with expressive and emotional function of practical speech. However more important is its second source: metaphor corresponds human ability to capture and create similarity between very different individuals and classes of objects. Among means of personality socialization, deep scientific studies require those, that

can be purposefully improved in order of effective use in educational process in comprehensive school, starting from the first classes. Primary school age children have specific difficulties of socialization, facing the problem of adaptation to the new social role, new status, that is serious ordeal of their mental and physical capabilities.

Keywords: metaphor, imagination, development, identification, creativity, socialization.

Вичалковская Н. К., Иванашко О. Е. Метафора как средство социализации детей младшего школьного возраста. В статье представлен психологический и научный анализ метафоры. Определены базовые компоненты понимания метафоры младшими школьниками. Понимание и распознавание метафоры детьми рассматривается в контексте соотношения деятельности и ее осмысления. Обосновывается положение о том, что диагностика распознавания метафоры детьми должна включать не только контроль правильности выполнения определённого действия, но и контроль правильности обоснования и осмысления этого действия. Анализируются экспериментальные исследования понимания и распознавания метафор детьми, использующие только критерий правильности выполнения действий. Экспериментальные данные ученых свидетельствуют о том, что, в отличие от понимания, распознавание метафоры вызывает значительные трудности. Эти данные согласуются с известным фактом более позднего осознания и формирования у детей реальности языка и речи, по сравнению с реальностью предметов внешнего мира и действий с ними. Итак, метафора дисгармонирует со многими параметрами как практического, так и научного дискурса. Вместе с тем, ею пользуются и в быту, и в науке. Метафора сочетается с экспрессивно-эмоциональной функцией практики языка. Однако более важен второй ее источник: метафора отвечает способности человека улавливать и создавать сходство между слишком разными индивидами и классами объектов. Среди факторов социализации личности углубленного научного изучения требуют те из них, которые можно целенаправленно совершенствовать с целью эффективного применения в учебно-воспитательном процессе в общеобразовательной школе, начиная с первых классов. Ведь дети младшего школьного возраста имеют специфические трудности социализации, сталкиваются с проблемой адаптации к новой социальной роли, новому статусу, что является серьезным испытанием их психических и физических возможностей.

Ключевые слова: метафора, воображение, развитие, идентификация, творчество, социализация.

Постановка наукової проблеми та її значення. Сучасні завдання, поставлені перед освітою у зв'язку з її реформуванням, сприяють посиленню уваги до процесу соціалізації дитини. На сучасному етапі цей процес відбувається в несприятливих умовах загальної соціально-економічної кризи нашого суспільства на фоні суперечливих світових тенденцій глобалізації та технократизації. Серед засобів соціалізації поглибленого наукового вивчення потребують ті, які можна цілеспря-

мовано вдосконалювати для ефективного застосування в навчально-виховному процесі в загальноосвітній школі, починаючи вже з перших класів. Адже діти молодшого шкільного віку мають специфічні труднощі соціалізації, постають перед проблемою адаптації до нової соціальної ролі, нового статусу, що є серйозним випробовуванням їх психічних та фізичних можливостей. Одним із дієвих засобів соціалізації молодших школярів є метафора. Метафора – лінгвістичний засіб, за допомогою якого абстрактне поняття виражається засобами аналогії. Вважається, що не існує жодних визначальних ознак метафор, окрім певного порушення буквальності. І саме з цієї форми порушень з'являються їхні емоційні й когнітивні ефекти. Це різноплановий феномен: в аспекті поведінки і спілкування вона означає спосіб вираження почуттів та передачі ідей; у глибинно-психологічному – виступає як механізм маскування несвідомого змісту психіки, у практичному – як терапевтичний і дидактичний засоби. Завдяки своїм властивостям метафора в психологічному значенні дає змогу точніше діагностувати, проводити корекцію, легше відстежувати динаміку психологічних процесів, станів і властивостей, а також здійснювати екологічну перевірку досягнутих психокорекційних ефектів. Можна стверджувати, що метафора інтегрує емоційне й когнітивне відображення дійсності, актуалізує мисленнєві (дискурсивні та інтуїтивні) можливості, допомагає учням упевненіше діяти в проблемних ситуаціях, здійснювати самостійний пошук розв'язання завдань, адекватно реагувати на стрімкі зміни сучасності тощо. Володіючи такого роду вміннями справлятися з труднощами, дитина відчувається комфортніше в навколишньому світі, її соціалізація відбувається більш гармонійно.

Аналіз досліджень цієї проблеми. Самостійним об'єктом психологічних досліджень метафора виступає лише від середини 1970-х рр.; відтоді вивчення метафори відразу стає «гарячою темою». Можна виділити два основних напрями експериментально-психологічних досліджень метафори: 1) перевірка моделі розуміння Дж. Серля; 2) вивчення розуміння метафори дітьми.

Як бачимо, головним предметом вивчення виступає розуміння метафори.

К. І. Алексєєв підкреслює, що «розуміння метафори – це знаходження основи альтернативної класифікації. Поряд із розумінням доцільно виділити ще один спосіб сприймання метафори, розпізнавання

та виявлення конфлікту традиційної й альтернативної класифікації. Відмінність між розумінням і розпізнаванням можна сформулювати так: якщо ми зрозуміли метафору, то ми встановили, що цей вираз – метафора, а не звичайне буквальне висловлювання».

Виникають такі запитання:

1. Яке співвідношення між цими двома способами сприймання метафори?

2) У якому із них виявляється специфіка метафор?

Розуміння й розпізнавання незалежні: можливі випадки розуміння без розпізнавання й розпізнавання без розуміння; розуміння метафори не специфічне для неї й підпорядковується тим самим закономірностям, що й розуміння звичайних буквальних висловлювань; специфіка метафори виявляється під час її розпізнавання.

Проблема співвідношення розуміння й розпізнавання метафори, хоч і не в такій постановці, давно вивчається в психології. По суті справи, і дослідження з перевірки моделі розуміння метафори дітьми можна осмислити як дослідження саме цієї проблеми. Розглянемо в цьому зв'язку серію праць із когнітивної психології.

Дж. Серль формулює проблему таким чином: «Проблема функціонування метафори є окремим випадком більш загальної проблеми, а саме пояснення того, як відрізняються значення того, хто говорить і значення речення або слова... наше завдання при створенні теорії метафори – спробувати сформулювати ті принципи, які співвідносять буквальне значення речення з метафоричним значенням висловлювання». І як перший такий принцип Дж. Серль стверджує потребу розпізнавання метафори: «Якщо висловлювання, взяте буквально, побудоване неправильно, шукай значення висловлювання, що відрізняються від значення речення» [7].

Положення про потребу розпізнавання метафори для її розуміння запозичене психологією з аналітичної філософії, і тим самим був змінений його статус: із належного (модальність розмірковування філософії) воно перетворилося у реальний (модальність розмірковувань науки) механізм розуміння. У психології це положення (у більш розгорнутому вигляді) вперше сформулювали Г. Кларк і П. Люсі:

1. Одержати буквальну інтерпретацію висловлювання.

2. Перевірити, чи узгоджується ця інтерпретація з контекстом висловлювання.

3. Якщо ні, то шукати альтернативу, метафоричну інтерпретацію.

За цим формулюванням закріпилася назва «стадіальна модель розуміння метафори». Це був перший крок у розпізнанні метафори.

К. І. Алексєєв у дослідженні метафори як об'єкта у філософії та психології зауважує: «...якщо стадіальна модель правильна, то на розуміння речень з переносним смислом має витратитися більше часу, ніж на розуміння відповідних речень із буквального смислом» (оскільки потрібно затратити час на розпізнавання). Стадіальна модель не знайшла свого підкріплення і в експериментах на інших видах матеріалу: метафорах, прислів'ях, ідіомах, реченнях, які могли отримати або буквально, або метафоричну інтерпретацію залежно від контексту.

Отже, проведені експерименти показують, що розуміння метафори може відбуватися і без її розпізнавання. Такі ж результати були отримані і в дослідженнях розуміння метафори дітьми: діти цілком адекватно розуміють метафору вже з чотирьох років, хоч вони ще не володіють самим поняттям «метафора» і, більше того, не володіють достатньою мірою системою понять, що в принципі робить неможливим виявлення конфлікту традиційної і альтернативної класифікації, тобто розпізнавання метафори. Протилежний випадок (розпізнавання метафори без її розуміння) також досить легко уявити – смисл деяких метафор (особливо поетичних) зрозумілий далеко не відразу, зате відразу видно, що певний вираз являє собою метафору.

Таким чином, ми маємо достатньо підстав стверджувати, що розуміння метафори і її розпізнавання незалежні: розпізнавання метафори не конче потрібне для її розуміння; можливі випадки розпізнавання без розуміння. Ці експериментальні дані можна обґрунтувати теоретично, звернувшись до літератури з розуміння.

У дослідженнях О. К. Тихомирова, В. В. Знакова можна виділити два основні погляди на розуміння і, відповідно, два значення терміна «розуміння»:

- 1) розуміння як процес;
- 2) розуміння як результат цього процесу.

Розуміння як результат – це деякі знання, які включаються в уже наявну систему знань чи належать до неї. Такий погляд трапляється в низці праць [2; 3; 7].

Сучасний широкий спектр теорій, що охоплюють філософські, психологічні та фізіологічні погляди на природу метафори, а також проблеми її розуміння, ми знаходимо і в дослідженнях зарубіжних учених-психологів (М. Еріксон, Е. Фромм, А. Міллер, К. Роджерс та ін.).

З огляду на теорії вказаних вище авторів ми виявляємо цікаву паралель між літературною і терапевтичною метафорами. Прекрасним прикладом використання метафори як літературного, так і терапевтичного прийому є казка. Написана образною мовою, вона містить глибокий психологічний смисл. Не вся література має лікувальний вплив, тому потрібно відчувати тонку відмінність між літературною й терапевтичною метафорами. Вони мають одну загальну рису – співвіднесення, тобто здатність викликати в читача або слухача синхронність сприймання метафори і її змісту. Це сприймання може проходити на декількох рівнях, і саме тут ці два види метафори розходяться.

У літературній метафорі співвіднесення між метафорою і її змістом має бути настільки близьким, щоб викликати відчуття близькості образу, тобто його зображувальне багатство повинне захопити читача, навіть якщо описані переживання або події йому не знайомі, віддалені від його особистого досвіду.

Якщо головною метою літературної метафори є описовість, то терапевтична метафора ставить своїм завданням зміну, нове тлумачення, створення нової шкали цінностей. Щоб отримати такий результат, терапевтична метафора має володіти образністю літературної метафори й бути ситуативно близькою особистому досвіду читача. Зміст розповіді: характери, події, установка мають бути співзвучні звичному світосприйманню слухача і читача, і викладені зрозумілою мовою.

Якщо розглянути казки з погляду їх терапевтичного впливу, то можна помітити в них низку загальних рис:

1) вони позначають у метафоричній формі конфлікт головного героя;

2) утілюють підсвідомі процеси в образах друзів та помічників (що показують можливості й здібності головного героя), а також у образах розбійників та різного роду перепон (що показують страх і невіру героя);

3) створюють в образній формі аналогічні повчальні ситуації, де герой перемагає;

4) показують метафоричну кризу в контексті її обов'язкового розв'язання, коли герой долає всі перепони й перемагає;

5) дають герою можливість усвідомити себе в новій якості в результаті здобутої перемоги;

6) завершуються тріумфом, під час якого всі віддають належне особливим заслугам героя.

Досліджуючи феномен метафори, Копп розрізняє три види пізнання: раціональне, емпіричне й метафоричне. Він вважає, що останній вид розширює можливості двох попередніх і навіть витісняє їх. «Метафоричне пізнання не залежить прямо від логічних розмірковувань і не потребує точної перевірки нашого сприймання. Розуміти світ метафорично – значить уловлювати на інтуїтивному рівні ситуації, у яких досвід набуває символічного виміру і нам відкриваються численні співіснуючі значення, що надають один одному додаткових смислових відтінків» [7].

У класичних теоріях метафори завжди були тісно пов'язані уява, відчуття та почуття. Тим самим теорія метафори неповна, якщо вона не зумовлює місця й ролі відчуття та почуття в метафоричному процесі. Ці психічні процеси – справжні компоненти когнітивного аспекту, які відбиваються на семантичному аспекті метафори й сприяють інформативній значущості.

Осмыслити роль відчуттів можна, виходячи з таких трьох компонентів, на яких ґрунтується теорія уяви. По-перше, відчуття та почуття супроводжують і доповнюють уяву в її функції схематизації нового предикативного узгодження. Така схематизація являє собою бачення того, як у подібності змішується «подібне» і «неподібне».

Тепер ми можемо говорити про те, що таке раптове розуміння нового узгодження «відчувається» так, як «бачиться». Коли ми говоримо про те, що воно відчувається, ми підкреслюємо той факт, що включаємося в процес як знаючі суб'єкти. Якщо процес можна назвати так, як назвав його П. Рікер (предикативною асиміляцією), це означає, що ми асимільовані з тим, що бачиться як подібне. Саме асиміляція – один із наслідків, які випливають з «іллокутивної» сили метафори як мовного акту. Ми відчуваємо подібним те, що бачимо подібним. Таким чином, відчуття, почуття та уява завжди були тісно пов'язані в класичних теоріях метафори, специфіка якої виявляється не в процесі її розуміння, а в процесі розпізнавання й полягає в тому, що метафора – це твір мистецтва.

Цікаві думки з приводу метафори висловив К. Г. Алексєєв. Він уподібнює сприймання метафори сприйманню кольору. Подібно до того, як певне електромагнітне випромінювання сприймається як колір, так і певні нормативні системи сприймаються як метафори, забарвлюючи досить простий зміст альтернативної класифікації предметів. Подібно до кольору, що являє собою суто психологічний феномен, в основі якого лежать деякі фізичні явища, метафора – також

суто психологічне утворення, в основі якого лежать певні нормативні системи. Обговорення феномену метафори в методологічному аспекті свідчить про усвідомлення тієї ролі, яку метафора виконує в процесі пізнання як лінгвістична модель, що використовується як інструмент для розвитку, на нашу думку, цінної риси особистості – допитливості. Виникає запитання: якими засобами можна збагатити психічну реальність людини?

Пошук відповіді на це запитання лежить на площині взаємодії життєвих і наукових понять, або, кажучи складною мовою Жана Піаже, у процесах горизонтального і вертикального декаляжу операцій. А суть справи в тому, що життєві й наукові поняття людини мають різні шляхи розвитку, які розгортаються в єдиній психічній реальності. Це неминуче зумовлює їх взаємодію і взаємовплив [3]. Проте даними життєвої психології, що виражені в життєвих поняттях, не можна довільно оперувати, а наукові поняття можуть бути недостатньо насичені конкретним змістом. Засвоєння різних понять приводить до зміни функціонального стану свідомості. Закономірність тут, на думку Л. С. Виготського, полягає в тому, що для оволодіння змістом свідомості потрібно, щоб цей зміст уже був у ньому наявний. Словесна інтроспекція заснована на узагальненні внутрішніх форм активності [2]. Л. С. Виготський, аналізуючи естетичний вплив твору мистецтва, підкреслює: у художньому творі завжди закладена деяка суперечність між матеріалом і формою, автор ніби спеціально підбирає складний матеріал, такий, який чинить опір своїми властивостями усім намаганням автора сказати те, що він хоче сказати [1].

Народження за допомогою слова нових форм узагальнення психічної реальності – одне з головних завдань надання психологічної допомоги, якої потребує людина, оскільки нове узагальнення – це розширення свідомості, подолання стереотипу, шаблону; у кінцевому результаті – це один із показників особистісного росту, розвитку допитливості, соціалізації [2].

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці психологічних особливостей розуміння й оптимізації процесу розуміння метафори молодшими школярами.

Для досягнення поставленої мети та перевірки правильності висунутої гіпотези були поставлені такі **завдання**: визначення базових компонентів процесу розуміння метафори; вивчення когнітивного досвіду суб'єкта як підґрунтя для наступного успішного перебігу

процесу розуміння метафори; визначення шляхів оптимізації процесу розуміння творчих завдань як складової частини творчого мислення особистості для успішної соціалізації.

Методи та методика дослідження. Дослідження сприйняття метафори беруть свій початок від експериментів Ж. Піаже з вербального розуміння, властивого дітям 9–11 років.

Критерій, який застосовував Ж. Піаже, – підбір до прислів'я фрази, котра передає таку ж думку, й обґрунтування такого вибору – в подальших дослідженнях підданий критиці. Діагностований із його допомогою рівень розуміння був украй низьким; водночас, коли застосовували інші критерії, діти демонстрували цілком адекватне розуміння.

Наведемо критерії розуміння метафори, що їх описала Е. Віннер: перефразування своїми словами; визначення осмисленості висловлювання; вибір правильного перефразування серед запропонованих; методика множинного вибору; співвідношення слів із візуальними стимулами на основі метафоричної подібності; «програвання» метафори з використанням ляльок та іграшок.

Без сумніву, діти розуміють метафору ще до того, як вони можуть успішно пояснити своє розуміння. Дитина осмислює значення слова так само, як і дорослий (ті ж предмети), завдяки чому можливе розуміння між ними, проте осмислює той самий зміст інакше, іншим способом, за допомогою інших інтелектуальних операцій. Саме тому для діагностики розуміння метафори недостатньо простого виконання дитиною тих дій, що і в дорослого, потрібно також виявити інтелектуальні операції, які лежать в основі таких дій.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Експеримент проходив у формі індивідуальної бесіди й складався з двох етапів. На першому етапі діагностували розуміння матеріалів; для цього досліджуваному задавали питання типу: «Що означає Х?», де Х – це одна із 14 фраз. Відповіді досліджуваного записували на диктофон і в кінці переносили в протокол дослівно. У випадку незрозумілих відповідей задавали уточнювальні запитання. Основним результатом першого етапу були дані про розуміння метафори, проте паралельно були отримані відповіді на питання щодо буквальних висловлювань. Ці дані можна інтерпретувати як розв'язання завдання на виділення суттєвих ознак конвенційних категорій («риба», «пташка», «фрукт» і т. д.), проте в контексті нашого дослідження такі результати – це побічний продукт, а їх

наступний аналіз має попередній і неповний характер. На другому етапі діагностували розпізнавання метафор: досліджуваному задавали запитання на зразок: «Фрази “Сонце – це апельсин” і “Яблуко – це фрукт” однакові чи різні?». Використовували такі пари речень:

М/Б: Сонце – це апельсин.

Яблуко – це фрукт.

Б/Б: Щука – це риба.

Бджола – це комаха.

М/Б: Річка – це змія.

Крокодил – це тварина.

М/Б: Півень – це будильник.

Гусак – це пташка.

М/М: Вертоліт – це жук.

Балерина – це метелик.

Б/Б: Літак – це транспорт.

Земля – це планета.

М/М: Озеро – це дзеркало.

Місяць – це ліхтар.

Правильна відповідь на питання на розпізнавання нічого не говорить про характер інтелектуальних операцій, які використовувала дитина. Тому для виявлення такого характеру дитині пропонували пояснити свою відповідь і для цього задавали запитання: «Чому вони однакові/різні?». Відповіді досліджуваного також записували на диктофон і в результаті переносили в протокол дослівно.

Таблиця 1

**Показники розуміння метафори учнів молодших класів
(середньоарифметичні)**

Швидкість		Гнучкість		Оригінальність		Розуміння	
Класи							
1–2	3–4	1–2	3–4	1–3	4	1–3	4
6	8	6	6	6	8	10	16

Згідно з інструкцією методики інтерпретацію показників щодо швидкості та гнучкості здійснювали окремо для перших–других та третіх–четвертих класів, оскільки це зумовлювалося потребою зіставлення отриманих даних із середніми показниками, поданими в ній. І на першому, і на другому етапі експерименту досліджуваному не повідомляли жодних оцінок щодо його відповіді (правильно/неправильно і т. п.).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз результатів дослідження показав, що метафора може бути використана як ілюстративний матеріал, підказка до розв'язання проблеми, стимул для посилення мотивації до соціалізації, керівництво до дії, додаткова можливість для зменшення опору, для переосмислення та нового визначення проблеми (Ф. Баркер). У багатьох учнів (80,5 %) метафора викликала активне ставлення до виконання завдання, яскраво виражене прагнення розібратися в перебігові процесів. Видатні вчені-психологи (М. І. Алексєєва, М. Й. Боришевський, Г. О. Балл, С. Д. Моляко, С. Л. Рубінштейн, О. М. Леонтьєв, Ж. Піаже та ін.) підкреслювали, що, крім мотивів предметних дій, для здійснення їх на відповідному рівні потрібен і той набір дієвого інструментарію, який називається засобами, операціями, навичками, уміннями, що безпосередньо поставлений на службу навчальним діям. У нашому дослідженні, як ми вже зазначали, одним із таких засобів виступив метафоричний.

Література

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте : психол. очерк : кн. для учителя / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с.
Vyhotskii L. S. Voobrazheniie i tvorchestvo v detskom vozrastie : psykhol. ocherk : kn. dlia uchitelia [Creativity and imagination in childhood: Psychological Essay: Teacher's Book] / L. S. Vyhotskii. – М. : Prosveshcheniie, 1991. – 93 s.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии: мышление и речь / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1982. – 504 с.
Vyhotskii L. S. Sobraniie sochinenii. V 6 t. T. 2. Problemy obshchiei psykholologii: myshlieniie i rech [Collected work] / L. S. Vyhotskii ; pod red. V. V. Davydova. – М. : Pedagogika, 1982. – 504 s.
3. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – М. : Педагогика–Пресс, 1994. – 526 с.
Piazhe Zh. Rech i myshleniie rebenka [Speech and thinking of a child] / Zh. Piazhe. – М. : Pedagogika–Press, 1994. – 526 s.
4. Пропп В. Я. Исторические корни волшебной сказки / В. Я. Пропп. – Л. : ЛГУ, 1986. – 365 с.
Propp V. Ya. Istoricheskiie korni volshebnoi skazki [The historical roots of the fairy tale] / V. Ya. Propp. – L. : LNU, 1986. – 365 s.
5. Хасан Б. И. Особенности присвоения социальных норм детьми разного пола / Б. И. Хасан, Ю. А. Тюменева // Вопросы психологии. – 1997. – № 3. – С. 32–39.
Khasan B. I. Osobennosti prisvoieniia sotsialnykh norm detmy raznogo pola [Features of social norms assigning of different genders children] / B. I. Khasan, Yu. A. Tiuneneva // Voprosy psykholologii. – 1997. – № 3. – S. 32–39.

6. Юнг К. Г. Собрание сочинений. Т. 2. Конфликты детской души / К. Г. Юнг ; пер. с нем. Т. Ребеко. – М. : Канон, 1995. – 334 с. – (История психологии в памятниках).
Yung K. H. Sobraniie sochinenii. T. 2. Konflikty detskoï dushy [Collected work] / K. H. Yung ; per. s nem. T. Rebeко. – М. : Kanon, 1995. – 334 s. – (Istoriia psykholohii v pamiatnikakh).
7. Теория метафоры : сборник : пер. с англ., фр., нем., исп., пол. / вступ. ст. и сост. Н. Д. Арутюновой ; общ. ред. Н. Д. Арутюновой и М. А. Журиной. – М. : Прогресс, 1990. – 512 с.
Teoriia metafory : sbornyk : per. s angl., fr., nem., isp., pol. [The theory of metaphor] / vstup. st. i sost. N. D. Arutiunovoi ; obshch. red. N. D. Arutiunovoi i M. A. Zhurinskoi. – М. : Progress, 1990. – 512 s.
8. Чепелева Н. В. Характеристика процесів розуміння та інтерпретації у контексті психотерапії / Н. В. Чепелева // Актуальні проблеми психології : наук. зап. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. акад. С. Д. Максименка. – К. : Нора–Друк, 2001. – Вип. 21. – С. 25–31.
Chepelieva N. V. Kharakterystyka protsesiv rozuminnia ta interpretatsii u konteksti psykhoterapii [Characteristics of understanding and interpretation processes in the context of psychotherapy] / N. V. Chepelieva // Aktualni problemy psykholohii : nauk. zap. In-tu psykholohii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy / za red. akad. S. D. Maksymenka. – К. : Nora–Druk, 2001. – Vyp. 21. – S. 25–31.
9. Vichalkovska N. Developing the Ability to Anticipation in Academic Activity / N. Vichalkovska, O. Ivanaschko // East European Journal of Psycholinguistics. – Lutsk : Lesya Ukrainka Eastern European National University, 2015. – Vol. 2. – P. 159–168.

УДК 316.4+159.922

Д. П. Власюк

Received February 02, 2015;

Revised March 12, 2016;

Accepted April 26, 2016.

**ОСОБЛИВОСТІ ЕТНОКУЛЬТУРНИХ СТЕРЕОТИПІВ
СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ВОЛИНСЬКОГО РЕГІОНУ:
КОГНІТИВНИЙ ПІДХІД**

Проблема міжособистісної взаємодії представників різних етнокультурних спільнот в умовах глобальних зрушень у процесах міграції та інформаційного обміну загострилася в останні кілька років у більшості європейських країн.

Проведено аналіз останніх досліджень особливостей феномену стереотипізації в різних сферах на основі когнітивно-психологічного підходу. Висвітлено вплив домінуючих ідеологічних установок на процеси міжетнічної і міжрасової соціальної перцепції. Подано окремі результати емпіричного дослідження етнокультурних установок щодо представників шести етнокультурних груп, історично представлених на території сучасної України. У дослідженні взяли участь 78 студентів педагогічного та медичного коледжів міста Луцька. Використовувався метод примусового ранжування бажаних представників різних етнокультурних груп у трьох ситуаціях: шлюб сестри, безпосередній керівник, бізнес-партнер. Виявлено статистично значущу відмінність у ставленні до представників різних етнокультурних груп в окремих сферах соціальної взаємодії, зокрема до польської і російської етнокультурних груп. Особлива увага надавалась етичним стандартам проведення дослідження. Повні результати дослідження не публікуються, щоб не створювати ґрунт для маніпулювання суспільною свідомістю в ідеологічних, пропагандистських і політичних цілях. Зроблено висновок про доцільність моніторингу установок молоді щодо міжкультурної взаємодії для запобігання проявам ксенофобії та розбрату.

Ключові слова: етнокультурна взаємодія, стереотипи соціальної перцепції, студентська молодь.

Vlasyuk D. P. Features of Ethnocultural Stereotypes in Volyn Region: Cognitive Approach. The problem of interpersonal interaction among representatives of different ethnic and cultural communities in the context of global shifts in migration processes and exchange of information gained exceptional urgency in the last few years in the majority of European countries. Recent studies of the phenomenon of stereotyping in various fields within the cognitive-psychological approach were analyzed. The questions of influence of the dominant ideological processes of ethnic and racial social perception were lightened.

Some results of an empirical study of ethno-cultural attitudes of the representatives of the six ethno-cultural groups, historically presented on the territory of modern Ukraine were presented. The study involved 78 students of Lutsk pedagogical and medical colleges. The method of forced ranking of the desired representatives of various ethnic and cultural groups in three situations: the sister's marriage, immediate supervisor, business partner was used. Statistically significant difference to the representatives of various ethno-cultural groups in separate areas of social interaction, especially between Polish and Russian cultural groups was compared. Special attention to ethical standards of research was paid. The author does not consider it possible to publish the full results of the study. In his opinion it is may be create grounds for unprofessional or biased interpretation of the research data with the aim of manipulating public opinion in ideological propaganda and political purposes. The conclusion about the advisability of monitoring attitudes of young people for intercultural interaction to prevent manifestations of xenophobia and discord was done.

Keywords: ethno-cultural interaction, stereotyping, social perception, students.

Власюк Д. П. Особенности этнокультурных стереотипов студенческой молодёжи Волинского региона: когнитивный подход. Проблема межличностного взаимодействия представителей различных этнокультурных сообществ в условиях глобальных сдвигов в процессах миграции и информационного обмена набрала исключительной остроты в последние несколько лет в большинстве европейских стран. Проведен анализ последних исследований особенностей феномена стереотипизации в различных сферах на основе когнитивно-психологического подхода. Освещены вопросы влияния доминирующих идеологических установок на процессы межэтнической и межрасовой социальной перцепции. Отображены отдельные результаты эмпирического исследования этнокультурных установок в отношении представителей шести этнокультурных групп, исторически представленных на территории современной Украины. В исследовании приняли участие 78 студентов педагогического и медицинского колледжей города Луцка. Использовался метод принудительного ранжирования желаемых представителей различных этнокультурных групп в трех ситуациях: брак сестры, непосредственный руководитель, бизнес-партнер. Обнаружено статистически значимое различие по отношению к представителям различных этнокультурных групп в отдельных областях социального взаимодействия, в частности в отношении польской и российской этнокультурных групп. Особое внимание уделялось этическим стандартам проведения исследования. Полные результаты исследования не публикуются, чтобы не создавать почву для манипулирования общественным сознанием в идеологических, пропагандистских и политических целях. Сделан вывод о целесообразности мониторинга установок молодежи по межкультурному взаимодействию с целью предотвращения проявлений ксенофобии и раздора.

Ключевые слова: этнокультурное взаимодействие, стереотипы социальной перцепции, студенты.

Постановка наукової проблеми та її значення. Проблема прояву негативних феноменів у процесі соціальної перцепції осіб, що відрізняються від представників домінантного етнокультурного середовища, надзвичайно загострилась останнім часом у зв'язку з різким посиленням міграційних процесів у європейському просторі. З цим явищем більшою або меншою мірою стикаються майже всі європейські нації. На сьогодні ця проблема набула характеру явної загрози перспективам розвитку наднаціональних європейських структур. В окремих європейських країнах зі значним проشارком носіїв неєвропейських культурних цінностей виникає гостра політична криза зі зростаючими проявами небезпечних міжетнічних та міжкультурних конфліктів. Тому моніторинг нинішнього стану суспільних настроїв щодо проблем міжкультурної взаємодії є важливим елементом превентивних заходів щодо запобігання росту деструктивного соціаль-

ного напруження. Проблема взаємин та взаємного сприйняття корінного населення й меншин актуальна для багатьох європейських країн, більшість корінного населення яких не бажає приймати в себе іммігрантів, тим часом як кількість іноземців у цих країнах за останні роки експоненційно зростає.

На негативне ставлення до іммігрантів як до представників іншої культури впливають наявні в суспільстві етнокультурні феномени соціальної перцепції, які часто спотворюють процес сприйняття іншої культури, що є перепорою для міжкультурної та міжетнічної взаємодії. Для більшості політологів очевидно, що Україна перебуває на геополітичному розломі ціннісно-культурних платформ. Тому проблема міжкультурних взаємин й етнічно-культурних особливостей соціального пізнання має особливе значення і для України, і для її сусідів. Особливо важливо знати й розуміти настрої вікової групи, яка лише вступає на шлях політичної та суспільної активності і погляди якої будуть визначальними в найближчому десятилітті. Волинський регіон України, що лежить на важливому перехресті інтенсивних міжнаціональних контактів, може виявитися досить репрезентативним для формування прогнозів розвитку ситуації етнокультурної взаємодії в інтеграційних процесах сучасної Східної Європи. Дослідження установок і стереотипів виступає як обґрунтований предиктор розвитку ситуації [2].

Аналіз досліджень цієї проблеми. Феномени автоматизмів у процесі соціального сприймання певних особистостей чи соціальних груп одні з найвідоміших у соціальній психології. Цей ефект часто застосовується як пояснювальна схема при інтерпретації поведінки та намірів особистості в системі наявних соціальних зв'язків [4]. Більшість фахівців розглядає ці процеси з погляду підсвідомої економії когнітивних зусиль під час прийняття рішень в умовах дефіциту часу та об'єктивної інформації. У соціальній психології розроблено низку теорій, що пояснюють указані феномени когнітивними та мотиваційними факторами [3].

Попри значне поширення цих феноменів, основна лінія наукових теорій розглядає його як процес спотворення реального стану справ, що призводить до помилкових оцінок і хибного прогнозування розвитку в ситуаціях соціальної взаємодії [6]. Відповідно до цього спрощене, стереотипне сприймання інших особистостей та груп негативно впливає на поведінку індивіда й дезорієнтує його. З іншого боку, з

позицій еволюційної психології поширеність і стійкість проявів такого стереотипного сприймання соціальних груп змушує припускати, що існують неявні або невиявлені науковцями індивідуальні чи групові переваги, які надає така форма спрощеної перцепції. Тому останнім часом у галузі соціальної психології дослідників щораз більше цікавить проблема, наскільки точно погляди й установки, поширені серед різних суспільних груп, описують представників інших культурних, професійних або етнічних груп. Так, зокрема, проведені дослідження свідчать, що демографічні установки соціальної перцепції характеризуються загалом високою точністю, політичні ж стереотипи часто перебільшують наявні відмінності, тоді як феномени соціальної перцепції національних поведінкових особливостей переважно хибні при оцінці домінантних особистісних рис представників того чи того народу [7].

З позицій когнітивно-психологічного підходу в основі формування установок і автоматизмів соціальної перцепції лежить процес соціальної категоризації. Як і процес понятійної категоризації, соціальна категоризація передбачає економію когнітивних зусиль через перенесення уже набутого досвіду на нові подібні ситуації. Усталені схеми соціальної перцепції як риси, що пов'язані із соціальними категоріями, є важливою формою соціального знання. У рамках когнітивного підходу ці структури і відрефлексованого, і неусвідомленого, а часто і некритично запозиченого соціального досвіду індивіда прийнято описувати через такі категорії когнітивної психології, як схеми, прототипи і фрейми. Це не означає, що ці переконання жорсткі; вони можуть плавно змінюватися в умовах зміни соціального контексту. Дослідження цих феноменів дає змогу пізнати процес сприйняття людини в більш широкому сенсі, водночас вивчення закономірностей сприйняття людини сприяє нашому розумінню механізмів соціальної перцепції.

Однією з проблем, з якими стикаються дослідники особливостей соціальної перцепції культурно-етнічних відмінностей, є те, що їх визнання й демонстрація містяться під сильним ідеологічним впливом [6]. Відповідно до панівних у західних країнах ідеологічних принципів політкоректності негативне (як і позитивне) ставлення до індивіда на основі його приналежності до певної соціальної, расової чи етнічної групи має безумовно засуджуватися. Випадки відкритого висловлювання незгоди з цією концепцією супроводжуються явищами остра-

кізму носіїв таких поглядів, навіть якщо їх виражали такі відомі люди, як нобелівський лауреат і відкривач структури ДНК Джеймс Ватсон (James Watson) чи відомий німецький політик і економіст, член Ради директорів Німецького бундесбанку Тіло Саррацин (Thilo Sarrazin).

Надзвичайне загострення проблеми культурно-ціннісної адаптації великої кількості мігрантів, що масово прибувають в Європу, можна було спостерігати увесь 2015 рік. Чимало політологів і філософів консервативного напрямку схильні звинувачувати в цьому представників так званої франкфуртської філософської школи, відомої своїми лівими антибуржуазними поглядами. Саме ідеї цієї школи, насамперед таких її представників, як Теодор Адорно, Герберт Маркузе й особливо Юрген Хабермас, лягли в основу досить поширеної ідеології мультикультуралізму, яка переживає гостру кризу в сучасній Європі.

Тому під час проведення таких досліджень важливо забезпечити обстановку конфіденційності й анонімності, що дало б змогу респондентам відверто висловити свої погляди на проблему, не турбуючись про можливий зовнішній осуд у ситуації їх імовірного оприлюднення. Потрібно мати на увазі, що участь у науковому дослідженні етнокультурних феноменів міжособистісної перцепції може викликати серйозний внутрішній конфлікт моральних імперативів респондента. У такій ситуації можливе умисне ігнорування респондентом указівок та інструкцій дослідника, що негативно позначається на достовірності й надійності емпіричних даних, отриманих на основі технік самозвіту (Brandt & Proulx, 2015).

Методика дослідження. Для діагностики наявності етнокультурних особливостей міжособистісної перцепції вибрано методику ранжування представників різних етнічних груп за ступенем бажаності ситуацій соціальної взаємодії з їх участю.

Учасникам дослідження запропоновано уявні персонажі громадян України, які виступали в ролі представників шести етнокультурних меншин, щодо яких давалася певна інформація (їхнє прізвище, ім'я, по батькові, місце народження, національність, віросповідання і прізвище батька та матері). При цьому в ролі батька виступав представник національної меншини, водночас мати завжди була українкою. Міжнаціональні шлюби досить поширені в Україні й можуть слугувати обґрунтуванням перебування громадянина за межами основного ареалу існування етнокультурної групи. З найпоширеніших в Україні

меншин до переліку були включені представники тих груп, які представлені на території Волині. Хоча в дослідженні свідомо наголошувалося, що йдеться саме про громадян України, народжених у міжнаціональних шлюбах. Результати дослідження, на наш погляд, опосередковано можуть відображати і ставлення до відповідних етнокультурних спільностей, незалежно від громадянства.

Важливим питанням також був вибір ситуацій соціальної взаємодії. У багатьох культурах існує різко негативне ставлення до шлюбів із представниками інших етнокультурних груп. Тому ставлення до шлюбних стосунків із носіями інших культурних цінностей може бути важливим індикатором негативного сприйняття й суб'єктивної оцінки відмінностей культурних норм.

Інша важлива ситуація соціальної взаємодії – це відносини ієрархічного підпорядкування, оскільки ці відносини здебільшого потенційно конфліктні, а прагнення до переваги, на думку Альфреда Адлера, є домінантним мотивом у міжособистісній поведінці індивіда.

Ситуація бізнес-партнерства відображає вплив етнокультурної приналежності на оцінювання ділових якостей і ступінь довіри у високоризикованій спільній діяльності. Відмінності в діловій культурі є серйозною проблемою взаємодії представників різних культурних груп в умовах глобалізації світової економіки.

Виклад основного матеріалу та обґрунтування отриманих результатів дослідження. Вибірку дослідження склали 78 студентів педагогічного та медичного коледжів міста Луцька віком від 16 до 20 років. З них 48 студентів-педагогів і 30 студентів-медиків. Середній вік респондентів склав 17,7 року. У дослідженні взяли участь 32 юнаки та 46 дівчат. Абсолютну більшість студентів склали мешканці Волинської області. Невелику частину студентів (не більше 10 %) становили приїжджі з Рівненської області. Львівську і Хмельницьку область представляли окремі респонденти.

У процесі дослідження студенти спочатку отримували для ознайомлення друковану інструкцію такого змісту:

«Вам пропонується взяти участь у психологічному дослідженні. На картці подано інформацію про прізвище та ім'я, місце народження і про батьків шести громадян України.

Вам потрібно уявити три ситуації.

1. Ваша рідна сестра виходить заміж за одного з цих людей.

2. Хтось із цих людей може стати Вашим безпосереднім керівником, а Ви можете взяти участь у голосуванні щодо його призначення на посаду.

3. Ви вкладаєте гроші в спільний ризикований бізнес з кимось із цих людей, тому потрібно вибрати того, хто найбільше заслуговує на довіру.

Ваше ставлення слід виразити, розмістивши прізвища цих громадян за мірою бажаності (на першому місці найбажаніша людина, на другому – менш бажана, а в кінці – небажана людина).

Результати потрібно зафіксувати на окремому бланку, поставивши першу літеру прізвища людини на відповідне місце. Якщо однаково вставитеся до двох із цих людей і не можете надати перевагу жодному, можна поставити дві літери на одну позицію. Внизу вкажіть свою стать, вік (число повних років) і місце проживання батьків – місто, селище міського типу чи село».

Після цього студентам роздали картки зі списком осіб, ставлення до яких вони повинні були зафіксувати. Список містив інформацію про шістьох представників національних меншин в Україні (кримських татар, росіян, поляків, євреїв, німців і білорусів), наприклад:

Тімурханов Рінат Ісламович, м. Джанкой, АР Крим.

Батько: Тімурханов Іслам Карімович, із кримських татар, сповідує іслам.

Мати: Тімурханова Світлана Миколаївна, українка, православна.

Далі студентам роздали бланки з описом ситуацій і місцями для літер та анкетної інформації:

Процедура проведення інструктажу й заповнення бланків займала в середньому 20–25 хв.

На всіх етапах проведення дослідження наголошувалося на цілковитій анонімності конкретних оцінок, а також указувалося, що оприлюднення результатів здійснюватиметься узагальнено, щоб не допустити непрофесійного використання результатів дослідження.

З етичних міркувань і для оцінки мотивації учасників дослідження та щирості відповідей респондентів після проведення основного дослідження здійснено таку спеціальну процедуру. Експериментатор інформував учасників про можливість того, що прийнята в опитуванні необхідність примусової й однозначної диференціації осіб на основі лише національного походження може суперечити етичним переконанням респондента і поширеним у суспільстві стандартам

політкоректності щодо вираження свого ставлення до представників інших національностей. Тому студентам пропонувалося зафіксувати своє ставлення до процедури дослідження й оцінити свій емоційний стан за шестибальною системою від 0 до 5 балів. При цьому оцінка «0» означала: «Ніяких проблем при проведенні дослідження не виникло і проведення таких досліджень цілком виправдане», а оцінка «5» означала: «При проведенні дослідження відчувався сильний емоційний дискомфорт і в майбутньому я намагатимусь уникати такого типу опитувань».

Після цього експериментатор роздавав учасникам дослідження чисті картки і виходив, а заповнені картки з оцінними балами передавалися експериментатору через представника студентів. При цьому було спеціально обумовлено, якщо студент здає незаповнену картку, то це прирівнюється до оцінки 0 балів і свідчить, що ніякого емоційного напруження під час проведення дослідження у респондента не виникало.

Перед викладом результатів дослідження потрібно зауважити, що сфера міжнаціональних, міжконфесійних, міжрасових відносин завжди потребувала особливої делікатності й відповідальності дослідників у процесі обговорення та інтерпретації результатів. Як показує досвід, навіть об'єктивні, точно перевірені наукові дані можуть бути використані для маніпулювання суспільною свідомістю в ідеологічних, пропагандистських і політичних цілях. Вважаємо, що в повному обсязі результати дослідження повинні бути доступні лише фахівцям, які усвідомлюють зазначені ризики. У цій публікації подано огляд результатів, що стосуються установок української молоді щодо громадян України польського походження. В окремих випадках автор вважає, що допустимо провести порівняння зі ставленням респондентів до громадян із російськими національними коренями, оскільки російська етнічна меншість найбільша і на Волині, і в Україні загалом.

Під час проведення дослідження неявно припускалося, що основна частина респондентів належить до української за походженням етнокультурної групи населення Волинського регіону. За статистичними даними нині майже 97 % населення Волині становлять українці, 2,3 % – росіяни, 0,3 % – білоруси, інші меншини – менше 0,1 %. Можна обґрунтовано припускати, що у віковій групі, до якої належать респонденти, відсоток українців може бути ще вищим.

Після обробки результатів дослідження в зведену таблицю внесено результати процедури ранжування, де першому місцю (найбільш бажаний) присвоювався ранг 1, а останньому (найбільш небажаний) – ранг 6. Таким чином середнє значення показника ставлення – 3,5, нижчі від цього показника оцінки (1–3,5) можна розглядати як позитивне ставлення, а оцінки з діапазону (3,5–6) – як негативне. Потрібно зазначити, що процедура дослідження допускала розміщення двох осіб на одній позиції з відповідним присвоєнням середнього рангу. Проте із 78 респондентів цією можливістю скористалися лише два респонденти в чотирьох випадках.

Інтегральним показником ставлення до представників національної меншини у вибірці можна вважати середнє значення присвоєного рангу. Значення цього показника виявилось у межах від 2,5 (найбільш позитивне ставлення) до 4,6 (найменш позитивне ставлення).

Середній показник ставлення респондентів до громадянина з польським корінням у ситуаціях соціальної взаємодії виявився загалом позитивним і становить 2,9 для ситуації «шлюб сестри» та 2,8 для ситуацій «бажаний керівник» і «бажаний бізнес-партнер».

Щодо громадянина з російським корінням, то показник ставлення респондентів для ситуації «шлюб сестри» позитивний і становить 3,0. Проте значення показника для ситуацій «бажаний керівник» і «бажаний бізнес-партнер» демонструє схильність негативно оцінювати таку перспективу (3,8 і 4,1 бала відповідно).

Важливим показником ставлення до представників меншин є відносна оцінка на основі місця щодо інших за ступенем бажаності. Представник польської меншини в усіх трьох випадках виявився на другому місці, водночас представник із російськими коренями виявився на третьому місці в ситуації «шлюб сестри», на четвертому – в ситуації «бажаний керівник» і на п'ятому – в ситуації «бажаний бізнес-партнер».

При статистичній обробці було також визначено моду розподілу оцінок. Представника польської меншини в ситуації «шлюб сестри» найчастіше ставили на перше місце, у ситуації «бажаний керівник» і «бажаний бізнес-партнер» – на друге. Представника російської меншини найчастіше ставили на перше місце в ситуації «шлюб сестри», але в ситуації «бажаний керівник» і «бажаний бізнес-партнер» – на останнє (шосте) місце, вважаючи його найменш бажаним.

У цьому контексті значний інтерес викликає такий показник, як однорідність оцінок представників, що виражає відносну узгодже-

ність поглядів респондентів. Цей показник ми оцінювали на основі значення дисперсії оцінок. Значення дисперсії для усієї вибірки коливається в межах від 1,7 до 3,8. Для уявного представника польської меншини цей показник коливається від 3,0 для ситуації «шлюб сестри» до 2,2 у ситуації «бажаний керівник». Для оцінок носія російських етнокультурних цінностей цей показник міняється від 3,8 для ситуації «шлюб сестри» до 2,9 в ситуації «бажаний бізнес-партнер». Як бачимо, диференціація думок при оцінці представників російської меншини істотно вища, ніж при оцінці представників польської, що свідчить про значну поляризацію поглядів. Показник диференціації можна оцінити наочніше (хоча і менш точно), зіставивши кількість крайніх оцінок. Так, у представника російської меншини в ситуації «шлюб сестри» 27 перших місць і 15 останніх, 12 перших і 21 останнє в ситуації «бажаний керівник», вісім перших і 25 останніх у ситуації «бажаний бізнес-партнер». Для представника польської меншини розподіл мав такий характер: 21 перше місце і вісім останніх у ситуації «шлюб сестри», 14 перших і шість останніх у ситуації «бажаний керівник», 17 перших і чотири останні в ситуації «бажаний бізнес-партнер».

Для порівняння вказані вище показники відображено в таблиці 1.

Таблиця 1

Описова статистика результатів дослідження

Ситуації	Представник російської етнокультурної меншини			Представник польської етнокультурної меншини		
	Шлюб	Керівник	Бізнес	Шлюб	Керівник	Бізнес
Середнє	3,0	3,8	4,1	2,9	2,8	2,8
Мода	1	6	6	1	2	2
Дисперсія	3,8	3,3	2,9	3,0	2,2	2,1
Кількість перших місць	27	12	8	21	14	17
Кількість останніх місць	15	21	25	8	6	4

Для оцінки статистичної значущості між середніми значеннями відмінностей щодо представників застосовано t-критерій Стьюдента. Результати статистичної обробки показали, що відмінності для ситуації «шлюб сестри» виявились очікувано незначущими. Для ситуації «бажаний керівник» показник t-критерію Стьюдента дорівнював 3,7, а для ситуації «бажаний бізнес-партнер» – 5,7, у той час як мінімальна критична значущість показника ($p \leq 0,01$) становить 2,61. Таким чином ці два показники відображають закономірні відмінності в

установках респондентів. З іншого боку, дослідження підтвердило високу ситуативність національно-культурних стереотипів.

Важливою проблемою досліджень, які побудовано на самозвітах, є надійність результатів. Потреба забезпечити сувору анонімність оцінок респондентів майже унеможлиблює перевірку ретестової надійності (Test-Retest Reliability). Проведена оцінка надійності результатів методом розщеплення (Split-Half Reliability) дала показник кореляції $r = 0,853$, що дає підстави оцінювати надійність отриманих результатів досить високо.

Як було сказано вище, на надійність результатів могла вплинути ситуація внутрішнього конфлікту, викликана необхідністю ранжування особистостей лише на основі показника культурно-етнічної приналежності. Внаслідок проведення процедури самооцінювання емоційного стану за шестибальною шкалою, де оцінка 5 означала найвищий ступінь дискомфорту, виявилось, що п'ять респондентів оцінили ступінь дискомфорту в 1 бал, а сім респондентів – у 2 бали. Усі інші респонденти не відчували значущого емоційного дискомфорту під час дослідження, оцінивши його в 0 балів.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Як уже зазначалося, інтерпретація результатів таких досліджень потребує високої кваліфікації й делікатності, оскільки аматорське й необґрунтоване їх трактування може стати елементом ідеологічних та пропагандистських спекуляцій. Саме з цих міркувань ми свідомо обмежили публікацію отриманих результатів.

Хоча загалом стереотипи сприймання можуть давати залежно від ситуації і об'єктивні, і спотворені уявлення. Культурно-етнічні стереотипи рідко бувають справедливими через їх ситуативність і диференційованість. Наше дослідження загалом це підтвердило. Результати свідчать, що існують статистично значущі відмінності в стереотипному сприйманні представників російської і польської етнокультурних меншин у ситуаціях «бажаний керівник» і «бажаний бізнес-партнер», а в ситуації «шлюб сестри» таких відмінностей немає. Водночас можна констатувати і значну поляризацію соціальних атитюдів серед вибраної групи респондентів. Також впливає висновок, що соціально-вікова група, до якої належать респонденти, загалом не має достатнього імунітету до соціально-психологічних феноменів упередженого ставлення до представників інших груп, які в екстремальних випадках виступають ґрунтом ксенофобних поглядів та вчинків. Для

нашого регіону це може стати фактором, що обмежує ефективність транскордонного співробітництва й розвитку регіону.

Література

1. Brandt M. J. QTIPS: Questionable theoretical and interpretive practices in social psychology / M. J. Brandt, T. Proulx // Behavioral and Brain Sciences. – 2015. – 38. – P. 19–20.
2. Duckitt J. Personality, ideological attitudes, and group identity as predictors of political behavior in majority and minority ethnic groups / J. Duckitt, C. G. Sibley // Political Psychology. – 2016. – 37. – P. 109–124.
3. Duckitt J. A dual-process cognitive-motivational theory of ideology and prejudice / J. Duckitt // Advances in Experimental Social Psychology. – 2001. – 33. – P. 41–113.
4. McGarty C. Stereotypes as explanations: the formation of meaningful beliefs about social groups / C. McGarty, V. Y. Yzerbyt, R. Spears. – Cambridge, UK : Cambridge University Press, 2002.
5. Jussim L. Ideological bias in social psychological research / L. Jussim, J. T. Crawford, S. M. Anglin, S. T. Stevens // Social Psychology and Politics. – 2015. – 17. – P. 91.
6. Jussim L. The unbearable accuracy of stereotypes / L. Jussim, T. R. Cain, J. T. Crawford, K. Harber, F. Cohen // Handbook of Prejudice, Stereotyping, and Discrimination / T. D. Nelson (ed.). – New York : Taylor & Francis Group, 2009. – P. 199–227.
7. Jussim L. Stereotype (In)Accuracy in Perceptions of Groups and Individuals / L. Jussim, T. R. Cain, J. T. Crawford, R. S. Rubinstein // Current Directions in Psychological Science. – 2015. – December. – 24. – P. 490–497.

УДК 159.923:377

А. В. Вознюк

Received January 10, 2015;

Revised March 03, 2016;

Accepted April 26, 2016.

**ПСИХОЛОГО-ОРГАНІЗАЦІЙНІ ПРОБЛЕМИ УПРАВЛІННЯ
ПЕДАГОГІЧНИМИ ПРАЦІВНИКАМИ В ОСВІТНІХ ОКРУГАХ**

У статті відображено результати пошукового етапу дослідження, спрямованого на визначення ступеня розуміння керівниками особливостей управління педагогічними працівниками в межах освітніх округів. Описано розроблену анкету «Особливості управління педагогічними працівниками в освітніх округах»,

яка спрямована на визначення специфіки управління педагогічними працівниками в межах освітніх округів. Визначено ступінь розуміння керівниками поняття управління педагогічними працівниками в освітніх округах та сутність психологічної готовності до управління педагогічними працівниками в цих об'єднаннях. Доведено, що керівники освітніх організацій віддають перевагу складникам, які пов'язані з управлінням освітнім округом у цілому, а складники, які передбачають управління педагогічними працівниками, вважають менш значущими. Встановлено, що в роботі з педагогічними працівниками в межах освітніх округів переважна більшість керівників звертає увагу на оцінювання професійної діяльності підлеглих. Керівники освітніх організацій труднощі в управлінні педагогічними працівниками в освітніх округах пов'язують саме з рівнем відповідальності та професіоналізму працівників. Визначено, що сутність психологічної готовності до управління педагогічними працівниками розкривається передусім через якісне виконання посадових обов'язків та результативність діяльності. Встановлено, що психологічна готовність керівників до управління педагогічними працівниками в освітніх округах залежить від пропорційного впливу двох груп чинників, які стосуються, з одного боку, діяльності освітньої організації, а з іншого – управлінської діяльності керівника. Для психологічної підготовки до управління педагогічними працівниками обґрунтовано обираються інноваційні організаційні форми та методи навчання.

Ключові слова: освітні округи, управління педагогічними працівниками, керівники освітніх організацій, психологічна готовність керівників до управління педагогічними працівниками в освітніх округах.

Voznyuk A. V. Psychological and Organizational Problems of Teaching Staff Management in Educational Districts. The article represents the results of the search phase of the study aimed at determining the level of understanding management features within the teaching staff of educational districts. Proposed by author questionnaire “The peculiarities of teaching staff management in educational districts” is described; it is directed to determine the specifics of pedagogical staff administration within the educational districts. The degree of understanding the concept of managing the pedagogical staff in educational districts and nature of psychological readiness to pedagogical staff management in these associations was revealed. It is proved that the heads of educational organizations prefer components that are associated with managing educational district as a whole and consider components that provide management teaching staff to be less significant. It was found that working with teaching staff the majority of managers paid attention to the professional evaluation of subordinates. Heads of educational institutions associate difficulties in managing teaching staff in educational districts with the level of responsibility and professionalism. It was determined that the nature of psychological readiness to pedagogical staff management is revealed primarily through the qualitative fulfilment of official duties and effectiveness of work. It was proved that psychological readiness of administration to manage teaching staff in educational districts depends on the proportional effects of two groups of factors which, on the

one hand, relate to educational institutions activity and, on the other, the management of the head. Innovative organizational forms and teaching methods should be properly chosen for psychological training of teaching staff management.

Keywords: educational districts, teaching staff management, heads of educational institutions, psychological readiness of administration to manage teaching staff in educational districts.

Вознюк А. В. Психолого-организационные проблемы управления педагогическими работниками в образовательных округах. В статье отражены результаты поискового этапа исследования, направленного на определение степени понимания руководителями особенностей управления педагогическими работниками в пределах образовательных округов. Описана разработанная анкета «Особенности управления педагогическими работниками в образовательных округах», направленная на определение специфики управления педагогическими работниками в пределах образовательных округов. Определена степень понимания руководителями понятия управления педагогическими работниками в образовательных округах и сущности психологической готовности к управлению педагогическими работниками в данных объединениях. Доказано, что руководители образовательных организаций предпочитают составляющие, связанные с управлением образовательным округом в целом, а составляющие, которые предусматривают управление педагогов, считают менее значимыми. Установлено, что в работе с педагогическими работниками в пределах образовательных округов подавляющее большинство руководителей обращает внимание на оценку профессиональной деятельности подчиненных. Руководители образовательных организаций трудности в управлении педагогическими работниками в образовательных округах связывают именно с уровнем ответственности и профессионализмом работников. Определено, что сущность психологической готовности к управлению педагогическими работниками в первую очередь раскрывается через качественное выполнение должностных обязанностей и результативность деятельности. Установлено, что психологическая готовность руководителей к управлению педагогическими работниками в образовательных округах зависит от пропорционального влияния двух групп факторов, которые касаются, с одной стороны, деятельности образовательной организации, а с другой – управленческой деятельности руководителя. Для психологической подготовки к управлению педагогическими работниками обоснованно избираются инновационные организационные формы и методы обучения.

Ключевые слова: образовательные округа, управление педагогическими работниками, руководители образовательных организаций, психологическая готовность руководителей к управлению педагогическими работниками в образовательных округах.

Постановка наукової проблеми та її значення. Якість надання освітніх послуг та успішне функціонування освітніх округів багато в

чому залежать від успішного формування педагогічного складу (відбір, відбір, професійна адаптація педагогічних працівників), своєчасного коригування особливостей виконання ними своїх професійних обов'язків (оцінювання педагогічних працівників), створення умов для їх особистісно-професійного зростання. У зв'язку з цим виникає гостра потреба вивчити ступінь психологічної готовності керівників до управління педагогічними працівниками в межах освітніх округів.

Аналіз досліджень цієї проблеми. Аналітичний огляд літератури показав, що окремі питання створення та функціонування освітніх округів вивчали Н. Криволапчук [2], П. Кульпіна [3], В. Мелешко [4], І. Осадчий [5] та ін. Що ж до проблеми психологічної готовності керівників до управління педагогічними працівниками в освітніх округах, то вона раніше не вивчалась. У наших попередніх дослідженнях розкрито психолого-організаційні особливості управління педагогічними працівниками в освітніх округах [1]. Водночас не вивчено ступінь розуміння керівниками особливостей управління педагогічними працівниками в межах освітніх округів.

Мета статті – визначити ступінь розуміння керівниками особливостей управління педагогічними працівниками в межах освітніх округів.

Методи та методики. Для дослідження означеної проблеми було розроблено анкету «Особливості управління педагогічними працівниками в освітніх округах», яка складається з «відкритих» і «закритих» питань. Усі питання анкети ми об'єднали у два блоки.

Перший блок питань спрямований на визначення ступеня розуміння керівниками поняття управління педагогічними працівниками в освітніх округах. Цей блок містить питання, які передбачають вивчення таких складників, як складники управлінської діяльності (1-ше питання); зміст управління педагогічними працівниками (2-ге питання), його мета (3-є питання); труднощі, з якими стикаються керівники під час управління педагогічними працівниками в освітніх округах (4-те питання).

Потрібно зазначити, що перше (закрите) питання відображає два напрями управлінської діяльності: управління освітнім округом загалом та управління педагогічними працівниками. У свою чергу, перший напрям «управління освітнім округом загалом» включає в себе такі складники: стратегічно-моделювальний; організаційно-координаційний; аналітико-коригувальний; інформаційний. До другого напрямку

«управління педагогічними працівниками» входять такі складники: відбір і підбір педагогічних працівників; професійна адаптація педагогічних працівників; оцінка педагогічних працівників; професійне навчання педагогічних працівників; особистісно-професійне зростання педагогічних працівників. У другому та третьому питаннях за допомогою надання опитаними власної відповіді (відкрите питання) встановлюється рівень розуміння керівниками змісту управління педагогічними працівниками в освітніх округах та виокремлюється головна мета цього процесу. У четвертому питанні через розгорнуті особисті відповіді опитаних (відкрите питання) визначається, з якими труднощами стикаються керівники під час управління педагогічними працівниками в освітніх округах.

Другий блок питань спрямований на визначення ступеня розуміння керівниками сутності психологічної готовності до управління педагогічними працівниками в освітніх округах. До цього блоку входять питання, представлені такими складниками: зміст психологічної готовності до управління педагогічними працівниками в освітніх округах (5-те питання); психологічні чинники, які впливають на психологічну готовність до управління педагогічними працівниками в освітніх округах (6-те питання); організаційні форми та методи психологічної підготовки до управління педагогічними працівниками в освітніх округах (7-ме питання).

На п'яте питання анкети респонденти дають розгорнуту власну відповідь (відкрите питання), яка дає можливість визначити ступінь розуміння керівниками змісту психологічної готовності до управління педагогічними працівниками в освітніх округах.

Шосте (закрите) питання розкриває дві групи психологічних чинників, які можуть впливати на становлення психологічної готовності керівників до управління педагогічними працівниками в освітніх округах. Ці групи чинників стосуються, з одного боку, діяльності освітнього округу (організаційний розвиток; організаційна культура; соціально-психологічний клімат), а з іншого – управлінської діяльності керівника освітньої організації (ділове спілкування; стиль керівництва; прийняття управлінського рішення).

Сьоме (закрите) питання відображає дві групи організаційних форм та методів для успішної психологічної підготовки керівників до управління педагогічними працівниками в освітніх округах, а саме: традиційні (лекції, конференції, курси підвищення кваліфікації, обмін

досвідом, ін.) та інноваційні (тренінгові заняття, навчальні семінари, консультації, круглі столи, ділові ігри, сучасна інформаційна про-світа, ін.).

Дослідження проводилося упродовж 2011/2012 н. р. на базі Сум-ського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти на курсах підвищення кваліфікації серед керівників освітніх організацій. На цьому етапі в дослідженні взяли участь 126 осіб.

Актуальність висвітлення зазначеної проблеми зумовлена тим, що в рамках децентралізації повноважень центральних органів влади внесено зміни до порядку створення освітніх округів, розширено функціональні обов'язки директора опорної школи, який має нести від-повідальність за якість підготовки педагогічних кадрів і якість освіти. Саме тому представлені результати дослідження щодо визначених психолого-управлінських проблем у керівників під час управління педагогічними працівниками в межах освітніх округів спонукатимуть до розробки та впровадження як інноваційних форм навчання, так і здійснення психолого-управлінського консультування керівників опорних шкіл у системі післядипломної педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих ре-зультатів дослідження. Розпочнемо з аналізу *розуміння керівниками поняття управління педагогічними працівниками в освітніх округах.*

У процесі визначення ступеня головного напрямку управлінської діяльності освітніх округів було встановлено, що керівники віддають перевагу складникам «управління освітнім округом загалом». Так, переважна більшість керівників вважають першочерговим завданням побудувати модель та визначити стратегії розвитку освітнього округу («стратегічно-моделювальний складник» (51,6 %)). Приблизно поло-вина опитаних керівників віддають перевагу визначенню місця, ролі та завдань опорної школи, суб'єктів освітнього округу, кожного керівника та працівників округу для досягнення визначеної мети («організаційно-координаційний складник» (49,2 %)).

У свою чергу третина опитаних керівників наголошує на важ-ливості ґрунтовного аналізу ситуації в освітньому окрузі та своєчас-ного внесення змін для успішного функціонування освітнього округу («аналітико-коригувальний складник» (36,5 %)). Слід відзначити той факт, що керівники значно менше уваги приділяють своєчасному об-міну інформацією та налагодженню конструктивної комунікації в межах освітнього округу («інформаційний складник» (19,8 %)).

Майже четверта частина опитаних керівників освітніх організацій звертає увагу на такі складники управління педагогічними працівниками, як «оцінка педагогічних працівників» (27,8 %) та «професійне навчання педагогічних працівників» (24,6 %). Привертає увагу той факт, що на такі складники управління педагогічними працівниками, як «професійна адаптація педагогічних працівників» (9,5 %), «підбір та відбір педагогічних працівників» (2,4 %), «особистісно-професійне зростання педагогічних працівників» (0,8 %) звертає увагу лише незначна кількість керівників освітніх організацій.

Щодо *визначення змісту управління педагогічними працівниками*, то отримані результати дають підстави стверджувати, що приблизно третина опитаних керівників освітніх організацій розкриває його зміст через поняття «організація» (30,2 %). Так, наприклад, більшість респондентів визначає управління педагогічними працівниками як «...організацію продуктивної діяльності керівника з працівниками для досягнення загальної мети освітнього округу та професійного розвитку педагогічного працівника»; «...організацію працівників з метою успішного виконання їх посадових обов'язків».

Приблизно четверта частина опитаних керівників освітніх організацій визначає управління педагогічними працівниками як «діяльність керівника» (23,8 %). Про це свідчать висловлювання типу «...цілеспрямована діяльність керівника з педагогічними працівниками з метою покращення освітніх послуг освітнього округу»; «...діяльність з педагогічними працівниками для досягнення завдань освітнього округу»; «...специфічна діяльність керівника, яка спрямована на професійний розвиток педагогічного працівника».

Дещо менше опитаних керівників освітніх організацій (19,8 %) розкривають це визначення через сукупність окремих функцій управління. Це поняття було визначено керівниками освітніх організацій таким чином: «...організація, планування, контроль»; «...планування, мотивація, контроль, корегування»; «...організація, прийняття рішення, керівництво» тощо.

Слід відзначити той факт, що певній частині опитаних керівників освітніх організацій (9,5 %) важко дати визначення поняттю «управління педагогічними працівниками». Значно менше опитаних керівників освітніх організацій розуміють поняття «управління педагогічними працівниками» як «цілеспрямований процес» (5,6 %). Ці респонденти визначали управління педагогічними працівниками, напри-

клад, як «...цілеспрямований процес впливу керівника на педагогічних працівників для успішного виконання завдань освітнього округу»; «...процес, який спрямований на керівництво працівниками для підвищення рівня навчання учнів».

Потрібно наголосити на тому, що 4,8 % опитаних керівників освітніх організацій визначають це поняття як «сукупність заходів, методів, форм, принципів». Прикладами подібного варіанта відповідей були такі: «...комплекс заходів, спрямований на організацію педагогічних працівників з метою ефективного виконання ними посадових обов'язків та поставлених завдань освітньої організації»; «...сукупність принципів, методів, форм для вдосконалення фахового рівня педагогічних працівників».

У свою чергу 4,0 % опитаних керівників освітніх організацій визначають це поняття як «взаємодію, співпрацю», що проявлялось у висловлюваннях типу «...цілеспрямована взаємодія керівника з педагогічними працівниками для виконання поставлених завдань освітньої організації»; «...співпраця керівника з педагогічними працівниками для підвищення навчання учнів та досягнення завдань освітньої організації»; «...цілеспрямований супровід педагогічних працівників для надання їм своєчасної допомоги».

І лише 2,4 % опитаних керівників освітніх організацій визначають управління педагогічними працівниками як «вплив на педагогічних працівників», що проявлялось у висловлюваннях типу «...цілеспрямований вплив на педагогічних працівників для організації та координації їх діяльності»; «...особистий вплив керівника на педагогічних працівників для успішного виконання завдань освітньої організації».

Таким чином, при аналізі поняття «управління педагогічними працівниками» було встановлено, що переважна більшість керівників у роботі з педагогічними працівниками віддає перевагу успішному розв'язанню завдань освітнього округу. Лише незначна кількість опитаних керівників звертає увагу на вдосконалення фахового рівня та професійний розвиток педагогічних працівників, ураховуючи їх потреби та ціннісні орієнтири.

Щодо *розуміння мети управління педагогічними працівниками* в освітніх округах, то переважна більшість опитаних керівників загальної вибірки наголошує, що це управління здійснюється для «...покращення освітніх послуг», «...успішного виконання поставлених зав-

дань освітнього округу», «...визначення результативності діяльності та відповідності займаній посаді педагогічних працівників» тощо. І лише незначна кількість опитаних керівників освітніх організацій говорить, що управління педагогічними працівниками здійснюється для «...своєчасного виявлення проблем та надання допомоги педагогічному працівнику», «...заохочення педагогічних працівників до професійного вдосконалення» тощо.

Далі проаналізуємо *труднощі, з якими стикаються керівники під час управління педагогічними працівниками в освітніх округах*. За результатами дослідження можна виокремити дві групи труднощів щодо управління педагогічними працівниками в керівників у межах освітніх округів.

Перша група труднощів пов'язана з виконання професійних завдань педагогічними працівниками. Так, наприклад, переважна більшість опитаних керівників наголошує на таких проблемах, як «...низький рівень відповідальності педагогічних працівників», «...небажання впроваджувати інноваційні методи та форми навчання», «...перевантаження другорядними завданнями установ вищого рівня», «...професійне та моральне вигорання педагогічних працівників» тощо. Друга група труднощів пов'язана із взаємодією керівника освітньої організації з педагогічними працівниками, що проявлялось у висловлюваннях типу «...встановлення психологічного контакту», «...створення конфліктних ситуацій», «...несумісність рис характеру», «...незбігання мотивів діяльності» тощо.

Слід зазначити, що більшість керівників пов'язують труднощі в управлінні педагогічними працівниками саме з рівнем відповідальності та професіоналізму працівників, а також небажанням помічати та додати труднощі, які стосуються співпраці керівника з педагогічними працівниками, через урахування потреб та інтересів працівників, створення сприятливого психологічного клімату в колективі тощо.

Наступний крок – аналіз *розуміння керівниками сутності психологічної готовності до управління педагогічними працівниками в освітніх округах*. У процесі визначення керівниками змісту психологічної готовності до управління педагогічними працівниками в освітніх округах встановлено, що переважна більшість опитаних керівників розглядає зміст цього поняття через якісне виконання посадових обов'язків та результативність діяльності. Свідченням цього є такі відповіді керівників – учасників опитування: «компетентність керів-

ника» (38,1 %), «здатність успішно здійснювати управління педагогічними працівниками» (35,7 %), «система знань, вмінь, навичок» (14,3 %).

Лише незначна кількість опитаних керівників зазначає, що сутність психологічної готовності до управління педагогічними працівниками в освітніх округах розкривається передусім через особистісні характеристики та ціннісні орієнтації керівника, і це проявилось, наприклад, у таких відповідях: «особистісна готовність до управління педагогічними працівниками» (7,1 %), «уміння брати на себе відповідальність за управління педагогічними працівниками» (4,8 %).

За результатами дослідження *психологічних чинників, які впливають, на думку керівників, на психологічну готовність до управління педагогічними працівниками в освітніх округах*, були виявлені такі тенденції.

Переважає більшість опитаних керівників вважає, що психологічна готовність до управління педагогічними працівниками залежить передусім від створення для цього сприятливих умов праці в освітньому окрузі («позитивний соціально-психологічний клімат» (57,1 %)) та визначення чітких правил співпраці в трудовому колективі («організаційна культура» (53,2 %)). Приблизно половина опитаних керівників наголошує, що на психологічну готовність до управління педагогічними працівниками в освітніх округах переважно впливають вироблені оптимальні форми взаємодії з підлеглими, які базуються на взаємосприйнятті та взаєморозумінні («специфіка ділового спілкування» (47,6 %)).

У свою чергу третина опитаних керівників освітніх організацій зазначає, що на психологічну готовність до управління педагогічними працівниками впливає насамперед вибраний самим керівником «індивідуальний стиль керівництва» (32,5 %) та «колегіальне прийняття управлінських рішень» (23,8 %). І лише незначна кількість опитаних керівників освітніх організацій указує на те, що на психологічну готовність до управління педагогічними працівниками впливатиме правильно визначена стратегія розвитку освітнього округу – «організаційна зрілість освітньої організації» (5,6 %).

На підставі аналізу даних, які стосуються *організаційних форм та методів психологічної підготовки до управління педагогічними працівниками* в освітніх округах, можна зробити висновок, що приблизно половина опитаних керівників обґрунтовано обирає інноваційні організаційні форми та методи навчання (навчальні семінари (45,2 %), тренінги (43,7 %)). У свою чергу третина опитаних керівників наголо-

шує, що якісну психологічну підготовку до управління педагогічними працівниками можна отримати за рахунок індивідуальних консультацій із компетентними фахівцями (32,5 %) та «якісного інформаційного поля» (31,0 %).

Слід також зазначити, що четверта частина опитаних керівників віддає перевагу в психологічній підготовці до управління педагогічними працівниками загальноприйнятим організаційним формам та методам навчання (конференції (26,2 %), курси підвищення кваліфікації (23,8 %)). Лише незначна кількість опитаних керівників указує на те, що психологічну підготовку щодо управління педагогічними працівниками можна отримати за рахунок обміну досвідом (15,1 %) та прийняття участі в ділових іграх, круглих столах (12,7 %), лекціях (7,9 %). Привертає увагу той факт, що керівники ще не готові до об'єктивного самоаналізу щодо визначення ступеня психологічної готовності до управління педагогічними працівниками (1,6 %).

Висновки й перспективи подальших досліджень. Визначення ступеня розуміння керівниками особливостей управління педагогічними працівниками в межах освітніх округів дає нам можливість виокремити низку психолого-управлінських проблем у керівників щодо роботи з педагогічними працівниками в цих об'єднаннях.

Так, було встановлено, що керівники віддають перевагу складникам, які пов'язані з управлінням освітнім округом загалом, а складники, які передбачають управління педагогічними працівниками, вважають менш значущими. У роботі з педагогічними працівниками переважна більшість керівників освітніх організацій звертає увагу на оцінювання професійної діяльності підлеглих. І значно менша кількість опитаних керівників освітніх організацій наголошує на важливості створення умов для особистісно-професійного зростання педагогічних працівників, враховуючи їх професійні можливості та інтереси.

Керівники освітніх організацій труднощі в управлінні педагогічними працівниками в освітніх округах пов'язують саме з рівнем відповідальності та професіоналізму працівників, а також небажанням помічати та долати труднощі, які стосуються співпраці керівника з підлеглими, через урахування потреб та інтересів працівників, створення сприятливого психологічного клімату в колективі тощо.

Визначено, що сутність психологічної готовності до управління педагогічними працівниками розкривається передусім через якісне виконання посадових обов'язків та результативність діяльності. Для

психологічної підготовки до управління педагогічними працівниками керівники обґрунтовано обираються інноваційні організаційні форми та методи навчання (навчальні семінари, тренінги, індивідуальні консультації з компетентними фахівцями).

Отже, виокремлення та аналіз психолого-управлінських проблем у керівників під час управління педагогічними працівниками в освітніх округах викликають потребу в розробці організаційної моделі психологічної підготовки керівників до роботи з педагогічними працівниками в цих об'єднаннях.

Література

1. Вознюк А. В. Психолого-організаційні особливості управління педагогічними працівниками в освітніх округах / А. В. Вознюк // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. пр. / голова редкол. Н. Є. Завацька. – Луганськ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2014. – № 1 (33). – С. 117–123.
Voznyuk A. V. Nulla et baculus doctrina de distinctione Psychologicum educationis in regionibus [Psychological and organizational peculiarities of teaching staff in educational districts] / A. V. Voznyuk // Teoretychni i prykladni problemy psykhologii : zb. nauk. pr. / golova redkol. N. E. Zavatska. – Luhansk : Vyd-vo CNU im. V. Dalya, 2014. – № 1 (33). – С. 117–123.
2. Криволапчук Н. В. Освітній округ – реальний шлях для отримання якісної освіти / Н. В. Криволапчук // Завучу, усе для роботи. – 2011. – № 17–18 (65–66). – С. 34–36.
Kryvolapchuk N. V. Nullam educationem – qualitas educationem est via ad adepto realis [Education District – the real way to get quality education] / N. V. Kryvolapchuk // Caput magister, in omni opere. – 2011. – № 17–18 (65–66). – С. 34–36.
3. Кульпін П. Освітні округи як чинник модернізації управління освітою / П. Кульпін // Підручник для директора. – 2008. – № 5. – С. 49–53.
Kulpin P. Nabu regio quasi momentum educationis administratione modernisation [Educational district as a factor in the modernization of education management] / P. Kulpin // In finem pro Textbook. – 2008. – № 5. – С. 49–53.
4. Мелешко В. Функціонування освітнього округу як механізм оновлення шкільної мережі у сільській місцевості / В. Мелешко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2012. – Вип. 43 (2). – С. 50–56.
Meleshko V. Muneris educationis schola network partis, sicut ars updating in ruris areas [Functioning educational district as a mechanism for updating the school network in rural areas] / V. Meleshko // Psycho-pedagogico et quaestiones ruris schola. – 2012. – Vip. 43 (2). – С. 50–56.
5. Осадчий І. Г. Освітній округ: теоретико-технологічні засади ефективного управління / І. Г. Осадчий // Народна освіта : електронне наукове фахове видання. – 2012. – Вип. № 3 (18).
Osadchy I. G. Education agro: et technicae speculativa fundamentum bonum regimen [Education District: theoretical and technological foundations of good governance] / I. G. Osadchy // Press : books specialioribus scientia edition. – 2012. – Vip. № 3 (18).

УДК 159.923:[331.101]

П. Д. Гайдучик

Received February 02, 2015;

Revised March 12, 2016;

Accepted April 26, 2016.

СОЦІАЛЬНО-ІДЕНТИФІКАЦІЙНИЙ ПРОФІЛЬ СЕПАРАЦІЙНОЇ ТРИВОГИ У ПРОЦЕСІ ЛІКУВАННЯ ПІДЛІТКІВ

У статті представлено теоретико-методологічне та емпіричне обґрунтування змісту соціально-ідентифікаційної детермінації переживання сепараційної тривоги підлітків, які перебувають на стаціонарному лікуванні. Окреслено основні аспекти запропонованої дослідницької позиції теоретичного аналізу й розробки програми емпірико-діагностичного вивчення. Теоретична концептуалізація проблеми торкається розгляду аспектів прояву сепараційної тривоги в підлітковому віці. Конкретизовано зміст, рівні та форми сепараційної тривоги та специфіку моделей соціальної ідентифікації людини. Відзначено специфічність дослідження сепараційної тривоги на когнітивно-поведінковому рівні її прояву, що визначається через досягнення соціальної ідентичності підлітка.

Розроблена програма емпіричного дослідження, а також комплекс використаних методів математичної обробки результатів дослідження дають змогу конкретизувати соціально-ідентифікаційний профіль прояву сепараційної тривоги підлітків у ході лікувальної реабілітації: збільшення показників тривожності вміщує ознаки виражених сепараційних переживань у вигляді надійної прив'язаності до матері та соціально-ідентифікаційних характеристиках заниженої самооцінки, несформованої самокритики й незадоволеності собою, що в особистісно-поведінковій сфері характеризує цих дітей як підозрілих, ворожих і депресивних; низький фон тривожності підтверджує прояв сепараційних переживань у вигляді унікаючої прив'язаності до батька й тривожно-амбівалентної прив'язаності до матері та соціально-ідентифікаційних характеристиках розвинутої самокритики та моральності, що в особистісно-поведінковій сфері найвиразнішими робить комунікабельність, сформовану силу волі та розвинутість уяви.

Ключові слова: сепарація, сепараційна тривога, соціальна ідентифікація, соціально-ідентифікаційний профіль, підліток.

Hayduchyk P. D. Social and Identification Profile of Separation Anxiety During the Treatment Process of Adolescents. The article represents theoretical, methodological and empirical grounding of the content of social and identification determination of separation anxiety experience of adolescents who are hospitalized. The main aspects of the proposed research position of theoretical analysis and development of empirical and diagnostic studying program have been outlined.

Theoretical conceptualization of the problem concerns consideration of the manifestation aspects of separation anxiety in adolescence. The content, levels and forms of separation anxiety and specifics of human social identification models have been concretized. The specificity of separation anxiety study on cognitive and behavioural level of its manifestation has been indicated, that is determined by the social identity achievement of adolescent.

The developed program of empirical research and also complex of used mathematical processing research results methods enables to concretize the social and identification profile of separation anxiety manifestation of adolescents during medical rehabilitation: increase of anxiety indexes contains the features of expressed separation experiences in the form of trusty attachment to mother and social and identification characteristics of lowered self-esteem, unformed self-criticism and self-dissatisfaction, that characterize these children in personality and behavioural sphere as suspicious, hostile and depressive; low anxiety background confirms the manifestation of separation experiences as avoiding attachment to father and anxious-ambivalent attachment to mother and social and identification characteristics of developed self-criticism and morality, that the most expressive makes communicability in personality and behavioural sphere, formed strength of will and advanced imagination.

Keywords: separation, separation anxiety, social identification, social and identification profile, adolescent.

Гайдучик П. Д. Социально-идентификационный профиль сепарационной тревоги в процессе лечения подростков. В статье представлены теоретико-методологическое и эмпирическое обоснование содержания социально-идентификационной детерминации переживания сепарационной тревоги подростков, находящихся на стационарном лечении. Определены основные аспекты предложенной исследовательской позиции теоретического анализа и разработки программы эмпирико-диагностического изучения. Теоретическая концептуализация проблемы касается рассмотрения аспектов проявления сепарационной тревоги в подростковом возрасте. Конкретизированы содержание, уровни и формы сепарационной тревоги и специфика моделей социальной идентификации человека. Указана специфичность исследования сепарационной тревоги на когнитивно-поведенческом уровне ее проявления, которая определяется через достижение социальной идентичности подростка.

Разработанная программа эмпирического исследования, а также комплекс использованных методов математической обработки результатов исследования позволяют конкретизировать социально-идентификационный профиль проявления сепарационной тревоги подростков в ходе лечебной реабилитации: увеличение показателей тревожности содержит признаки выраженных сепарационных переживаний в виде надежной привязанности к матери и социально-идентификационных характеристиках заниженной самооценки, несформированной самокритики и неудовлетворенности собой, что в личностно-поведенческой сфере характеризует этих детей как подозрительных, враждебных и депрессив-

ных; низкий фон тревожности подтверждает проявление сепарационных переживаний в виде избегающей привязанности к отцу и тревожно-амбивалентной привязанности к матери и социально-идентификационных характеристиках развитой самокритики и нравственности, которые в личностно-поведенческой сфере выразительным делают коммуникабельность, сложившуюся силу воли и развитость воображения .

Ключевые слова: сепарация, сепарационная тревога, социальная идентификация, социально-идентификационный профиль, подросток.

Постановка наукової проблеми та її значення. Соціально-економічні та політичні процеси сучасного суспільства по-особливому актуалізують питання психологічної підтримки людини через дедалі частіше переживання нею сепараційних переживань. І хоча на фоні загальної затребуваності проблема сепарації – одна з головних у межах загальної та прикладної психології, особливо її психотерапевтичного спрямування, усе ж таки не вистачає конкретних психологічних досліджень, де були б систематизовані головні теоретичні положення та емпіричні результати щодо сепараційних переживань людей різних вікових категорій та в різноманітних умовах переживання розриву (розлуки). Тому контекст вивчення соціально-ідентифікаційного профілю сепараційної тривоги у процесі лікування підлітків по-особливому виокремлює теоретико-прикладний ракурс запропонованого матеріалу.

Аналіз досліджень цієї проблеми. Проблема сепараційної тривоги – одна зі складових частин дослідження феномену тривожності в межах різних вікових етапів від раннього дитинства до періодів зрілості (Я. Гошовський, Б. Кочубей, О. Новікова, О. Захаров, В. Кисловська, А. Прихожан та ін.). На фоні загальної наукової позиції дослідників щодо розгляду особистісної тривожності як психодинамічного процесу емоційно-вольової регуляції діяльності людини слід зазначити основні моменти опису сепараційної тривоги через: *психологічний зміст акту розділення (сепарації)*, який переживає дитина в момент народження під час розриву з організмом матері; *набуття самостійності під час переміщення дитини*, коли вона вільно й безпечно використовує засоби контролю з боку матері без надмірної прив'язаності до неї; *особливості соціалізації під час відвідування дитячого садка* в ознаках непристосування до нього і навіть повної відмови, аж до невротичних реагувань, адже дитина сприймає це як тяжку життєву несправедливість щодо неї; *страх і небажання*

відвідувати школу, що проявляється в неуспішності навчання, появі різноманітних захворювань, зловживанні наркотичними речовинами тощо (Дж. Боулбі, А. Варга, В. Дубінська, М. Малер, А. Маслоу, А. Реан, Т. Ситько, Б. Вайнхолд та ін.). Останнім часом виокремлюються роботи, присвячені виявленню функціональної та дисфункціональної сепарації у межах деталізації соціальної адаптації в дитячобатьківських відносинах, подружньому житті, професійному самовизначенні, гендерних і культурних відмінностях, психотерапевтичній супервізії (В. Б'єрс, С. Воткінс, Н. Галек, М. Двайрі, М. Ешлі, Е. Кінс, М. Матос, Б. Соненс та ін.).

З огляду на зазначені вище моменти вивчення прояву сепараційної тривоги важливо врахувати вплив емоційно-напружених умов, які передбачають штучний розрив (розлуку) дитини зі звичним для неї середовищем, як-от її перебування на стаціонарному лікуванні. У цьому контексті Я. Гошовський зазначає, що «відносна ізоляція як ключова детермінанта закладової деривації спричиняє конфліктність самоусвідомлення дітей, впливає на адекватність-неадекватність їхніх поведінкових реакцій, пронизуючи їх емоційною неврівноваженістю, жорстокістю, байдужістю і агресивністю» [5, с. 90]. В арсеналі теоретико-емпіричних доробок конструкт сепараційної тривоги традиційно розглядається як базовий афект, що продукує стан незахищеності та безпорадності, а прототипом цього виду тривоги є страх бути розлученим з тим, хто необхідний для виживання. Тому в такому контексті важливо враховувати міру сформованості ідентичності суб'єкта лікувального процесу, адже часто тривалий і болісний процес розлуки потребує поступового відновлення ідентифікаційних процесів успішної соціалізації.

Мета запропонованої статті полягає в теоретико-методологічному та емпіричному обґрунтуванні змісту соціально-ідентифікаційної детермінації переживання сепараційної тривоги підлітків, які перебувають на стаціонарному лікуванні.

Для досягнення мети дібрано комплекс методів теоретичного аналізу сучасного стану досліджуваної проблеми та аналізу концептуального апарату дослідження. Серед емпіричних методів використано бесіду, спостереження, тестування із застосуванням «Шкали тривожності» Дж. Тейлора, «Опитувальника на прив'язаність до батьків для старших підлітків» (М. В. Яремчук), «Тенессійської шкали Я-концепції», апробованої І. Нагорною та О. Кисляк, методики «Хто Я?»

М. Куна і Т. Макпартленда, опитувальника «Багатофакторного дослідження особистості» Р. Кетелла (форма С).

Під час обробки результатів констатувального експерименту використовувався t-критерій Стьюдента для незалежних вибірок задля встановлення статистично значущих відмінностей середніх значень та дисперсій груп, що відповідають різним рівням прояву тривожності.

Виклад основного матеріалу та обґрунтування отриманих результатів дослідження. Теоретичний екскурс із зазначеної проблеми торкається аналізу таких психологічних конструктів, як сепараційна тривога та соціальна ідентифікація в підлітковому діапазоні розвитку людини. Щодо феномену сепараційної тривоги, то в класичному тлумаченні цього явища йдеться про психологічний стан, який виникає в результаті психологічного відриву взаємозначущих суб'єктів один від одного. Зрозуміло, що переважно це прояви, які стосуються емоційної сфери, як-от емоційна незрілість, емоційна нестійкість чи то надмірна реактивність у відносинах зі значущими іншими. Водночас не варто забувати, що сепарацію неможливо виокремити серед когнітивно-поведінкового рівня, який визначається через досягнення особистісної ідентичності та особистісної автономії. У цьому разі йдеться про унікальність цінностей, мотивів, каузальних схем, які визначають власний вибір способу дій на основі внутрішніх критеріїв.

Про беззаперечну значущість зазначених особливостей сепарації на когнітивно-поведінковому рівні прояву йдеться в роботах багатьох вітчизняних дослідників, присвячених аналізу соціальної зрілості особистості, суб'єктності людини, суверенності [1; 3; 4; 10 та ін.]. При цьому наголошується на формуванні самостійності дитини як довготривалому процесі проходження через кризи розвитку та зміни соціальної ситуації розвитку, у якій відображаються соціальні відносини з іншими людьми. Також, на думку Ж. Вірної, «суттєву роль відіграє й належність людини до соціуму – етнічної групи або соціального прошарку, прийняття нею певної соціальної ролі, а також соціальний досвід у цілому, набутий у сім'ї, школі, інституті тощо» [3, с. 158].

Якщо взяти до уваги, що важливим для самовизначення індивіда є соціальний аспект, то в межах складених взаємостосунків молодій людині, а саме підлітків і суспільства, важливу роль відіграє соціальна ідентичність [6]. Соціальна ідентичність – це включення власного Я в певну людську спільність, усвідомлення своєї належності до соціальної групи, а також прийняття цінностей, установок, переконань,

стереотипів та норм, які існують у групі. До соціальної групи належить референтна група ровесників, група дорослих, які функціонально забезпечують формування та дотримання суспільної моралі, члени батьківської сім'ї. Важливо зазначити, що в період «входження в дорослість» значущу роль відіграє фігура наставника. Звертаючись до репрезентативного образу наставника як значущого Іншого, підліток формує свій Я-образ дорослого (Я-дорослий). Таким чином, саме роль значущого дорослого здійснює вплив на вибір поведінкових дій підлітка, тим самим підтримує його в пошуку ідентичності.

З огляду на унікальність психологічної зони розвитку підлітків саме психологічна сепарація з батьками – одне з головних завдань розвитку в період підліткового та юнацького віку [12], адже успішне вирішення цього завдання проявляється у сформованій здатності дитини знайти баланс між психологічним злиттям із батьками та повним розривом й ізоляцією від них. Недарма в психоаналітичному підході, де проблема сепарації розглядалася чи не найповніше, зазначається, що сепарація – це інтрапсихічний процес, який входить до структури процесу сепарації-індивідуації, унаслідок якого індивід набуває почуття власного «Я» як самостійної і незалежної від об'єкта цілісності [7]. Зазначений процес сепарації-індивідуації переважно стосується аспектів розвитку Его, завдяки чому юнаки долають інфантильні уявлення про своїх батьків та реорганізують структуру свого Его для того, щоб розвивати унікальний образ самого себе, що дає змогу відчувати себе повноцінним членом суспільства.

У роботах багатьох дослідників психоаналітичного напрямку запропоновано різноманітні моделі диференціації Я, Его, Самості, Ідентичності, але переважно в кожній зазначається, що якість прив'язаності впливає на успішність протікання сепарації [2; 11; 13; 14 та ін.]. З-поміж описаних моделей варто виокремити модель психологічної сепарації Дж. Хофмана, який, спираючись на теорію психоаналізу й соціального научіння, стверджує, що про сформовану сепарацію ми можемо говорити в разі сформованої незалежності від батьків [14]. Так, запропонована ним модель психологічної сепарації з батьками в юнацькому віці складається з чотирьох типів незалежності: конфліктологічна (як відсутність почуття вини, тривожності, недовіри, заборон, гніву щодо батьків); атитюдна (незалежність від думок і переконань батьків); емоційна (визначається як свобода молодої людини від надмірної потреби в батьківському схваленні та емоційній підтримці);

функціональна (як здатність самостійно приймати рішення, здійснювати вільний вибір у навчанні, роботі, фінансових та особистих питаннях).

З огляду на проведений теоретичний аналіз проблеми стає зрозумілим, що при переживанні сепараційної тривоги підлітків, які перебувають на стаціонарному лікуванні, слід враховувати вплив соціально-ідентифікаційної детермінації. Ще один важливий момент, який ми використовуємо у своєму дослідженні: соціальна ідентифікація передбачає низку варіантів її прояву. Це й привело нас до думки про перевагу індивідуально-орієнтованого дослідження для вивчення соціально-ідентифікаційної детермінації сепараційних переживань підлітків, які перебувають на лікуванні в стаціонарних відділеннях.

Для емпіричного підтвердження сформульованих нами теоретичних положень щодо соціально-ідентифікаційної детермінації сепараційних переживань підлітків та визначення правомірності використання запропонованих діагностичних засобів було проведено дослідження на вибірці дітей, які перебувають на довготривалому лікуванні (понад 14 днів). Вибірка склала 214 осіб віком 12–15 років. Дослідницька робота проводилася на базі Волинської обласної клінічної лікарні. Під час формування вибіркової сукупності дотримано вимог до її змістовності та еквівалентності. Виконання вимог критерію змістовності вибірки досягали підбором вибірки, що відповідала предмету дослідження. Дотримання критерію еквівалентності виражалось в нормальному розподілі емпіричних даних, отриманих з усієї вибірки. Після проведення перерахованих вище методик отримано дані щодо кожної з них згідно з процедурою їх опрацювання. Така фіксація дала змогу провести інтерпретаційний аналіз соціально-ідентифікаційної детермінації сепараційної тривоги дітей підліткового віку в умовах лікувальної реабілітації.

Передусім за результатами проведення шкали прояву тривожності Дж. Тейлора всіх досліджуваних поділили на дві групи: група 1 ($n = 94$) – досліджувані, у яких середньогруповий показник тривожності становив 23,14 бала (за градацію прояву тривожності – середній рівень та нижчий від середнього); група 2 ($n = 120$) – з високим рівнем тривожності ($M_{сер} = 56,17$), що супроводжується негативними емоційними переживаннями напруження, хвилювання, розгубленості та навіть роздратованості. Зафіксовані статистично значущі відмінності в цих двох групах (при $p = 0,001$) дали змогу припустити, що

високий рівень тривожності зумовлений сепараційними умовами перебування підлітків на лікуванні в стаціонарних відділеннях.

Отримані дані підтвердили результати опитування стосовно прив'язаності до батьків для старших підлітків (за опитувальником М. В. Яремчук), середньогрупову фіксацію яких подано на рисунку 1.

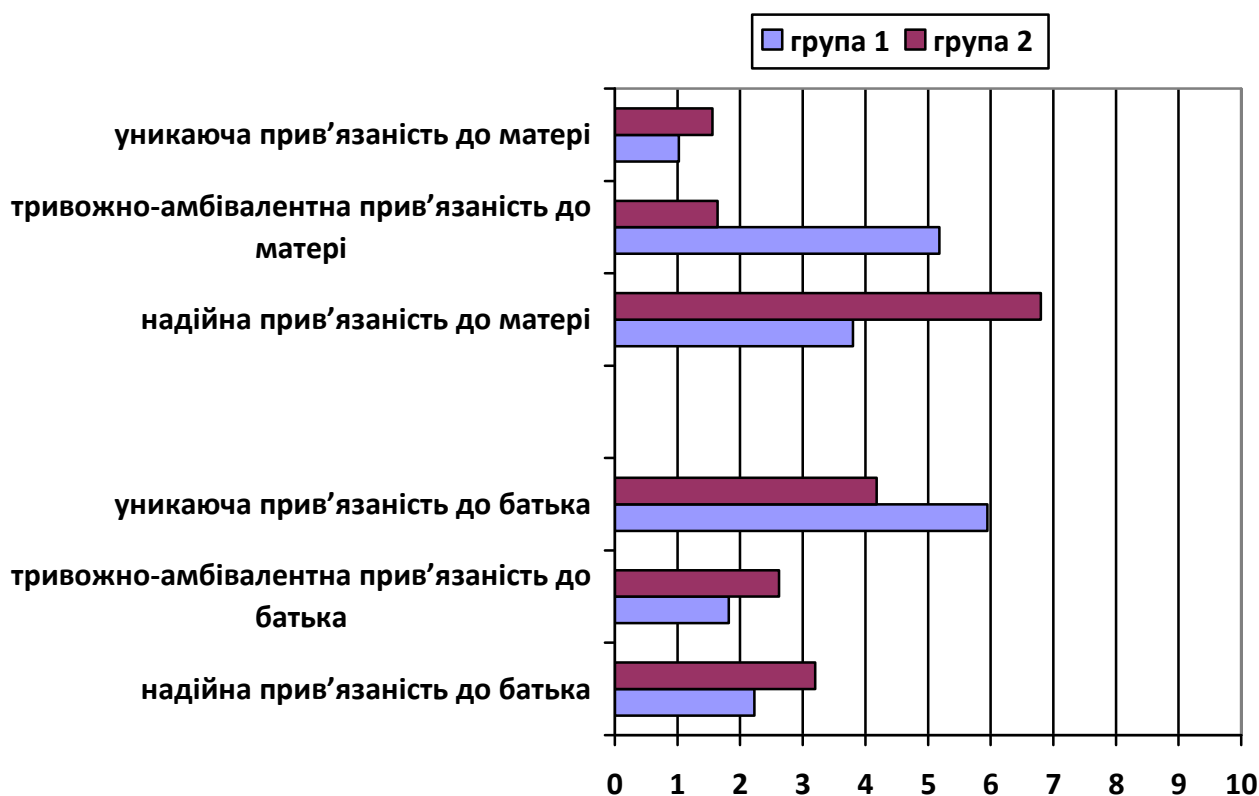


Рис. 1. Середньогруповий розподіл показників прив'язаності до батьків у підлітків діагностованих груп

Отримані результати демонструють статистично значущі відмінності між діагностованими групами за такими показниками: у групі 1 превалює унікаюча прив'язаність до батька та тривожно-амбівалентна прив'язаність до матері; а в групі 2 – надійна прив'язаність до матері (рівень значущості $0,05 \leq p \leq 0,001$). Це дає змогу констатувати, що підліткам із середнім та низьким рівнем тривожності властива унікаюча прив'язаність до батька, яка характеризується виразним переживанням дітей під час розлуки й прагненням до майбутнього контакту з ним, а також тривожно-амбівалентна прив'язаність до матері, завдяки якій підлітки почуваються порівняно спокійно, тобто не переживають відсутності матері, а відповідно не перебувають у стані чи то пошуку, чи то перешкоди контакту з матір'ю; у підлітків із високим рівнем тривожності чітко виражена надійна прив'язаність до матері, яка характеризується тим, що тільки в присутності матері під-

літок може почуватися у безпеці, а в разі її відсутності втрачає основу для пізнання навколишнього світу. Таким чином ми отримали специфічне підтвердження того, що високий рівень тривожності зумовлений вираженими сепараційними переживаннями щодо розлуки з матір'ю, про що неодноразово зазначалося в попередніх прикладних дослідженнях.

Увесь подальший аналіз інтерпретації діагностичних результатів побудований на процедурі порівняння показників у цих групах. Так, за результатами проведення методики «Тенесійської шкали Я-концепції», апробованої І. Нагорною і О. Кисляк, методики «Хто Я?» М. Куна і Т. Макпартленда, які спрямовані на визначення соціально-ідентифікаційної спрямованості особистості, помічено суттєві відмінності, що дало змогу спроектувати поведінкові дії підлітка щодо себе та свого місця в системі міжіндивідуальної й міжгрупової взаємодії.

За результатами якісного аналізу з'ясувалося, що для більшості досліджуваних обох діагностованих груп властивий низький рівень самооцінки, який характеризується неприйняттям критики з боку інших та гострою чутливістю до зауважень. Так, серед підлітків із високим рівнем тривожності такий результат діагностовано в 47 % респондентів, що на 8 % менше ніж у підлітків із низьким рівнем тривожності (55 %) (рис. 2).

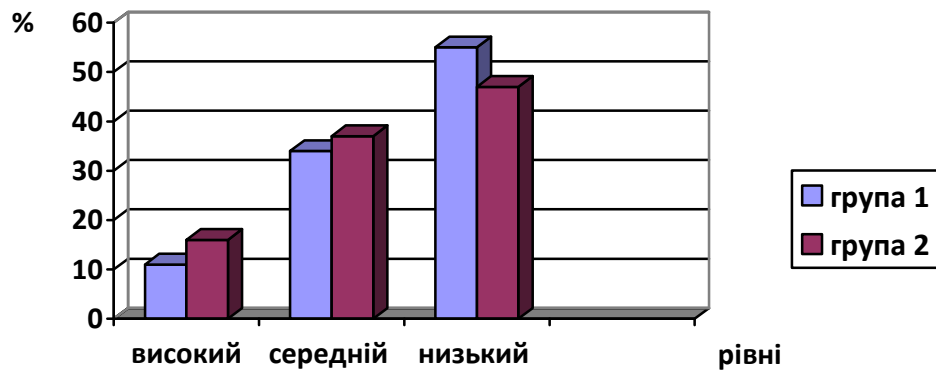


Рис. 2. Рівні вираження самооцінки в підлітків діагностованих груп (%)

Таким чином, можемо констатувати, що досліджувані з низьким рівнем тривожності більш критичні до того, як їх оцінюють інші люди. Проте високі показники в обох групах досліджуваних ілюструють, що для підлітків наразі досить складно зінтегрувати отримані відомості ззовні у власну структуру оцінного сприйняття іншими, очевидно, що для цього їм потрібен більш триваліший проміжок часу,

щоб мати змогу ґрунтовно проаналізувати такі реакції. Як свідчать результати, не перейматися через зауваження інших та дотримуватися власних міркувань удається тільки 16 % опитуваним із групи 2 та 11 % опитуваних із групи 1. Імовірно, такий результат зумовлений тим, що часто значущі дорослі менш критичні до підлітків через специфіку сімейної ситуації та особистісну поблажливість. Також підлітки групи 1 більш відкриті та довірливі, готові взаємодіяти з іншими, на відміну від підлітків групи 2, які демонструють підозрілість і ворожість, що в майбутньому може створювати перешкоди у встановленні взаємодії з іншими людьми.

Аналізуючи самоописи досліджуваних, з'ясували, що більшість відповідей на запитання «Хто Я?» мають індивідуально-особистісний характер. Зокрема, 60 % підлітків групи 2 та 62 % підлітків групи 1 надали ідентифікаційні характеристики, які передусім визначають якості їхньої особистості. Серед найтиповіших описів були такі: «добра(ий)», «смілива(ий)», «весела(ий)», «яскрава(ий)», «уважна(ий)», «терпляча(ий)», «ревнива».

Соціально-індивідуальні характеристики, які належать до «соціального Я», виявлено у 21 % респондентів групи 1 та 19 % – групи 2. У структурі їх самоописів наявні актуальні рольові ідентифікації, тобто підлітки ідентифікують себе та визначають свою роль із тими соціальними групами, з якими вони тісно взаємодіють та відчують високий рівень групової належності. Серед рольових ідентифікацій, які найчастіше траплялися, є ідентифікації, пов'язані із сімейними ролями («син», «донька»); ідентифікації, які відображають статеву належність («чоловік», «дівчина»); ідентифікації, які відображають віковий аспект («дорослий», «дитина»), та ідентифікації, які демонструють належність до певних соціальних груп («друг», «спортсмен», «музикант»). Цікавий той факт, що серед самоописів досліджуваних обох груп зовсім мало таких, які ідентифікують їх з етнічними, національними, територіальними, релігійними ролями, що свідчить про низький рівень сформованості цих компонентів у самосвідомості підлітків. Серед провідних самовизначень «образу Я» підлітків достовірні відмінності діагностовано за такими показниками, як «самокритика образів Я» ($p \leq 0,01$) та «моральне Я» ($p \leq 0,05$). Як з'ясувалося, підлітки групи 1 більш позитивно настроєні щодо критичного оцінювання свого Я-образу. Загалом слід зазначити, що самокритика в структурі соціальної ідентичності є рушійною характеристикою, ос-

кільки сприяє тому, щоб молода особистість змогла дати об'єктивну оцінку своїм соціально-ідентифікаційним характеристикам.

Самовизначення за показником «моральне Я» дає змогу з'ясувати ідентифікації підлітка щодо релігійних установок та моральних цінностей. Так, здійснений аналіз указує на те, що досліджувані підлітки з групи 1 наслідують ідентифікаційні характеристики своїх батьків, які підтримують певні релігійні переконання та моральні цінності й зазвичай долучають до цього своїх дітей.

Цікавими виявилися результати проведення опитування за опитувальником «Багатофакторного дослідження особистості» Р. Кетелла, зокрема зафіксовано статистично значущі відмінності між досліджуваними групами за такими показниками, як комунікабельність (фактор А); підозрілість (фактор L); висока нормативність (фактор G); розвинута уява (фактор M); радикалізм (фактор Q1) та тривожність (фактор O). Так, середньогрупові результати в підлітків групи 1 є вищими за такими показниками, як комунікабельність ($p \leq 0,05$), сила над Я ($p \leq 0,05$) та розвинута уява ($p \leq 0,05$). Для них властиві щирість та відвертість у процесі спілкування, дотримання встановлених правил і норм, а також спрямованість на пізнання внутрішнього світу та високий творчий потенціал. Зрозуміло, що відсутність тривожності створює для підлітка сприятливі умови в розвитку, передусім, його індивідуальних якостей, які активують персональну або особистісну ідентичність.

У групі підлітків із високим рівнем тривожності, на відміну від попередньої групи, вищими виявилися результати за показниками тривожності ($p \leq 0,05$), підозрілості ($p \leq 0,05$) та радикалізму ($p \leq 0,05$). Виявлені діагностичні показники свідчать про те, що у сприйнятті підлітком навколишньої дійсності домінує недовіра до інших, виражене відчуття тривожності, смутку й депресивності. Також діагностовано, що ці підлітки більш егоїстичні, заздрісні, недовірливі та критично настроєні. Такі якості, як зазначає А. Прихожан, зазвичай притаманні дітям, яких «зрадили» найближчі родичі, або дітям, які перебувають в умовах батьківської депривації [9].

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отримані результати дають змогу зробити висновок про соціально-ідентифікаційну детермінацію сепараційної тривоги підлітків, які перебувають на стаціонарному лікуванні: у підлітків із середнім та низьким рівнем тривожності верифіковано сепараційні переживання, які визначають

уникаючу прив'язаність до батька та тривожно-амбівалентну прив'язаність до матері, їх соціально-ідентифікаційні характеристики локалізовано в показниках вираженої самокритики та розвиненої моральної складової частини поведінки, в особистісно-поведінкових якостях найвиразніші комунікабельність, сформована сила волі та розвинутість уяви; а в групі з високим рівнем прояву тривожності експліковано сепараційні переживання у вигляді надійної прив'язаності до матері; їх соціально-ідентифікаційні характеристики локалізовані в показниках низького рівня самооцінки, що блокує сприйняття критики з боку інших, а відповідно характеризує цих дітей як підозрілих і ворожих, а часто навіть із ознаками смутку та депресивності.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів окресленої проблеми. Водночас перспективним напрямом дослідження є вивчення мотиваційно-поведінкових та емоційно-поведінкових ознак ідентифікаційної детермінації сепараційних переживань людини в умовах лікувальної реабілітації, а також розробка заходів, спрямованих на розвиток здатності підлітка адекватно переживати сепараційний вплив, вибудовуючи клімат емоційної безпеки, який сприяє актуалізації внутрішніх ресурсів людини, що забезпечує її власну безпеку. Також пріоритетним вважаємо наукове інвестування в упровадження інноваційних психотерапевтичних заходів, які спрямовані на подолання сепараційних переживань підлітків та формування їх повноцінного життєвого простору.

Література

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 331 с.
Abulkhanova-Slavskaiia K. A. Strategiia zhyzni [Strategy of life] / K. A. Abulkhanova-Slavskaiia. – M. : Mysl, 1991. – 331 s.
2. Боулби Дж. Привязанность / Джордж Боулби ; [пер. с англ. Н. Г. Григорьевой и Г. В. Бурменской ; общ. ред. Г. В. Бурменской]. – М. : Гардарики, 2003. – 120 с.
Boulbi Dzh. Priviazannost [Affection] / Dz. Boulbi ; [per. s angl. N. G. Grigorevoi i G. V. Burmenskoi ; obsch. red. G. V. Burmenskoi]. – M. : Gardariki, 2003. – 120 s.
3. Вірна Ж. П. Життєва ситуація: динаміка «Я» та самоідентичність особистості / Ж. П. Вірна // Зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К. : [б. в.], 2008. – Т. 15, ч. 1. – С. 153–158.
Virna Zh. P. Zhyttieva sytuatsiia: dynamika "Ya" ta samoidentychnist osobystosti [Life situation: dynamics of "Self" and self-identity of personality] / Zh. P. Virna // Zb. nauk. pr. In-tu psykhologii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy / za red. S. D. Maksymenka. – K. : [b. v.], 2008. – T. 15, ch. 1. – S. 153–158.

4. Выготский Л. С. Проблемы развития психики / Л. С. Выготский // Выготский Л. С. Сб. соч. В 6 т. Т. 3. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.
Vygotskii L. S. Problemy razvitiia psikhiki [Problems of psychics development] / L. S. Vygotskii // Vygotskii L. S. Sb. soch. V 6 t. T. 3. – М. : Pedagogika, 1983. – 368 s.
5. Гошовський Я. О. Феноменологія інституційної депривації: ревіталізаційні аспекти / Я. О. Гошовський // Психологічні перспективи. – Луцьк : Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2015. – Вип. 26. – С. 84–96.
Hoshovskii Ya. O. Fenomenolohiia Instytutsiinoi deprivatsii: revitalizatsiini aspekty [Fenomenology of institutional deprivation: revitalization aspects] / Ya. O. Hoshovskiy // Psykhologichni perspektyvy. – Lutsk : Skhidnoievrop. nats. un-t im. Lesi Ukrainki, 2015. – Vyp. 26. – S. 84–96.
6. Кранц И. И. Проблема становления личностной идентичности в контексте социального самоопределения / И. И. Кранц // Журнал практического психолога. – 2005. – № 5. – С. 125–132.
Krants I. I. Problema stanovleniia lichnostnoi identichnosti v kontekste sotsialnogo samoopredeleniia [Problem of formation of personality identity in the context of social self-determination] / I. I. Krants // Zhurnal prakticheskogo psikhologa. – 2005. – № 5. – S. 125–132.
7. Малер М. Процесс сепарации-индивидуации и формирование идентичности / М. Малер, Д. Мак-Девитт // Психоаналитическая хрестоматия. Классические труды / [под ред. М. В. Ромашкевич]. – М. : [б. и.], 2005. – 360 с.
Maler M. Protsess separatsii-individuatsii i formirovanie identichnosti [Process of separation-individuation and formation of identity] / M. Maler, D. Mak-Devitt // Psikhoanaliticheskaia khrestomatia. Klassicheskiie trudy / [pod red. M. V. Romashkevich]. – М. : [b. i.], 2005. – 360 s.
8. Нартова-Бочавер С. К. Человек суверенный: опыт психологического исследования субъекта в его бытии / С. К. Нартова-Бочавер. – СПб. : Питер, 2008. – 400 с.
Nartova-Bochaver S. K. Chelovek suverennyi: opyt psikhologicheskogo issledovaniya subiekta v yego bytii [Man sovereign: experience of psychological study of the subject in his being] / S. K. Nartova-Bochaver. – SPb. : Piter, 2008. – 400 s.
9. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.
Prikhozhan A. M. Trevozhnost u detei i podrostkov: psikhologicheskaya priroda i vozrastnaya dinamika [Anxiety of children and adolescents: psychological nature and age dynamics] / A. M. Prikhozhan. – М. : Mosk. psikhol.-sots. in-t ; Voronezh : Izd-vo NPO "MODEK", 2000. – 304 s.
10. Фельдштейн Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности : избр. тр. / Д. И. Фельдштейн. – М. : МПСИ ; Флинта, 2004. – 670 с.
Feldshtein D. I. Psikhologiia vzrosleniia: strukturno-soderzhatelnyie kharakteristiki protsessa razvitiia lichnosti : izbr. tr. [Growing up psychology: structural

- substantial characteristics of the process of personality development] / D. I. Feldshtein. – M. : MPSI ; Flinta, 2004. – 670 s.
11. Шпиц Р. А. Психоанализ раннего детского возраста / Р. А. Шпиц ; пер. с англ. В. В. Старовойтова. – М. : Канон+ ; РООИ «Реабилитация», 2015. – 256 с.
Shpits R. A. Psikhoanaliz rannego detskogo vozrasta [Psychoanalysis of early childhood age] / R. A. Shpits ; per. s angl. V. V. Starovoitova. – M. : Kanon ; ROOI “Reabilitatsiia”, 2015. – 256 s.
12. Эриксон Э. Детство и общество / Э. Эриксон. – СПб. : АО ИТД «Летний сад», 2000. – 416 с.
Erikson E. Detstvo i obshchestvo [Childhood and society] / E. Erikson. – SPb. : АО ИТД “Letnii sad”, 2000. – 416 s.
13. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М. : Прогресс, 1996. – 344 с.
Erikson E. Identichnost: yunost i krizis [Identity: youth and crisis] / E. Erikson. – M. : Progress, 1996. – 344 s.
14. Hoffman J. A. Psychological separation of late adolescents from their parents / J. F. Hoffman // Journal of Counseling Psychology. – 1984. – № 31. – P. 170–178.

УДК 159.922.6

Д. Т. Гошовська, Я. О. Гошовський

Received January 10, 2015;

Revised March 03, 2016;

Accepted April 26, 2016.

ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ ДЕПРИВОВАНОЇ ПСИХОГЕНЕЗИ

У статті висвітлено основні підходи до розуміння змістово-функціональної суті феномену емоційного вигорання та депривації. Проаналізовано основні наукові підходи до проблеми психоемоційного вигорання особистості в ситуації різновидових обмежень. Розкрито сутнісні ознаки психоемоційного вигорання в контексті специфіки особистісного розвитку депривованого підлітка.

Відзначено негативну й гальмівну роль деприваційних обмежень на загальноособистісний розвиток дітей, позбавлених сімейної опіки. Наголошено, що якраз різнотипна психічна депривація, яка культивується в навчально-виховних закладах закритого типу, чи не найбільшою мірою сповільнює перебіг особистісної психогенези, забарвлюючи її дискомфорними й девіантними сегментами. Виокремлено, що інституційна депривація – це соціально-екзистенційний факт надзвичайної важливості, адже набуває ознак перманентної

особистісної кризи і дисфункції та, по суті, завжди є викликом нормальній еволюції й онтогенезу людини як психосоціальної істоти. Відзначено, що своєю глибиною і потужністю інституційна депривація загрожує повноцінному розвитку на всіх рівнях, призводячи до своєрідної інволюції – соціального аутистерства. Констатовано, що внаслідок переживання деприваційного синдрому в дитячому інтернатному закладі відбувається зниження загальної вітальної стійкості та рівня психосоціальної збалансованості вихованця, а процес його становлення характеризується звуженням комунікативної активності, психоемоційною фрагментарністю й тенденціями до соціальної аутизації, астенії, депресії тощо. Усе це призводить до психоемоційного вигорання. Діти, позбавлені сімейної опіки, перебуваючи в режимі депривації, зазнають численних соціально-психологічних негараздів і деструкцій, а їхня повсякденна життєдіяльність затьмарюється різновидовими обмеженнями розвитку, що вражають базові конструкти психоструктури й негативно впливають на власний біодромальний досвід кожної дитини. Брак сімейної взаємодії, недостатність сенсорної стимуляції, обмеженість та одноманітність життєвих умов дитини в установі інтернатного типу мають велике значення, однак не фатальні, тому за активного й цілеспрямованого фахового ревіталізаційного (психореабілітаційного, психокорекційного, рекреаційного та ін.) впливу можливі «компенсаторні успіхи» або й значні та позитивні особистісні просоціальні зрушення. Розкрито специфіку залучення ресоціалізаційних зусиль для надання психореабілітаційної допомоги особистості, яка перебуває в режимі психоемоційного вигорання й різновидової депривації.

Ключові слова: розвиток, психогенеза, депривація, психоемоційне вигорання, сімейна депривація, комунікативна депривація, депривовані підлітки, медіально-рефлексійний тренінговий підхід, ревіталізація.

Hoshovska D. T., Hoshovskyi Ya. O. The Emotional Burnout of a Personality in the Context of Deprived Psychogenesis. The article highlights the main approaches to understanding the content and functional essence of the phenomenon of deprivation. Basic scientific approaches to the problem of the psychological emotional burnout of personality in the situation of different limitations have been analysed. The essence signs of the psychological emotional burn out in the context of specific of personality development of deprived teenager have been exposed.

The negative and inhibitory role of deprivation limits on general personality development of family care deprived children is marked out. It is emphasized, that the different types mental deprivation, which is cultivated at teaching and educational establishments of closed type, to the most extent retards personal psychogenesis progress, staining it by uncomfortable and deviant segments. It is outlined, that institutional deprivation is socio-existential fact of the utmost importance, because acquires features of permanent personal crisis and disfunction and, in fact, is always challenge for normal evolution and ontogenesis of human as psychosocial being. It is noted, that by its depth and power, institutional deprivation threatens the entire development at all levels, leading to specific involution – social outsider.

It is stated, that as result of deprivation syndrome experience in children boarding school, decrease in general vital stability and level of psychosocial balance of pupil is happening, and the process of its formation is characterized by narrowing of communicative activity, psychoemotional fragmentation and tendencies to social autism, asthenia, depression, etc. All of this results in the psychological emotional burning down. Family care deprived children, staying in deprivation mode, undergo multiple social and psychological problems and destructions, and their everyday life activity is obscured by different types of development limits, affecting the basic constructs of psychostructure and negatively influence on biodrome self-experience of every child. Lack of family interaction, insufficient sensory stimulation, limitation and monotony of living conditions of child in boarding type institutions are very important, but they are not fatal, because active and targeted professional revitalization (psycho-rehabilitation, psycho-correction, recreation and other effects), “compensatory successes” or also significant and positive personality on social changes are possible. The specific of involving of resocialisation efforts is exposed for the grant on psychological rehabilitation help of personality, which is in the mode of psychological emotional burnout and of different deprivation.

Keywords: development, psychogenesis, deprivation, psychological emotional burnout, domestic deprivation, communicative deprivation, deprived teenagers, medial-reflection training, revitalization.

Гошовская Д. Т., Гошовский Я. А. Эмоциональное выгорание в контексте депривированного психогенезиса. В статье отражены основные подходы к пониманию смыслово-функциональной сути феномена эмоционального выгорания и депривации. Проанализированы основные научные подходы к проблеме психоэмоционального выгорания личности в ситуации разновидовых ограничений. Раскрыты сущностные признаки психоэмоционального выгорания в контексте специфики личностного развития депривированного подростка.

Отмечена негативная роль депривационных ограничений на общеличностное развитие детей, лишенных семейного попечительства. Отмечено, что как раз разнотипная психическая депривация, которая культивируется в учебно-воспитательных заведениях закрытого типа, значительным образом замедляет ход личностного психогенезиса, окрашивая его дискомфортными и девиантными сегментами. Выделено, что институциональная депривация является социально-экзистенциальным фактом чрезвычайной важности, ведь приобретает признаки перманентного личностного кризиса и дисфункции и, по существу, всегда является вызовом нормальной эволюции и онтогенезу человека как психосоциального существа. Отмечено, что своей глубиной и негативностью институциональная депривация угрожает полноценному развитию на всех уровнях, приводя к своеобразной инволюции – социальному аутсайдерству. Констатировано, что в результате переживания депривационного синдрома в детском интернатном заведении происходит снижение общей витальной стойкости и уровня психосоциальной сбалансированности воспитанника, а процесс его становления характеризуется сужением коммуникативной активности, психо-

емоціональної фрагментарністю і тенденціями к соціальної аутизації, астении, депресії і тому подібне. Все це приводить к психоемоціональному вигоранню. Діти, лишеньні сімейного попечительства, находясь в режимі депривації, испытывають численні соціально-психологічні неурядиці і деструкції, а їх повсякденна життєдіяльність затмевается різноманітними обмеженнями розвитку, які поразяють базові конструкції психоструктури і отрицательно впливають на власний біодромальний досвід кожного дитини. Нехватка сімейного взаємодія, недостатність сенсорної стимуляції, обмеженість і однообразність життєвих умов дитини в закладі інтернатного типу мають велике значення, однак не є фатальними, оскільки завдяки активному і цілеустремленому професійному ревіталізаційному (психореабілітаційному, психокоррекційному, рекреаційному і др.) впливу можливі «компенсаторні успіхи» і значущі позитивні особистісні просоціальні зміни. Відкрито специфіка застосування ресоціалізаційних зусиль для надання психореабілітаційної допомоги особистості, яка знаходиться в режимі психоемоціонального вигорання і різноманітної депривації.

Ключеві слова: розвиток, психогенезис, депривація, психоемоціональне вигорання, сімейна депривація, комунікативна депривація, депривовані підлітки, медіально-рефлексійний тренінговий підхід, ревіталізація.

Постановка наукової проблеми та її значення. На зламі тисячоліть у складних умовах глобальних трансформацій людської спільноти особливої актуальності набуває проблемогенний спектр, зумовлений потребою наукового осмислення біо-, соціо- та психогенезу людини. Пошук подальших шляхів розвитку людини як біосоціальної істоти, що існує в загроженому екологічними, політичними, економічними, ментальними та іншими чинниками світу, висувается в ранг найактуальніших завдань для всіх галузей наукового знання. Спроби футурологічного віднайдення можливих сценаріїв особистісного виживання в умовах імовірних кліматичних та геополітичних катаклізмів мимоволі впираються в основну дефініцію – «генеза», тобто у встановлення як біологічних (генетика, генотип), так і соціальних (розвиток, прогрес) потенціалів людини, спроможної протистояти таким надскладним викликам часу й рухатися далі у планетарному хронотопі.

Безперечно, саме *розвиток як двоєдиний еволюційно-інволюційний феномен – це основний спосіб існування людини впродовж біодромального шляху, а її особистісний рух до свободи, самоздійснення та самоактуалізації як універсального суб'єкта вільної, творчої діяль-*

ності складає ключовий сенс індивідуальної екзистенції. Звичайно, особистість, що розвивається в деприваційній системі, у режимі перманентних різнотипних обмежень для повноцінного життєіснування, зазнає істотних ускладнень і потребує нагальної та кваліфікованої медико-психолого-педагогічної допомоги, адже постійно перебуває в кризовій, помежовій, лімінальній ситуації. На наш погляд, депривований розвиток відрізняється певною специфікою етіопатогенезу і феноменологічних проявів, тому його слід розглядати в контексті таких основних психологічних синдромів, як недорозвинений, затриманий, асинхронний, іррегулярний, пошкоджений та інший розвиток. Базовим критерієм депривованого розвитку потрібно вважати насамперед іррегулярність або атиповість розвитку, які є, по суті, свідченням психічного дизонтогенезу (а звідси й неповносправного онтогенезу, девіантного патогенезу, нереалізованого ортогенезу, кривавого історіогенезу тощо). Вважаємо, що виокремлення депривованого розвитку в самостійну групу психологічних синдромів дасть змогу, наприклад, не лише позначити критерії діагностики дітей – вихованців інтернатних закладів закритого типу, які потребують спеціального психолого-педагогічного та медико-соціального супроводу, а й здійснити разом із симптомологічною діагностикою етіопатогенетичне вивчення, що допоможе визначити основні підходи до комплексної ревіталізаційної (психореабілітаційної, рекреаційної, ресоціалізаційної) роботи з людьми, ураженими різновидовою депривацією.

Серед різноманітних соціально-психологічних детермінант, які блокують генезу особистості, істотну роль відіграють психофізична втома й виснаження, зокрема у варіанті емоційного вигорання. Перманентне й прогресуюче порушення збалансованості психоструктурних компонентів особистості, постійний стан невпевненості й порушеної рівноваги стимулює нервово-психічні дисфункції організму на психофізичному та соціальному рівнях самореалізації, призводячи до складних психоемоційних розладів, насамперед до афективного виснаження, емоційного вигорання. По суті, відбувається болісна дихотомія свідомості, коли внутрішні й зовнішні проблеми здійснюють гнітючий, дисгармонійний вплив на повсякденне буття та постійно переважають над внутрішніми й зовнішніми психоенергетичними ресурсами людини, порушуючи її нормальну життєву активність. Нервово-психічна розбалансованість стимулює людину до

емоційного вигорання й гальмівним чином впливає на особистісну генезу, забарвлюючи її дискомфорними сегментами [1; 2; 6; 8; 9]. Отже, науково-психологічний аналіз емоційного вигорання в контексті депривованої особистісної психогенези видається актуальним та потрібним дослідницьким завданням.

Мета і завдання статті полягають у висвітленні специфіки емоційного вигорання особистості в умовах різновидової депривації.

Аналіз досліджень цієї проблеми. Окреслене тематичне коло ми вивчаємо крізь призму ревіталізаційного підходу до специфіки життєдіяльності депривованої особистості [4; 5; 8]. Наукове вивчення сучасних підходів до ревіталізації як антидеприваційного комплексу заходів і поновного стилю життя (як набуття передусім здорового просоціального способу життя) має ґрунтуватися на врахуванні засадничих філософсько-психологічних принципів, які обґрунтовують теоретико-методологічні основи функціонування цього складного й багатоаспектного феномену. У дослідницьких підходах до ревіталізації депривованої особистості ми обрали *генетично-психологічні медіально-рефлексійні технології, семантика яких передбачає насамперед культивування в людини психології «генезисного саморуху»* (М. Алексєєва, Л. Божович, Ж. Вірна, Л. Виготський, В. Давидов, Г. Костюк, С. Максименко, Т. Щербан та ін.) [8]. Функціональна семантика синдрому вигорання зводиться до констатації того, що це багатовимірний феномен, який синтезує набір негативних психічних переживань, фізичного, емоційного та розумового знесилення від тривалої напруги, пов'язаної з міжособистісними стосунками, що супроводжуються емоційною насиченістю та когнітивною ускладненістю. Більшість дослідників синдрому емоційного вигорання відзначають насамперед істотну деформацію емоційної сфери особистості (В. Бойко, І. Брецько, Т. Большакова, Н. Водоп'янова, К. Маслач, В. Орел, О. Романова, Т. Форманюк та ін.). Інтерпретаційне тло ознак і симптомів синдрому емоційного вигорання особистості дуже широке: від звичайної втоми й зайвої та надмірної емоційної напруженості впродовж певного відтинку життєдіяльності – до стану глибокої невротизації, фрустрації, екзистенційного відчаю та порожнечі, відчуття марності й безглуздості життя (Л. Варава, Ж. Вірна, С. Волканевський, С. Максименко, К. Маслач, Т. Ронгінська). Істотним змінам піддається ціннісно-смілова сфера особистості (спостерігаються криза цінностей, відсутність душевного комфорту, внутрішньоосо-

бистісний конфлікт, утрата сенсу життя, переживання самотності, залежність від роботи, розчарування в життєвих ідеалах) [1; 2; 5; 8; 9]. Синдром емоційного вигорання особистості різнобічно досліджено в цілій низці праць зарубіжних і вітчизняних науковців (А. Василенко, І. Ващенко, С. Джексон, Е. Зеєр, Л. Карамушка, Т. Кириленко, М. Левітов, С. Максименко, К. Маслач, О. Саннікова та ін.). Визначальним дослідницьким ракурсом обрано здебільшого фахові ознаки й специфіку його прояву в представників різних професій – педагогів (В. Кан-Калик, Ю. Кулюткін, Н. Побірченко, Г. Сухобська, Н. Чепелева, В. Чернобровкін, Т. Форманюк та ін.), працівників міліції (І. Ващенко, З. Кісіль, Л. Леженіна та ін.), спортсменів (К. Гренліф, В. Клименко, Г. Ложкін та ін.), працівників медичних закладів (К. Маслач, П. Бланк, В. Шуфелі та ін.), соціальних працівників (Дж. Грінберг, О. Полуніна, Б. Содерфельдт, М. Содерфельдт та ін.) [2; 3; 5; 7–9].

Вочевидь, найдетальніше здійснено різновекторний аналіз синдрому емоційного вигорання в працях В. Бойка, а методологічно найпрактичнішою вважається розроблена ним диференційна шкала, що класифікує симптоми, які супроводжують різні компоненти професійного вигорання. Перший компонент – *напруження* – характеризується відчуттям емоційної виснаженості, втоми, викликані власною професійною діяльністю. Він проявляється у таких симптомах: 1) переживання психотравмувальних обставин – людина сприймає умови роботи та професійні міжособистісні стосунки як психотравмувальні; 2) незадоволеність собою – незадоволеність власною професійною діяльністю і собою як професіоналом; 3) загнаність у кут – відчуття безвихідності ситуації, бажання змінити роботу чи професійну діяльність загалом; 4) тривога й депресія – розвиток тривожності в професійній діяльності, підвищення нервозності, депресивні настрої. Другий компонент – *резистенція* – характеризується надмірним емоційним виснаженням, що провокує виникнення та розвиток захисних реакцій, які роблять людину емоційно закритою, відстороненою, байдужою. На такому фоні будь-яке емоційне залучення до професійних справ і комунікацій викликає у людини відчуття надмірної перевтоми, що проявляється в таких симптомах, як: 1) неадекватне вибіркове емоційне реагування – неконтрольований вплив настрою на професійні стосунки; 2) емоційно-моральна дезорієнтація – розвиток байдужості в професійних стосунках; 3) розширення сфери економії емоцій – емоційна замкнутість, відчуження, бажання припинити будь-які кому-

нікації; 4) редукція професійних обов'язків – згортання професійної діяльності, прагнення якомога менше часу витратити на виконання професійних обов'язків. Третій компонент – *виснаження* – характеризується психофізичною перевтомою людини, спустошеністю, нівелюванням власних професійних досягнень, порушенням професійних комунікацій, розвитком цинічного ставлення до тих, з ким доводиться спілкуватися з робочих питань, розвитком психосоматичних порушень. Це проявляється в таких основних симптомах, як: 1) емоційний дефіцит – розвиток емоційної нечутливості на фоні перевиснаження, мінімізація емоційного внеску в роботу, автоматизм, спустошення людини під час виконання професійних обов'язків; 2) емоційне відчуження – створення захисного бар'єра в професійних комунікаціях; 3) особистісне відчуження (деперсоналізація) – порушення професійних стосунків, розвиток цинічного ставлення до тих, з ким доводиться спілкуватися в процесі виконання професійних обов'язків, та до професійної діяльності загалом; 4) психосоматичні та психовегетативні порушення – погіршення фізичного самопочуття, розвиток таких психосоматичних та психовегетативних порушень, як розлади сну, головний біль, проблеми з артеріальним тиском, шлункові розлади, загострення хронічних хвороб тощо [1].

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. У контексті розвитку людини як певної поступальності змін і подій для такого складного особистісного утворення, як емоційне вигорання характерний насамперед фазовий характер. Традиційно виокремлюють такі основні фази: 1) *попереджувальна фаза*: а) надмірна участь (надмірна активність, почуття незамінності, відмова від потреб, не пов'язаних із безпосередньою діяльністю, витіснення невдач і розчарувань, обмеження соціальних контактів); б) виснаження (почуття втоми, безсоння, загроза нещасних випадків); 2) *зниження рівня власної участі*: а) щодо друзів, співробітників, пацієнтів та ін. (втрата позитивного сприйняття колег, перехід від допомоги до нагляду і контролю, приписування провини за власні невдачі іншим людям, часті прояви байдужого й негуманного підходу до людей); б) щодо іншого оточення (відсутність емпатії, цинічні оцінки, байдужість); в) щодо професійної діяльності (небажання виконувати свої обов'язки, штучне продовження перерв у роботі, запізнення, акцент на матеріальному аспекті при одночасному незадоволенні роботою); г) зростання вимог (втрата життєвого ідеалу,

концентрація на власних потребах, відчуття, що інші люди використовують тебе, заздрість); 3) *емоційні реакції*: а) депресивний настрій (постійне відчуття провини, зниження самооцінки, лабільність настроїв, апатія); б) агресія (захисні установки, звинувачення інших, ігнорування своєї участі в невдачах, відсутність толерантності та здатності до компромісу, підозрілість, конфлікти з оточенням); 4) *фаза деструктивної поведінки*: а) сфера інтелекту (зниження концентрації уваги, відсутність здатності до виконання складних завдань, ригідність мислення, відсутність уяви); б) мотиваційна сфера (відсутність власної ініціативи, зниження ефективності діяльності, виконання завдань лише відповідно до інструкції); в) емоційно-соціальна сфера (байдужість, уникнення неформальних контактів, відсутність участі в житті інших людей або надмірна прихильність до конкретної особи, уникнення співробітників, самотність, відмова від хобі); 5) *психосоматичні реакції*: зниження імунітету, нездатність до релаксації у вільний час, безсоння, сексуальні розлади, підвищений артеріальний тиск, тахікардія, головні болі, розлади травлення, залежність від нікотину, кофеїну, алкоголю, наркотиків тощо); 6) *розчарування*: негативне життєве настановлення, почуття безпорадності й життєвої безглуздості, екзистенційний відчай, безвихідність, когнітивно-духовний вакуум та інші песимістичні тенденції [1–3; 6; 7; 9].

Емоційне вигорання ми досліджували в аналітичному розрізі типових психологічних станів спортсмена, зокрема у встановленні його психорегулятивних можливостей у відлагодженні психоемоційних станів упродовж тренувальної, змагальної та післязмагальної діяльності. Констатовано, що вигорання є вкрай складною психофізіологічною реакцією, спричиненою частими надмірними й малоефективними зусиллями спортсмена задовольнити надмірні вимоги тренування й змагання. Тому психоемоційне вигорання розглядається як власне психологічна, емоційна, а інколи і фізична «втеча» (самовтеча) від активності як відповідь на надмірний стрес чи невдоволеність результатами спортивної діяльності. Несприятливий вплив депривації (комунікативної, сенсорної, тактильної, локомоційної та ін.) на гармонійність психосвіту спортсмена проявляється у своєрідному феномені «професійно-спортивного згасання», у розбалансуванні його аксіологічних пріоритетів та спроможності долати наслідки емоційного й психофізичного виснаження та втоми [3; 8]. Ми також активно постулюємо нагальну потребу системного залучення ревіта-

лізаційних зусиль у контекст протидії деприваційним обмеженням розвитку, спричиненим насамперед специфікою кризового вікового, психофізичного, соціально-статусного розвитку дітей, які переживають режими різновидової (соціальної, сімейної, комунікативної, сенсорної, харчової, економічної та ін.) депривації [4; 5; 8].

Депривованим дітям уже з найперших щаблів їхнього онтогенезу апріорі притаманні ознаки невпевненості, тривожності, нетиповості, інакшості, травмогенності, що є похідними утвореннями прикрої ситуації позбавлення умов для повноцінного розвитку та задоволення їхніх власних життєвих потреб і прагнень упродовж тривалого часу. Тому, наприклад, дітям-сиротам із дитячого будинку, які не знали своїх батьків, властива здебільшого така симптоматика, як соціальне аутсайдерство, гостра потреба гіперкомпенсації відсутніх нуклеарно-сімейних відносин і благ, незрілість та мозаїчність особистісних рис і властивостей, стійка дезадаптація, підвищена агресивність і ймовірна делінквентна активність, а також цілий комплекс інших супутних девіацій, що мотивують і детермінують їхнє повсякденне життя. Депривованим підліткам порівняно з однолітками притаманні якраз депресивні модальності та наслідки різновидових обмежень розвитку, насамперед афективно-моральна дезорієнтація, неадекватне емоційне вибіркове реагування, розпорошення сфери економії емоцій і редукція повсякденних обов'язків, психосоматичні та вегетативні порушення тощо [5; 7; 8]. Психоемоційні травми як типові наслідки ранньої різновидової депривації стають на перепоні особистісним інтенціям дітей до самореалізації та слугують найтиповішою мотиваційною спонукою до «сублімаційного» виміщування проблем та негараздів у варіанті вербальної або фізичної агресії щодо інших у мікрокліматі міжособистісних взаємин освітнього закладу інтернатного типу.

Надання ефективної медико-психолого-педагогічної допомоги депривованим людям найоптимальніше має відбуватись із застосуванням цілісного й конвергентного підходу до їхньої різнобічної ревіталізації.

Ми виходимо з позицій, згідно з якими основною ревіталізаційною (соціорекреаційною, психореабілітаційною) лінією в контексті генетичної медіально-рефлексійної технології мають стати гуманні інтенсивні практики, спрямовані на медіацію як примирення, подолання базального конфлікту депривованої людини («я не така, як інші –

суспільство винувате мені») та зорієнтовану на зняття екзистенційної напруги і фрустраційних синдромів, а також культивування просоціального й оптимістичного адекватного самоприйняття та самооцінювання, створення умов для відчуття психосоціальної захищеності й самореалізованості.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Безперечно, найпотужніший депривуючий мегафактор емоційного вигорання – трансформаційні умови нашого соціуму, зокрема накопичення в масовій свідомості фрустраційно-депресивних модальностей, активізація негативного тиску соціально-економічних та міжособистісних стресогенів, спричиняють спалахи невротичних розладів, які впливають на життєдіяльність особистості, пронизуючи її нестабільністю й дратівливістю, тривожністю й агресивністю. Блокування базових екзистенційних потреб у вільній та партнерській сімейній комунікації, у контактах з іншими людьми, неперервне відчуття фрустрації, меншовартості, знехтуваності й занедбаності, обмеження рівня домагань, хиби самоакцептації та проблеми побудови адекватного образу Я і збалансованої Я-концепції, а також цілий спектр інших деприваційних соціально-психологічних чинників призводять до психоемоційного виснаження та розладів на багатьох рівнях міжособистісної взаємодії в дітей, позбавлених батьківської опіки. Це особливо гостро й травмогенно впливає на самосвідомість, ускладнює й забарвлює девіантними модальностями їхню соціо- та психогенезу. Діти, позбавлені сімейної опіки, перебуваючи в режимі депривації, зазнають численних соціально-психологічних негараздів та деструкцій, а їхня повсякденна життєдіяльність затьмарюється різновидовими обмеженнями розвитку, що вражають базові конструкти психоструктури й негативно впливають на власний біодромальний досвід кожної дитини. Брак сімейної взаємодії, недостатність сенсорної стимуляції, обмеженість і однонаїтність життєвих умов дитини в установі інтернатного типу мають велике значення, однак не фатальні, тому за активного й цілеспрямованого фахового ревіталізаційного (психореабілітаційного, психокорекційного, рекреаційного та ін.) впливу можливі «компенсаторні успіхи» або й значні та позитивні особистісні просоціальні зрушення. Загалом, депривованій людині в химерних парадоксах нашого сьогодення вкрай складно протистояти емоційному виснаженню й вигоранню, розплутати клубок суперечностей та віднайти семантично-функціональну нитку власного оптимального (оптимістичного) онто- й соціогенезу. Вважаємо, що якісне перекодування й ефективна

оптимізація відносин депривованої/ревіталізованої особистості із суспільством – головна умова формування її позитивного ставлення до себе, а створення розвивального довкілля посприяє її просоціальному рухові й самотворчості, активізує набуття зрілої ідентичності.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розширенні спектру крос-культурних досліджень окресленого кола проблем, а також у якомога ширшому запровадженні медіально-рефлексійних технологій у ревіталізаційний простір роботи зі знедоленими дітьми.

Література

1. Бойко В. В. Энергия эмоций / В. В. Бойко. – СПб. : Питер, 2004. – 474 с.
Boiko V. V. Energiia emocii [The energy of emotions] / V. V. Boyko. – SPb. : Piter, 2004. – 474 s.
2. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2008. – 336 с.
Vodopianova N. E. Sindrom vygoraniia [Burnout Syndrome] / N. E. Vodopianova, E. S. Starchenkova. – 2-e izd. – SPb. : Piter, 2008. – 336 s.
3. Гошовська Д. Психологія спорту і фізичного виховання : навч.-метод. посіб. / Д. Гошовська. – Дрогобич : Унів. б-ка, 2006. – 128 с.
Hoshovska D. Psykhologiiia sportu i fizychnoho vykhovannia : navch.-metod. posib. [Psychology of Sport and Physical Education] / D. Hoshovska. – Drohobych : Univ. b-ka, 2006. – 128 s.
4. Гошовська Д. Соціально-психологічна ревіталізація депривованих і неповносправних дітей в освітніх закладах інтернатного типу / Д. Гошовська // Ревіталізація дітей з особливими потребами : монографія / за заг. ред. проф. Я. О. Гошовського. – Луцьк : ПП Іванюк В. П., 2013. – С. 77–104.
Hoshovska D. Sozialno-psykholohichna revitalisaziia deprirovanykh i nepovnospravnykh ditei v osvitynikh zakladakh internatnoho typu [Psychosocial revitalization of deprived and disabled children in boarding educational establishments] / D. Hoshovska // Revitalisaziia ditei z osoblyvymy potrebamy : monografiia / za zah. red. prof. Ya. O. Hoshovskoho. – Luck : PP Ivaniuk V. P., 2013. – S. 77–104.
5. Гошовський Я. Ревіталізація психогенези депривованої особистості / Я. Гошовський // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. пр. Східноукр. нац. ун-ту ім. В. Даля. – Луганськ : Ноулідж, 2014. – № 2 (34). – С. 101–108.
Hoshovskyi Ja. Revitalizaciia psykhogenezy deprirovanoi osobystosti [Revitalization psychogenesis of a deprived personality] / Ya. Hoshovskyi // Teoretychni i prykladni problemy psykhologii : zb. nauk. pr. Skhidnoukr. nac. un-tu im. V. Dalya. – Luhansk : Noulidzh, 2014. – № 2 (34). – S. 101–108.
6. Орел В. Е. Структурно-функциональная организация и генезис психического выгорания : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.03 «Психология труда, инженерная психология, эргономика» / Орел В. Е. – Ярославль, 2005. – 449 с.

Orel V. Ye. Strukturno-funkcionalnaia organizatsiia i genesis psikhicheskogo vygoraniia : dis. ... d-ra psikhol. nauk : 19.00.03 "Psikhologiiia truda, inzenernaia psikhologiiia, ergonomika" [Structural and functional organization and genesis of mental burnout] / Orel V. Ye. – Yaroslavl, 2005. – 449 s.

7. Прихожан А. М. Дети без семьи / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. – М. : Педагогика, 1990. – 160 с.
Prikhozhan A. M. Deti bez semii [Children without families] / A. M. Prikhozhan, N. N. Tolstykh. – M. : Pedagogika, 1990. – 160 s.
8. Ревіталізація дітей з особливими потребами : монографія / за заг. ред. проф. Я. О. Гошовського. – Луцьк : ПП Іванюк В. П., 2013. – 360 с.
Revitalisaziia ditei z osoblyvymy potrebamy : monografiia [Revitalization of children with special needs] / za zah. red. prof. Ya. O. Hoshovskoho. – Lutck : PP Ivaniuk V. P., 2013. – 360 s.
9. Ронгинская Т. И. Синдром выгорания в социальных профессиях / Т. И. Ронгинская // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23, № 3. – С. 85–95.
Ronginskaia T. I. Sindrom vygoraniia v sotcialnykh professiiakh [Burnout Syndrome in social professions] / T. I. Ronginskaia // Psikhologicheskii zhurnal. – 2002. – T. 23, № 3. – S. 85–95.

УДК 371126.001

Й. Габздиль, З. Гульова

Received February 02, 2015;

Revised March 12, 2016;

Accepted April 26, 2016.

НАВЧАННЯ РОЗУМІННЮ ЧИТАННЯ (СЛУХАННЯ) ТЕКСТІВ

Формування вмінь розуміти усні тексти з читання та слухання було й донині залишається головною метою навчання. Засвоєння цього розумового вміння, що триває також на вищих освітніх рівнях, – процес тривалий, дуже складний і обумовлений численними факторами. До вагомих факторів цього процесу, що часто спрямовують усі дії учнів, слід зарахувати дидактичні завдання у вигляді завдань і питань учителя. Тому важливо, аби вчитель знав, який вид учнівської діяльності, пов'язаної з розумінням ними значення усних текстів із читання (слухання), викликають його конкретні завдання і питання. Брак знань у літературі з цієї галузі спричинив початок емпіричних досліджень.

Емпіричні дослідження було проведено з використанням методу спостереження, у результаті чого зібрано кількості стенограм уроків 1–3 класів по-

чаткової школи. У них включено перебіг уроків (відтворений із магнітофонної стрічки) у вигляді дослівних усних суджень – діяльності вчителя і учнів, доповнений описом їхньої невербальної поведінки. У результаті проведеного аналізу стенограм виділено вчительські завдання й питання, класифіковані (ієрархічно упорядковано) як спонукальна діяльність учнів на таких рівнях: 1) розуміння значення слів, фраз, виразів в усних текстах; 2) розуміння «дослівних» пластів усних текстів (зокрема слів, речень); 3) розуміння «довільних» пластів усних текстів. Для кожної з виділених категорій та підкатегорій підібрано відповідні приклади «груп» учительських завдань і питань.

Ключові слова: усні тексти, рівні розуміння, завдання і питання вчителя, навчання у початковій школі

Gabzdyl Yo., Gulova Z. Teaching Comprehension of Texts in the Process of Reading and Listening. Education of comprehension skills of verbal texts on reading (listening) has being recognized as the main goal of primary school education. The acquisition of intellectual skills, also continued on higher levels of education, is a long process, very complex and contingent on a number of factors. Cognitive tasks of teaching in the form of teachers' commands and questions should be included into significant factors in this process, which has being often occurred and directed to all activities of pupils. Therefore it is important that a teacher knows what kind of pupils' activities related to understanding by them the meaning of verbal texts on reading (listening) evoke the specific commands and questions. The lack of knowledge which has being appeared in the literature in this field caused undertaking of empirical research.

Empirical studies were carried out using the method of observation, a result of which brings together hundreds of transcripts of lessons in grades 1–3 of elementary school. They contain records of the course of lessons (recorded from a tape recorder) in the form of literal, verbal statements – activities of a teacher and pupils, completed with a description of their nonverbal behavior. As a result of analyzes of the content of transcripts were distinguished teacher's commands and questions, which were classified later (they were ordered hierarchically) as causing activities of pupils in younger school age, containing the following levels: 1) understanding of the meaning of words, phrases, etc., verbal texts; 2) understanding of the “literal” layers of verbal texts (including words, phrases); 3) understanding of the “default” layers of verbal texts (“understanding of what is not given directly with the words of the text”). Each of the separate categories and subcategories appropriate examples of “sets” of teacher's commands and questions were assigned to each of the separate categories and subcategories.

Keywords: verbal texts; levels of understanding; teachers' commands and questions, primary school education

Габздыль И., Гулёва З. Обучение понимания чтения (слушания) текстов. Формирование навыков понимания устных текстов чтения (слушания) было и остаётся главной целью обучения в начальной школе. Приобретение этого умственного навыка, которое продолжается также на высших стадиях

обучения – процесс долговременный, очень сложный и обусловленный многочисленными факторами. К значимым факторам в этом процессе, часто направляющих всяческую деятельность учеников, в том числе когнитивную (познавательную), следует отнести дидактические в форме заданий и вопросов учителя. Поэтому важно, чтобы учитель знал, какой вид деятельности учеников, связанный с пониманием ими значения чтения (слушания) устных тестов, вызывают его конкретные задания и вопросы. Отсутствие в литературе таких данных привёл к началу эмпирических исследований.

Эмпирические исследования были произведены с использованием метода наблюдения, в результате чего собрано несколько сотен стенограмм уроков в 1–3 классах начальной школы. Они включают в себя записи хода уроков (воспроизведённые с магнитофонной ленты) в виде дословных вербальных суждений – деятельности учителя и учеников, дополненные описанием их невербального поведения. В результате проведенного анализа содержания стенограмм, были выделены учительские задания и вопросы, классифицированные позже (уложены иерархически) как побудительная деятельность учеников в раннем школьном возрасте, выступающая на следующих уровнях: 1) понимание смысла слов, фраз и т. д. в устных текстах; 2) понимание «дословных» пластов устных текстов (в том числе слов, предложений); 3) понимание «произвольных» пластов устных текстов («понимание того, что не подано напрямую словами текста»). К каждой из выделенных категорий и подкатегорий подобраны соответствующие примеры «групп» заданий и вопросов.

Ключевые слова: устные тексты, уровни понимания, задания и вопросы учителя, обучение в начальной школе.

Постановка наукової проблеми та її значення. Вироблення навичок читання (слухання) із розумінням усних текстів, що обумовлюють також і використання засобів узагальнення інформації, мовних культурних цінностей; самоосвіту [10, с. 22–27; 6, с. 212–223], було і є головною метою навчання учнів початкової школи, зокрема в молодшому шкільному віці [9, с. 13–24].

У відповідній літературі [9, с. 24–27] увагу інколи зосереджено не лише на комбінованому характері вміння читати із розумінням, а й на комбінованому процесі (наступних) досягнень у межах згаданих умінь. Потрібно багато часу, аби учень управно застосовував комбіновані вміння, таких, наприклад, як мовчазне читання із розумінням. Деколи на це потрібні сотні і навіть тисячі годин, протягом яких застосовують запропоновані вчителем завдання, причому здебільшого саме завдання й питання. Згодом природа вмінь учня, а тим самим структура і функція завдань і питань учителя повинна якісно змінюватися [2, с. 9–13], має відбутися так зване зниження когнітив-

ної активності. Оскільки за допомогою пропонованих завдань і питань учитель повинен викликати в учнів «кращу дієву стратегію, а також спричиняти, щоби щораз більша кількість певних умінь підлягала автоматизації. Коли частину вмінь буде автоматизовано, відпаде потреба в когнітивній активності, що звільняє когнітивні системи й дає змогу зосередитися на проблемніших аспектах умінь» [1, с. 356].

Мета дослідження – психологічний аналіз навчання розуміти усні тексти у процесі читання (слухання).

Методика та організація дослідження. Беручи до уваги особливе значення вчителів у процесі навчання розуміти усні тексти з читання (слухання), не вказуємо тут авторів підручників як суб'єктів згаданих завдань і запитань. Характеристику типових учительських завдань і запитань подано на основі конкретних прикладів, узятих з кількох стенограм уроків у I–III класах початкової школи. Стенограми зроблено, починаючи з 2006 року, методом спостережень. У них включено запис перебігу уроків (відтворений із магнітофонної стрічки) у формі дослівних, вербальних реплік – дій учителя та учнів, доповнений описом їхньої невербальної поведінки. Такий теоретично-ілюстративний спосіб подачі проблеми, що включає численні приклади не стільки окремих, поодиноких завдань і питань учителя, скільки їхні «групи» разом із проведеним аналізом та інтерпретацією, прийнято для прозорості висновку.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Розгляд розуміння текстів із читання (слухання) в аспекті «груп» завдань і питань учителя слід почати із вказівки, що читач Е. Малмквіст виділив: а) «розуміння дослівне», тобто видобування безпосереднього значення слів, думок і поглядів; б) «інтерпретацію», тобто видобування прихованого значення, серед інших: висновки, роздуми про причини та наслідки, передбачення подальшого перебігу подій, розпізнання намірів автора, а також мотивації вчинків осіб, представлених у тексті; в) «критичне читання», котре додатково (крім «дослівного розуміння» та «інтерпретації») включає оцінювання читачем якості, вартості, правдоподібності прочитаного; г) «творче читання», що означає зрозуміння використаних автором ідей і власних знань читача як відправної точки для нових ідей і думок [7, с. 30–31]. А. Бжезинська виділила ряд цілей навчання в рамках «умінь читати із розумінням», а також «критичного і творчого читання». Тим самим вона схарактеризувала активність учнів, прита-

манну виділеним нею аспектам читання: «семантичному» і «критично-творчому» [4, с. 105–116]. Й. Балахович, базуючись на тому, що розуміння так званого «однопластового» тексту (інакше кажучи, інформаційного, популярно-наукового) і «багатопластового» (літературного) відбувається на якісно різних рівнях, та на тому, що у випадку багатопластових текстів виступає не лише «точне розуміння значення слів і речень та виявлення матеріальних і логічних зв'язків між елементами тексту, але також і (...) >вихід< поза текст, як певне відсторонення від його конкретної сторони, і зрозуміння уявного значення, не вираженого напряду» [3, с. 19], виділила такі рівні розуміння: а) науково-популярного і літературного (дослівних тверджень) текстів: «конкретний», «пояснювальний», «пояснювально-узагальнювальний», б) літературного тексту (уявних тверджень): «рефлекторний», «нормативний», «нормативно-узагальнювальний» [3, с. 72–76].

Використовуючи наведені вище та інші пропозиції педагогів [8] стосовно якісних рівнів розуміння усних текстів, надалі взято за основу загальноприйнятту ієрархічну структуру рівнів, зокрема і процес розвитку розуміння усних текстів учнями:

1) розуміння значення слів і фраз у тексті;

2) розуміння (пошук і з'ясування) матеріальних і логічних зв'язків між елементами тексту, а також сприйняття їх, що узгоджується з дослівним значенням;

3) розуміння значення «довільних» пластів текстів («розуміння того, що не подано безпосередньо словами тексту»).

Рівень розуміння значення тексту з читання чи слухання (зокрема окремих виразів, слів, понять) зумовлює багато ендогенних факторів із боку читача/слухача (учня). Щодо учнів молодшого шкільного віку, слід передусім назвати: відповідний засіб значимих слів, відповідно пов'язаних із правильним набором понять – особливо у випадку так званого функціонального читання, тобто відповідного, що безпосередньо описує певний фрагмент дійсності, наприклад, на природничу, географічну тематику [3, с. 19–20]. Як зазначив Е. Малквіст: «Що більше учень використовує функціональне читання (тобто читання “як під час навчання”), то більше значення для розуміння тексту має збільшення засобу словникового запасу» [7, с. 120]. Він також додає: «У багатьох наукових дослідженнях задокументовано абсолютну необхідність застосовувати спеціально підібрані вправи для розвитку і збільшення словникового запасу, а тим самим і вміння читати» [7, с. 120].

Аналіз перебігу досліджених стенограм показав велику різноманітність завдань і питань вчителя, що допомагають у розвитку словникового запасу учнів молодшого шкільного віку. Таким чином неможливо подати відповідні приклади в повному обсязі. Тому вибрано лише кілька категорій, щоб показати відмінності окремих завдань і питань (представлених в узагальненому вигляді – з уживанням символів X, Y, Z, а також інфінітивів, тобто дієслів у неозначеній формі із закінченням «-ти», котрі належать до цих «груп») (табл. 1).

Таблиця 1

«Групи завдань і питань учителів», що визначають для учнів 1–3 класів початкової школи розуміння значення слів, фраз, виразів в усних текстах

Рід діяльності учнів	Приклади «груп» завдань і питань вчителів, що визначають розуміння значення слів, фраз і т. д. усних текстів
Пояснення, переклад незрозумілих слів, виразів і фраз	<i>Вгадати, як називається X, подібний до Y. Подати будь-які приклади терміна X. Що таке X; що означає слово X? Чим характеризується X? Навіщо потрібні X-и? З чим асоціюється у Вас слово X?</i>
Групування слів довкола визначеної теми	<i>Які частини мови окреслює X? Подати вирази, що визначають Y. Підкреслити у змісті X слова, котрі називають Y. Спробувати згрупувати слова, що будуть нам потрібні для оповідання про X. Які Ви знаєте фрази, пов'язані з Y? Якими словами можна окреслити X?</i>
Зіставлення базових і похідних слів, добирання споріднених слів	<i>Подати слово, споріднене з X. З'єднати ризкою слова, що належать до родини слова X. Спробувати знайти в тексті слова, котрі належать до «родини слів». Скласти речення зі словами: боягуз, боягузтво, боязливий, злякався. Яке слово міститься в кожному зі слів: X, Y, Z? Які слова належать до родини X? Від якого слова походить слово X?</i>
Заміна слів з особливим значенням словами із загальнішим, основним значенням	<i>Підкреслити в тексті X назви Y. Поділити отримані карточки з назвами X на групи, пов'язані з термінами: Y і Z. Підібрати назви X до основного терміна Y. Назвати п'ять родів діяльності, пов'язаних із X. Як загалом називають таких звірів, як X, Y, Z? Якою «частиною мови» є слова X? Які назви X включаються до загального терміна Y? Яким словом можемо назвати усю діяльність, що її виконує X?</i>

Й. Балахович зазначає: «Науково-популярні тексти (...) виконують, передусім, пізнавальну функцію: вміщують інформацію, тобто певні знання про світ. Упорядкований мовний зміст, спосіб подання автором інформації в тексті залежить від перебігу подій у так званій об'єктивній реальності. Така діяльність описана зазвичай безпосередньо, отже читач не мусить знаходити додаткове значення» [3, с. 19–20].

При цьому, додає Й. Балахович, у науково-популярних текстах твердження подається безпосередньо, тому він називає їх «однопластовими» [3, с. 20].

Літературні тексти («багатопластові») фундаментально відрізняються від науково-популярних («однопластових») способом подачі (як і розуміння) твердження. Тому учень, що читає їх, повинен по-різному дізнаватися про їхній зміст [3, с. 20]. «Літературні тексти (...) виконують передусім естетичну функцію. Описані в них події не стосуються безпосередньо об'єктивної реальності – це вигаданий світ уяви. Спосіб описування вигаданого, підбір слів, ужиті засоби вираження допомагають представити пережите, погляди й оцінки автора. Усі погляди й оцінки автора, подані у творі, називаються ідейним змістом (твору). Щоб пізнати ідею твору, часто потрібно вникнути у зміст, прочитати те, що не подається безпосередньо словами тексту» [3, с. 20].

У таблиці 2 вміщено виділені з досліджених стенограм «набори» вчительських завдань і питань, пов'язані з різними літературними текстами, характерними для 1–3 класів початкової школи. Згідно із прийнятими у цій роботі загальними рівнями розуміння усних текстів їх слід зарахувати до другого рівня. Вони потребують розуміння «того, що безпосередньо подано словами тексту», тобто належать до «дослівних» пластів усних (літературних) текстів. Додатково подано ієрархізацію (таксономізацію) окремих «наборів», пов'язану зі щораз більш ускладненими когнітивними (пізнавальними) процесами учнів, їхнім більш-менш глибоким униканням у розуміння «дослівних» літературних текстів.

Таблиця 2

«Групи завдань і питань учителів», які спрямовують учнів 1–3 класів початкової школи на сприйняття «дослівних» усних пластів (серед них слів, речень) літературних текстів

Рівні й види діяльності учнів		Приклади «наборів завдань і питань учителів», що спрямовують сприйняття учнями «дослівних» усних пластів (серед них слів, речень) літературних текстів
1	2	3
1. Найнижчий рівень розуміння	Пошук у тексті усних фрагментів (серед них окремих слів, речень)	<i>Знайти</i> в тексті слова Х. <i>Відшукати</i> фрагменти Х. <i>Підкреслити</i> слова Х, тихо читаючи текст Y. <i>Пошукати</i> фрагмент. <i>Прочитати</i> , що дізнаємося про Х. <i>Знайти</i> в тексті слова Y. <i>Знайти</i> в тексті Х фрагменти Y. <i>Хто</i> знайшов (зазначив) у тексті фрагмент Х? <i>Які</i> фрагменти, що описують Х, Ви зазначили у тексті Y?

1	2	3
1. Найнижчий рівень розуміння	Виділення (також нагадування, запам'ятовування і т. п.) образів, головних і другорядних героїв	<i>Сказати</i> , хто є головною постаттю у тексті X. <i>Спробувати</i> назвати імена постатей тексту X; постаті першого плану; другого плану. <i>Запам'ятати</i> якнайбільше імен, що виступають у тексті X. <i>Як</i> звали героя оповідання? <i>Хто</i> є (головним; першого плану; другого плану) героєм в тексті X? <i>Які</i> постаті є найважливішими у тексті X? <i>Про кого</i> це оповідання?
	Виділення подій, також вказування місць і часу окремих подій	<i>Відшукати</i> в тексті, коли відбувається подія X. <i>Підкреслити</i> в тексті події Y. <i>Відшукати</i> фрагмент тексту, що описує подію X. <i>Що</i> зробив герой X у ситуації Y? <i>Чим</i> скінчилася подія Y? <i>Куди</i> пішли герої X? <i>Де</i> відбувалася дія X? <i>Скільки</i> герой X там залишався? <i>Коли</i> відбувається подія оповідання? <i>У яку</i> пору року відбувається зміст X?
2. Вищий рівень розуміння	Опис місць події	<i>Відшукати</i> фрагмент тексту, що описує місце X. <i>Перевірити</i> в тексті X, як виглядало місце, описане в тексті Y. <i>Прочитати</i> , як виглядав Y раніше. <i>Зазначити</i> в тексті X слова, що описують, як виглядало місце Y. <i>Як</i> розміщені X у місці Y, представленому на ілюстрації до тексту Z? <i>Як</i> би Ти назвав приміщення X, описане в тексті Y? <i>Яким</i> був X, описаний у тексті Y?
	Опис-зв'язок тексту з ілюстраціями	<i>Підібрати</i> назви до ілюстрацій, що представляють події X. <i>Підписати</i> малюнки реченнями X. <i>Порівняти</i> , чи те, про що Ви читали, відповідає ілюстраціям X. <i>Проілюструвати</i> текст X, вибираючи малюнки Y, що знаходяться у місці Z. <i>Як</i> би Ви назвали ілюстрації X? <i>До котрого</i> малюнка підходить речення X? <i>Які</i> події, що мають місце в тексті X, представляють ілюстрації у місці Y? <i>Котра</i> з ілюстрацій підходить до тексту X?
	Опис характерних рис образів, героїв	<i>Написати</i> фрази, що стосуються поведінки героя X. <i>Скласти</i> «словесний калейдоскоп» так, аби показати, які риси героїні X Ви вважаєте найважливішими. Серед X <i>вибрати</i> слова, котрі описують, яким був герой Y на початку, а яким у кінці тексту Z. <i>До чого</i> герой X завжди прагнув? <i>Якими</i> рисами можна наділити героїв X? <i>Котрі</i> зі слів X описують поведінку героя Y? <i>У що</i> була вдягнена героїня X?
	Встановлення послідовності (а також важливості) подій та їхньої взаємозалежності	<i>Дати</i> назви подіям, виділеним із тексту X. <i>Розташувати</i> ілюстрації X згідно з послідовністю подій, що мають місце в тексті Y. <i>Встановити</i> найважливіші події в тексті X. <i>Виділити</i> наступні події у тексті X. <i>Що</i> раніше (згодом: пізніше і т. п.) трапилося у тексті X? <i>Чому</i> вважаєш, що X ілюстрація тексту має бути першою? <i>Якою</i> є послідовність подій у тексті X? <i>Які</i> події були найважливішими в тексті X?

1	2	3
3. Найвищий рівень	Послідовні відповіді з багатьох речень (серед них опис, розповідь), що спираються на усні тексти	Прослухавши текст X, <i>відповісти</i> на питання Y. <i>Описати</i> X, використовуючи слова Y. <i>Розповісти</i> , що і де трапилося з героєм. <i>Спробувати</i> описати X, спираючись на питання Y, а також накопичений словниковий запас. <i>Складіть</i> речення, що описують героя X. <i>Що</i> автор тексту Y каже про X? <i>Як</i> автор тексту Y розказує про явище X? <i>Як</i> можна закінчити оповідання, розпочинаючи словами X? <i>Яким</i> X був герой Y? <i>Хто</i> відповідь, що доброго зробив X? <i>Про що</i> Ви дізналися з цього фрагмента X тексту?

У таблиці 3 подано приклади груп учительських завдань і питань, котрі визначають для учнів молодшого шкільного віку різного роду активність, пов'язану із розумінням не тільки дослівних, а й довільних пластів усних текстів на щораз якісно вищих рівнях.

Таблиця 3

«Набори завдань і питань учителів», що спрямовують учнів 1–3 класів початкової школи на сприйняття «довільних» пластів літературних текстів («розуміння того, що не подано безпосередньо словами тексту»)

Рівні й види діяльності учнів		Приклади завдань і питань учителів, що спрямовують учнів на сприйняття «довільних» пластів літературних текстів («розуміння того, що не подано безпосередньо словами тексту»)
1	2	3
1. Критично-творче ставлення до усних текстів	Оцінювання героїв і обґрунтування власних суджень	<i>Закінчити</i> речення: «Найбільше захоплююся X-ом за ...», «Не сподобалося мені в X-і ...». <i>Написати</i> , чому герой X був хорошим другом. Оцінити дії героїні X. <i>Скласти</i> речення, що дають оцінку X-ві. <i>Що</i> Вам не сподобалося в поведінці героя X? <i>Чому</i> Ви схвалюєте (засуджуєте) поведінку X героїв? <i>Як</i> оцінюєш дії X-а? <i>Якими</i> словами Ви оцінили б героїв? <i>Який</i> образ Вам найбільше сподобався і чому?
	Опис (зокрема обґрунтування власних суджень) настроїв в усних текстах та засобів їх вираження	Назвати <i>слова</i> , які б Ви використали для опису настрою цієї легенди. Подумати, <i>яким є настрої цього вірша</i> . <i>Що є причиною того, що настрої в тексті X стає сумнішим?</i> Чому Ви <i>думаєте, що настрої тексту X веселий і радісний?</i> Як би Ви <i>могли описати настрої тексту X?</i> <i>Яке враження справив на Вас опис місця X?</i> Звідки <i>думка, що текст X веселий?</i>
	Визначення думки провідних усних текстів	Сказати, <i>чого можна навчитися з текстів типу X</i> . По-старатися <i>самостійно відповісти на головні питання у вірші</i> . Подумати, <i>що означає мораль тексту X</i> . <i>Що особливо важливого сказав нам автор тексту X?</i> Чому <i>автор написав такий сумний текст X?</i> Як <i>гадаєте, прослухавши текст X, чому часом потрібна кмітливість?</i> Про що <i>важливе говорить нам текст X?</i>

1	2	3
2. Творче використання усних текстів	Унесення змін до перебігу подій, вигадування початків і передбачення подальшого продовження подій	Написати <i>власне закінчення тексту X, починаючи від речення X</i> . Подумати над <i>іншим закінченням тексту X</i> . Що <i>могло би змінити долю героя X</i> . Подумати, що <i>могло б статися раніше, перед описаною подією X</i> . Що <i>ще могло б трапитися в тексті X, крім події Y</i> ; що <i>могло б трапитися, якби герої X зробили Y</i> ? Як <i>гадаєте, як би ми могли закінчити зміст тексту X</i> ; як <i>виглядало би X, якби сталося Y</i> ?
	Усне, рухове, артистичне і т. п. вираження (інтерпретація) усних текстів	Скласти <i>музичний фон</i> . Що <i>ілюструє явище X, описане в тексті Y</i> ? Скласти <i>діалог до X фрагмента тексту</i> . Придумати <i>короткий віршик на тему X</i> . Зімітувати (<i>побавитися у</i>) <i>події, описані в тексті Y</i> . Інценізувати <i>події, представлені в тексті X</i> . Як <i>за допомогою жестів можна показати описану в тексті X ситуацію Y</i> ? <i>За допомогою кольорів представити ситуацію X, описану в тексті Y</i> . Яким <i>способом можна намалювати описаний у тексті X об'єкт Y</i> ?

Творче використання усних текстів пов'язане не так із їхніми «довільними» пластами, як із «творчою реорганізацією» «дослівних» пластів, що «вимагає часто фантазії і вільних асоціацій думки» [7, с. 185]. Вияв творчої активності учнів, згідно із засадами Е. Малмквіста, як найвищих форм читання (і розуміння) [7, с. 185–191] виникає з того, що в процесі формування (навчання) одночасну інтерпретацію текстів учнями слід поєднувати із самостійним їх прочитанням, контекстом тут має бути особистий досвід учнів молодших класів. Розуміння «довільного» пласту усного тексту, беручи до уваги також висновки О. Балахович [3, с. 84], можливе лише у випадку досягнення щонайменше найнижчого рівня розуміння «дослівного» пласту, а також тому, що високий рівень розуміння «довільного» пласту усного тексту не завжди йде в парі із високим рівнем розуміння «дослівного» пласту – до ефективного розвитку розуміння значення усних текстів спричиняються питання й завдання вчителів, що визначають учням молодших класів діяльність у рамках усіх описаних тут рівнів розуміння.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Слід наголосити, що критичне й творче читання рідко та абсолютно фраг-

ментарно застосовується в навчанні в молодшій школі. Про це свідчить хоча б незначна кількість завдань і питань, за допомогою яких учителі вдаються до такого роду інтерпретації значення текстів із читання (слухання) учнями молодшого шкільного віку. При цьому, якщо вже вчителі і ставлять завдання та питання такого типу, то в контексті багатьох інших, менш «вимогливих» завдань і питань. Звідси важливий постулат на адресу авторів навчальних програм ВНЗ із педагогічними спеціальностями, особливо вчителів початкових класів – обов'язкове визначення відповідного рангу у формуванні майбутніх педагогів: теорії завдань і питань.

Перспективи дослідження вбачаємо в проведенні розгалужених крос-культурних досліджень в аспекті окресленої проблематики.

Література

1. Anderson J. R. *Uczenie się i pamięć. Integracja zagadnień* / J. R. Anderson. – Warszawa : WSiP, 1998. – 541 s.
2. Babiaková S. *Podnecovanie čitateľskej gramotnosti žiakov v primárnom vzdelávaní* / S. Babiaková // *Didaktika: odborný časopis pre výchovu a vzdelávanie*. – Bratislava : Iura Edition, 2011. – Roč. 2, č. 1. – S. 9–13.
3. Bałachowicz J. *Kształtowanie umiejętności czytania ze zrozumieniem* / J. Bałachowicz. – Warszawa : WSiP, 1988. – 183 s.
4. Brzezińska A. *Kształtowanie i doskonalenie umiejętności czytania i pisanie w klasach I–III* / A. Brzezińska // *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka* / red. A. Brzezińska. – Warszawa : WSiP, 1987. – S. 94–116.
5. Gabzdyl J. *Szkice do prakseodydaktycznej teorii celów, poleceń i pytań w kształceniu wczesnoszkolnym* / J. Gabzdyl. – Racibórz : Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, 2012. – 164 s.
6. Gašparová M. *Kultúrne dedičstvo v primárnej edukácii* / M. Gašparová // *Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity: řada společenských věd: [recenzovaný časopis]* / ed. Jaroslav Vaculík. – Brno : Masarykova univerzita, 2013. – Roč. 27, č. 2. – S. 212–223.
7. Malmquist E. *Nauka czytania w szkole podstawowej* / E. Malmquist. – Warszawa : WSiP, 1982. – 267 s.
8. Plenkiewicz M. *Efekty w czytaniu dzieci 9–10 letnich* / M. Plenkiewicz. – Bydgoszcz : WSP, 1994. – 262 s.
9. Szempruch J. *Umiejętność czytania a osiągnięcia szkolne uczniów klas początkowych* / J. Szempruch. – Rzeszów : WSP, 1997. – 243 s.
10. Tomkuliaková R. *Bilingválne dieťa* / R. Tomkuliaková, R. Mečiarová // *Naša škola: odborný metodický časopis pre učiteľov materských škôl a 1. Stupňa základných škôl*. – Bratislava : Pamiko, 2014. – Roč. 17, č. 1 (2014/2015). – S. 22–27.

УДК 159.922.27:316.613.42

Т. В. Данильченко

Received January 10, 2015;

Revised March 03, 2016;

Accepted April 26, 2016.

СУБ'ЄКТИВНЕ СОЦІАЛЬНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

У статті висвітлено підходи до трактування нового поняття, запропонованого в рамках позитивної психології, – суб'єктивного соціального благополуччя. Якщо раніше більшість досліджень концентрувалася на вивченні соціальних чинників суб'єктивного благополуччя, соціальних параметрів якості життя, то в останні десятиріччя соціальне благополуччя виділено як самостійна наукова категорія. Серед низки понять (соціальне благополуччя, соціально-психологічне благополуччя, соціально-психологічне суб'єктивне благополуччя, соціально-психологічні параметри якості життя, суб'єктивне благополуччя) запропоновано новий термін – суб'єктивне соціальне благополуччя. Показано, що існує два підходи до розуміння цього феномену. У широкому контексті соціальне благополуччя – інтегральний показник ефективності функціонування соціальної сфери, параметрами якого є здоров'я членів суспільства (фізичне та розумове), наявність житла, фінансові ресурси (прибуток, накопичені ресурси, здатність придбати необхідні речі), робота, соціальні стосунки, особиста безпека, навколишнє середовище, можливості дозвілля. У вузькому (психологічному) ракурсі суб'єктивне соціальне благополуччя – оцінка людиною власного функціонування в суспільстві (шлюбу, сімейного життя, дружби, роботи, житла, освіти, здоров'я, рівня життя, сусідства, міста проживання, країни, себе самої). Виділяють такі складники суб'єктивного соціального благополуччя: соціальне прийняття, соціальна зв'язність, соціальний вклад, соціальна актуалізація, соціальна інтеграція. Пропонується авторське визначення суб'єктивного соціального благополуччя як інтегрального соціально-психологічного утворення, що відображає суб'єктивну оцінку (позитивне переживання) успішності функціонування індивіда в соціальному середовищі. У подальших дослідженнях доцільно розробити нові моделі суб'єктивного соціального благополуччя та виявити чинники його переживання в умовах української культури.

Ключові слова: суб'єктивне благополуччя, соціальне благополуччя, суб'єктивне соціальне благополуччя, соціальні зв'язки, психологічне благополуччя.

Danylchenko T. V. Subjective Social Well-being as a Psychological Phenomenon. The article is devoted to the review of approaches to treatment of the new concept offered within the limits of positive psychology, – subjective social well-being. If earlier the majority of researches concentrated on studying of social factors

of subjective well-being and social parameters of quality of life during last decades social well-being has been allocated as an independent scientific category. Among a number of concepts (social well-being, socially-psychological well-being, socially-psychological subjective well-being, socially-psychological parameters of life quality, subjective well-being) the new term is offered: subjective social well-being. It is shown that two campaigns in understanding of the given phenomenon exist. In a wide context social well-being – an integrated indicator of efficiency of functioning of the social sphere which parameters are health of members of a society (physical and intellectual), habitation presence, financial resources (the income, the saved up resources, ability to get necessary things), work, social relations, a personal security, environment, leisure possibilities. In a narrow (psychological) foreshortening subjective social well-being – the person estimation of own functioning in a society (marriage and home life, friendship, work, habitation, formation, health, a standard of living, the neighborhood, the place of residence, the country,). Such components of subjective social well-being are allocated: social acceptance, social coherence, social contribution, social actualization, social integration. Author's definition of subjective social well-being as integrated socially-psychological formation which reflects value judgment (positive experience) success of functioning of the individual in the social environment is offered. In the subsequent researches working out of new models of subjective social well-being and revealing of factors of its experience in the conditions of the Ukrainian culture is possible.

Keywords: subjective well-being, social well-being, subjective social well-being, social connections, personal well-being.

Данильченко Т. В. Субъективное социальное благополучие как психологический феномен. Статья посвящена обзору подходов к трактовке нового понятия, предложенного в рамках позитивной психологии, – субъективного социального благополучия. Если ранее большинство исследований концентрировались на изучении социальных факторов субъективного благополучия, социальных параметрах качества жизни, то в последние десятилетия социальное благополучие было выделено как самостоятельная научная категория. Среди ряда понятий (социальное благополучие, социально-психологическое благополучие, социально-психологическое субъективное благополучие, социально-психологические параметры качества жизни, субъективное благополучие) предложен новый термин – субъективное социальное благополучие. Показано, что существует два подхода к пониманию данного феномена. В широком контексте социальное благополучие – интегральный показатель эффективности функционирования социальной сферы, параметрами которой являются здоровье членов общества (физическое и умственное), наличие жилья, финансовые ресурсы (доход, накопленные ресурсы, способность приобрести необходимые вещи), работа, социальные отношения, личная безопасность, окружающая среда, возможности досуга. В узком (психологическом) ракурсе субъективное социальное благополучие – оценка человеком собственного функционирования в обществе (брака и семейной жизни, дружбы, работы, жилья, образования, здоровья, уров-

ня життя, сусідства, міста проживання, країни, себе самого). Виділені такі складові суб'єктивного соціального благополуччя: соціальне прийняття, соціальна зв'язаність, соціальний вклад, соціальна актуалізація, соціальна інтеграція. Пропонується авторське визначення суб'єктивного соціального благополуччя як інтегрального соціально-психологічного формування, яке відображає суб'єктивну оцінку (позитивне переживання) успішності функціонування індивіда в соціальній середовищі. В подальших дослідженнях цільовою є розробка нових моделей суб'єктивного соціального благополуччя та виявлення факторів його переживання в умовах української культури.

Ключові слова: суб'єктивне благополуччя, соціальне благополуччя, суб'єктивне соціальне благополуччя, соціальні зв'язки, психологічне благополуччя.

Постановка наукової проблеми та її значення. Люди – соціальні істоти, тому їх потреба належати до спільноти має фундаментальний характер, що відображається в думках, емоціях та міжособистісних стосунках у процесі взаємодії. За влучним виразом Р. Нісбет, «життя – це пошук належності» [1, с. 18]. Соціальні зв'язки, тобто розвиток позитивних стосунків з іншими в соціальному просторі, є психологічною потребою та фактором мотивації, що важливо для виживання та розвитку людства. Характер цієї належності або міжособистісних зв'язків з іншими людьми відображається в стані їх благополуччя чи соціальності [2]. Соціальні зв'язки – провідний елемент переживання благополуччя, оскільки індивідуальні та соціальні параметри благополуччя взаємопов'язані.

Окремі аспекти суб'єктивного благополуччя, внутрішня картина цього переживання порівняно рідко стають предметом психологічного аналізу. Ймовірною причиною цього може бути прагнення психологів до однозначних трактувань усіх понять, що описують внутрішній світ особистості. Крім того, увага дослідників виявилася зосередженою на негативних аспектах соціальних зв'язків – труднощах формування зв'язків, дефіциті належності, шлюбних конфліктах тощо. Кожний вид соціальних зв'язків розглядався окремо, не враховуючи їх інтегративного впливу на благополуччя конкретної особистості.

На початковому етапі благополуччя вивчалася як цілісна категорія, що має свою структуру. Однак у ході розгортання наукової дискусії виявилася, що це універсальне поняття не в змозі описати складну суб'єктивну картину сприйняття та оцінки реальності з по-

гляду особистості, оскільки суб'єктивне благополуччя складається з часткових оцінок різних сторін життя людини. Почали з'являтися роботи, у яких автори пропонують диференціювати це поняття. Першим поділом було розмежування психологічного та суб'єктивного благополуччя, пізніше були виділені окремі аспекти останнього.

Аналіз досліджень цієї проблеми. Через певну розмитість понять термін «суб'єктивне соціальне благополуччя» залишається малопоширеним у науковому обігу. Так, вивчаючи ступінь та рівень задоволеності людей своїми соціальними контактами, становищем, забезпеченістю та перспективами в суспільстві, використовують такі поняття, як «соціальне благополуччя» (А. А. Голіков, С. С. Гордєєв, А. Ю. Даванков, В. Н. Козлов), «соціально-психологічне благополуччя» (А. В. Добрих, К. В. Заболотських, В. А. Хащенко), «соціально-психологічне суб'єктивне благополуччя» (Р. М. Шаміонов, Б. А. Класов), «соціально-психологічні параметри якості життя» (В. І. Кулайкін). В англійськомовних джерелах, незважаючи на те, що найбільш поширений термін «social well-being» (J. S. Larson, R. W. England, L. Callaghan, C. L. M. Keyes, E. Reig-Martinez, S. Webb, M. L. Muller), існують й інші форми: «psycho-social well-being» (Т. О'Харе, М. В. Шеррер, Н. С. Коннері), «societal well-being» (М. Дж. Сіргі, Г. В. Ю, Д. Дж. Лі, С. Вей, М. В. Хуанг, Л. Скілтон), «societal happiness» (Л. Тай, Д. Чан, Е. Дієнер). На нашу думку, найбільш точним буде використання терміна «суб'єктивне соціальне благополуччя» (за Л. В. Куликовим, 2000). Уточнення «суб'єктивності» має значення, оскільки в соціальних науках склалася традиція розглядати щастя/благополуччя як індивідуальне «внутрішнє» явище, на яке впливають соціальні фактори, тоді як соціальне благополуччя стало відображенням стану суспільства. Суб'єктивне соціальне благополуччя, на нашу думку, акцентує цілісне явище позитивного переживання людиною свого існування як суспільної істоти.

Виклад основного матеріалу та обґрунтування отриманих результатів дослідження. Здебільшого феномен соціального благополуччя розглядається у двох аспектах. Уперше соціальне благополуччя стали вивчати в соціології та економіці, де його розглядали як «інтегральний показник ефективності функціонування соціальної сфери, відображення соціального самопочуття, рівня достатку, якості життя населення, індикатор соціальної безпеки суспільної системи»;

«оптимальний стан людини, соціальних груп, спільнот, суспільства в цілому» [5] «комплексна оцінка системи життєдіяльності кожного члена суспільства; складний, багатогранний, динамічний процес задоволення і розвитку фізичних, духовних і соціальних потреб, а також наявність необхідних умов у суспільстві для задоволення цих потреб» [6]. Як приклад цього підходу в англomовній соціології наведемо теорію Дж. Роулза (1971), що розглядав соціальне благополуччя як здатність суспільства створити та підтримувати (включаючи ступінь глибини, культури, норм і здорового глузду) глобальні суспільні досягнення. Вони включають: 1) базове благополуччя (їжа, житло, одяг, товари для самозабезпечення); 2) сукупне благополуччя (здоров'я, освіта, культура, вираження ідентичності); 3) відсутність неблагополучних факторів (екологічна деградація, насилля, примус, злочинність, обман, геноцид, рабство, зловживання); 4) мультиплікативне благополуччя (рухливість, ступінь комфорту, участь у творчому та суспільному житті, впевненість та зростаюче відчуття гідності, психічне здоров'я) [7]. Схоже визначення дає соціолог Дж. Ейлес (1986): «Соціальне благополуччя може бути визначене як умови, в яких потреби та бажання населення задоволені» [8, с. 439]. На думку цього автора, хороше суспільство – те, в якому люди можуть задовольнити свої основні потреби, існує соціально-економічна мобільність та повага до прав інших, де є доступ до якісних послуг і формується демократичне та згуртоване соціальне середовище.

Таким чином, досягнення глобального соціального благополуччя (зовнішнього параметра існування соціальної системи) є фоном для неперервного соціального вдосконалення та збереження всіх компонентів благополуччя, а також можливе за умови вбудови цих компонентів в історію країни, її цінності та норми, інститути, інтереси, мораль, політику та інтелектуальне життя. Підкреслюється, що соціальне благополуччя – це здатність суспільства протистояти тим змінам, що зменшують благополуччя окремої людини [9].

В українській мові нема відповідного унікального еквівалента для позначення соціального благополуччя на макрорівні, в англійській мові використовується термін «societal well-being». Так, на думку М. Сірджі та ін. (2011), соціальне благополуччя (у широкому сенсі як системи) має такі складники, як економічне благополуччя, фізичне (ментальне), суб'єктивне (гедоністичне) та соціальне благополуччя (у

вузькому сенсі як позитивне функціонування в системі соціальних зв'язків, що ми пропонуємо позначати як суб'єктивне соціальне благополуччя) [10]. Підкреслюється, що між соціальним благополуччям суспільного плану та індивідуального може виникати конфлікт. Відомі історичні приклади суспільств, що процвітають за рахунок його членів, і приклади людей, що процвітають за рахунок суспільства.

Суб'єктивна оцінка соціального благополуччя часто не збігається, а інколи й суперечить об'єктивним показникам. Для того, щоб розрізнити ці два параметри, інколи в англійській літературі використовують термін «societal well-being» для позначення соціологічного (глобального) підходу та «social well-being» – для відображення психологічного (суб'єктивного) трактування. На нашу думку, у першому випадку доцільно б використовувати термін «соціальне благополуччя», а в другому – «суб'єктивне соціальне благополуччя» (ССБ).

Соціальне благополуччя суспільства як системи досягається через вплив переживання ССБ на індивідуальне благополуччя. Спільноті дуже складно досягти процвітання, коли в її членів немає високого рівня благополуччя, однак суспільство не обов'язково процвітатиме, навіть якщо у більшості його членів високий рівень особистого благополуччя (наприклад, явище дискримінації меншин). Слабка соціальна структура, зміцнюючись, може показати збільшення кількості людей, у яких зростає рівень благополуччя, але такий приріст оборотний та, імовірно, нежиттєздатний. Ця особливість пояснює, чому неможливо підрахувати благополуччя суспільства, вираховуючи математичні рівні дискретного благополуччя індивідів, що його складають. Соціальне благополуччя більше виступає як функція суспільства, яка актуалізує принцип його організації. Таким чином, соціальне благополуччя – це щось більше, ніж проста сукупність індивідуальних переживань благополуччя, це новий рівень існування всієї системи. Отже, поняття суб'єктивного соціального благополуччя стає точкою перетину між соціальним благополуччям як функції суспільної системи та персональним благополуччям як індивідуальним переживанням.

У межах першого, соціологічного, підходу в ролі одиничних індикаторів соціального благополуччя розглядають: успішність фізичного, психічного, соціального та економічного функціонування в соціумі [12]; оцінку шлюбу, сімейного життя, дружби, роботи, житла, освіти, здоров'я, рівня життя, сусідства, міста проживання, країни,

себе самого [13]; суспільну компетентність, здатність до самовизначення, культурну стійкість, соціальні та міжособистісні стосунки, соціальну мобільність, участь та залученість, справедливий розподіл ресурсів, допустиме кризове навантаження [9]; реалізацію численних потреб кожного члена суспільства, гідних умов життя, можливість вибору освіти та напряму професійної діяльності [3]. В одному з останніх досліджень соціологів Дж. Повей, П. Борехама та В. Томашевські (2013) указано на такі параметри соціального благополуччя: здоров'я (фізичне та розумове), наявність житла, фінансові ресурси (прибуток, накопичені ресурси, здатність придбати необхідні речі), робота, соціальні стосунки (сім'я, повага з боку інших), особиста безпека, навколишнє середовище, можливості дозвілля [14]. Зауважимо, що в такому ракурсі подібні переліки повністю ідентичні критеріям, які описують якість життя. Зазвичай суб'єктивний компонент у таких списках ураховується мало. Зазначимо: у соціологічному підході вивчення соціального благополуччя здебільшого фіксують зріз наявних переживань і оцінок за певними критеріями (індикаторами, референтами), що дає мало можливості з'ясувати чіткі закономірності прояву явища. Крім того, досить обмежено враховуються індивідуальні переживання як такі, швидше вивчається масовий рівень соціальних систем, що зближує це поняття із «соціальним настроєм». Відповідно низка параметрів (відмінних у різних концепціях) порівнюється з певним еталоном, а суб'єктивність ураховується як рівень адаптації до наявних соціальних умов.

М. В. Захаров (2011) пропонує розглядати соціальне благополуччя в широкому та вузькому сенсах. Перше (соціологічне трактування) – інтегральна оцінка, що відображає реальну ситуацію в країні чи широкій спільноті, – показує ступінь задоволеності матеріальних та духовних потреб її членів; друге (психологічне трактування) – задоволеність особистості своїм соціальним статусом та актуальним станом суспільства, до якого вона належить, – це також задоволеність міжособистісними зв'язками та статусом у мікросоціальному оточенні, відчуття спільності [15]. Аналогічної думки дотримується О. В. Добрих (2007). Він вважає соціальне благополуччя компонентою якості життя та використовує термін «суб'єктивний компонент соціального благополуччя», який трактує як ступінь та рівень задоволеності людей своїми соціальними контактами, становищем, забезпеченістю та перспективами в суспільстві [16].

З погляду індивідуальних потреб розглядають соціальне благополуччя голландські дослідники в теорії функцій соціальної продуктивності: люди активно прагнуть досягти своїх цілей, однак їх раціональність (вірування та очікування, визначення ситуації, способи рішення) значною мірою обмежена соціальними обставинами. Суб'єктивне благополуччя, на їхню думку, складається з двох компонентів: фізичного благополуччя (комфорт, збудження) та соціального благополуччя (прив'язаність – відчуття любові інших, статус – навички, освіта, багатство, поведінкове підкріплення – соціальне схвалення, відчуття «правильності») [17].

У психологічній науці соціальне благополуччя розглядається як індивідуальне переживання позитивного соціального функціонування: «соціальне благополуччя – оптимальне функціонування в суспільстві» [18, с. 2]. На думку американських дослідників С. Еванс та С. Валлеллі (2007), «соціальне благополуччя – аспект загального суб'єктивного благополуччя, який стосується соціальної взаємодії та залученості» [19, с. 2]. Є інші трактування: «Соціальне благополуччя – частина евдемонічного аспекту благополуччя, що фокусується на соціальному житті» [20, с. 295]; «виникнення позитивного або негативного психічного стану не тільки від дій інших людей, але й від володіння суспільними благами, стосунків з іншими людьми» [21, с. 2]. У рамках психології соціальної роботи феномен соціального благополуччя розглядається як відповідність певним соціальним вимогам людей певного віку та статусу, а також соціально-економічні досягнення особистості, акцент робиться на порівняння різних соціальних груп. У європейській соціальній психології соціальне благополуччя трактується як «індивідуальне благополуччя, що включає соціальні зв'язки як головну частину його “функціонального” елементу» [22, с. 3].

Відповідно до точки відліку (соціологічної чи психологічної) ССБ розглядають – більш поширений підхід – як аспект (складник) загального суб'єктивного благополуччя людини (задоволення життям) (наприклад, Куликов, 2000; Callaghan, 2008; Evans, Vallelly, 2007), інколи явно, але здебільшого опосередковано – як систему соціальних чинників, які впливають на загальний концепт суб'єктивного благополуччя (Зараковський, 2004; Бочарова, 2005; Кулайкін, 2006; Diener, Seligman, 2004; Helliwell, Putnam, 2004; Cohen, 2004). Також соціальне благополуччя трактується як індикатор суб'єктивної якості життя (Rapley, 2003; Bowling, Gabriel, Dykes et al., 2003). Крім того, останнім

часом з'явилися публікації, у яких психологічне, соціальне та емоційне благополуччя розглядаються як окремі структури більш загального фактору – суб'єктивного благополуччя (Muller, 2012; Gallagher, Lopez, Preacher, 2009).

До апарату вітчизняної психологічної науки поняття «суб'єктивне соціальне благополуччя» увійшло завдяки роботам Л. В. Куликова, Р. М. Шаміонова. Наприклад, Л. В. Куликов (2000) суб'єктивне благополуччя визначає як узагальнене і стійке переживання, що має особливу значущість для індивіда. Критерієм благополуччя є задоволеність потреб. Соціальне благополуччя інтерпретувалося як задоволеність соціальним статусом, станом суспільства, до якого належить індивід, міжособовими зв'язками тощо. Він підкреслює суб'єктивний аспект подібного переживання і пропонує розділяти поняття соціального благополуччя й суб'єктивного соціального благополуччя [4]. Російська дослідниця Ю. В. Бессонова (2012), визначаючи «загальне» благополуччя, на нашу думку, описує його соціальний аспект: «благополуччя – наявність соціальної підтримки, прийняття групою, відкритість у взаєминах та відсутність конфліктів, сприятливе соціальне оточення та керування навколишнім середовищем, уключення в поняття особистого благополуччя близьких та значущих людей» [23, с. 33].

У найбільш соціально-психологічному варіанті розглядає суб'єктивне благополуччя Р. М. Шаміонов (2008). На його думку, воно відображає ставлення людини до своєї особистості, життя і процесів, що мають важливе значення з погляду засвоєних нормативних уявлень про «благополучне» зовнішнє і внутрішнє середовище та характеризується переживанням задоволеності [24, с. 11]. Хоча Р. М. Шаміонов і виділяє соціальний модус суб'єктивного благополуччя (систему зв'язків та відносин, що кваліфікуються як необхідні й достатні для збереження внутрішньої рівноваги), однак у рамках запропонованого інтегративного підходу закликає не розривати іпостасі «Я» й розглядати суб'єктивне благополуччя в нерозривній єдності. Ключовими елементами суб'єктивного благополуччя, на його думку, є «внутрішні та зовнішні інтенції» і ставлення.

На сьогодні не існує прийнятої науковою спільнотою дефініції соціального благополуччя, швидше є опис, де перераховуються його складники та ознаки, які можуть указувати на певний рівень соціального благополуччя. Найбільшого поширення в американській психологічній науці набула концепція соціального благополуччя, що її за-

пропонував соціальний психолог К. Л. М. Кейєс (1998), який спробував оцінити емпіричні виміри благополуччя. Дослідник зауважує, що соціальні психологи не завжди враховують соціальні критерії, які люди використовують, оцінюючи власне благополуччя. Акцент робиться або на клінічних вимірах (відсутність депресії), або використовуються глобальні виміри вдоволення життям чи щастя. Використовуючи надбання соціологічної науки щодо визначення «вигод суспільного життя», К. Л. М. Кейєс запропонував «соціальну версію благополуччя» в психологічній трактовці (ССБ): «соціальне благополуччя звернене до того, як люди бачать свої стосунки з іншими та більш широкою спільнотою, а також власне функціонування в суспільстві» [3, с. 122].

На нашу думку, суб'єктивне соціальне благополуччя – це інтегральний соціально-психологічний феномен, що відображає усвідомлення й оцінку соціального функціонування на основі співвідношення між рівнем домагань і ступенем задоволення соціальних потреб суб'єкта, у результаті чого особистість визначає своє соціальне буття як оптимальне й переживає відчуття приємності.

Важливо підкреслити два аспекти ССБ: з одного боку, ідеться про позитивне функціонування в соціумі, що дає змогу людині задовольнити соціальні потреби та відчувати себе елементом соціуму («соціальне благополуччя»), з іншого – наслідком соціального функціонування є позитивні суб'єктивні оцінки соціальних зв'язків (і конкретних, і узагальнених), що об'єктивуються у феномені «суб'єктивного благополуччя» як узагальненого відображення всіх факторів соціального буття.

Оскільки ССБ – динамічне утворення, система взаємовпливу між обставинами, діями та психологічними ресурсами особи, ключовим його параметром є досягнення балансу. Під час самовизначення суб'єкт має знайти суб'єктивну рівновагу (оптимальний баланс) між тими параметрами, ступінь вираженості яких у його уявленнях визначає особливості такої соціальної поведінки, що приведе до задоволення потреб, а відповідно до підвищення позитивного афекту. Отже, на нашу думку, ключовими психологічними механізмами переживання ССБ є соціальна рефлексія (акт пізнання) і соціальне самовизначення особистості (усвідомлення, знаходження особистісних смислів).

Ми пропонуємо динамічну модель суб'єктивного соціального благополуччя (рис. 1).

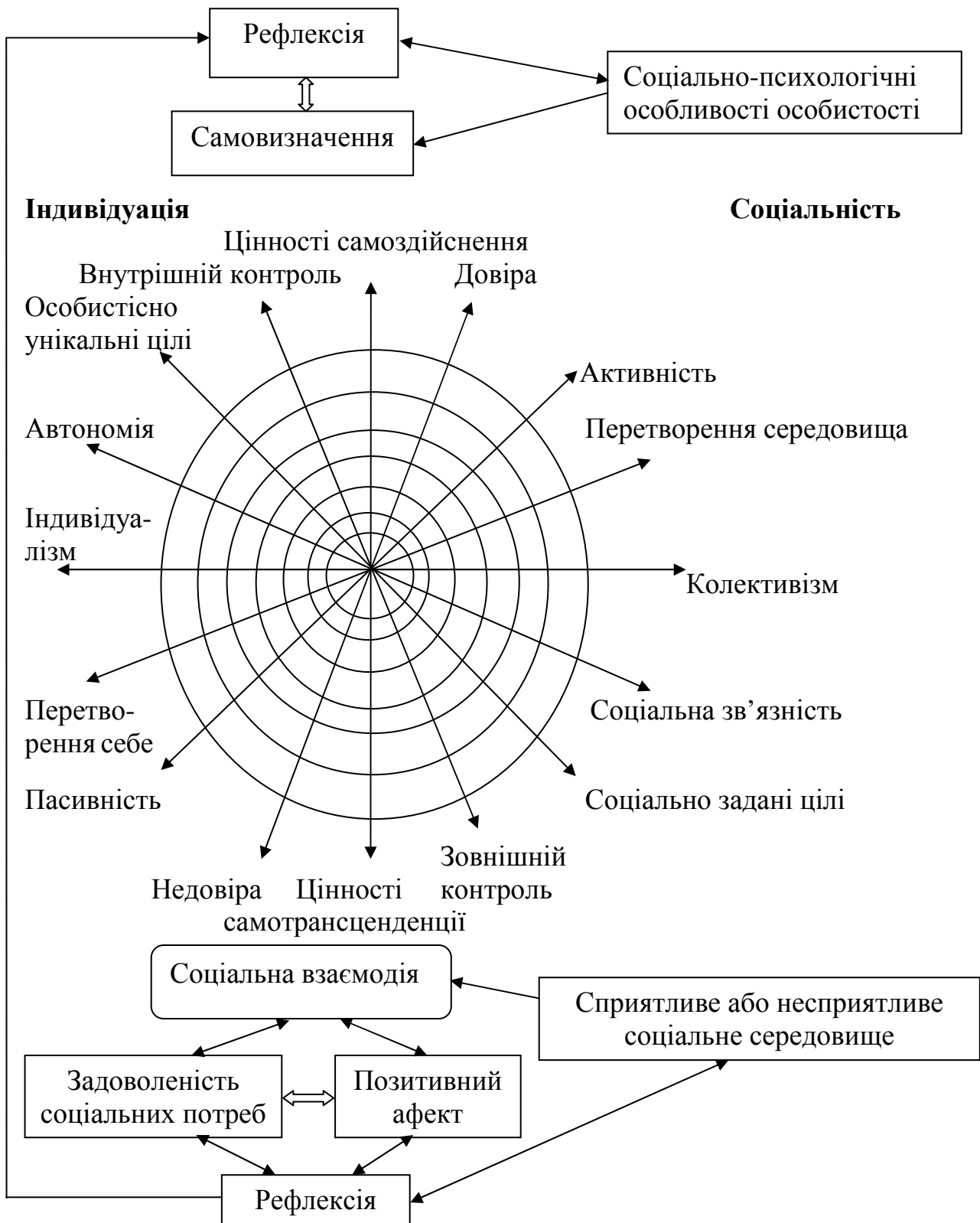


Рис. 1. Динамічна модель суб'єктивного соціального благополуччя

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, спостерігаємо термінологічні збіги, однак немає теоретичного осмислення поняття суб'єктивного соціального благополуччя. Аналіз наявних теоретичних підходів показує, що концептуальні уявлення про

природу та структуру суб'єктивного соціального благополуччя ще не розроблені. «Вузьке» (психологічне) та «широке» (соціологічне) трактування часто підміняють одне одного. Крім того, терміни «соціальне благополуччя», «суб'єктивне благополуччя», «якість життя», «процвітання» часто використовуються як синоніми. Вивчення соціального благополуччя в соціології зорієнтоване на зріз індивідуальних оцінок за певними критеріями. У більшості психологічних концепцій суб'єктивного благополуччя соціальний аспект розглядається як зовнішня умова його надбання. У гедоністичному трактуванні суб'єктивного благополуччя як один із видів задоволеності виділяють задоволеність особи своїм соціальним життям.

Через значну складність поняття ССБ більшість запропонованих його дефініцій описові й відображають його критерії. Найчастіше вказуються «гарні стосунки», «соціальна зв'язність», «соціальна підтримка», «задоволеність соціальних потреб».

На нашу думку, суб'єктивне соціальне благополуччя – це інтегральне соціально-психологічне утворення, що відображає суб'єктивну оцінку (позитивне переживання) успішності функціонування індивіда в соціальному середовищі. Відповідно його атрибутами є соціальна рефлексія, самовизначення, задоволеність соціальних потреб і позитивний афект щодо соціального функціонування.

Суб'єктивне соціальне благополуччя – мета діяльності будь-якої соціальної системи (і суспільного, і групового рівня), а тому потрібно й надалі вивчати його складники, порівнювати рівень ССБ у нашій країні з показниками інших країн та чинниками його досягнення в умовах українського суспільства.

Література

1. Nisbet R. The Quest for Community / R. Nisbet. – New York : Oxford University Press, 1953.
2. Influence of social network on occurrence of dementia: a community-based longitudinal study / L. Fratiglioni, H. X. Wang, K. Ericsson, M. Maytan, B. Winblad. – Lancet, 2000. – P. 355, 1315–1319.
3. Keyes C. L. M. Social well-being / C. L. M. Keyes // Social Psychology Quarterly. – 1998. – 61. – P. 121–140.
4. Куликов Л. В. Детерминанты удовлетворенностью жизнью / Л. В. Куликов // Общество и политика / ред. В. Ю. Большаков. – СПб. : Изд-во Санкт-Петербург. ун-та, 2000. – С. 476–510.
Kulikov L. V. Determinanty udovletvorennostiu zhyzniu [Determinants of satisfaction of life] / L. V. Kulikov // Obshchestvo i politika / red. V. U. Bolshakov. – SPb. : Izd-vo Sankt-Peterburg. un-ta, 2000. – S. 476–510.

5. Мерзлякова И. В. Теоретико-методологические основы социологического анализа социального благополучия населения региона : автореф. дис. ... канд. социол. наук : спец. 22.00.01 «Теория, методология и история социологии» / Мерзлякова И. В. – Барнаул, 2007. – 26 с.
Merzliakova I. V. Teoretiko-metodologicheskiie osnovy sotciologicheskogo analiza sotcialnogo blagopoluchiia naseleniia regiona [Teoretiko-methodological bases of the sociological analysis of social well-being of the population in region] : avtoref. dis. ... kand. sotciolog. nauk : spets. 22.00.01 “Teoriia, metodologiia i istoriia sociologii” / Merzliakova I. V. – Barnaul, 2007. – 26 s.
6. Рахлина Л. В. Социальное неблагополучие населения как одна из угроз экономической безопасности России: на примере Северо-Западного региона : автореф. дис. ... канд. экон. наук : спец. 08.00.05 «Экономика и управление народным хозяйством» / Рахлина Л. В. – СПб., 2009. – 28 с.
Rakhlina L. V. Sotcialnoie neblagopoluchiie naseleniia kak odna iz ugroz ekonomicheskoi bezopasnosti Rossii: na primere Severo-Zapadnogo regiona [Social trouble of the population as one of threats of economic safety in Russia: an example of Northwest region] : avtoref. dis. ... kand. ekon. nauk : spets. 08.00.05 “Ekonomika i upravleniie narodnym khoziaistvom” / Rakhlina L. V. – SPb., 2009. – 28 s.
7. Rawls J. A Theory of Justice / J. Rawls. – Oxford : Oxford University Press, 1971/1999.
8. Eyles J. Quality of life and social well-being / J. Eyles // The dictionary of human geography / R. J. Johnston ed. – Blackwell ; Oxford, 1986.
9. Xing Li. Globalization and Social Well-being Alternative Approach to Well-being Attainment and Measurement [Electronic resource] / Li Xing, M. Muchie / Research Center on Development and International Relations (DIR). – Aalborg University, Denmark. Development Research Series Working Paper. – 2003. – № 117. – Access mode : <http://vbn.aau.dk/files/33796204/117.pdf>
10. Does Marketing Activity Contribute to a Society’s Well-Being? The Role of Economic Efficiency / M. J. Sirgy, G. B. Yu, D. J. Lee, S. Wei, M. W. Huang // Journal business ethics. – 2011.
11. The measurement of social well-being / J. S. Larson // Social Indicators Research. – 1993. – 28 (3). – P. 285–296.
12. Quality of life indicators and health: Current status and emerging conceptions / D. Raphael, R. Renwick, I. Brown, I. Rodman // Social Indicators Research. – 1996. – 39. – P. 65–88.
13. Eyles J. Social Indicators, Social Justice and Social Well-Being, McMaster University Centre for Health Economics and Policy Analysis Working Paper 94-1 [Electronic resource] / J. Eyles. – 1994. – January – Access mode : <http://www.chepa.org/Files/Working%20Papers/WP%2094-01.pdf>
14. Povey J.-L. The Development of a New Multi-faceted Model of Social Well-being: Does income level make a difference? [Electronic resource] / J.-L. Povey, P. Boreham, W. Tomaszewski // Journal of Sociology. – 2013. – December 6. – Access mode : <http://staging.tasa.org.au/wp-content/uploads/2011/11/Povey-Boreham-Tomaszewski-R0079-Final-.pdf>

15. Захаров М. В. Социальная защищенность населения как условие социального благополучия / М. В. Захаров // Социальное благополучие человека в современной России: факторы риска и факторы защиты : материалы III краевой студ. науч.-практ. конф. (12 мая 2011 г., г. Пермь) / отв. за вып. : В. В. Коробкова, Л. А. Метлякова ; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь : [б. и.], 2011. – С. 13–15.
Zakharov M. V. Sotcialnaia zashchishchennost naseleniia kak usloviie sotcialnogo blagopoluchiia [Social security of the population as a condition of social well-being] / M. V. Zakharov // Sotcialnoie blagopoluchiie cheloveka v sovremennoi Rossii: factory riska i factory zashchity : materialy III kraievoi stud. nauch.-pract. conf. (12 may 2011 g., g. Perm) / otv. za vyp. V. V. Korobkova, L. A. Metliakova ; Perm. gos. ped. un-t. – Perm : [b. i.], 2011. – S. 13–15.
16. Добрых А. В. Субъективный компонент социального благополучия учащейся молодежи г. Хабаровска : автореф. дис. ... канд. социол. наук : спец. 22.00.04 «Социальная структура, социальные институты и процессы» / Добрых А. В. – Хабаровск, 2007. – 22 с.
Dobrykh A. V. Subiectivnyi component sotcialnogo blagopoluchiia uchashcheisia molodezhy g. Khabarovska [Subjective component of social well-being of studying youth in Khabarovsk] : avtoref. dis. ... kand. sociolog. nauk : spets. 22.00.04 “Sotcialnaia structura, sotcialnyie instituty i protsessy” / Dobrykh A. V. – Khabarovsk, 2007. – 22 s.
17. Dimensions of well-being and their measurement: The SPF-IL Scale / A. Nieboer, S. Lindenberg, A. Boomsma, A. C. van Bruggen // Social Indicators Research. – 2005. –73. – P. 313–353.
18. Muller M. L. Social well-being: Investigating the relation of social aspects to optimal functioning in society: Bachelor thesis [Electronic resource] / M. L. Muller // Universiteit Twente. – Enschede, 2012. – 39 p. – Access mode : [http://essay.utwente.nl/61867/1/M%C3%BCller,_M._-_s0163465_\(verslag\).pdf](http://essay.utwente.nl/61867/1/M%C3%BCller,_M._-_s0163465_(verslag).pdf)
19. Evans S. Social Well-Being in Extra Care Housing / S. Evans, S. Vallyelly // Joseph Rowntree Foundation. – York, 2007.
20. Joshanloo M. Value priorities as predictor of hedonic and eudaimonic aspects of well-being / M. Joshanloo, G. Ghaedi // Personality and individual differences. – 2009. –47. – P. 294–298.
21. Skilton L. Measuring societal wellbeing in the UK / L. Skilton // Working paper. – London : Office for National Statistics (ONS), 2009.
22. ESS Round 6 Module on Personal and Social Wellbeing – Final Module in Template / F. Huppert, N. Marks, J. Michaelson, C. Vazquez, J. Vitterso // European Social Survey. – London : Centre for Comparative Social Surveys, City University London, 2013.
23. Бессонова Ю. В. О структуре психологического благополучия / Ю. В. Бессонова // Психологическое благополучие личности в современном образовательном пространстве : сб. ст. / сост. Ю. В. Братчикова. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2013. – С. 30–35.
Bessonova Yu. V. O structure psikhologicheskogo blagopoluchiia [About structure of psychological well-being] / Yu. V. Bessonova // Psikhologicheskoe blago-

poluchiie lichnosti v sovremennom obrazovatelnom prostranstve : sb. st. / sost. Yu. V. Bratchikova. – Yekaterinburg : Ural. gos. ped. un-t, 2013. – S. 30–35.

24. Шамионов Р. М. Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы / Р. М. Шамионов. – Саратов : Науч. кн., 2008. – 296 с.
Shamionov R. M. Subiektivnoie blagopoluchiie lichnosti: psikhologicheskaiia kartina i faktory [Subjective wellbeing of the personality: psychological picture and factors] / R. M. Shamionov. – Saratov : Nauch. kn., 2008. – 296 s.

УДК 159.923.2:316.625

О. А. Демчук

Received February 02, 2015;

Revised March 12, 2016;

Accepted April 26, 2016.

ОСОБИСТІСНИЙ ПРОФІЛЬ САМОСТАВЛЕННЯ В СТРУКТУРІ Я-КОНЦЕПЦІЇ СТУДЕНТІВ ІЗ ВИСОКИМ РІВНЕМ БЕЗПОРАДНОСТІ

У статті висвітлено самоствавлення у структурі Я-концепції особистості, яка розглядається як продукт самосвідомості й важливий фактор детермінації поведінки людини. Проаналізовано основні дослідження Я-концепції та Я-образу як результату суб'єктивного відображення людиною самої себе; описано характеристики самоствавлення: відкритість, самовпевненість, самокерівництво, дзеркальне Я, самоцінність, самоприйняття, самоприв'язаність, внутрішня конфліктність, самозвинувачення.

Зазначено, що негативне самоствавлення найчастіше супроводжується процесами, які спотворюють сприйняття суб'єктом власного досвіду й проявляються в афектах неадекватності, адиктивній або асоціальній поведінці. Особливо це стосується осіб із високим рівнем особистісної безпорадності, для яких властиві неконструктивні поведінкові стратегії: відмова від діяльності або втрата інтересу до неї (особливо після невдачі), псевдоактивність, ступор або зміщення на псевдоціль. Зауважено, що часто це захисний механізм самосвідомості, який охороняє особистість від саморуйнування, втрати самоідентичності, забезпечує умовну цілісність її Я-концепції.

Проаналізовано результати дослідження особливостей самоствавлення й тих властивостей студентів із високими показниками емоційного компонента безпорадності, які мають першорядне значення для процесу їх соціальної адаптації та регуляції поведінки. Виявлено позитивні взаємозв'язки такого інтегрального показника самоствавлення, як «внутрішня дезорганізація» з рівнями депресив-

ності, дратівливості, невротичності, реактивної агресивності та емоційної лабільності; негативні взаємозв'язки показника «самоповага» – з невротичністю, екстра-інтравертованістю; показника «аутосимпатія» – зі спонтанною агресивністю та депресивністю. Показано, що такі ознаки негативного самоствавлення осіб зі сформованою безпорадністю можуть призвести до руйнування цілісної структури їх Я-концепції, провокувати надмірну тривожність і вразливість, проявлятися в захисних, часто деструктивних формах поведінки.

Ключові слова: самосвідомість, Я-концепція, Я-образ, самоствавлення, самооцінка, завчена й особистісна безпорадність, генералізація безпорадності.

Demchuk O. A. Personal Profile of Self-attitude in the Structure of Self-concept of Students with High Level of Helplessness. The article is dedicated to examination of self-attitude in the structure of self-concept which is observed as a product of self-consciousness and an important factor of human behavior determination. The main researches of self-concept and self-image as a result of subjective reflection by a human of himself have been analyzed; the characteristics of self-attitude were described: openness, self-confidence, self-management, reflecting oneself, self-value, self-acceptance, self-attachment, self-proneness to conflict, self-accusation.

It is noted that negative self-attitude is usually accompanied by processes which misrepresent perception by a subject of own experience and become apparent in affects of inadequateness, addictive or antisocial behavior. This applies particularly to people with high level of personal helplessness who are characterized by non-constructive behavioral strategies: abandonment of an activity or loss of interest in it (especially after a failure), pseudo-activity, stupor or dislocation to pseudo-objective. It is mentioned that often it is self-consciousness defense mechanism which protects personality from self-destruction, self-identity loss, provides conditional integrity of self-conception.

It is analyzed the results of research of peculiarities of self-attitude and those peculiarities of students with high indices of emotional component of helplessness which have prior meaning for the process of their social adaptation and behavior regulation. Positive interconnections were revealed at such integral indicator of self-attitude as “internal disorganization” with level of depression, neurotic condition, reactive aggressiveness and emotional lability; negative interconnection of the index “self-respect” – with neurotic condition, extra-introversion; index “auto-sympathy” – with spontaneous aggression and depression. It is shown that such indices of negative self-attitude of persons with formed helplessness may lead to destruction of integral structure of their self-concept, provoke excessive anxiety and sensitiveness, appear in protective, often destructive forms of behavior.

Keywords: self-consciousness, self-concept, self-image, self-attitude, self-value, learnt and personal helplessness, generalization of helplessness.

Демчук О. А. Личностный профиль самоотношения в структуре Я-концепции студентов с высоким уровнем беспомощности. Статья посвящена рассмотрению самоотношения в структуре Я-концепции личности, которая

рассматривается как продукт самосознания и важный фактор детерминации поведения человека. Проанализированы основные исследования Я-концепции и Я-образа как результата субъективного отражения человеком самого себя; описаны характеристики самоотношения: открытость, самоуверенность, самоуправление, зеркальное Я, самооценочность, самопринятие, самопривязанность, внутренняя конфликтность, самообвинение.

Отмечено, что негативное самоотношение зачастую сопровождается процессами, которые искажают восприятие субъектом собственного опыта и проявляются в аффектах неадекватности, аддиктивном или асоциальном поведении. Особенно это касается лиц с высоким уровнем личностной беспомощности, для которых свойственны неконструктивные поведенческие стратегии: отказ от деятельности или потеря интереса к ней (особенно после неудачи), псевдоактивность, ступор или смещение на псевдоцель. Замечено, что часто это является защитным механизмом самосознания, который охраняет личность от саморазрушения, потери самоидентичности, обеспечивает условную целостность ее Я-концепции.

Проанализированы результаты исследования особенностей самоотношения и тех свойств студентов с высокими показателями эмоционального компонента беспомощности, которые имеют первостепенное значение для процесса их социальной адаптации и регуляции поведения. Выявлены положительные взаимосвязи такого интегрального показателя самоотношения как «внутренняя дезорганизация» с уровнями депрессивности, раздражительности, невротичности, реактивной агрессивности и эмоциональной лабильности; негативные взаимосвязи показателя «самоуважение» – с невротичностью, экстра-интровертированностью; показателя «аутосимпатия» – со спонтанной агрессивностью и депрессивностью. Показано, что такие признаки негативного самоотношения лиц со сформированной беспомощностью могут привести к разрушению целостной структуры их Я-концепции, провоцировать излишнюю тревожность и уязвимость, проявляться в защитных, часто деструктивных формах поведения.

Ключевые слова: самосознание, Я-концепция, Я-образ, самоотношение, самооценка, выученная и личностная беспомощность, генерализация беспомощности.

Постановка наукової проблеми та її значення. Одним із психологічних чинників, що сприяє успішній самореалізації особистості, є формування її об'єктивного уявлення про себе (Я-образу), адекватної самооцінки своїх потенцій, зокрема самоефективності у сфері діяльності й спілкування, інакше кажучи, формування позитивної Я-концепції. Водночас непросте та динамічне сьогодення, високий рівень суспільної напруги й невизначеності дедалі більше провокують загострення особистісних криз, під час яких зростає негативний емоційний фон, розвивається суб'єктивне відчуття невідконтрольності подій, не-

здатності впливати на ситуацію, невміння її долати або змінювати. Такі особистісні переживання призводять до розвитку завченої (набутої, прищепленої) беспорядності, яка внаслідок генералізації може трансформуватись із ситуативної в особистісну й проявлятися, зокрема, в негативних ознаках самоствавлення (низьких рівнях самооцінки, самоприйняття, самоповаги тощо).

Водночас дослідники розглядають самоствавлення у зв'язку з «Я-концепцією» та «Я»-образом як результатом суб'єктивного відображення людиною самої себе [1; 2; 6; 8]. Я-концепція як продукт самосвідомості – важливий фактор детермінації поведінки людини, що визначає напрям її діяльності, дії в ситуаціях вибору, контакти з людьми тощо.

Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що, виокремлюючи «Я» в структурі психіки, вчені характеризують його як наслідок виокремлення людиною себе із навколишнього середовища та як «потенційний регулятор» психічної діяльності особистості [3; 6; 7]. Водночас усі дослідники, починаючи з І. Канта, наголошують на тому, що самосвідомість містить у собі подвійне «Я»: 1) «Я» як суб'єкт мислення, рефлексивне Я, що виконує роль активного, діючого, екзистенціального Я та 2) «Я» як об'єкт сприйняття й внутрішнього почуття, яке є феноменальним, категоріальним Я або ж образом «Я», Я-концепцією [5]. Це поєднання у визначенні самосвідомості подвійності «Я» – як об'єкта і як суб'єкта – чимало дослідників розглядають як найважливішу феноменологічну ознаку самосвідомості. Така модель лежить в основі інтеракціоністської теорії В. Джемса [3], Ч. Кулі, Дж. Міда, М. Розенберга [8], які розглядали Я-концепцію як сукупність усіх уявлень індивіда про самого себе на основі самооцінки, тобто визначали *Я-концепцію як результат самосвідомості*.

Уперше проблему «Я-концепції» як особливого психічного утворення в структурі самосвідомості виокремив і схарактеризував В. Джемс. Учений розглядав особистість як об'єднувальну цілісність, яка формується під час постійної взаємодії інстинктів, звичок та її власного вибору. Особистісна неперервність якраз і є основою для усвідомлення «Я» цієї особистості, творчою «Я-тотожністю». Таке глобальне, особистісне «Я» (Self) В. Джемс розглядав як подвійне утворення, у якому водночас поєднуються «Я-що усвідомлює» (чисте «Я» – чистий досвід) і «Я-як об'єкт» – (досвідне «Я» – зміст цього досвіду) [3]. На

думку В. Джемса, чисте «Я» включає в себе те, що людина переживає як саму себе, а досвідне «Я» – це все те, що людина може назвати своїм [3].

У сучасній психології поняття «Я-образ» та «Я-концепція» часто вживають як синонімічні, зокрема, І. Кон [6] та Ф. Райс [9] вважають змістовно неможливим їх відокремлення. Іншої думки дотримується Р. Бернс [2], який стверджує, що термін «Я-образ» чи «картинка Я» недостатньо передають динамічний, оцінний, емоційний характер уявлень про себе (тобто «Я-концепцію» індивіда). Він запропонував розглядати модель Я-концепції як ієрархічну структуру, на вершині якої міститься «глобальна Я-концепція, куди входять різноманітні межі індивідуальної самосвідомості», а за нею – два елементи, що їх виокремив В. Джемс: Я-що усвідомлює (процес) і Я-як-об'єкт (зміст). Із них дослідник виводить самооцінку або прийняття себе й образ Я, які розділяються досить умовно – концептуально, у той час як у психологічному плані вони нерозривно пов'язані між собою і спонукають індивіда до певної поведінки [3]. Таким чином, Р. Бернс пропонує вживати поняття «образ Я» для позначення лише когнітивного складника «Я-концепції».

Водночас ставлення до себе позиціонується як глобальна самооцінка особистості (похідне від сукупності окремих самооцінок); воно виступає загальним знаменником, підсумковим виміром «Я», яке виражає ступінь прийняття себе [6]. Негативне самоствавлення найчастіше супроводжується процесами, які спотворюють сприйняття суб'єктом власного досвіду й проявляються в афектах неадекватності, адиктивній або асоціальной поведінці. Особливо це стосується осіб із високим рівнем особистісної безпорадності, для яких властиві неконструктивні стратегії поведінки: відмова від діяльності або втрата інтересу до неї (особливо після невдачі), псевдоактивність, ступор або зміщення на псевдоціль [4]. Часто це захисний механізм самосвідомості, який охороняє особистість від саморуйнування, втрати самоідентичності, забезпечує умовну цілісність її Я-концепції.

Отже, **мета дослідження** полягає у здійсненні теоретико-емпіричного аналізу компонентів самоствавлення в структурі Я-концепції студентів зі сформованою особистісною безпорадністю.

Методика та організація дослідження. Для реалізації мети дослідження застосовували методи теоретичного аналізу, психодіагнос-

тичні методики: методика «Самооцінка емоційних станів», що її розробили американські психологи А. Вессман та Д. Рікс для діагностики домінантних емоційних станів досліджуваних; Фрайбурзький багатofакторний опитувальник особистості (FPI), призначений для діагностики станів і властивостей особистості, які мають першорядне значення для процесу соціальної адаптації та регуляції поведінки (діагностує рівень вираження невротичності, спонтанної агресивності, депресивності, дратівливості, комунікабельності (товариськості), врівноваженості, реактивної агресивності, сором'язливості, відкритості, полюса екстра-інтроверсії, емоційної лабільності, полюса маскулінності-фемінності); тест-опитувальник самоствавлення В. Століна, С. Пантелєєва.

Вибірku дослідження склали студенти 4–5 курсів ($n = 229$) різних спеціальностей Уманського державного педагогічного університету імені П. Тичини. Вік студентів – 20–22 роки. Цей вік у психології розвитку відносять до періоду ранньої зрілості; він характеризується завершенням формування самосвідомості, життєвого самовизначення, що дає змогу стверджувати про сформованість Я-концепції студентів [6; 9].

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. За результатами багатьох досліджень діагностичним критерієм сформованості особистісної безпорадності (зокрема її емоційного компонента) є переважні емоційні стани досліджуваних: підвищена тривожність, пригніченість, втома, невпевненість у собі, депресивні прояви тощо [4]. Діагностику емоційних станів здійснювали за чотирма блоками тверджень («спокій – тривога», «енергійність – втома», «піднесеність – пригніченість», «упевненість у собі – безпорадність») і загальним рівнем самооцінки (табл. 1).

Таблиця 1

Результати діагностики переважальних емоційних станів та рівня самооцінки студентів

Рівень вираження емоційного стану (%)	Шкали методики				
	спокій – тривога	енергійність – втома	піднесеність – пригніченість	упевненість у собі – безпорадність	загальна самооцінка
Високий	25,6	14,2	18,7	12,8	17,8
Середній	64,5	79,5	75,5	79,4	74,7
Низький	9,9	6,3	5,8	7,8	7,5

Загальні оцінки емоційного стану засвідчили, що більшості респондентів (74,7 %) притаманна адекватна самооцінка, у 17,8 % – самооцінка неадекватно завищена, водночас у 7,5 % студентів самооцінка неадекватно низька й характеризується такими емоційними проявами, як підвищений рівень тривожності, невпевненості, пригніченості та безпорадності. Розглядаючи ці характеристики як домінуючі емоційні стани, можемо припустити сформованість у цієї частини студентів особистісної безпорадності (зокрема її емоційного компонента).

Проаналізуємо особистісні характеристики (за методикою FPI) та показники самоствавлення у студентів із вираженим емоційним компонентом безпорадності.

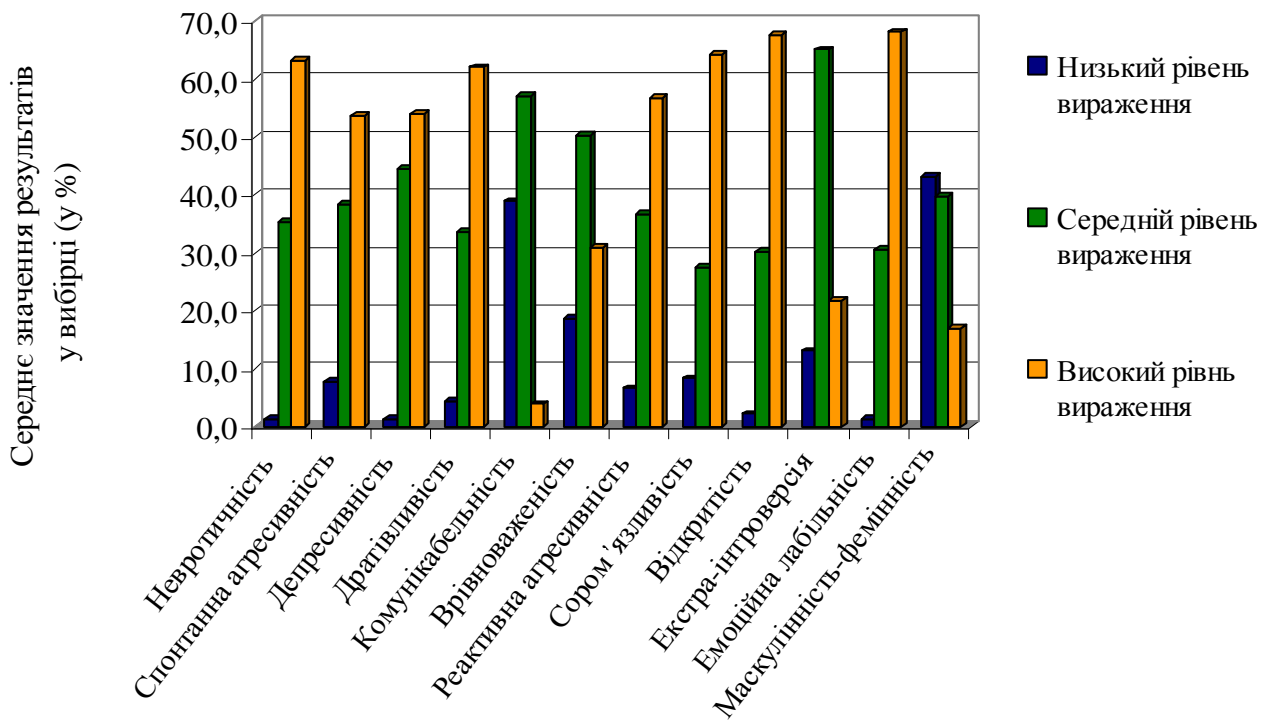


Рис. 1. Результати діагностики за методикою FPI

Отже, рівень вираження показників психічних станів, властивостей та особливостей міжособистісної комунікації в «безпорадних» студентів варіюється переважно між середнім та високим. Зокрема, найбільше виражені такі характеристики, як невротичність, дратівливість, сором'язливість, відкритість (показник, що демонструє рівень щирості відповідей під час опитування) та емоційна лабільність (схильність до невірноваженості емоційних станів). Переважно середній рівень вираження серед діагностованих характеристик мають такі: комунікабельність, урівноваженість, амбівертність (як показник за

шкалою екстра-інтраверсія). Передбачувано низький показник комунікативності, що детермінує невисоку соціальну активність та мало-виражену потребу в спілкуванні «безпорадних» студентів.

На підставі опрацювання результатів, отриманих за методикою FPI, створено груповий профіль психологічних характеристик студентської вибірки (рис. 2).

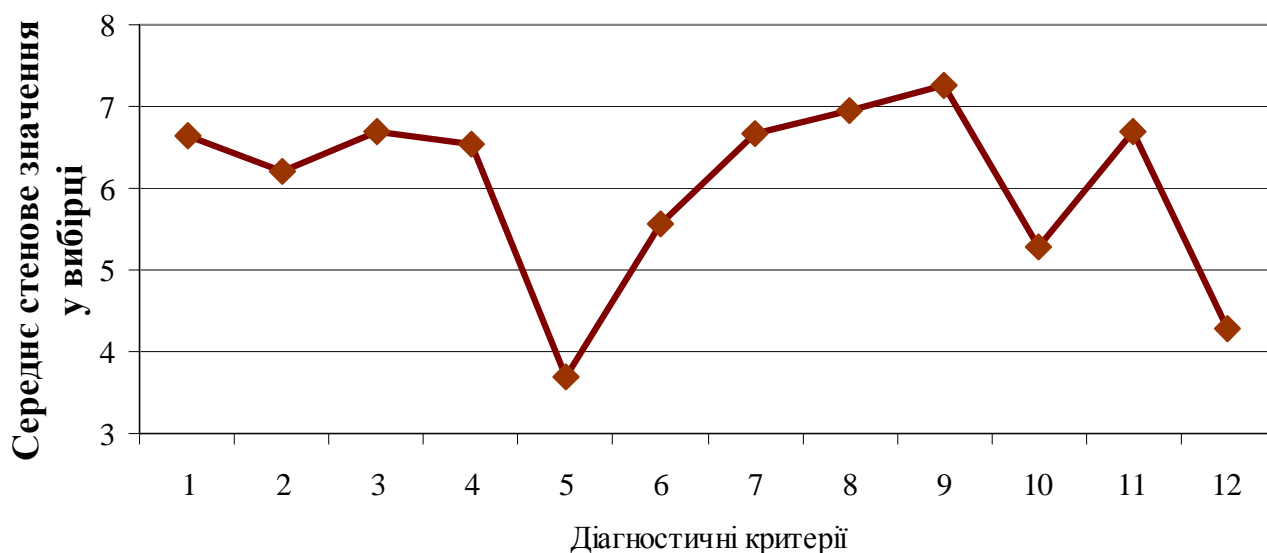


Рис. 2. Груповий профіль особистісних характеристик респондентів:

1 – невротичність, 2 – спонтанна агресивність, 3 – депресивність, 4 – дратівливість, 5 – комунікабельність, 6 – урівноваженість, 7 – реактивна агресивність, 8 – сором’язливість, 9 – відкритість, 10 – екстра-інтроверсія, 11 – емоційна лабільність, 12 – маскуліність-фемінність

Отож, середньогруповий профіль «безпорадних» студентів характеризується низькими показниками комунікабельності, екстравертованості, маскуліності й найвищим рівнем емоційної лабільності, що детермінує нестійкі емоційні стани, тривожність, може спричиняти проблеми адаптивного характеру тощо.

Для аналізу особливостей самоствавлення використовувався тест-опитувальник В. Століна, С. Пантелєєва, за допомогою якого діагностується дев’ять характеристик самоствавлення: відкритість, самовпевненість, самокерівництво, дзеркальне Я, самоцінність, самоприйняття, самоприв’язаність, внутрішня конфліктність, самозвинувачення. Застосування вказаної методики детермінується можливістю побудови за її результатами ієрархічної структури самоствавлення особистості. Результати опрацювання отриманих результатів відображено на рисунку 3.

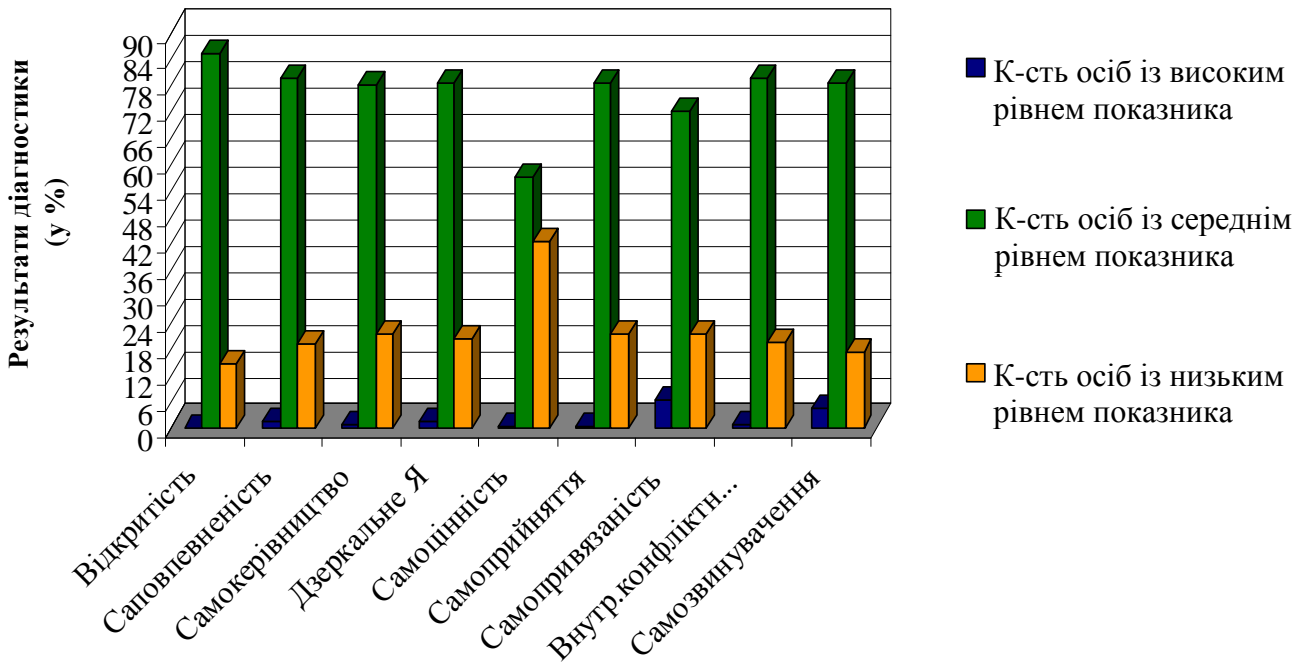


Рис. 3. Особливості характеристик самоствавлення у студентів із високим рівнем безпорадності

Отже, переважна частина студентів із вираженим емоційним компонентом безпорадності (76,28 %) демонструє середній рівень характеристик самоствавлення. Тобто емоційне переживання та оцінка значущості власного «Я» в цих респондентів детермінує самоприйняття, що перебуває в межах психологічної норми. Кількість осіб із високим рівнем прояву діагностованих показників – 1,74 %; із низьким рівнем прояву – 21,98 %. Значній частині діагностованих (42,4 %) властивий низький рівень самоцінності, що свідчить про недостатнє відчуття своєї важливості, потрібності, віри в себе, самоповаги.

Проаналізовані структурні компоненти самоствавлення формують три інтегральні показники, що відображають загальні тенденції самоствавлення особистості: самоповага (включає відкритість, само впевненість, само керівництво, дзеркальне Я), ауто симпатія (самоцінність, само прийняття та самоприв'язаність), внутрішня дезорганізація (само звинувачення та внутрішня конфліктність).

Для встановлення взаємозв'язків виділених психологічних властивостей особистості зі вказаними інтегральними показниками самоствавлення було застосовано процедуру кореляційного аналізу. Оскільки за результатами обрахунку даних за обома методиками отримано лише метричні змінні, то під час аналізу ми використали коефіцієнт кореляції Пірсона (r-Пірсона). Результати обрахунку подано в таблиці 2.

Таблиця 2

Розрахунки показників кореляції r-Пірсона між інтегральними критеріями самоствавлення та особистісними характеристиками студентів

	Самоповага	Аутосимпатія	Внутрішня дезорганізація
Невротичність	-.12*	.04	.13**
Спонтанна агресивність	-.02	-.16**	.04
Депресивність	-.07	-.12*	.22***
Дратівливість	-.08	-.10	.21***
Комунікабельність	.13*	.00	-.09
Врівноваженість	.13*	.08	-.07
Реактивна агресивність	-.07	-.09	.16**
Сором'язливість	.05	.13*	.05
Відкритість	.17**	-.02	-.13*
Екстра-інтроверсія	-.14*	-.15**	.08
Емоційна лабільність	.04	.09	.16**
Маскулінність-фемінність	-.09	.07	-.08

Умовні позначення: *** – рівень достовірності $p \leq 0,001$; ** – рівень достовірності $p \leq 0,01$; * – рівень достовірності $p \leq 0,05$; нулі та коми опущені.

Як видно з таблиці, найбільш значущі ($p \leq 0,001$) позитивні кореляційні зв'язки простежуються між таким інтегральним показником самоствавлення, як «внутрішня дезорганізація» й тими психологічними особливостями респондентів, що демонструють рівень їх депресивності та дратівливості. Отримані результати передбачувані, адже вказані особистісні характеристики детермінують негативне самосприйняття, тривожність тощо. Внутрішня конфліктність, деструктивне, безпідставне самозвинувачення можуть призвести до руйнування цілісної структури Я-концепції особистості, спричинити дисонанс у загальній картині світу. Зафіксовано також позитивний взаємозв'язок ($p \leq 0,01$) показників внутрішньої дезорганізації особистості з показниками невротичності, реактивної агресивності та емоційної лабільності, і негативний – із відкритістю.

Статистично значущі негативні зв'язки ($p \leq 0,01$, $p \leq 0,05$) виявлено між інтегральним показником самоповаги та психічними особливостями, що визначають невротичність і екстра-інтравертованість; позитивні – з урівноваженістю, комунікабельністю та відкритістю респондентів.

Аутосимпатія (як інтегральний показник самоствавлення) негативно корелює ($p \leq 0,01$, $p \leq 0,05$) з такими характеристиками респондентів, як спонтанна агресивність, депресивність, екстра-інтравертованість і позитивно – із сором'язливістю.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, на підставі отриманих результатів можемо констатувати взаємозв'язок між самоставленням особистості й психічними станами та властивостями особистості, які мають першорядне значення для процесу соціальної адаптації й регуляції поведінки. Така взаємодетермінація визначає специфіку самосприйняття, окреслює межі структурування власної Я-концепції, впливає на полюс самооцінки, яка є головним та узагальнювальним компонентом самоставлення. Негативне самоставлення осіб зі сформованою безпорадністю може бути ознакою внутрішніх суперечностей та конфліктності їх Я-концепції, провокувати надмірну тривожність і вразливість, проявлятися в деструктивних, часто захисних формах поведінки. Такі особи часто звужують коло тих, із ким спілкуються, оскільки побоюються почути негативну думку про себе, що може поглибити самозвинувачення й прояви депресії. Дуже часто реальні успіхи та позитивну оцінку оточення вони приймають як випадкові й тимчасові. У них знижені соціальна активність, ініціативність, послаблений інтерес до соціальних справ, що ще більше сприяє генералізації безпорадності, переростанню її із ситуативного відчуття в стійку особистісну рису. Негативне самоставлення заважає індивідуальному зростанню особистості, провокує комплекси, в основі яких лежить перебільшене почуття власної слабкості й неспроможності.

Саме тому дослідження особливостей самоставлення в структурі Я-концепції осіб зі сформованою безпорадністю сприятиме виявленню особистісних ресурсів, що дадуть змогу подолати захисні способи поведінки, сформуванню зріле ставлення людини до себе, що є неодмінною умовою життєвого самовизначення особистості в юнацькому віці.

Література

1. Бех І. Д. Категорія «ставлення» в контексті розвитку образу «Я» особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 3. – С. 9–21.
Bekh I. D. Katehoriia “stavlennia” v konteksti rozvytku obrazu “Ya” osobystosti [Category “attitude” in the context of “Self” personality image] / I. D. Bekh // Pedagogika i psykholohiia. – 1997. – № 3. – S. 9–21.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 421 с.
Berns R. Razvitie Ya-kontseptsii i vospitaniie [The development of self-concept and education] / R. Berns. – M. : Progress, 1986. – 421 s.
3. Джемс У. Психология / У. Джемс ; [пер. с англ. ; под ред. Л. А. Петровской]. – М. : Педагогика, 1991. – 367 с.
Dzhems U. Psikhologiiia [Psychology] / U. Dzhems ; [per. s angl. ; pod red. L. A. Petrovskoi]. – M. : Pedagogika, 1991. – 367 s.

4. Дучимінська Т. І. Теоретичний аналіз психологічного феномена завченої безпорадності / Т. І. Дучимінська // Педагогіка і психологія професійної освіти : наук.-метод. журн. – 2011. – № 5. – С. 151–158.
Duchyminska T. I. Teoretychnyi analiz psykholohichnoho fenomena zavchenoi bezporadnosti [Theoretical analysis of the psychological phenomenon of learned helplessness] / T. I. Duchyminska // Pedagogika i psykholohiia profesiinoi osvity : nauk.-metod. zhurn. – 2011. – № 5. – S. 151–158.
5. Кант И. Критика чистого разума / И. Кант. – Минск : Литература, 1998. – 960 с.
Kant I. Kritika chistogo razuma [Critique of Pure Reason] / I. Kant. – Minsk : Literatura, 1998. – 960 s.
6. Кон И. С. В поисках себя: личность и ее самосознание / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 335 с.
Kon I. S. V poiskakh sebja: lichnost i yeio samosoznanie [In search of self: personality and identity] / I. S. Kon. – M. : Politizdat, 1984. – 335 s.
7. Рубинштейн С. Л. Самосознание личности и ее жизненный путь / С. Л. Рубинштейн // Основы общей психологии. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.
Rubinshtein S. L. Samosoznanie lichnosti i yeio zhiznennyi put [The self-consciousness of personality and the way of life] / S. L. Rubinshtein // Osnovy obshchei psikhologii. 2-e izd. – SPb. : Piter, 2002. – 720 s.
8. Психология самосознания : хрестоматия. – Самара : Бахрах-М, 2000. – 672 с.
Psikhologiia samosoznaniia : khrestomatiia [Psychology of consciousness : reader]. – Samara : Bakhrakh-M, 2000. – 672 s.
9. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – СПб. : Питер, 2000. – 656 с.
Rais F. Psikhologiia podrostkovogo i yunosheskogo vozrasta [Psychology of adolescence and youth] / F. Rais. – SPb. : Piter, 2000. – 656 s.

УДК 159.901.94

Т. І. Дучимінська

Received February 02, 2015;

Revised March 12, 2016;

Accepted April 26, 2016.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СКЛАДНИКІВ КОГНІТИВНОГО КОМПОНЕНТА ОСОБИСТІСНОЇ БЕЗПОРАДНОСТІ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

У статті проаналізовано поняття безпорадності та обґрунтовано, що песимістичний атрибутивний стиль є основним фактором ризику розвитку особистісної безпорадності людини. Визначено основні діагностичні критерії сформо-

ваності особистісної безпорадності: песимістичний атрибутивний стиль, низька самооцінка й концентрація особистості на власних негативних емоційних станах, низька мотивація досягнення й рівень суб'єктивного контролю. Виділено групи досліджуваних із високим рівнем безпорадності та її протилежної характеристики – самостійності. Виявлено, що когнітивний компонент безпорадності проявляється в песимістичному сприйманні негативних подій (невдач), поясненні їх виникнення постійними й глобальними причинами (генералізація невдач), високому рівні персоналізації невдач та доповнюється іншими характеристиками когнітивної сфери «безпорадних» студентів: нереалістичністю у вчинках і стосунках, нестачею гнучкості, практичного складу розуму, високою чутливістю до невдач та помилок тощо.

Емпірично підтверджено взаємозв'язок показників когнітивного компонента безпорадності з мотиваційними характеристиками особистості студента. Виявлено, що песимістичний атрибутивний стиль поєднується з низькою потребою в досягненні, низьким рівнем прагнення до знань та пізнавальної активності й низькою навчальною успішністю. Студентам із високим рівнем особистісної безпорадності притаманні низький рівень мотиву досягнення, знижена внутрішня мотивація навчання, вираженість тривожності та гніву як переважних емоційних станів у процесі навчальної діяльності.

Ключові слова: особистісна безпорадність, теорія каузальної атрибуції, песимістичний атрибутивний стиль, мотивація навчальної діяльності.

Duchyminska T. I. Psychological Analysis of the Constituents of the Cognitive Component of Personal Helplessness in Students' Educational Activity. The article analyzes the concept of helplessness and it has been grounded that pessimistic attributive style is a major risk factor of personal human helplessness. The main diagnostic criteria of formation of personal helplessness have been determined: pessimistic attributive style, low self-esteem and personality concentration on own negative emotional states, low motivation of achievements and level of subjective control. The researched groups with high level of helplessness and its opposite characteristics – independence have been selected. It has been revealed that cognitive component of helplessness manifests itself in pessimistic perception of negative events (failures), explaining their appearance by persistent and global causes (generalization of failures), high level of failures personalization and is supplemented by other characteristics of cognitive sphere of “helplessness” students: unreality in actions and relations, lack of flexibility, practical mindset, high sensitivity to failures and mistakes, etc.

The interrelation of indicators of cognitive component of helplessness with motivational characteristics of personality of student has been empirically confirmed. It is revealed that pessimistic attributive style is combined with low need to achievement, low desire level to knowledge and cognitive activity and low educational achievement. Students with high level of personal helplessness inherent low achievement motive, lowered intrinsic motivation of study, severity of anxiety and anger as the dominant emotional states in the process of educational activity.

Keywords: personal helplessness, theory of causal attribution, pessimistic attributive style, motivation of educational activity.

Дучиминская Т. И. Психологический анализ составляющих когнитивного компонента личностной беспомощности в учебной деятельности студентов. В статье проанализировано понятие беспомощности и обосновано, что пессимистический атрибутивный стиль является основным фактором риска развития личностной беспомощности человека. Определены основные диагностические критерии сформированности личностной беспомощности: пессимистический атрибутивный стиль, низкая самооценка и концентрация личности на собственных негативных эмоциональных состояниях, низкая мотивация достижения и уровень субъективного контроля. Выделены группы испытуемых с высоким уровнем беспомощности и ее противоположной характеристики – самостоятельности. Выявлено, что когнитивный компонент беспомощности проявляется в пессимистическом восприятии негативных событий (неудач), объяснении их возникновения постоянными и глобальными причинами (генерализация неудач), высоком уровне персонализации неудач и дополняется другими характеристиками когнитивной сферы «беспомощных» студентов: нереалистичностью в поступках и отношениях, нехваткой гибкости, практического склада ума, высокой чувствительностью к неудачам и ошибкам и т. п.

Эмпирически подтверждена взаимосвязь показателей когнитивного компонента беспомощности с мотивационными характеристиками личности студента. Выявлено, что пессимистический атрибутивный стиль сочетается с низкой потребностью в достижении, низким уровнем стремления к знаниям и познавательной активности и низкой учебной успеваемостью. Студентам с высоким уровнем личностной беспомощности присущи низкий уровень мотива достижения, сниженная внутренняя мотивация учения, выраженность тревожности и гнева как преобладающих эмоциональных состояний в процессе учебной деятельности.

Ключевые слова: личностная беспомощность, теория каузальной атрибуции, пессимистический атрибутивный стиль, мотивация учебной деятельности.

Постановка наукової проблеми та її значення. Проблема формування та подолання безпорадності – одна з найскладніших у прикладному аспекті психологічних проблем. Людина, стикаючись із різними проявами безпорадності в повсякденному житті, відчуває своє безсилля перед складними життєвими обставинами, яке супроводжується усвідомленням неконтрольованості результатів, нездатності змінити ситуацію, що призводить до припинення будь-яких спроб її подолання.

М. Селігман, автор теорії завченої безпорадності, причини пасивної поведінки людини пов'язує з досвідом невдач та специфікою атрибуції [8]. Ознаками такого стану є когнітивний, емоційний та мотиваційний дефіцити, які проявляються в гальмуванні спроб активного втручання в ситуацію, припиненні дій, що можуть щось змінити.

Предметом теорії атрибуції виступає те, як людина робить висновки, яку інформацію використовує, як її обробляє, тобто як саме здійснюється когнітивне приписування причин тим чи тим переживанням та поведінці [3].

Саме тому мета нашого дослідження – виявити та проаналізувати психологічний зміст складників когнітивного компонента особистісної безпорадності студентів та їх взаємозв'язок із показниками мотивації й успішності їх навчальної діяльності.

Аналіз досліджень цієї проблеми. У процесі вивчення детермінант формування особистісної безпорадності більшість дослідників звертається до теорії каузальної атрибуції, указуючи на те, що песимістичний атрибутивний стиль належить до основних факторів ризику розвитку особистісної безпорадності людини [1; 2] і негативно впливає на результативність її діяльності, успішність особистісної самореалізації тощо.

Теорію атрибуції та методи її дослідження розглянуто в численних працях відомих зарубіжних психологів, зокрема М. Батуріна, Б. Вайнера, Т. Гордєєвої, Е. Джоунза, К. Дейвіса, Г. Келлі, М. Мікулінсера, М. Рудіної, Дж. Роттера, М. Селігмана, Р. де Чармса, Л. Фестінгера, Д. Цирінг та ін.

Для опису індивідуальних особливостей атрибуції М. Селігман та його колеги ввели термін «стиль атрибуції» (стиль пояснень). Вважається, що в процесі життя в людини складається певна стійка манера пояснювати причини того, що відбувається, і коли людина зіштовхується з тими чи тими подіями або результатами діяльності, вона приписує цим подіям причини відповідно до сформованого стилю атрибуції [7].

Концепція Селігмана включає поєднання трьох параметрів атрибуції: персоналізації, стійкості, генералізації. Різні поєднання зазначених параметрів атрибуції отримали назви оптимістичного і песимістичного атрибутивного стилю. Людина, яка має оптимістичний атрибутивний стиль, вірить, що неприємності тимчасові, відбуваються тільки в одній сфері життя і причина того – зовнішні обставини, хороші ж події мають постійний характер, відбуваються в різних сферах життя і причиною тому є вона сама. Людина з песимістичним стилем атрибуції вважає, що неприємності триватимуть вічно й відбуватимуться у всіх сферах життя, причому звинувачує в них вона себе, а все хороше, що відбувається, – тимчасове, трапляється тільки

в обмеженій сфері життя завдяки збігу обставин. Таким чином, люди, у яких виражений песимістичний атрибутивний стиль, стикаючись із поганими подіями у своєму житті, демонструватимуть симптоми безпорадності більшою мірою.

Численні емпіричні та теоретичні дослідження (Л. Абрамсон, М. Селігман, С. Майер, М. Мікулінсер, Д. Хірто та ін.) доводять, що атрибутивний стиль відіграє величезну роль у мотивації поведінки людини. Песимістичний атрибутивний стиль позитивно корелює зі слабкою мотивацією, низькою успішністю, негативними емоціями тощо. Успіхи в навчальній та професійній діяльності залежать не тільки від того, наскільки людина здібна та наскільки вона мотивована на досягнення успіху, а більшою мірою від того, як вона атрибутує свої успіхи й невдачі.

Досліджуючи атрибутивний стиль, М. Селігман указує, що атрибутивний стиль поведінки в досягненні успіху в навчанні або діяльності в більшості випадків може навіть компенсувати відсутність здібностей: «...песимісти зупиняються нижче від свого потенціалу, а оптимісти перевершують його» [4, с. 144].

Отже, аналізуючи результати теоретичних та емпіричних досліджень, можна стверджувати, що більшість дослідників єдині в тому, що безпорадність із більшою ймовірністю виникає в разі наявності в людини песимістичного атрибутивного стилю як основного когнітивного компонента особистісної безпорадності.

Для досягнення поставленої мети було сформовано дослідницьку вибірку, яку склали 250 студентів III курсів вищих навчальних закладів. На основі теоретичного аналізу наукової літератури з означеної проблеми було виділено низку діагностичних критеріїв особистісної безпорадності: атрибутивного стилю, самооцінки емоційних станів, мотивації досягнення, рівня суб'єктивного контролю досліджуваних. На початку дослідження здійснювалася діагностика сформованості особистісної безпорадності за допомогою виділених діагностичних критеріїв. Відмінності когнітивного компонента у студентів із високим рівнем особистісної безпорадності та її відсутністю (тобто в самостійних студентів) виявлялися на другому етапі дослідження. Метою третього етапу було здійснення співвідношення показників когнітивного компонента особистісної безпорадності з характеристиками мотивації навчальної діяльності досліджуваних.

Як діагностичний інструмент використовувалися такі методики: методика «Тест на оптимізм» Л. Рудіної, методика «Самооцінка емо-

ційних станів», методика оцінки рівня суб'єктивного контролю (РСК), 16-факторний опитувальник Кеттелла (16PF), методика «Оцінка рівня домагань» В. Горбачевського, опитувальник для вимірювання потреби в досягненні Ю. Орлова, методика «Мотивація навчання у ВНЗ» Т. Ільїної, методика діагностики мотивації навчання й емоційного ставлення до навчання, яка базується на опитувальнику Ч. Спілбергера.

Обробку результатів констатувального експерименту проводили за допомогою методів математичної статистики: кластерного аналізу (ієрархічна кластеризація методом міжгрупових зв'язків із визначенням Евклідових відстаней); критерію Крускала–Воллеса (для встановлення міжгрупових відмінностей у понад двох незалежних вибірках); кореляційного аналізу (для виявлення зв'язків між отриманими показниками).

За допомогою кластерного аналізу виявлено три самостійні кластери, на основі яких виділено три психологічні типи з різними варіантами поєднання зазначених показників. До першого типу віднесено студентів із високими показниками безпорадності (9,09 %), до другого – з її протилежною якістю – самостійністю (11,36 %), студенти ж із різним поєднанням діагностичних показників (79,54 %) склали третю – «змішану» групу.

Для студентів першої групи (група «безпорадних») характерні яскраво виражені песимістичні настрої (песимістичний атрибутивний стиль), велике прагнення до уникнення невдач, низький рівень суб'єктивного контролю та нижчий рівень оцінки емоційних станів. До другого кластера віднесено респондентів, які характеризуються високою оцінкою емоційних станів (енергійністю, впевненістю в собі, піднесеним настроєм), прагненням до успіху, оптимістичним атрибутивним стилем (група «самостійних»). Представники так званої «змішаної» групи демонструють ситуативність атрибутивного стилю, середні оцінки власних емоційних станів, середній рівень суб'єктивного контролю та схильність до уникнення невдач. За допомогою методу множинного порівняння середніх значень встановлено, що диференціація у вираженості діагностичних показників достовірна на рівні $p \leq 0,05$.

На наступному етапі дослідження здійснювався аналіз когнітивного компонента у трьох виділених групах за допомогою використання непараметричного критерію Н Крускала–Воллеса. Результати відмінностей між групами за когнітивним компонентом особистісної безпорадності наведено в таблиці 1.

Таблиця 1

Результати обрахунку критерію Н Крускала–Воллеса для складників когнітивного компонента безпорадності

Показник когнітивної сфери	«Само-стійні»	«Змішана група»	«Безпорадні»	Хі-квадрат	Ст. св.	Р-рівень значущості
Атрибутивний стиль	249,5	112,6	160,2	4,713	2	.048*
Час невдач	21,5	140,1	204,7	11,324	2	.008**
Час успіху	245,0	111,3	191,0	8,366	2	.038*
Широта невдач	15,5	138,7	224,2	15,366	2	.002***
Широта успіху	216,5	127,2	102,5	10,226	2	.013**
Я-невдача	33,5	135,2	232,3	14,714	2	.001***
Я-успіх	222,5	120,5	144,5	10,957	2	.007**
Ставлення до несприятливих подій	15,5	136,0	248,6	6,719	2	.049*
Ставлення до сприятливих подій	236,0	116,6	161,0	7,202	2	.020*
Фактор В «інтелект»	123,0	133,1	76,4	4,637	2	.063
Фактор М «практичність – розвинута уява»	170,0	133,0	81,1	7,251	2	.030*
Фактор N «прямолінійність – дипломатичність»	69,5	139,3	151,6	3,331	2	.104
Фактор Q1 «консерватизм – радикалізм»	206,0	131,9	45,6	8,718	2	.027*

Примітка: рівень достовірності: * – $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$.

Отримані результати засвідчили диференціацію складників когнітивного компонента особистісної безпорадності респондентів. Зокрема, статистично значущі відмінності виявлено за загальним показником атрибутивного стилю ($p \leq 0,05$) та всіма його складниками: сприйманням позитивних та негативних подій як постійних, тривалих у часі або тимчасових (показники «час невдач» ($p \leq 0,01$) та «час успіху» ($p \leq 0,05$), пояснення невдачі або успіху конкретними причинами або поширення безпорадності (успіху) на всі сфери життєдіяльності (показники «широта невдач» ($p \leq 0,001$) та «широта успіху» ($p \leq 0,01$)), оцінка персоналізації невдачі та успіху: визнання власної провини в невдачі («Я-невдача», $p \leq 0,001$) та констатація власних заслуг в успіху («Я-успіх», $p \leq 0,01$). Аналіз виявлених відмінностей

та рангові показники за окремими шкалами методики свідчать про домінування в «безпорадних» студентів песимістичного сприймання негативних подій (невдач), пояснення їх виникнення постійними й глобальними причинами (генералізація невдач), високий рівень персоніфікації невдач, тобто песимістичний атрибутивний стиль.

Статистично значущими ($p \leq 0,05$) між виділеними групами є відмінності за показниками 16-факторного особистісного опитувальника Кеттелла. Фактор М «практичність – розвинута уява» характеризує нереалістичність у вчинках та стосунках, брак гнучкості, практичного складу розуму, орієнтацію на стереотипи поведінки у «безпорадних» досліджуваних, а фактор Q1 (консерватизм – радикалізм) охоплює боязнь нового, несамостійність у виборі рішень, високу чутливість до невдач, помилок. У студентів із високим рівнем особистісної безпорадності на відміну від «самостійних» студентів менше проявляються гнучкість мислення, пошук нових способів рішення, вміння узагальнювати й аналізувати; самостійність у розв'язанні проблем, постановці завдання; відповідальність за результат тощо. Водночас за фактором В «інтелект» статистично значущих відмінностей між групами не виявлено, що, зокрема, підтверджується даними інших досліджень [5; 8]. Це свідчить про те, що наявність або відсутність особистісної безпорадності ніяк не пов'язана з рівнем інтелекту і безпорадність може формуватися в людей і з високими показниками інтелекту, і з низькими. Цей висновок підтверджується показниками іншого «інтелектуального» фактору опитувальника Кеттелла N («прямолінійність–дипломатичність»), який належить до характеристик конвергентного мислення. Фактор N характеризує такт особистості, проникливість, розважливість, корелює із розумовими здібностями; люди з високими показниками за цим фактором характеризуються як інтелектуальні, незалежні, зі складною натурою [5]. Відмінностей за вказаними «інтелектуальними» факторами В і N, які описують особливості конвергентного мислення, не виявлено. Це підтверджує той факт, що особливості конвергентного мислення не належать до складників когнітивного компонента особистісної безпорадності. Як відомо, інтелект більшою мірою залежить від спадкових факторів, а розвиток безпорадності – від середовищних [6; 8].

Аналіз виявлених відмінностей за когнітивним компонентом дає підстави стверджувати, що песимістичний атрибутивний стиль як

основний діагностичний критерій сформованості безпорадності підтверджується й доповнюється іншими характеристиками когнітивної сфери індивіда.

Подальша статистична обробка результатів мала на меті встановити взаємозв'язки між основними складниками когнітивного компонента особистісної безпорадності студентів і мотиваційними характеристиками їх навчальної діяльності у ВНЗ за допомогою кореляційного аналізу за коефіцієнтом кореляції r -Пірсона.

Статистично значущі взаємозв'язки когнітивного компонента безпорадності з показниками мотивації й результативності навчальної діяльності студентів подано в таблиці 2.

Таблиця 2

Розрахунки показників кореляції r -Пірсона для когнітивного компонента у групі «безпорадних»

Складник когнітивного компонента особистісної безпорадності	Потреба в досягненні	Здобуття знань	Оволодіння професією	Отримання диплома	Пізнавальна активність	Мотивація досягнення	Тривожність	Гнів	Успішність навчання
Фактор М «практичність – розвинута уява»	-.44*	.71**	.07	.00	.12	-.21	.51**	.79**	.16
Фактор Q1 «консерватизм – радикалізм»	-.27	.59**	-.31	.30	.30	.01	.42*	.66**	-.24
Атрибутивний стиль	.51**	.72**	-.30	.18	.78**	.33	-.51**	-.79**	.72**
Час невдач	-.51**	-.51**	-.78**	.47*	.50**	0,51**	.36	.55**	-.42*
Час успіху	.53**	.71**	-.39	.25	.05	.37	.50	-.78**	.24
Широта невдач	-.54**	-.66**	-.58**	-.40*	-.16	-.45*	.46*	.71**	.14
Широта успіху	.44*	.71**	-.07	.00	-.52**	.21	-.51**	-.79**	.04
Я-невдача	-.50*	-.72**	-.25	.14	-.03	.30	.51**	.80**	-.76**
Я-успіх	.53**	.57**	.72**	.52**	.55**	.49*	-.40*	-.62**	.45
Ставлення до несприятливих подій	-.54**	-.66**	-.58**	.40*	.16	.45*	.46*	.71**	-.66**
Ставлення до сприятливих подій	.52**	.71**	-.37	.23	.54**	.36	-.50*	-.78**	.26

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

Отже, складники когнітивного компонента особистісної безпорадності демонструють зв'язок із показниками мотивації та успішності навчальної діяльності «безпорадних» студентів. Зокрема, фактори М і Q1 методики Кеттела позитивно корелюють із мотивом здобуття знань ($p \leq 0,05$) та емоціями тривоги й гніву ($p \leq 0,05$), які виникають у процесі навчання. Очевидно, що своєрідна «зануреність» студентів із високим рівнем безпорадності у свої ідеї, внутрішні ілюзії («витання у хмарах»), легкість відмови від практичних суджень, опір змінам частіше породжують негативні емоційні переживання, внутрішній дискомфорт та напругу. Водночас ці особистісні характеристики не мають зв'язку з успішністю навчальної діяльності, оскільки більшою мірою визначають особистісний компонент безпорадності.

Статистично значущий позитивний кореляційний зв'язок виявлено між загальним показником атрибутивного стилю й потребою у досягненні ($p \leq 0,05$), мотивом здобуття знань ($p \leq 0,05$), пізнавальною активністю ($p \leq 0,05$) й показником навчальної успішності ($p \leq 0,05$). Отже, чим більше притаманний особистості песимістичний атрибутивний стиль, тим менша її потреба в досягненні, прагнення до знань, пізнавальна активність та гірші результати діяльності (у нашому дослідженні – навчальної). Більше того, песимістичний стиль атрибуції пов'язаний із тривожністю і гнівом ($p \leq 0,05$) як переважними емоційними станами у процесі навчання.

У дослідженні статистично значущі зв'язки виявлено не лише між загальним показником атрибутивного стилю й особливостями навчальної діяльності досліджуваних, а й за його окремими складниками. Зокрема, показники таких первинних шкал методики, як «Час невдач», «Широта невдач» та «Я-невдача» негативно корелюють майже з усіма характеристиками мотивації навчальної діяльності респондентів і позитивно – з емоціями тривоги та гніву, які виникають під час навчання. Отже, песимістичний стиль атрибуції особистості, який характеризується постійністю та стійкістю у сприйманні й поясненні поганих подій, невдач (час невдачі), генералізацією невдач на всі сфери життєдіяльності (широта невдач) та персоналізацією невдач («приписування» собі відповідальності за невдачі, самозвинувачення, Я-невдача), нерозривно пов'язаний із мотивацією діяльності: низьким рівнем домагань, зменшенням мотиву здобуття знань та оволодіння професією, нижчою пізнавальною активністю і, відповідно, нижчою успішністю навчання.

Висновок. Отже, когнітивний компонент особистісної безпорадності нерозривно пов'язаний із мотиваційним і емоційним. Більше того, когнітивні особливості, які характеризують особистісну безпорадність, ускладнюють постановку цілей, оскільки передбачення наслідків спотворюється у зв'язку з песимістичним атрибутивним стилем, що призводить до нижчої сформованості вольових якостей особистості. Суб'єкт з особистісною безпорадністю песимістично «передбачає» негативні наслідки своїх дій унаслідок своєї переконаності в тому, що він не може здійснювати контроль над подіями; саме тому він відчуває труднощі під час розробки альтернативних варіантів розв'язання проблеми, скутий звичними схемами і шаблонами дій, а також схильний до підвищеної тривожності та гніву. Песимістичний прогноз руйнує сенс виконаних дій, що послаблює силу мотивів і утруднює процес прийняття рішень. Очевидно, якщо людина має негативні когнітивні установки, які проявляються в песимістичному атрибутивному стилі й очікуванні відсутності контролю над подіями, то уявне програвання можливої дії буде пов'язане з негативним прогнозом результату власних дій і відповідно з відмовою від наміру та виконання дії, що є неспецифічною й універсальною передумовою розвитку особистісної безпорадності.

Література

1. Батури́н Н. А. Психология успеха и неудачи / Н. А. Батури́н. – Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 1999. – 100 с.
Baturin N. A. Psikhologiiia uspekha i neudachi [Psychology of success and failure] / N. A. Baturin. – Cheliabinsk : Izd-vo UUrGU, 1999. – 100 s.
2. Батури́н Н. А. Экспериментальный анализ оценочных явлений личностного уровня / Н. А. Батури́н, Е. В. Гудкова. – М. : [б. и.], 2004. – 11 с.
Baturin N. A. Eksperimentalnyi analiz otsenochnykh yavlenii lichnostnogo urovnia [Experimental analysis of the estimated level of personal effects] / N. A. Baturin, E. V. Gudkova. – M. : [b. i.], 2004. – 11 s.
3. Далгатов М. М. Мотивация деятельности достижения в теориях каузальной атрибуции / М. М. Далгатов // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 2006. – № 1. – С. 71–81.
Dalgatov M. M. Motivatsiia deiatelnosti dostigeniia v teoriiakh kauzalnoi atributsii / M. M. Dalgatov [Motivation of achievements activity in the theory of causal attribution] // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14. Psikhologiiia. – 2006. – № 1. – S. 71–81.
4. Зелигман М. Как научиться оптимизму: советы на каждый день : пер. с англ. / М. Зелигман. – М. : Вече, 1997. – 432 с.
Zeligman M. Kak nauchitsia optimizmu: sovery na kazhdyi den : per s angl. [How to learn optimism: tips for everyday] / M. Zeligman. – M. : Veche, 1997. – 432 s.

5. Капустина А. Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла : учеб.-метод. пособие / А. Н. Капустина. – СПб. : Речь, 2006. – 104 с.
Kapustina A. N. Mnogofaktornaia lichnostnaia metodika R. Kettella : ucheb.-metod. posobiie [R. Cattell's multifactor personal technique] / A. N. Kapustina. – SPb. : Rech, 2006. – 104 s.
6. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – 2-е изд. – СПб. : Питер ; М. : Смысл, 2003. – 860 с.
Khekhauzen Kh. Motivatsiia i deiatelnost [Motivation and activities] / Kh. Khekhauzen. – 2-e izd. – SPb. : Piter ; M. : Smysl, 2003. – 860 s.
7. Циринг Д. А. Психология выученной беспомощности : учеб. пособие / Д. А. Циринг. – М. : Академия, 2005. – 120 с.
Tsiring D. A. Psikhologiiia vyuchennoi bespomoshchnosti : ucheb. posobiie [Psychology of learned helplessness] / D. A. Tsiring. – M. : Akademiia, 2005. – 120 s.
8. Циринг Д. А. Психология личностной беспомощности: исследование уровней субъектности / Д. А. Циринг. – М. : Изд. центр «Академия», 2010. – 410 с.
Tsiring D. Psikhologiiia lichnostnoi bespomoshchnosti: issledovaniie urovnei subiektnosti [Psychology of personal helplessness: a study of subjectivity levels] / D. Tsiring. – M. : Izd. tsentr "Akademiia", 2010. – 410 s.
9. Seligman M. E. P. Helplessness: on depression, development, and death / M. E. P. Seligman. – New York : W. H. Freeman, Xxxv, 1992. – 250 p.

УДК 81'59

Л. В. Засекіна

Received February 02, 2015;

Revised March 12, 2016;

Accepted April 26, 2016.

РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ НЕГАТИВНИХ VS. ТРАВМАТИЧНИХ ПОДІЙ В ІНДИВІДУАЛЬНІЙ ПАМ'ЯТІ

У статті відображено результати теоретичного й емпіричного досліджень репрезентації життєвих подій у пам'яті особистості. Встановлено відмінності між автобіографічною й травматичною пам'яттю на основі розмежування емоційно негативних і травматичних подій. Емпірично доведено пропозиціональну репрезентацію життєвих подій у пам'яті особи та визначено специфіку пропозиціональних структурних елементів окремо для травматичних і негативних подій. Це свідчить про відмінності у збереженні та відтворенні цих подій, що може відігравати значну роль у лікуванні ПТСР. З'ясовано, що в осіб без ПТСР переважають елементи екстернального агента під час відтворення травматичних подій порівняно із негативними, що свідчить про врахування об'єктивних чин-

ників цієї події й послаблення власної ролі в травмувальній ситуації, усвідомленого прожиття цієї ситуації. Під час відтворення травматичних подій порівняно із негативними збільшується кількість речень у наративі, що свідчить про легше запам'ятовування й відтворення травматичної події. Визначено значущі кореляційні зв'язки між показниками екстернального агента з усіма психолінгвістичними показниками: кількістю слів та речень у наративі, лексичною різноманітністю, екстернальним об'єктом, відношенням (предикатом) та часом. Це підтверджує наше припущення про те, що зосередження на екстернальному агентові (а не на собі) у відтворенні травматичної події дає змогу врахувати всі об'єктивні чинники цієї події, осмислити її, уникнути почуття провини та власної ролі у травмувальній ситуації й запобігти розвитку ПТСР. Перспективним убачаємо дослідження наративів осіб із ПТСР, пропозиціональна структура яких дасть змогу зрозуміти особливості репрезентації травматичних подій у поєднанні їх із ПТСР.

Ключові слова: травматична пам'ять, автобіографічна пам'ять, травматичні події, емоційно негативні події, пропозиціональні структурні елементи.

Zasiekina L. V. Representation of Negative vs. Traumatic events in Individual Memory. The results of theoretical and experimental research of life events representation in individual memory are highlighted in the article. The differences between autobiographical and traumatic memory based on differentiation of emotionally negative and traumatic events were established. The differences in the propositional structures of representation separate emotionally negative and traumatic events were revealed. The differences show the specifics of coding and encoding traumatic events which leads to the specifics in their recalling. This fact can play the important role for treating PTSD. The predominance of external agent in traumatic events vs. negative events representation was revealed. It shows the awareness of different objective factors of the traumatic event and traumatic situation. The external agents in traumatic events representation are accompanied with the higher number of sentences, which proves the idea about vividness and easiness of traumatic events recalling. The correlation between external agent and different propositional structural elements (attitude, external object, time) and psycholinguistic indices (number of words and sentences, lexical density) were revealed. It is in line with the idea about deep awareness of traumatic situation, diminishing the internal role and personal significance in traumatic event, which decreases the feeling of guilt and impedes development of PTSD. The future research will study the differences in traumatic events representation among individuals with PTSD which can improve the techniques for PTSD treatment.

Keywords: autobiographical memory, traumatic memory, emotionally negative events, traumatic event, propositional structural elements.

Засекина Л. В. Репрезентация негативных vs. травматических событий в индивидуальной памяти. В статье отображены результаты теоретического и эмпирического исследований репрезентации жизненных событий в индивидуальной памяти. Установлены отличия между травматической и автобиографи-

ческой памятью на основе различения травматических и эмоционально негативных событий. Эмпирически доказаны пропозициональная репрезентация жизненных событий в памяти и отличия в пропозициональных структурных элементах в репрезентациях негативных и травматических событий. Эти отличия свидетельствуют о специфике репрезентации и воспроизведения этих событий, что может играть важную роль в лечении ПТСР. Установлено доминирование экстернального агента в воспроизведении травматических событий по сравнению с эмоционально негативными событиями лицами без ПТСР. Это свидетельствует о глубоком осмыслении травматической ситуации в целом и всех объективных факторов в частности. При воспроизведении травматических событий также наблюдается увеличение количества предложений в нарративе, что свидетельствует о более легком воспроизведении травматического события по сравнению с негативным. Также установлены корреляционные связи экстернального объекта с другими пропозициональными структурными элементами и психолингвистическими показателями: количеством слов и предложений, лексической вариативностью, отношением (предикатом), экстернальным объектом и временем. Это подтверждает наше допущение о том, что фокусирование внимания на экстернальном агенте (а не на себе) при воспроизведении травмирующей ситуации сопровождается осмыслением целостной ситуации, уменьшением собственной роли и чувства вины относительно травматического события, что в результате препятствует развитию ПТСР. Перспективным считаем исследование репрезентации травматических событий в памяти лиц с ПТСР, что позволит повысить эффективность психотерапевтических программ для лечения ПТСР.

Ключевые слова: автобиографическая память, травматическая память, травматические события, эмоционально негативные события, пропозициональные структурные элементы.

Постановка наукової проблеми та її значення. Дослідження автобіографічної пам'яті становлять левову частку сучасних наукових пошуків у галузі психології пам'яті. Це пов'язано із загальною тенденцією вивчення пізнавальних процесів людини, які дають змогу психічно відображати й упорядковувати знання про навколишній світ, а також із прагненням психологів застосувати результати лабораторних досліджень у реалії психічного здоров'я та підвищення якості життя.

Автобіографічна пам'ять як предмет психологічних досліджень якнайкраще дає змогу застосувати гумбольдську модель розвитку науки в суспільстві: високоточні експериментальні дослідження пам'яті із використанням сучасного інструментарію нейроіміджингу з подальшим практичним застосуванням результатів цих досліджень для психологічної допомоги людям із травматичними спогадами, ін-

трузіями і флешбеками як супровідними симптомами посттравматичного стресового розладу (ПТСР).

Попри активізацію досліджень автобіографічної пам'яті, зокрема травматичної та емоційної пам'яті, не існує чітких критеріїв для розмежування цих видів, а також чітких дефініцій. Це призводить не лише до термінологічної плутанини в теоретичному вивченні проблеми, а й до прикладних проблем психотерапії й психологічного супроводу осіб із ПТСР. Так, деякі вчені ототожнюють травматичну пам'ять із ПТСР [3], ігноруючи той факт, що близько 30 % осіб, які пережили травматичну подію в житті, самостійно переживають стан горя, втрати чи іншого серйозного емоційного потрясіння, повертаючись до нормального життя без психологічного втручання.

У деяких дослідженнях травматична пам'ять відокремлюється від автобіографічної й розглядається як психічний контейнер для травматичних подій [2]. При цьому стирається межа між автобіографічною пам'яттю, наповненою негативними емоційними подіями і власне травматичними як потенційними чинниками ПТСР. Беручи за основу визначення автобіографічної пам'яті як психічного процесу відбиття, збереження й відтворення життєвих подій, які є значущими для особи, вважаємо за потрібне чітко розмежувати негативні події як емпіричні референти автобіографічної пам'яті та травматичні події як одиниці травматичної пам'яті, що надалі дасть змогу зрозуміти природу травматичної пам'яті та чинники її трансформації у ПТСР.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та емпірично вивчити відмінності в репрезентації травматичних й емоційно негативних життєвих подій в індивідуальній пам'яті.

Аналіз досліджень цієї проблеми. У низці зарубіжних досліджень травматичні й негативні події ототожнюються, при цьому зазначається їх майже однаковий руйнівний вплив на психічне здоров'я та якість життя індивіда [2]. Однак деякі дослідники, визначаючи частотність, із якою люди переживають різні життєві події, виокремлюють три види останніх: позитивні, негативні, травматичні [11]. Найчастіше особи розповідають про позитивні події, трохи рідше – про негативні, а найменш частотними є травматичні події. Існує також класифікація життєвих подій, представлена двома великими групами: травматичним досвідом і нетравматичним досвідом. Останній представлений позитивними, негативними й нейтральними життєвими подіями. Серед основних аргументів для виокремлення цих подій

учені визначають різні об'єктивні характеристики, а також особливості зберігання цих подій у пам'яті, їхній вплив на утворення й перебіг ПТСР, а також нейропсихологічні властивості активації мозку впродовж травматичних і нетравматичних спогадів [4; 11; 12].

Негативні й позитивні життєві події як емпіричні референти автобіографічної пам'яті розрізняються передусім за гедоністичним полюсом. Вони повною мірою задовольняють основні потреби й цілі індивіда, і внаслідок цього виникають приємні емоції. Негативні події руйнують провідні очікування й викликають негативні емоції жалю, розчарування, образи тощо. Багато життєвих подій мають нейтральну валентність, оскільки не несуть чіткого гедоністичного забарвлення. Ці події пов'язані переважно зі щоденною рутинною активністю. Водночас трактування цих подій як життєвих у зарубіжній літературі йде у супереч радянській традиції визначення життєвих подій як складників автобіографічної пам'яті. Так, послідовники школи С. Л. Рубінштейна тлумачать життєві події як такі, що мають особистісну значущість для людини, тому відповідно забарвлюються в позитивний або негативний емоційний полюс [7]. Відповідно рутинна активність часто виконується «на автопілоті» й не несе особистісного навантаження для смислової сфери людини. Така думка суголосна провідній ідеї однієї із сучасних російських дослідниць автобіографічної пам'яті В. Нуркової, яка тлумачить останню як пізнавальний процес, що детермінується соціальною взаємодією та культурно-історичними практиками [8]. Відповідно життєві події мають не лише індивідуальний відбиток, значущий для особистості, а й забарвлення тієї історії, культури та мови, які людина представляє.

Такі думки знаходимо також у зарубіжних дослідженнях історичної травми. Наприклад, результати дослідження Дж. Пенебейкера свідчать про те, що жертви голокосту, які приховували свої травматичні переживання від інших (не проговорювали їх із близькими та психотерапевтом) і мали внаслідок цього когнітивні, емоційні, поведінкові проблеми, ненавмисно передавали ці проблеми своїм прямим нащадкам, адже останні, спостерігаючи за проблемною поведінкою, майже повністю її моделювали [9].

Цікавим є психоаналітичний підхід до дослідження історичної травми та передачі її від покоління до покоління: батьки, називаючи власних дітей іменами своїх загиблих батьків для вшанування їхньої пам'яті, часто промовляючи ці імена, транслують на дітей неусвідом-

лену образу, іноді приховану злість на своїх батьків за те, що останні їх колись полишили, навіть якщо це сталося внаслідок нещасного випадку [10]. Отже, автобіографічна пам'ять, як і травматична, має культурно-історичну природу, адже людина – це істота, вкарбована в активне соціальне життя.

Попри існування спроб відмежувати негативні події від травматичних, у зарубіжній і вітчизняній літературі відсутні чіткі критерії для цього. У нашому дослідженні ми скористалися опитувальником The Traumatic Life Questionnaire (TLEQ), що його розробив Е. Кубані для визначення травматичних подій, які пережила людина у своєму житті [5]. Опитувальник містить перелік із 22 травматичних подій: природні лиха, автокатастрофи, воєнні дії, смерть близької людини, фізичне чи сексуальне насилля, загроза для життя чи здоров'я, хвороба і т. ін. Цей опитувальник – гарний інструмент для визначення особливостей травматичної пам'яті в особи, яка не має симптомів ПТСР.

У своїх дослідженнях ми чітко відмежовуємо травматичну й автобіографічну пам'ять, беручи до уваги ідеї трьох провідних підходів до дослідження пам'яті: теорія травми (trauma theory), теорія відмінностей травматичної пам'яті (trauma superiority theory), теорія еквівалентності травматичної пам'яті (trauma equivalency theory) [11]. Відповідно до перших двох підходів, травматична пам'ять має низку особливостей (наприклад, яскравість, роль сенсорних модальностей, легкість відтворення), які її вирізняють з-поміж інших видів пам'яті, зокрема автобіографічної. Також існує думка, що травматичні події по-особливому кодуються й відповідно репрезентуються в пам'яті інакше, ніж автобіографічні, відповідно під час їх відтворення залучаються також зовсім інші механізми й процеси.

Теорія еквівалентності пам'яті ґрунтується на загальній моделі пошуку інформації та її відтворення, що її представили Д. Бобров і Д. Норман [6]. Відповідно до цього, відтворення травматичних подій підпорядковується загальним законам функціонування пам'яті як вищого психічного процесу, а отже немає потреби для виокремлення травматичної пам'яті з-поміж інших.

Для перевірки цих теоретичних припущень наше емпіричне дослідження було спрямоване на вивчення особливостей репрезентації негативних та травматичних подій, що далі дасть змогу говорити про різні «контейнери» для їх зберігання: контейнер автобіографічної

пам'яті для негативних подій та травматичної пам'яті для подій травматичних.

Виклад основного матеріалу та обґрунтування отриманих результатів дослідження. Результати, представлені у статті, є фрагментом комплексного дослідження травматичної пам'яті, здійсненого в лабораторії когнітивних досліджень державного університету Оклахоми (США) у межах наукового стажування Fulbright Scholar Exchange Program (2015–2016). Вибірку склало 62 студенти університету, які були залучені методом випадкового відбору з допомогою SONA system факультету психології.

Дослідження здійснювалося у програмі Survey Monkey. Студенти зазначали вік, який коливається в діапазоні 20–25 років. Такий вік для вивчення життєвих подій обрано з урахуванням результатів дослідження автобіографічної пам'яті студентів і осіб похилого віку. Відповідно до цих результатів у вибірці студентів не існує чіткого переважання позитивних чи негативних подій, тоді як у вибірці осіб похилого віку спостерігається тяжіння в бік переважання позитивної життєвої події [10]. На нашу думку, студентський (юнацький) вік дає змогу уникнути впливу вікового критерію на відтворення негативних або травматичних подій та переважання одного виду.

Для діагностики ПТСР ми використали Short Screening Scale, яка представлена сімома запитаннями, що ґрунтуються на симптоматиці й постановці діагнозу ПТСР відповідно до DSM-V. Серед цих запитань чотири стосуються поведінкової стратегії уникнення, а два – гіперзбудження. Якщо досліджуваний дав чотири стверджувальні відповіді, з ним проводиться додаткове уточнювальне інтерв'ю для остаточного визначення ПТСР.

Автобіографічна пам'ять вивчалася за допомогою наративу. Студентам надавали інструкцію (методом випадкового відбору) написати наратив про травматичну чи негативну або позитивну життєву подію (не менше 20 речень). У цій статті представлено результати дослідження лише наративів про травматичні та негативні життєві події. Для аналізу наративів ми використовували комп'ютерну програму TEXTANZ, за допомогою якої визначали кількість слів у тексті, середній показник довжини речення (кількість слів), коефіцієнт словникової різноманітності. Окрім цього, здійснювався пропозиціональний аналіз, відповідно до пропозиціональної моделі пам'яті Дж. Андерсона [1]. Структура пропозицій у цій моделі має такий вигляд: факт

(інтернальний/екстернальний агент, відношення (предикат), інтернальний/екстернальний об'єкт та контекст (час і місце).

Наприклад, *важлива подія сталася зі мною під час навчання у школі*.

У запропонованому реченні виділяємо таку структуру пропозиції: *сталася (важлива подія; мною, навчання у школі): відношення, екстернальний агент, інтернальний об'єкт, час [12]*.

Після пропозиціонального аналізу тексту визначався середній показник частотності всіх структурних елементів пропозицій. До пропозиціонального аналізу було також залучено експерта із філологічною освітою. Експерт не був ознайомлений із завданнями дослідження і здійснював пропозиціональний аналіз близько 20 % наративів (13 текстів), корпус яких формувався випадково. Враховуючи критерій Каппа Кохена, який становить 0,779 на рівні значущості 0,001, можна зробити висновок про надійність отриманих результатів.

Для уникнення суб'єктивних критеріїв для розмежування негативних і травматичних подій ми відбирали наративи лише тих осіб, які не мають ПТСР. Отже, особливості репрезентації травматичних і негативних подій вивчалися лише на основі об'єктивних критеріїв: приналежність описаної події до наявних 22 груп травматичних подій в опитувальнику The Traumatic Life Questionnaire (TLEQ). Якщо описана подія належала до виду травматичних подій, вона тлумачилася як травматична, в іншому разі – як негативна (наприклад, випадок алергічної реакції близької людини без загрози для життя і здоров'я в таборі відпочинку).

Враховуючи нечисленність виділених груп осіб без ПТСР із наративами про негативні події (8 осіб) та травматичні події (15 осіб) було використано непараметричний метод порівняння незалежних вибірок Kruskal-Wallis Test. Відмінності у структурі пропозицій відображено в таблиці 1.

Таблиця 1

Відмінності пропозиціональної структури репрезентації травматичних і негативних подій у пам'яті

Психолінгвістичні показники	Репрезентація травматичних подій, M ± SD	Репрезентація емоційно негативних подій, M ± SD	H	P
Кількість речень	24,00 ± 5,17	21,00 ± 5,76	6,98	0,02
Екстернальний агент	26,93 ± 10,11	21,75 ± 9,38	6,29	0,05

Як видно з таблиці 1, існують значущі відмінності в репрезентації травматичних і негативних подій у показниках кількості речень, екстернального агента. Більша кількість речень у відтворенні травматичних подій суголосна ідеям теорії відмінностей травматичної пам'яті, відповідно до якої спеціальні засоби кодування травматичної пам'яті сприяють кращому запам'ятовуванню травматичних подій і надалі виконують захисну функцію для особи: допомагають уникнути подібних подій у майбутньому [11]. Цікавим є також встановлення вищого показника екстернального агента при відтворенні травматичних подій, що також може відігравати свого роду роль захисного механізму, применшуючи власну роль у тій трагедії, яка сталася. Нагадаємо, що досліджуваними були особи, які не мають ПТСР, тобто не страждають на комплекс провини внаслідок того, що трапилось. На нашу думку, фокусування на екстернальному агенті під час відтворення травматичної події – важлива передумова уникнення ПТСР після переживання травматичної ситуації. Для перевірки цього припущення потрібно здійснити подальше дослідження репрезентації травматичних і емоційно негативних подій в осіб із ПТСР.

Наявність значущих відмінностей у показниках екстернального агента в пропозиціональній репрезентації травматичних і негативних подій спонукала нас до встановлення можливих кореляційних зв'язків цього структурного елемента пропозицій з іншими психолінгвістичними показниками (див. табл. 2). Враховуючи відхилення даних від нормального розподілу, ми використали коефіцієнт Спірмена.

Таблиця 2

Кореляційні зв'язки між екстернальним агентом та психолінгвістичними показниками травматичних і емоційно негативних наративів

Психолінгвістичний показник	Екстернальний агент
Кількість слів	0,652**
Кількість речень	0,577**
Лексична різноманітність	0,545**
Відношення (предикат)	0,761**
Екстернальний об'єкт	0,495**
Час	0,564**

Як видно з таблиці 2, спостерігаються значущі кореляційні зв'язки між показниками екстернального агента та кількістю слів, речень, лексичною різноманітністю, відношенням, екстернальним об'єктом та часом. Таким чином, фокусування уваги на зовнішніх елементах

травматичної ситуації з униканням себе як головного суб'єкта (інтернального агента) чи навіть об'єкта (як пасивної жертви) травматичної ситуації, дає змогу уникнути травмувального впливу й запобігти трансформації травматичної пам'яті в ПТСР.

Результати проведеного теоретичного й емпіричного дослідження дають змогу дійти таких **висновків**. По-перше, існують відмінності в репрезентаціях травматичних і негативних подій у пам'яті осіб без діагнозу ПТСР, що дає змогу розмежувати ці події та блоки пам'яті, у яких вони зберігаються. Краще відтворюються травматичні події порівняно із негативними, а також спостерігаються вищі показники екстернального агента під час відтворення травматичних подій осіб без ПТСР, що вказує на відсутність комплексу провини та врахування всіх об'єктивних чинників травматичної події. По-друге, існують значущі кореляційні зв'язки між екстернальним агентом та майже всіма психолінгвістичними показниками наративів. Це означає, що чим більше людина фокусується на різних елементах ситуації (а не лише на собі) у наративі, тим багатший наратив породжується: за кількістю слів, різноманітними лексичними одиницями й реченнями. **Перспективним** вважаємо дослідження наративів осіб із ПТСР, пропозиціональна структура яких дасть змогу зрозуміти особливості репрезентації травматичних подій у поєднанні їх із ПТСР. Відповідно подальша психотерапевтична робота може спрямовуватися на вирівнювання пропозиціональних моделей зберігання й відтворення травматичних подій у житті людини та лікування ПТСР.

Література

1. Anderson J. R. A theory sentence memory as part of a general theory of memory / J. R. Anderson, R. Budson, L. M. Reder // Journal of memory and language. – 2001. – Vol. 45. – P. 337–367.
2. Autobiographical memory for stressful events, traumatic memory and posttraumatic stress disorder: a systematic review / P. L. Lorenzoni, G. L. T. Silva, M. P. Polletto, Ch. H. Kristensen // Avancesen Psychologia Lationoamericana. – 2014. – Vol. 32 (3). – P. 361–376.
3. Berntsen D. Two versions of life: emotionally negative and positive life events have different roles in the organization of life story and identity / D. Berntsen, D. C. Rubin, I. C. Siegler // Emotion. – 2000. – Vol. 11 (15). – P. 1190–1201.
4. Brewin C. R. Autobiographical memory for trauma: Update on four controversies / C. R. Brewin // Memory. – 2007. – Vol. 15 (3). – P. 227–248.
5. Development and preliminary validation of a brief broad-spectrum measure of trauma exposure: the traumatic life events questionnaire / E. S. Kubany, S. N. Haynes, M. B. Leisen et al. // Psychological Assessment. – 2000. – Vol. 12. – P. 210–224.

6. Norman D. A. Description: n intermediate stage in memory retrieval / D. A. Norman, D. G. Bobrov // *Cognitive Psychology*. – 1979. – Vol. 11. – P. 107–123.
7. Nourkova V. V. Why historical becomes personal? Spontaneous historical content of individual autobiographical memory / V. V. Nourkova, D. M. Bernstein ; Y. Zinchenko, V. Petrenko (eds.). – Moscow : Lomonosov State University, 2010. – P. 1–21.
8. Nurkova V. Biography becomes autobiography: Distorting the subjective past / V. Nurkova, D. M. Bernstein, E. F. Loftus // *The American Journal of psychology*. – 2014. – Vol. 117, No 1. – P. 65–80.
9. Pennebaker J. The secret life of pronouns: what our words say about us / J. Pennebaker. – New York : Bloomsbury Publishing, 2011. – 511 p.
10. Rubin D. C. Remembering our past: Studies in autobiographical memory / D. C. Rubin. – Cambridge, UK : Cambridge University Press, 1995. – 441 p.
11. Sotgiu I. Why autobiographical memories for traumatic and emotional events might differ: theoretical arguments and empirical evidence / I. Sotgiu, M. L. Rusconi // *The Journal of Psychology*. – 2014. – Vol. 148 (5). – P. 523–547.
12. Zasiékina L. Psycholinguistic reorganization of individual traumatic memory / L. Zasiékina // *East European Journal of Psycholinguistics*. – 2014. – Vol. 2. – P. 87–94.

УДК 159.922.4

O. V. Kykhtyuk, A. V. Kulchytska, O. A. Solovei

Received February 02, 2015;

Revised March 12, 2016;

Accepted April 26, 2016.

PSYCHOLINGUISTIC PECULIARITIES OF PERSONAL ETHNIC TOLERANCE/INTOLERANCE

Psycholinguistic peculiarities of personal ethnic tolerance/intolerance manifestation. The article is devoted to analysis of theoretical and empirical research psycholinguistic markers manifestation of ethnic tolerance/intolerance students.

The basic approaches to definitions of ethnic tolerance, ethnic identity, ethnic prejudices and ethnic stereotypes are analyzed. The characteristic features of ethnic tolerance/intolerance, levels of ethnic identity, the relationship with the level of ethnic tolerance of ethnic identity cards are revealed. Empirical research involved the definition of social distance in relation to a representative of an ethnic group according to the social role that is acceptable to subjects in interaction, determine the type of ethnic identity of respondents and identify psycholinguistic markers manifestation of ethnic intolerance against members of ethnic communities in relation to

which social distance in interpersonal interactions were the most. It was empirically found that 48,9 % of the subjects with positive ethnic identity, which is characterized by a combination of positive attitudes towards their own people with a positive attitude to other people; 30,2 % of respondents identified this type of ethnic identity as an ethnic indifference, which indicates a “fuzzy”, blurred ethnic identity, expressed in uncertainty ethnicity irrelevant ethnicity. For 20,9 % of respondents are ethnic inherent selfishness that can be expressed in harmless form on a verbal level as a result of perception through the prism of “my nation / people” but may involve tension and irritation in communication with other ethnic groups or recognition of the rights of their people solve problems “expense of others”. The results of empirical studies have shown the presence of ethnic prejudices and stereotypes among students regarding members of certain nationalities, namely the presence of negative, deep heterostereotypes against the Russians and surface negative stereotypes about Germans as members of other ethnic groups and positive underlying autostereotypes towards own ethnic group.

Keywords: ethnic tolerance, xenophobia, ethnic identity, ethnic self-consciousness, ethnic prejudices and ethnic stereotypes, ethnophobia.

Кихтюк О. В., Кульчицька А. В., Соловей О. А. Психолінгвістичні особливості прояву етнічної толерантності/інтолерантності особистості. У статті проаналізовано результати теоретичного й емпіричного досліджень психолінгвістичних особливостей прояву етнічної толерантності/інтолерантності особи. Визначено основні підходи до визначення понять етнічної толерантності, етнічної ідентичності, етнічних упереджень і етнічних стереотипів. Схарактеризовано особливості прояву етнічної толерантності/інтолерантності, рівні розвитку етнічної ідентичності, взаємозв'язок етнічної толерантності з рівнем розвитку етнічної ідентичності особи. Емпіричне дослідження передбачало визначення соціальної дистанції щодо представника тієї або тієї етнічної групи відповідно до соціальної ролі, допустимої у взаємодії для випробовуваних, визначення типу етнічної ідентичності опитаних і виявлення психолінгвістичних маркерів прояву етнічної інтолерантності щодо представників етнічних співтовариств, стосовно яких соціальна дистанція в міжособовій взаємодії виявилася найбільшою. Емпірично встановлено, що 48,9 % досліджуваних мають позитивну етнічну ідентичність, яка характеризується поєднанням позитивного ставлення до власного народу з позитивним ставленням до інших народів; у 30,2 % опитаних виявлено такий тип етнічної ідентичності, як етнічна індіферентність, що вказує на «розмиту», нечітку етнічну ідентичність, виражену в невизначеності етнічної приналежності, неактуальності етнічності. 20,9 % опитаних властивий етнічний егоїзм, який може виражатися в нешкідливій формі на вербальному рівні як результат сприйняття крізь призму «мій народ», але може передбачати напруженість і роздратування в спілкуванні з представниками інших етнічних груп або визнання за своїм народом права розв'язувати проблеми за «чужий рахунок». Результати проведеного емпіричного дослідження показали наявність етнічних упереджень і стереотипів серед студентської молоді щодо представників певних національностей, а саме: наявність негативних,

глибинних гетеростереотипів щодо росіян та негативних поверхневих стереотипів щодо німців як представників інших етнічних груп і позитивних, глибинних аутостереотипів щодо власної етнічної групи.

Ключові слова: етнічна толерантність, ксенофобія, етнічна ідентичність, етнічна самосвідомість, етнічні упередження, етнічні стереотипи, етнофобізми.

Кихтюк О. В., Кульчицкая А. В., Соловей О. А. Психолінгвістическіе особенності проявлення етніческої толерантності/інтолерантності личности. В статті проаналізовані результати теоретического і емпірического досліджень психолінгвістических особенностей проявлення етніческої толерантності/інтолерантності личности. Определены основные подходы к определению понятий этнической толерантности, этнической идентичности, этнических предубеждений и этнических стереотипов. Охарактеризованы особенности проявления этнической толерантности/интолерантности, уровни развития этнической идентичности, взаимосвязь этнической толерантности с уровнем развития этнической идентичности личности. Эмпірическе исследование предусматривало определение социальной дистанции по отношению к представителю той или иной этнической группы в соответствии с социальной ролью, которая является допустимой во взаимодействии для испытуемых, определение типа этнической идентичности опрошенных и выявление психолінгвістических маркеров проявлення етніческої інтолерантності в отношении представителей этнических сообществ, в отношении которых социальная дистанция в межличностном взаимодействии оказалась наибольшей. Эмпірически установлено, что 48,9 % исследуемых имеют положительную этническую идентичность, которая характеризуется сочетанием позитивного отношения к собственному народу с положительным отношением к другим народам; у 30,2 % опрошенных выявлен такой тип этнической идентичности, как этническая индифферентность, что указывает на «размытую», нечеткую этническую идентичность, выраженную в неопределенности этнической принадлежности, неактуальности этничности. 20,9 % опрошенных присущ этнический эгоизм, который может выражаться в безобидной форме на вербальном уровне как результат восприятия сквозь призму «мой народ», но может предполагать напряженность и раздражение в общении с представителями других этнических групп или признание за своим народом права решать проблемы за «чужой счет». Результаты проведенного эмпирического исследования показали наличие этнических предубеждений и стереотипов среди студенческой молодежи в отношении представителей определенных национальностей, а именно: наличие негативных, глубинных гетеростереотипов по отношению к русским и негативных поверхностных стереотипов по отношению к немцам как представителям других этнических групп и положительных, глубинных аутостереотипов по отношению к собственной этнической группе.

Ключевые слова: этническая толерантность, ксенофобия, этническая идентичность, этническое самосознание, этнические предубеждения, этнические стереотипы, этнофобизмы.

The problem of prejudice and xenophobia continues to worry more and more the investigators of different spheres: psychologists, teachers, ethnologists, sociologists, linguists etc. The objective factors of this problem actualization are firstly the situation of the Crimea annexation and warfare on the Ukrainian territory, which makes the sharp necessity of a dialogue about peaceful coexistence of different nationalities representatives, and secondly the strengthening of integral processes in different spheres of a social life, resulting having a big amount of polycultural environments.

The issue about tolerant attitude to representatives of different countries is also sharpened because of increasing of social tension level and attention on national self-identity, ethnic consciousness, which development should not transfer into xenophobia expression.

The tasks of our research are firstly the determination of categorical field of ethnic tolerance/intolerance meaning through the installation of relevant concepts; secondly, empirical study of psycholinguistic markers of personal ethnic intolerance expression.

The ethnic tolerance is a systematic set of psychological attitudes, senses, certain set of knowledge and social and legal norms (expressed by law or traditions) and also ideological and behavioral orientations, which suppose patient or acceptable approach of one nationality representatives (especially on the personal level) to other alien national phenomena (language, culture, customs, behavior norms etc) or representatives of other ethnic groups.

The ethnic tolerance is the patience to any alien ethnic mentality manifestation (in behavior, lifestyle, character, statements etc).

The results of theoretical exploration and generalization of experimental data concerning the problem of ethnic tolerance enable to highlight main approaches to its investigation:

- tolerance as universal and general public value (R. A. Artsyshevskyi, G. O. Ball, V. O. Lektorskyi, V. Frankl, E. From and others);
- tolerance as steady personal feature and property, personal sense and value orientations, the indicator of psychological, in particular communicative and political culture (O. G. Asmolov, V. O. Vasyutynskyi, A. I. Gusiev, Z. S. Karpenko, G. S. Kozhukhar, O. M. Korniyaka, P. V. Lushyn, M. V. Savchyn, G. Olport, A. Maslow, V. V. Moskalenko, I. D. Pasichnyk, V. V. Rybalka, T. D. Shcherban);
- tolerance as an attitude to personality in professional, educational, psycho-therapeutic and psycho-correctional activities (Ya. A. Bere-

govyi, O. F. Bondarenko, Zh. P. Virna, V. V. Boiko, Ya. O. Goshovskiy, O. Ye. Ivanashenko, O. A. Mateyuk, M. I. Mushkevych, A. G. Skok, O. O. Holodova, T. S. Yatsenko);

- ethnic tolerance in the context of ethnic identity and personal ethnic consciousness and opposition to xenophobia (O. K. Bychko, L. V. Zasyekina, O. A. Donchenko, O. O. Leontiev, D. O. Leontiev, N. M. Liebiedieva, O. M. Lozova, G. U. Soldatova, V. S. Homyk, M. A. Shugay) [5].

For the analysis of ethnic tolerance phenomenon we have chosen the last direction, because the definition of ethnic identity and ethnic prejudice belongs to categorical tolerance field and it is the subject for a huge amount of psychological investigations. Some scientists think that there is the close connection between ethnic identity and ethnic tolerance, in particular, “positive group identity causes tolerance, and lack of this identity – impatience and extremism” [4].

The most common definition of ethnic identity is the following. It is a clear understanding of accessory to a certain ethnic group. In a polyethnic society, according to G. U. Soldatova, positive ethnic identity has a character of a norm and is characterized for most people. It makes such optimal tolerance balance referring to the own and to the other ethnic groups, that allows to consider it on the one hand as the condition of independence and stable existence of ethnic group and on the other hand as the condition of intercultural interaction in the polyethnic world. The transformation of ethnic consciousness according to the hyper-identity type responds to other three scales:

- ethnic selfishness (can express in a inoffensive form on a verbal level as a result of acceptance through the construct prism “my people”, and we can suppose, for example, the tension and irritation in a communication with other ethnic groups or rights recognition of its people to solve the problems not by their own);
- ethnic isolationism (confidence in its people preference, recognition of “cleaning” necessity of a national culture, negative attitude to interethnic marriages, xenophobia);
- ethnic bigotry (readiness to any actions in the name of particular interests, almost to ethnic “cleaning”, refusing other peoples in a right to use resources and social privileges, priority recognition of people’s ethnic rights over the personal rights, justification of any victims in the struggle for well being of its people) [6].

L. V. Zasiékina emphasizes, that the limit between the ethnic identity and the ethnic prejudice is very shaky and disappears when the accessory consciousness to the ethnic group transforms into clear statement that expresses negative attitude to others through the consciousness of its preference in a way of recognition of other's inferiority [7].

The ethnic prejudice is different from the personal prejudice because the negative attitude is caused not by personal features of character but also by its accessory to a certain ethnic group.

The formation of the ethnic prejudice is connecting with ethnic stereotyping – the basic process of ethno-social categorization, the result of which is ethnic stereotypes [3]. The ethnic stereotypes are socially determined, generalized, emotionally saturated, steady ideas about peculiarities of ethnic group socio-cultural existence, and also about moral, mental, physical and other qualities of other representatives [2]. Ethnic stereotypes are divided into auto- and hetero-stereotypes. Auto-stereotypes are the set of attributive features of real or imaginary features, characteristics of the own ethnic group, which do the function of its positive value differentiation, because, as a rule, contain the complex of its positive estimation. Hetero-stereotypes are estimative, as usual negative statements about other ethnoses and their representatives. Hetero- and auto-stereotypes are interconnected, because ethnic differentiation and identification always happen in a comparison and opposition of strangers and representatives of its nation and vice versa [2].

According to G. Soldatova, ethnic stereotype plays important social role as the factor of consolidation and fixation of an ethnic group, showing the people's desire to safety of positive ethno-cultural identity. Changes in a structure of ethnic stereotype which is the result of negative emotions accumulation and stereotype transformation into negative one, is, into scientist's opinion, the beginning of ethnic prejudice existence and a cause of intolerant behavior formation. The psychological base of prejudice formation is the deepening the tendency of differences exaggerating between own and other ethnic groups on the one hand and minimization of differences inside the own group on the other hand, which finally leads to replacement of a positive balance social perception sphere to own ethnic community. Prejudice depending on concentration stage and ethno-contact situation type respond to such forms of behavior as avoiding of communication with representatives of certain ethnic communities or evasion from interethnic contacts in some life spheres [6].

Ethnic prejudice is estimative construct, which is based on hetero-stereotypes and expresses value attitude of one ethno-social community to other ethnos representatives. Ethnic prejudice expresses score, which divides all or most members of ethnic or any other ethno-social [3].

American investigator F. Eboud determines three main prejudice figures [1]. First figure is represented by negative score, and we need clearly divide the definition of prejudice and stereotype, despite of their following of each other. Prejudice is a negative approach and stereotype is generalized idea about intellectual, physical, moral peculiarities of different ethnic group representatives. Stereotypes can be positive, however, they don't form prejudicial attitude to other ethnos. Other figure of the ethnic prejudice is the manifestation of negative evaluation of personal ethnic accessory, but not of her personal features, so negative evaluation is expanding on the most representatives of a certain ethnic group. Stereotypes can be positive, therefore, do not form the prejudices against other ethnic groups. Third figure is represented by readiness to act and react on members of a certain ethnic group exceptionally by negative way, which is considered as the intolerance (xenophobia) manifestation in action.

The research methods. For empiric problem study of ethnic intolerance among students' youth we have chosen and used next methodologies: 1. "The scale of a social distance" by E. Bogardus; 2. Methodology "Incomplete sentences" for determination of ethnic stereotypes and prejudice to other ethnic communities; 3. Methodology "Types of ethnic identity" (G. U. Soldatova, S. V. Ryzhova); 4. Questionnaire "ethno-tolerant personality" (O. V. Kyhtyuk).

The research procedure. The sample of our research consisted of students of Lesya Ukrainka Eastern European National University (86 persons) at 17–21 years old (law faculty, faculty of psychology, pedagogical institute). The nationality of all respondents is Ukrainian, among them there are 63 females and 23 males. Procedure of empiric investigation has been realized step by step. On the first stage we used the scale of a social distance by E. Bogardus which allowed us to single out ethnic groups, for which the social distance is too big. In to our opinion, it could be the evidence for existence of certain prejudice, stereotypes referring to this ethnic group and be the base for manifestation of intolerant behavior with representatives of these ethnic groups. Next stage predicted the research of existence or lack of stereotypical opinions or/and prejudice about distant ethnic groups with the help of usage of incomplete sentences method. The last stage of our investigation predicted the detection of

ethnic identity type, characterized for experimental and measuring of manifestation level of ethnic tolerance among youth.

The discussion of results. The usage of “Scale of a social distance” by E. Bogardus predicted the experimental evaluation of representative of one or another ethnos according to the main category – social role, which he/she can play in a personal life. Proposed ethnic groups have been represented by Russian, Ukrainian, German and Polish. Generalized results are presented in a chart 1.

Chart 1

Generalized results of a research according to the methodology “The scale of a social distance” (modified version), %

Social role	Ethnic group			
	Russian	Ukrainian	German	Polish
Husband (wife)	2,3	83,7	4,7	9,3
Neighbor	4,7	65,1	11,6	18,6
Friend	1,2	81,4	5,8	11,6
Colleague	3,5	67,5	9,3	19,7
District manager	0,0	95,3	1,2	3,5
Manufacture manager	0,0	59,3	26,7	14,0
Citizen of my district	2,3	74,4	9,3	14,0

So, from the general number of interviewed 83,7 % respondents want to have the representative of his/her own ethnos as a husband (wife), because they think that they are the most adapting to common life; the least amount of voters concerning this social role is Russians (2,3 %). For having a neighbor students have chosen Ukrainians – 65,1 %. Respondents prefer also representatives of their ethnos – 81,4 % and Polishes – 11,6 % as a friend. As a colleague interviewed have chosen Polishes – 19,6 %, considering them as hardworking and single-hearted, and traditionally Ukrainians (67,5 %). As a district manager students would like to see only the representative of their own ethnos (95,3 %), though as a manufacture manager interviewed want to see not only Ukrainians (59,3 %), but also Germans – 26,7 %. As a citizen of his/her district, interviewed preferred Ukrainians – 74,4 % and Polishes – 14 %. We can observe that in all categories interviewed prefer Ukrainians as the representatives of their own ethnic group. Quite high figures are got by Polish as representatives of a neighbor state, which can be explained by a high level of sympathy, understanding, worrying about the problems which happened in Ukraine and great emotional support of Ukrainians in a struggle for its integrity, freedom by representatives of this ethnic community. The most distant are Russians and quite high level of a social distance has been got by Ger-

mans, that is a base for choice of these two ethnic groups and own ethnic group (as the least distant) for the following research with the help of incomplete sentences method. We have analyzed a big amount of respondent answers and singled out semantic universals, which are psycholinguistic markers of ethnic tolerance/intolerance manifestation among youth. The separate list of semantic universals for each ethnic group is presented in a chart 2.

Chart 2

**Generalized results of a research according to the methodology
“Incomplete sentences”**

Question	Ethnic group		
	Russians	Germans	Ukrainians
1. This people like...	1. Vodka (15). 2. Its people (4). 3. Criticize everyone, besides themselves (3). 4. The head of a state – Putin (3).	1. Money (21). 2. Its nation (3).	1. Fat (9). 2. Freedom (4). 3. Its country (5). 4. Its traditions (3).
2. We all know that this people...	1. Proud (4). 2. Impolite (6). 3. Aggressive (4). 4. Unreliable (3).	1. Cunning (5). 2. Boring (3). 3. Mean (6).	1. Industrious (3). 2. Patriotic (7). 3. Kind (5). 4. Friendly (3).
3. This people differs with...	1. Language (14). 2. Manners of behavior (8). 3. Their government submission (3).	1. Language (3). 2. Appearance (12). 3. Behavior (8).	1. Friendly attitude to others (4). 2. Language (3). 3. Customs, traditions, culture (9). 4. National symbols (5). 5. Cohesion (3).
4. This people always do...	1. According to its interests (8). 2. According to the order of the state head – Putin (6). 3. In a rude way (4). 4. Inhumane to other states (3). 5. Pompously (3).	1. For its benefits (15). 2. Fair (4).	1. Naive (3). 2. Bravely (5). 3. Tolerantly (6). 4. Honestly (7). 5. With dignity (3).
5. All others think that this people...	1. Hostile (4). 2. Guilty in a conflict with Ukraine (6). 3. Intolerant (3). 4. Muscovite (12).	1. Clever (4). 2. Mean (9). 3. Stingy (9).	1. Good-looking (3). 2. Kind (14). 3. Banderivtsi (8). 4. Patriotic (5).

As we can see in the chart, the list of semantic universals which are common for Germans as the representatives of an ethnic group, has negative content, but great part has associations of a neutral character or semantic universals of a positive character. Concerning Russians we can state the existence of ethnic stereotypes among youth about representatives of this nationality, especially existence of deep negative hetero-stereotypes about Russians. Such situation is sharpened because of continuous war conflict between Russia and Ukraine, which is shown in emotional reaction on these representatives. Concerning our own ethnic community we can state the existence as deep as surface positive auto-stereotypes among the interviewed. The important moment which we have to pay attention on is the existence of ethnophobisms among respondent answers. Ethnophobism is emotional and evaluative name of the ethnos. Playing the difficult associative potential of prejudicial ideas of one ethnos about the others, these ethnonimic names are the ways of figurative designation of foreigners, which are based on different nominative models. In our case such ethnophobisms are against Russians – semantic universal “Muscovite” (12) and about own ethnos – semantic universal “Banderivtsi” (8). The functional sphere of ethnophobisms is unofficial communication first of all. The usage of such figures in the institutional kinds of discussion not only conflicts with the communicative norms of a business communication but also is an open expression of xenophobia, hostile, intolerant, timid attitude of youth to foreigners, their culture, religion, traditions etc.

The next methodology, used by us was “Types of an ethnic identity”, which gives an opportunity to diagnose positive ethnic identity among 48,9 % of interviewed. This type of the ethnic identity is characterized by combination of positive attitude to own people with positive attitude to other peoples. In a poly-ethnic society positive ethnic identity has a character of norm and is specific for the major part. It makes such optimal tolerance balance to own and other ethnic groups, which allows to consider it on the one hand as a condition of independence and steady existence of ethnic group, and on the other hand as a condition of a peaceful intercultural interaction in polyethnic world. For 30,2 % of interviewed the characteristic feature is the ethnic indifferentiation, which shows “blurred”, unclear ethnic identity, expressed in uncertainty of ethnic accessory, inactual ethnicity. For 20,9 % of interviewed ethnic selfishness is characteristic. This identity type can be expressed in harmless form on a verbal level as a result of acceptance through the prism “my people”, but we can

suppose, for example, tension and irritation in a communication with representatives of other ethnic groups or its people's recognition of a right to solve the problem not on their own.

We should notice that during the empiric investigation we haven't found out such destructive types of ethnic identity as ethnogolism, ethno-isolationism and ethnobigotry.

For determination of a level of various aspects of ethnic tolerance development, we have used the questionnaire "Ethno-tolerant personality" and have got such results: middle level among 74,4 % of interviewed, high among 24,4 % and low level of cognitive component manifestation among 1,2% of interviewed. It shows that interviewed have knowledge about their origins and about ethnic stereotypes, which are characteristic for different nations, their national character etc, but this knowledge can be and should be improved and expanded.

Concerning emotional component of ethno-tolerant personality 61,6 % have a high level of development, 32,6 % – middle and only 5,8 % – low level of development, that shows that interviewed get pleasure and pleasant emotions from interaction and communication with representatives of other ethnic groups, and most of them don't prefer communication only with their countrymen, but also interact with representatives of other ethnoses.

Third component of ethno-tolerant personality – behavioral shows next results: 79,1 % have high level, 20,9 % – middle, but low level of behavioral component manifestation is absent at all. This indicates that interviewed are ready not only on the level of declaration, but also in real express ethno-tolerant behavior to the representatives of other nationalities. They willingly have contacts with representatives of other nations and think that we should develop ethnic tolerance to other nationalities.

Conclusion. The results of research indicated the existence of ethnic prejudice and stereotypes among youth about representatives of certain nationalities, especially existence of negative deep hetero-stereotypes about Russians and negative surface stereotypes about Germans. Among most interviewed there is diagnosed positive ethnic identity, which is characterized by combination of positive attitude to own people with positive attitude to other people. It has been found that development level of emotional and behavioral component of ethno-tolerant personality is characterized by mainly high level of manifestation, but cognitive component has a middle level of manifestation, that indicates the necessity

of knowledge system expansion about other ethnic groups, their specialties, national character, which allows to avoid the manifestation of intolerant attitude to representatives of any ethnic groups in future.

Prospects of the following research are the development of system of informational and developing methods of increasing the development level of cognitive component of ethnic tolerance among the representatives of youth.

Literature

1. Aboud F. E. Children and prejudice / F. E. Aboud. – Oxford : Blackwell Publishes Ltd., 1994.
2. Газанов И. Б. Национальные стереотипы и образ врага / И. Б. Газанов. – М. : Прогресс, 1994.
Gasanov I. B. Natsionalnyie stereotypy i obraz vraga [National stereotypes and the image of the enemy] / I. B. Gasanov. – М. : Progress, 1994.
3. Гнатенко П. И. Этнические установки и этнические стереотипы / П. И. Гнатенко. – Днепропетровск : Изд-во ДГУ, 1995.
Gnatenko P. I. Etnicheskiie ustanovki i etnicheskie stereotypy [Ethnic guideline and ethnic stereotypes] / P. I. Gnatenko. – Dnepropetrovsk : Izd-vo DGU, 1995.
4. Иванова Н. Л. Идентичность и толерантность: соотношение этнических и профессиональных стереотипов / Н. Л. Иванова // Вопросы психологии. – 2004. – № 6. – С. 54–63.
Ivanova N. L. Identichnost i tolerantnost: sootnosheniie etnicheskikh i professionalnykh stereotipov [Identity and tolerance: the ratio of professional and ethnic stereotypes] / N. L. Ivanova // Voprosy psykhologii. – 2004. – № 6. – S. 54–63.
5. Кихтюк О. В. Психологічні особливості формування етнічної толерантності у студентської молоді / О. В. Кихтюк. – Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі України, 2010.
Kykhtiuk O. V. Psykhologichni osoblyvosti formuvannia etnichnoi tolerantnosti u studentskoi molodi [Psychological peculiarities of forming ethnic tolerance in student youth] / O. V. Kykhtiuk. – Luck : Volyn. nats. un-t im. Lesi Ukrainky, 2010.
6. Солдатова Г. У. Психологические механизмы ксенофобии / Г. У. Солдатова // Психологический журнал. – 2006. – № 27 (6). – С. 5–17.
Soldatova G. U. Psykhologicheskiie mekhanizmy ksenofobii [Psychological mechanisms of xenophobia] / G. U. Soldatova // Psykhologicheskii zhurnal. – 2006. – № 27 (6). – S. 5–17.
7. Засекіна Л. В. Феномен толерантності крізь призму етнічного дискурсу / Л. В. Засекіна // Психологічні перспективи. – 2008. – Вип. 11. – С. 99–109.
Zasekina L. V. Fenomen tolerantnosti kriz pryзму etnichnogo dyskursu [The phenomenon of tolerance from ethnic discourse perspective] / L. V. Zasekina // Psykhologichni perspektyvy. – 2008. – Vyp. 11. – S. 99–109.

УДК 159.922.6-057.87

В. В. Коширець

Received February 02, 2015;

Revised March 12, 2016;

Accepted April 26, 2016.

СУВЕРЕННІСТЬ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПРОСТОРУ МОЛОДОЇ ЛЮДИНИ В КОНТЕКСТІ СТАНОВЛЕННЯ ЇЇ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ

У статті проаналізовано й узагальнено основні теоретичні підходи до дослідження суверенності психологічного простору молоді людини в контексті становлення її особистісної зрілості. Визначено найбільш важливі й інформативні особистісні детермінанти суверенності особистісного простору, якими виступили відповідальність, прямолінійність, автономність. Обґрунтовано, що суверенність психологічного простору – важливий чинник стійких мотиваційних тенденцій поведінки, персоналізованих зв'язків із соціальним світом, становлення зрілого Я-соціального на рівні групової та індивідуальної реалізації, сприяє переорієнтації на цільові ознаки розвитку, прояву ініціативності, пошуку інновацій, індивідуальній активності й самореалізації.

За результатами емпіричного дослідження визначено суттєві відмінності між групами досліджуваних студентів. Доведено, що виражена суверенність психологічного простору – закономірне явище супроводу вираженого загального почуття автономності, незалежності, самостійності власної особистості, яких досягають засобом регуляції особистісних меж, насамперед їх установленням, що робить простір відкритим. Така реальна контрольованість життєвого середовища (сприйняття фізичного тіла, території, речей, звичок, соціальних зв'язків та цінностей) – ознака особистісної зрілості, соціально-психологічної адаптації та психічного благополуччя людини. Для подолання низької суверенності психологічного простору студентів доцільно впроваджувати психотехнології формування соціально зрілої особистості з вираженими тенденціями самоактуалізації та саморозвитку

Ключові слова: психологічний простір, суверенність, особистісна зрілість, особистісні межі, автономність, студентська молодь.

Koshyrets V. V. The Sovereignty of Psychological Space of Youth from Personal Maturity Perspective. The article analyzes and summarizes the main theoretical approaches to the study of the sovereignty of psychological space of the young man in the context of the personal maturity development. The most important and informative personality determinants of personal space sovereignty have been determined; these are – responsibility, straightforwardness and autonomy. It is proved that the psychological space sovereignty is an important factor motivating sustainable behavior trends, personalized connections with the social world, becoming a mature

social Self at the level of group and individual realization, promotes reorientation to target the signs of development, initiative manifestation, finding innovation, individual activity and self-realization.

The results of empirical research identified significant differences between the groups of students. It is approved that expressed sovereignty of psychological space is inevitable phenomenon going with explicated feeling of independence and autonomy of oneself that is reached by regulation of personal boundaries, and above all, their setting up which makes the space open. Such manageability of a real life environment (perception of the physical body, territory, things, habits, social relations and values) is a feature of personal maturity, social and psychological adaptation and mental well-being of a person. To overcome poor students psychological space sovereignty it is expedient to implement psychotechnologies forming socially mature personality with distinct tendency to self-actualization and self-development

Keywords: psychological space, sovereignty, personal maturity, personal boundaries, autonomy, students' youth.

Коширец В. В. Суверенность психологического пространства молодежи в контексте становления ее личностной зрелости. В статье проанализированы и обобщены основные теоретические подходы к исследованию суверенности психологического пространства молодежи в контексте становления ее личностной зрелости. Определены наиболее важные и информативные личностные детерминанты суверенности личностного пространства, которыми выступили ответственность, прямолинейность, автономность. Обосновано, что суверенность психологического пространства является важным фактором устойчивых мотивационных тенденций поведения, персонализированных связей с социальным миром, становления зрелого Я-социального на уровне групповой и индивидуальной реализации, способствует переориентации на целевые признаки развития, проявления инициативности, поиска инноваций, индивидуальной активности и самореализации.

По результатам эмпирического исследования определены существенные различия между группами испытуемых студентов. Доказано, что выраженная суверенность психологического пространства является закономерным явлением сопровождения выраженного общего чувства автономности, независимости, самостоятельности собственной личности, которые достигают средством регуляции личностных границ и в первую очередь их установкой, что делает пространство открытым. Такая реальная контролируемость жизненной среды (восприятие физического тела, территории, вещей, привычек, социальных связей и ценностей) является признаком личностной зрелости, социально-психологической адаптации и психического благополучия человека. Для преодоления низкой суверенности психологического пространства студентов целесообразно внедрение психотехнологий формирования социально зрелой личности с выраженными тенденциями самоактуализации и саморазвития

Ключевые слова: психологическое пространство, суверенность, личностная зрелость, личностные границы, автономность, студенческая молодежь.

Постановка наукової проблеми та її значення. Процеси розвитку сучасного суспільства вкрай загострюють проблеми, пов'язані з його гуманізацією, визначенням пріоритету загальнолюдських цінностей, адаптивності та свободи розвитку людини. Забезпечення ефективності розв'язання складного комплексу цих проблем актуалізує потребу в глибшому пізнанні сутності інтеграційних характеристик психічних явищ і вимагає створення повноцінних теоретичних концепцій та моделей вивчення внутрішнього світу особистості. Тому дуже важливо дослідити психологічний простір особистості як феномен, яким охоплено значний потенціал життєвої самореалізації людини.

Вікові характеристики студентства містять у собі всю палітру психологічних утворень когнітивної, мотиваційної, поведінкової, емоційної сфер, де провідна позиція відводиться активній регуляції особистісних меж життєвого простору для досягнення стійкої внутрішньої позиції. На студентський вік припадає процес активного формування особистісної зрілості як готовності до життєвого (особистісного та професійного) самовизначення.

Специфічність вікових особливостей та особливості соціально-психологічних ознак особистісного прояву студентської молоді дають змогу констатувати розуміння особистісного простору як одного з компонентів багатогранної структури життєвого простору студентської молоді у вигляді внутрішнього інтегрованого образу суб'єктного характеру, який забезпечує адекватний рівень соціально-психологічної адаптації та становлення соціальної зрілості, самоствердження і самоактуалізації сучасного студента.

Особистісний простір як складова частина соціального входить у систему різних соціальних інститутів, як-от: держава, сім'я, вищий навчальний заклад тощо. Для студентства найвпливовішим соціальним інститутом є система освіти. У цьому зв'язку освіта – форма соціалізації, змістом якої є залучення суб'єкта до тієї частини людської культури, елементи якої актуалізовані в житті конкретного соціуму як позитивні соціально значущі цінності, а ступінь засвоєння суб'єктом соціально-історичного досвіду людства виявляється одним із показників рівня його соціалізації. Особливого значення для конструктивної взаємодії з соціумом набуває рівень особистісної зрілості та прояви особистісного самоствердження й самоактуалізації.

Аналіз досліджень цієї проблеми. За результатами емпіричних досліджень і теоретичних узагальнень можна виділити досліджені

функції психологічних меж особистості (О. Асмолов, Л. Гримак, А. Журавльов, С. Нартова-Бочавер, Н. Саліхова, К. Уїлбер); аспекти аксіологічного виміру психологічних меж особистості та побудови їх простору (Б. Братусь, Ж. Вірна, З. Карпенко, С. Максименко, Т. Хомуленко, Д. Фельдштейн та ін.); структуру конструктивних соціальних установок щодо прийняття особистістю відповідальності за власне життя (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Н. Жигайло, С. Рубінштейн, М. Савчин, В. Слободчиков, О. Старовойтенко, В. Татенко, Т. Титаренко та ін.).

Феномен особистісної зрілості досліджували багато вчених у вітчизняній психології (М. Боришевський, Ю. Гільбух та ін.). Останні дослідження цієї проблеми описано в працях таких науковців, як С. Архипова, С. Братченко, І. Булах, О. Дмитрієва, В. Долинська, О. Лукасевич, М. Миронова, Л. Овсянецька, Л. Потапчук, О. Темрук, Т. Титаренко, І. Шемелюк, О. Штепа та ін.

Особистісна зрілість розуміється як системна якість особистості, тобто якість, яка породжується системою й зумовлена специфікою взаємодії компонентів системи, характером їх взаємозв'язків. Водночас особистість – це складна відкрита система, здатна до саморозвитку, самовдосконалення за рахунок активного пошуку й прийому нової інформації, врахування та оцінки результатів своїх дій, і водночас «закрита» система, замкнена внаслідок внутрішньої взаємопов'язаності її властивостей [2].

Мета статті – теоретично й емпірично обґрунтувати суверенність психологічного простору як чинника становлення особистісної зрілості в юнацькому віці.

Для реалізації поставлених завдань використано такі **методи** дослідження: *теоретичні* (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, систематизація наукової літератури з питань вивчення психологічного простору); *емпіричні* (тестування з використанням методик: опитувальник «Суверенність психологічного простору» С. Нартової-Бочавер, опитувальник діагностики самоактуалізації особистості О. Лазукіна в адаптації Н. Каліна; тест-опитувальник особистісної зрілості; *методи статистичної обробки даних*).

Виклад основного матеріалу та обґрунтування отриманих результатів дослідження. Проведений теоретичний аналіз розуміння психологічного простору особистості дає змогу припустити, що пси-

хологічний простір як інтегроване психологічне утворення особистості забезпечує її недоторканність, збереження ідентичності, можливість самопрезентації, захист від маніпулятивного та інших негативних впливів з боку інших осіб. Психологічний простір має зовнішню та внутрішню сфери, які наповнені певним змістом і перебувають у певних структурних зв'язках. Різноманітні комбінації змісту і структури меж психологічного простору складають специфічні та індивідуальні його ознаки на різних етапах онтогенезу.

Розвиток особистості в новому середовищі закономірно призводить до кардинальних змін в її психологічному просторі. Так, унаслідок контактів із новим оточенням особистість пізнає та формує своє ставлення до його представників. При цьому особливості реального або акредитивного оцінювання нових знайомих значущими іншими суттєво впливають, а досить часто й визначають характер ставлення до їхньої особистості. Це ж стосується засвоєння норм, правил, традицій у новому середовищі. Формуючи своє ставлення до них, особистість співвідносить свої оцінки з уявленнями про думки й оцінки значущих інших (а часто і з їхніми забобонами), їхніми позиціями щодо соціальних норм чи моральних дилем (і цінностей, і псевдо-, квазі- й антицінностей; і переконань, і упереджень, забобонів). Цінність думки значущих інших для особистості буває настільки важливою, що стає ніби «призмою», через яку переломлюються власні нові враження й оцінки, опосередкованим чинником для прийняття та присвоєння особистістю окремих явищ навколишньої дійсності, особливо в складних ситуаціях життєвого вибору в періоди самовизначення.

Загалом психологічний простір містить не лише суб'єктивно значущих інших, а й усю систему значущих зв'язків та відносин, уявлення про ставлення значущих інших до оточення, умов і ситуацій, соціальних об'єктів (та явищ), значущість їх оцінок, поглядів, життєвих досягнень і прагнень, а також значущість власного вибору, цілей, можливостей, перспектив тощо. Особистісно значущими стають окремі інші (і реальні, і нереальні), які перебувають в актуальній взаємодії з тим, для кого вони є значущими, або не входять до складу безпосереднього соціального оточення особистості.

Проблемі розвитку суверенності психологічного простору присвячені дослідження таких відомих учених, як С. К. Нартова-Бочавер,

О. Д. Главинська, С. В. Вальцева, І. А. Ільїна, Р. А. Порошина, С. А. Попова, А. Д. Похилько, Ч. Кулі, Дж. Кулі, Е. Еріксон та ін. Проаналізувавши роботи дослідників, можна виділити такі основні ознаки суверенно розвиненої особистості: 1) цілеспрямованість; 2) самодостатність особистості; 3) здатність до самоспостереження; 4) творча здатність; 5) позитивне мислення; 6) духовна еволюція.

Проведений теоретичний аналіз джерел вітчизняних та зарубіжних авторів із проблем просторової організації життя людини, конкретизації вікових та соціально-психологічних характеристик психологічного простору та становлення особистісної зрілості в юнацькому віці, суверенності її психологічного простору дає можливість чітко верифікувати емпіричний матеріал, а відповідно досягти конкретних результатів у досягненні поставлених завдань.

Вибірку дослідження склали студенти Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки ($n = 181$).

Проведене емпіричне дослідження дає змогу оцінити особливості психологічного простору молодій людині. У результаті опрацювання емпіричних даних за методикою С. Нартової-Бочавер «Суверенність психологічного простору» визначено три основні групи респондентів із різними показниками суверенності психологічного простору: перша група характеризується високими показниками суверенності психологічного простору (34,2 %); друга – середніми показниками (42,5 %); третя група – низькими показниками (23,2 %).

Фіксація показників суверенності психологічного простору в загальній вибірці досліджуваних дає змогу стверджувати, що високий рівень вираження суверенності психологічного простору – ознака окреслення свого життєвого простору як найбільш значущої (близької, улюбленої, цікавої) для них частини життєвого світу, яка суб'єктивно визначає найважливішу сторону їх життєдіяльності. Така позиція високого рівня визначення суверенності власного психологічного простору найчастіше відображається в характеристиках особистості, пов'язаних з її автономністю, характеризується самостійністю та стійкістю. Середній рівень вираження суверенності – ознака невизначеної позиції, що часто пов'язано із соціальними факторами особистісної реалізації молодій людині, які перешкоджають або ж навіть руйнують потенціал формування цілісного, повноцінного особистісного простору. Низький рівень вираження суверенності психологічного

простору досліджуваних засвідчує прояв у них ознак депривованості, яка проявляється в переживанні відчуження і фрагментарності власного життя, що характеризується суттєвими ускладненнями в пошуку об'єкта ідентифікації.

Поступовий аналіз середньогрупового розподілу показників за шкалами опитувальника «Суверенність психологічного простору» показав суттєві відмінності між групами. Загальною тенденцією розподілу є виражена суверенність психологічного простору за всіма шкалами в групі 1, що є закономірним явищем супроводу вираженого загального почуття автономності, незалежності, самостійності власної особистості, які досягають засобом регуляції особистісних меж, насамперед їх установленням, що робить простір відкритим. Саме така реальна контрольованість життєвого середовища (сприйняття фізичного тіла, території, речей, звичок, соціальних зв'язків та цінностей) – ознака соціально-психологічної адаптації та психічного благополуччя людини, на відміну від реальних ознак установлення захисних меж особистісного простору, як-от у групі 3, де зафіксовані найнижчі показники за усіма шкалами (рис. 1).

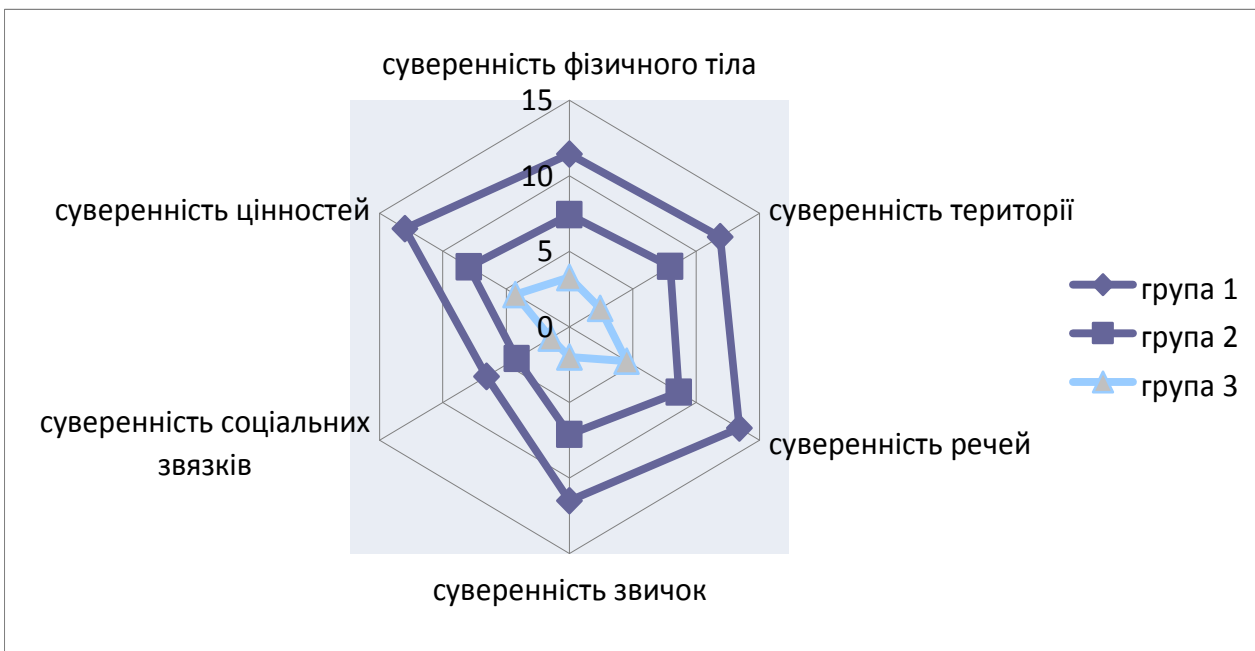


Рис. 1. Середньогруповий розподіл показників за шкалами опитувальника «Суверенність психологічного простору» С. Нартової-Бочавер у групах досліджуваних студентів

Вивчали такі важливі чинники, як самоактуалізація та соціальна зрілість досліджуваних студентів, за допомогою опитувальника діа-

гностики самоактуалізації особистості О. Лазукіна в адаптації Н. Каліна й тесту-опитувальника вивчення особистісної зрілості.

Середньогруповий розподіл показників опитувальника діагностики самоактуалізації особистості показав, що між досліджуваними групами студентів є відмінності за усіма показниками методики (рис. 2).

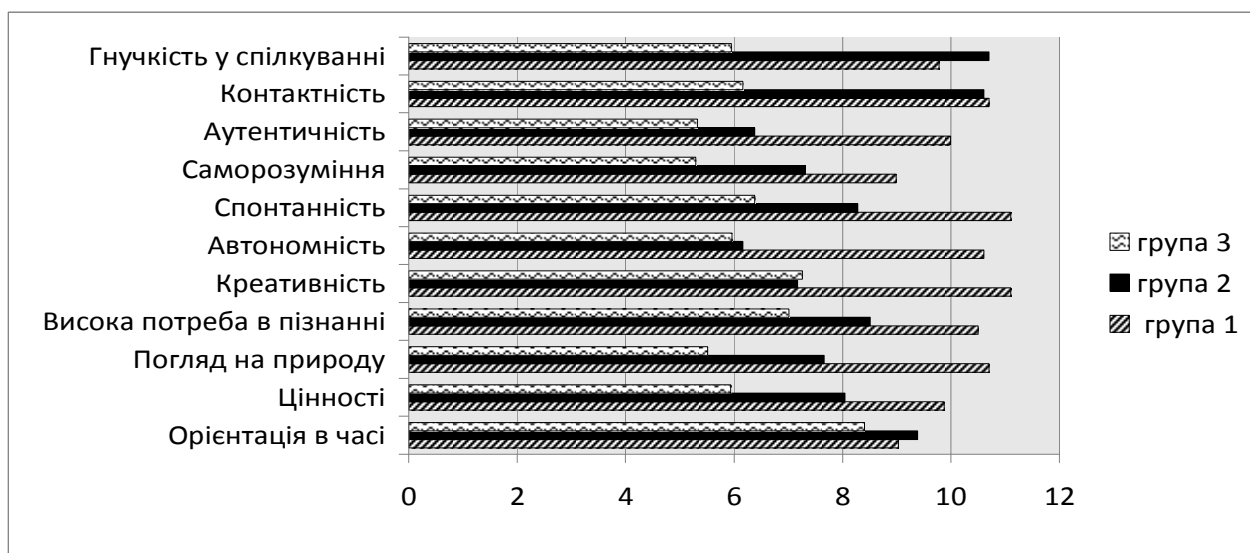


Рис. 2. Середньогруповий розподіл показників за шкалами опитувальника діагностики самоактуалізації особистості О. Лазукіна в адаптації Н. Каліна в групах досліджуваних студентів

У групі 1 найвищими виявилися показники цінностей, погляду на природу, високої потреби в пізнанні, креативності, автономності, спонтанності, саморозуміння, автентичності; у групі 2 найвищі показники зафіксовано за шкалою орієнтації в часі та гнучкості в спілкуванні; у групі 3 зафіксовані емпіричні дані за усіма шкалами методик виявилися нижчими порівняно з двома попередніми групами.

Аналіз розподілу показників цієї методики в групах студентів із різним рівнем суверенності психологічного простору показав, що є суттєві відмінності за всіма показниками, крім показника орієнтації в часі.

Так, загальна тенденція прояву відмінностей полягає в тому, що для студентів груп 1 і 2, які мають високий та середній рівень суверенності психологічного простору, властиві вищі показники за шкалою *цінностей*, що виражається в таких переконаннях студентів: головне в житті – робити добро та служити істині; людина повинна трудитися, щоб реалізувати свої здібності та бажання; талант і здібності означають більше, ніж обов’язок; для цих студентів виконання

цікавої та творчої за змістом роботи може бути без винагороди, адже більша частина того, що вони роблять, приносить їм задоволення, і, як наслідок, живуть вони з відчуттям щастя і життєвої цілісності та справедливості.

Показники *погляду на природу* в досліджуваних студентів груп 1 і 2 демонструють високий прояв уміння студентів вірити людям, адже вони переконані, що більшості людей можна довіряти, адже люди – істоти не егоїстичні; віра в людські можливості виражається в прагненні цих студентів до щирих гармонійних міжособистісних стосунків, адже вони переконані, що, здійснюючи вчинки, люди керуються взаємними інтересами; їх природна симпатія і довіра до людей робить їх неупередженими та доброзичливими у ставленні до інших людей.

Висока *потреба в пізнанні* в студентів груп 1 і 2 виражає їх сутність постійного пошуку чогось нового та цікавого, вони докладають зусиль щодо відстежування новинок літератури й мистецтва, а інколи просто шукають відповідь на цікаве питання, незважаючи на витрати часу, адже вважають, що зусилля, яких вимагає пізнання істини, варті того, щоб пережити це задоволення. Переважно такі студенти правильно зробили свій професійний вибір, адже вони легко відчують свої когнітивні ресурси, готові до вузьких спеціалізацій за рахунок добре розвинутих умінь і навичок, які готові постійно порівнювати, оцінювати та відстоювати. Така пізнавальна стабільність виражається в їх глибокому переконанні – «вік живи – вік учись».

За шкалою *прагнення до творчості або креативності* теж помітні статистично значущі відмінності в розподілі даних між групами: студенти досліджуваних груп 1 і 2 виявилися більш креативними, адже їх загальне творче ставлення до життя дає змогу їм приймати ризикові рішення та знаходити в складних ситуаціях принципово нові варіанти їх розв'язання; вони вважають, що творчість повинна приносити людям задоволення, при цьому дуже важливо, як часто людина переживає радощі пізнання і творчості; ці студенти переконані, що сенс життя полягає у творчості, а талант і здібність означають більше, ніж обов'язок, тобто в їхньому життєвому просторі завжди віднайдеться час для творчості.

Виходячи з того, що *автономність* – головний критерій психічного здоров'я особи, її цілісності й повноти, закономірно, що зафіксовані емпіричні дані за цією шкалою виявилися вищими в студентів із високим рівнем суверенності психологічного простору: вони рідко

замислюються над тим, наскільки правильна їх поведінка; часто приймають ризиковані рішення; не схильні задумуватися над тим, чого чекає від них оточення; у них завжди є власна думка щодо важливих питань; свої проблеми вони розв'язують так, як вважають за потрібне; критика майже не впливає на їхню самооцінку; вони впевнені, що кожен може прожити своє життя так, як йому хочеться, навіть «білою вороною», якщо це потрібно.

Цікаві відмінності в показниках за шкалою *спонтанності*, яка похідна від упевненості в собі та довіри людини до навколишнього світу: так, студенти з високим і середнім рівнем суверенності психологічного простору основним життєвим кредо вважають твердження, що «головне призначення волі – підштовхувати зусилля і збільшувати енергію людини», тому їм притаманні щирість в емоціях та думках, які проявляють до інших людей, вони не соромляться проявляти свою ніжність та не відчують докорів сумління, якщо на когось сердяться, тобто вони довірять своїм раптовим бажанням і вважають, що висловлювати свої почуття важливо за будь-яких обставин. Вагомою ознакою спонтанності є розвинуте вміння розкрити себе іншому, ніколи не боятися бути самим собою й проявляти легкість та природність у ставленні до інших людей.

Розвинуте *саморозуміння* в студентів досліджуваних груп 1 і 2 засвідчує їх чутливість і сензитивність до власних бажань: вони завжди розуміють свої почуття і добре знають, що відчують, а ці студенти знають свої слабкості і, як наслідок, легко приймають наявність суперечностей у самих собі. Їхню поведінку часто супроводжує прагнення до досягнення внутрішньої гармонії, тому їм важко підміняти власні смаки й оцінки зовнішніми соціальними стандартами, комфортною зоною існування є їх інтровертований світ.

Дуже близькою ознакою до саморозуміння є *аутосимпатія*, яку розглядають як природню основу психічного здоров'я і цілісності особи. Саме тому емпіричні дані за цією шкалою суттєво вищі в студентів з високим й середнім рівнем суверенності психологічного простору: вони впевнені та врівноважені, адже вони переважно собі дуже подобаються, дуже добре ставляться до компліментів з будь-якого приводу і не дуже засмучуються, якщо їм не вдається бути доскональними; їхня витриманість зумовлена вмінням керувати бажаннями та емоціями, вони не соромляться своїх слабкостей та не люблять згадувати про минулі неприємності; а внутрішня витривалість є

ознакою вираженої віри в себе, навіть за умов, коли дуже важко вирішити певні проблемні ситуації, їхні почуття самоповаги не залежать від набутих досягнень, критика не впливає на самооцінку, що дає їм змогу відчувати любов від інших, що загалом є результатом їхньої здатності любити інших людей.

Контактність студентів із високим і середнім рівнем суверенності психологічного простору вимірює їх товариськість, уміння встановлювати тривалі та доброзичливі стосунки з оточенням: у суперечці завжди прагнуть зрозуміти думки співрозмовника, у розмові вміють висловлювати свою позицію щодо ситуації та співрозмовників, відкриті інтересам і поглядам інших людей; їхня виражена повага до людей проявляється в толерантності та гнучкості, люди їх рідко дратують, адже успіх у спілкування для них залежить від здібностей ширшого розкриття себе іншій людині.

Результати тесту-опитувальника особистісної зрілості продемонстрували статистично значущі відмінності в розподілі середньо групових показників за шкалами (рис. 3).

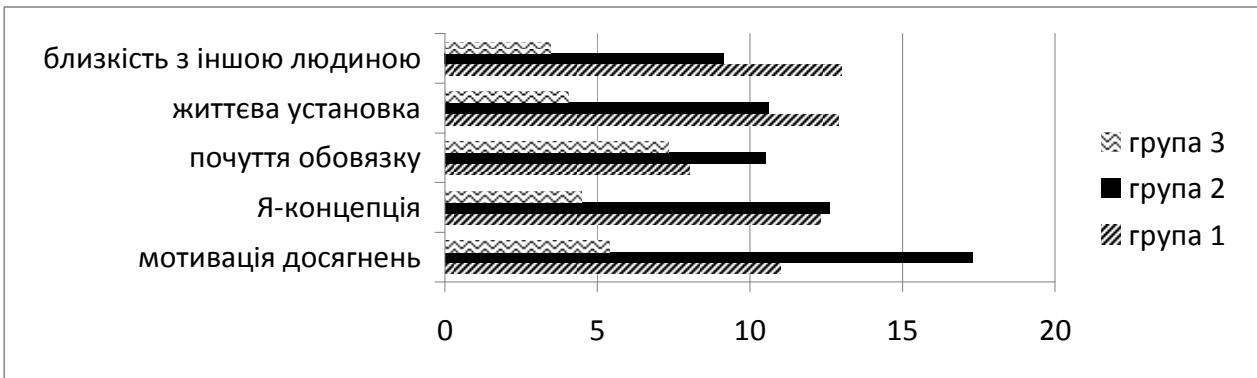


Рис. 3. Середньогруповий розподіл показників за шкалами методики вивчення особистісної зрілості в групах досліджуваних студентів

Так, загальна тенденція прояву відмінностей полягає в тому, що для студентів групи 1, які мають високий рівень суверенності психологічного простору, виражені *життєва установка*, що проявляється в домінуванні довірливого ставлення до людей («Людам потрібно довіряти, але при цьому потрібно без винятку всіх перевіряти») та до світу загалом («світ може бути хорошим, якщо життя людей буде наповнене добротою, для чого потрібно докладати всі сили», цілеспрямованості та ініціативності («потрібно брати з невдачі якомога більше життєвих уроків», «у досягненні мети докладати власних зусиль та наполегливості», «при критиці іншими людьми потрібно розі-

братися в причинах критики», «не допускати серйозного ризику й у разі програшу не піддаватися азарту»), розвинутому почутті допомоги іншим («за наявності зайвих грошей допомагати родичам та близьким людям»), та *психологічна здатність до близькості з іншими людьми*, що проявляється в розвинутому вмінні контактування з близькими та родичами («не згадую про невдачі, щоб не створити проблем для співрозмовника», «ціню близьких людей за духовними інтересами», «готовий зустрічатися кожен день з друзями, родичами, близькими людьми для відвертих розмов», «людина подобається мені, якщо я знаю її давно»).

Для студентів групи 2, які мають середній рівень суверенності психологічного простору, найвищими виявилися показники *мотивації досягнень*, що проявляється в розвинутій самооцінці власних можливостей і постійному прагненні до самовдосконалення («прагну з'ясувати причини невдачі, щоб у подальшому вдосконалити свої уміння», «противник має бути майстром, який перевершуючи мене, дає більше шансів вдосконалюватися», «досягати успіхів в усіх починаннях», «у спробах досягти успіху в житті потрібно покладатися на власні зусилля і наполегливість»), та *почуття обов'язку*, що проявляється у сформованій громадянській позиції щодо життя в суспільстві («прагну вивчити умови державного розвитку в інших країнах світу, щоб зіставити з ними стан у своїй країні та мріяти про його покращення», «багато читаю, оскільки мене хвилюють події, які відбуваються в суспільстві»).

Слід відзначити, що за шкалою «*Я-концепція*» середньогрупові показники в групах 1 і 2 виявилися на однаковому рівні вираження, що закономірно, адже ця інтегральна шкала вміщує спільні ознаки попередніх шкал, а відповідно дає можливість стверджувати, що групи студентів із високим та середнім рівнем вираження суверенності психологічного простору мають багато спільного у змісті їх особистісної зрілості, на відміну від групи студентів із низьким рівнем суверенності психологічного простору, чії середньогрупові показники за шкалами методики показують рівень нижче середнього як задовільний.

Висновки та перспективи подальших досліджень. З огляду на результати проведеного дослідження, слід відзначити, що в юнаків та дівчат як найбільш важливі та інформативні особистісні детермінанти суверенності особистісного простору виступили відповідальність, прямолінійність, автономність.

Отримані результати стали підґрунтям для пропозицій основних психолого-методичних засобів, спрямованих на актуалізацію особистісної самоорганізації в юнацькому віці, яка відповідає за довільну активність щодо цілісної реалізації відносин зі світом речей, людей, соціальними явищами з урахуванням мотиваційно-ідентифікаційних тенденцій поведінки та прояву індивідуальних цінностей і здібностей. Розвиток просторової стабільності як основи стійких мотиваційних тенденцій поведінки, розвиток персоналізованих зв'язків із соціальним світом, становлення зрілого Я-соціального на рівні групової та індивідуальної реалізації сприяє переорієнтації на цільові ознаки розвитку, прояву ініціативності, пошуку інновацій, індивідуальній активності і самореалізації.

Перспективи подальших наукових досліджень убачаємо в теоретичному осмисленні та емпіричному вивченні проблеми подолання низької суверенності психологічного простору, у впровадженні психотехнологій формування соціально зрілої особистості, з вираженими тенденціями самоактуалізації та саморозвитку, що може бути основою для подальших досліджень та осмислення проблем внутрішньої просторової конфігурації соціально-психологічної дійсності.

Література

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.
Virna Zh. P. Motyvatsiyno-smyslova rehuliatsiya u profesionalizatsiyi psykhologa [Motivation and sense regulation in the professionalization of psychologist] : monohrafiya / Zh. P. Virna. – Lutsk : RVV "Vezha" Volyn. derzh. un-tu im. Lesi Ukrainky, 2003. – 320 s.
2. Нартова-Бочавер С. К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии / С. К. Нартова-Бочавер. – СПб. : Питер, 2008. – 400 с.
Nartova-Bochaver S. K. Cheloviek suvieriennyi: psikhologicheskoye issliedovaniye subyekta v yego bytii [Man sovereign: a psychological study of the subject in his being] / S. K. Nartova-Bochaver. – SPB. : Piter, 2008. – 400 s.
3. Титаренко Т. М. Психологічні практики конструювання життя в умовах постмодерної соціальності : монографія / Т. М. Титаренко, О. М. Кочубейник, К. О. Черемних ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т соц. та політ. психології. – К. : Міленіум, 2014. – 206 с.
Tytarenko T. M. Psykhologhichni praktyky konstruivannia zhyttia v umovakh postmodernoji socialnosti [Mental practice of designing life in postmodern sociality] : monohrafiya / T. M. Tytarenko, O. M. Kochubeinyk, K. O. Cheremnykh ; Natc. akad. ped. nauk Ukrajinu, In-t soc. ta polit. psykhohohiyi. – K. : Milenium, 2014. – 206 s.

УДК 159.923:[331.101+316.628]

О. В. Лазорко

Received January 10, 2015;

Revised March 03, 2016;

Accepted April 26, 2016.

СТРАТЕГІЇ САМОСТВЕРДЖЕННЯ В ПЕРЕЖИВАННІ СОЦІАЛЬНОЇ ФРУСТРОВАНОСТІ СТУДЕНТА: ОЗНАКИ ЖИТТЄВОЇ ЗБАЛАНСОВАНОСТІ Й ПРОФЕСІЙНОЇ БЕЗПЕКИ

У статті представлено теоретико-емпіричне вивчення прояву стратегій самоствердження в переживанні соціальної фрустрованості студентів й обґрунтування ознак їх життєвої збалансованості та професійної безпеки. Теоретичний аналіз проблеми розкриває основні аспекти психологічних інтерпретацій соціальної фрустрованості особистості. Наголошено, що соціально-психологічна зумовленість поведінки людини виявляється в стратегіях самоствердження, психологічних зміст яких відображає унікальність складеного способу життя людини. Теоретична експлікація проблеми зосереджена на актуальних аспектах сенситивності прояву стратегій самоствердження та переживання соціальної фрустрованості в студентські роки. Зазначено, що конструктивні форми самоствердження в цей віковий період – умова успішної особистісної та професійної реалізації.

Емпірична експлікація проблеми розкриває прогностичний вимір розгортання змісту професійної безпеки студентів. Виокремлено прогностичні ознаки професійної безпеки (пасивно-компенсаційні, активно-оптимальні, активно-рефлексивні), які відповідають психологічному змісту прояву стратегій самоствердження в переживанні соціальної фрустрованості студентів. Конкретизовано конструктивні й неконструктивні тенденції професійного розвитку майбутніх фахівців та констатовано, що прогностичні ознаки життєвої збалансованості й професійної безпеки забезпечують продуктивність і оптимальність професійної реалізації майбутнього фахівця.

Ключові слова: соціальна фрустрованість, стратегії самоствердження, життєва збалансованість, професійна безпека, студенти.

Lazorko O. V. Student's Self-affirmation Strategies in Social Frustration Experience: Characteristics of Vital Balance and Professional Safety. The article represents theoretical and empirical studying of self-affirmation strategies manifestation in social frustration experience of students and grounding the features of their vital balance and professional safety. Theoretical analysis of the problem reveals the main psychological interpretations aspects of social frustration of personality. It is has been emphasized that social and psychological conditionality of human behavior is manifested in self-affirmation strategies, psychological content of which reflects the uniqueness of the composed human life image. Theoretical explica-

tion of the problem is focused on the actual aspects of sensitivity of manifestation of self-affirmation strategies and experience of social frustration in student years. It has been stated that constructive forms of self-affirmation during this age period is condition of successful personality and professional realization.

Empirical explication of the problem reveals the prognostic dimension of deployment of the content of student's professional safety. The prognostic features of professional safety (passive compensational, active optimal and active reflexive) have been outlined, which correspond to psychological content self-affirmation strategies manifestation in students' social frustration experience.

Constructive and unconstructive tendencies of professional development of future specialists have been concretized and it has been stated that prognostic features of vital balance and professional safety provide the productivity and optimality of professional realization of future specialist.

Keywords: social frustration, self-affirmation strategies, vital balance, professional safety, students.

Лазорко О. В. Стратегии самоутверждения в переживании социальной фрустрированности студента: признаки жизненной сбалансированности и профессиональной безопасности. В статье представлены теоретико-эмпирическое исследование проявления стратегий самоутверждения в переживании социальной фрустрированности студентов и обоснование признаков их жизненной сбалансированности и профессиональной безопасности. Теоретический анализ проблемы раскрывает основные аспекты психологических интерпретаций социальной фрустрированности личности. Отмечено, что социально-психологическая обусловленность поведения человека выражается в стратегиях самоутверждения, психологическое содержание которых отражает уникальность формирования образа жизни человека. Теоретическая экспликация проблемы сосредоточена на актуальных аспектах чувствительности проявления стратегий самоутверждения и переживания социальной фрустрированности в студенческие годы. Отмечено, что конструктивные формы самоутверждения в этот возрастной период являются условием успешной личностной и профессиональной реализации.

Эмпирическая экспликация проблемы раскрывает прогностическое измерение развертывания содержания профессиональной безопасности студентов. Выделены прогностические признаки профессиональной безопасности (пассивно-компенсационные, активно оптимальные, активно-рефлексивные), которые соответствуют психологическому содержанию проявления стратегий самоутверждения в переживании социальной фрустрированности студентов. Конкретизированы конструктивные и неконструктивные тенденции профессионального развития будущих специалистов и констатировано, что прогностические признаки жизненной сбалансированности и профессиональной безопасности обеспечивают производительность и оптимальность профессиональной реализации будущего специалиста.

Ключевые слова: социальная фрустрированность, стратегии самоутверждения, жизненная сбалансированность, профессиональная безопасность, студенты.

Постановка наукової проблеми та її значення. Ця розвідка стосується актуальних питань соціально-психологічної адаптації та професійної безпеки особистості в період набуття нею професійного досвіду під час навчання у ВНЗ. Потреба психологічного розгляду такого комплексу психологічних конструктів, як стратегії самоствердження, соціальна фрустрованість, життєва збалансованість та професійна безпека, зумовлена нагальними потребами й запитамі сучасної студента, а також його реальними можливостями особистісної реалізації, які досить часто формують цікаві комбінації особистісних утворень, які можуть бути і атрибутами життєвої і професійної успішності молодих людей, й атрибутами їх соціально-психологічного невдоволення і нереалізованості. Така комбінаційна полярність у прояві цих особистісних характеристик із часом стає більш виразною і може навіть раптово проявлятися на неусвідомленому рівні, при цьому надаючи шкоди загальному психологічному стану людини. Саме тому презентований ракурс проблеми актуальний для прикладних психологічних досліджень.

Що можуть зробити психологи для того, щоб майбутні фахівці не тільки могли ефективно реалізуватися в професійному житті, а й згодом не відчували неконструктивних змін у своїй психіці? На це питання можна буде дати позитивну відповідь тільки тоді, коли кожний психолог-практик чітко усвідомить концептуальні підходи до проблеми соціально-психологічної адаптації сучасних студентів та її поступового цілеспрямованого формування, матиме відповідну психодіагностичну базу для їх вивчення та дієві методи прогнозування ефективної професіоналізації цих фахівців. Саме цьому й присвячена ця стаття.

Аналіз досліджень цієї проблеми. Проблема вивчення соціально-фрустраційного фактору в студентському середовищі відображена в різноманітних дослідженнях загальнометодологічного і прикладного характеру від категоріально-понятійного тлумачення фрустрації до її конкретно емпіричного аналізу в дискурсі клінічної, педагогічної та соціальної психології (Я. Гошовський, Е. Кіршбаум, М. Левітов, В. М'ясищев, С. Розенцвейг, Н. Тарабріна, В. Чернобровкін та ін.).

Розгляд феномену самоствердження особистості представлений у працях М. Боришевського, І. Євченко, С. Максименка, А. Маслоу, К. Роджерса, С. Рубінштейна, А. Фурмана, П. Чамати, В. Ямницького та ін., у яких переважно всі автори поділяють думку про те, що

самоствердження викликане самою природою людини, суперечністю її потреб, тобто одночасним прагненням до самозбереження та самоактуалізації, й тому його можна охарактеризувати як спосіб отримання або утримання, або розширення людиною обсягу її власне людського буття. Така форма тлумачення самоствердження особливо актуальна для молодшої людини, а саме майбутнього фахівця, який задля успішної реалізації в житті й професії повинен бути соціально активним, ініціативним, відповідальним. Слід зазначити, що саме в зрілий юнацький вік відбувається розвиток соціальної зрілості особистості, формування її світогляду й суспільних цінностей, що безсумнівно потребує від студентів прагнення до конструктивного самоствердження як умови безперервного самовдосконалення, самовираження, саморозвитку, самореалізації, пошуку способів адекватного використання власних сил, умінь, знань, себе самого (Ж. Вірна, І. Грицюк, А. Губіна, К. Дусавицький, Е. Еріксон, З. Карпенко, В. Коширець, А. Реан, Н. Харламенкова та ін.).

З огляду на проведений аналіз проблеми соціальної фрустрованості та специфіки самоствердження в юнацькому віці, виокремлюється постановка ще одного питання – питання професійної безпеки майбутнього фахівця, яку ми розглядаємо як сукупність поточного стану та факторів, котрі характеризують стабільність і стійкість професійного рівня розвитку людини, що дає змогу їй підтримувати гідний рівень життя. Також професійну безпеку можна розглядати як систему заходів, спрямованих на забезпечення захисту людини від внутрішніх і зовнішніх загроз у сфері професіоналізації, що торкаються питань виживання суб'єкта в кризових умовах, захисту життєво важливих професійних інтересів особистості, створення внутрішнього імунітету й зовнішнього захисту від дестабілізуючих впливів та можливості забезпечення гідних умов життя і сталого розвитку особистості [3, с. 131].

Мета статті – теоретико-емпіричне вивчення прояву стратегій самоствердження в переживанні соціальної фрустрованості студентів й обґрунтування ознак їх життєвої збалансованості та професійної безпеки.

Для реалізації поставлених завдань використано такі **методи** дослідження: теоретичні; емпіричні (бесіда; спостереження; тестування з використанням методик: діагностики рівня соціальної фрустрованості особистості Л. Васермана, визначення індексу життєвої задо-

воленості в адаптації Н. Паніної, опитувальник «Стратегії самоствердження особистості» Є. Нікітіна, М. Харламенкова). При обробці результатів дослідження використовували *t*-критерій Ст'юдента для незалежних вибірок для встановлення статистично-значущих відмінностей середніх значень діагностичних показників у виділених групах та кореляційний аналіз для встановлення взаємозв'язку між діагностованими показниками.

Виклад основного матеріалу та обґрунтування отриманих результатів дослідження. Теоретичний аналіз проблеми вміщує широкий спектр психологічних інтерпретацій соціальної фрустрованості особистості, адже на сьогодні немає самостійної, уніфікованої теорії, щодо цього феномену. З огляду на категоріально-понятійні визначення на макро- і мікрорівні прояву соціальної фрустрованості, будемо дотримуватися її розуміння як своєрідного виду психічного напруження, зумовленого незадоволеністю в досягненнях та становищем особистості в соціально заданих ієрархіях. Таке розуміння дає змогу констатувати, що саме соціальну фрустрованість студентів можна розглядати як один із найпотужніших дезадаптаційних факторів до реалій сучасного життя. Недарма В. Василюк відносить фрустрацію до одного з видів кризових станів, які назвав «ситуаціями неможливості», яким одночасно властиві й фрустраційні мотиви, і фрустраційні бар'єри [1]. Так, у класифікації мотивів, запропонованій А. Маслоу, знаходимо базові «вродженні» психологічні потреби (в безпеці, повазі, любові), фрустрація яких має патогенний характер, та набуті потреби, де фрустрація не викликає психічних порушень. У будь-якому разі під час фрустрації людина поводить себе по-різному, тому Т. Шибутані, досліджуючи фрустрацію, акцентує на поведінці людини в складній життєвій ситуації та наголошує на тісному зв'язку зазначеного феномену з компенсаторними реакціями особистості чи то «типовими прийомами», серед яких найтипівішими є агресія і депресія [6].

Варто зазначити, що в реальному житті людина має справу із взаємодією комплексу потреб та сукупності ситуацій фрустрації. Тому слід пам'ятати, що людина може пережити фрустрацію без проявів дезорганізації поведінки, а отже може продовжувати ініціювати свої зусилля на досягнення мети, шукати нові способи, альтернативи для її реалізації. Але буває так, що під час зростання напруги людина може вийти з духовної рівноваги та втратити конструктивний підхід,

що фактично засвідчить перевищення індивідуального рівня її толерантності до фрустрації. У будь-якому разі при довготривалому переживанні фрустраційних ситуацій людина вибудовує власну форму її переживання, яка в психології отримала назву копінг-поведінки.

Важливою передумовою змістового прояву долаючої поведінки є внутрішнє осмислення людиною свого призначення, яке виявляється в її самоствердженні як зафіксованому унікальному способі життя в соціумі. Інакше кажучи, самоствердження – це персоніфікація форм реалізації соціальних функцій, які можуть набувати різноманітні стратегії, найрозповсюдженішими з яких є стратегії самопридушення (самозаперечення), конструктивного самоствердження та домінування. При цьому слід пам'ятати, що процес самоствердження залежить від самооцінки особистості й від вимог, які пред'являє до неї група [5].

Саме цей контекст розгляду самоствердження по-особливому актуалізує вивчення цього феномену на студентській вибірці, адже саме зрілий юнацький вік – центральний період становлення людини, особистості в цілому, прояву найрізноманітніших інтересів. Саме в цей час відбувається розвиток соціально зрілої особистості, змінюється система поглядів на світ, на своє місце в цьому світі. Так, у роботі Ж. Вірної та В. Коширця знаходимо підтвердження сказаному в обґрунтуванні «особистісного простору студентської молоді у вигляді внутрішньо інтегрованого образу суб'єктного характеру, який забезпечує адекватний рівень соціально-психологічної адаптації та становлення соціальної зрілості, самоствердження і самоактуалізації сучасного студента» [2, с. 45]. Сензитивність формування самоствердження в студентські роки зумовлена потребою розвитку в студентів прагнення до конструктивного самоствердження як умови успішної особистісної та професійної реалізації. Але в реальному житті можемо спостерігати варіанти порушення такого конструктивного самоствердження, які блокують ефективний професійний розвиток особистості, а отже в прогностичному вимірі й її стан професійної безпеки, завдяки якому молода людина може підтримувати життєву збалансованість та гідний рівень життя.

Теоретичний аналіз проблеми дав усі підстави для проведення емпіричного дослідження, щоб вивчити співвідношення прояву стратегій самоствердження в переживанні соціальної фрустрованості студентів й обґрунтувати ознаки їх життєвої збалансованості і професійної безпеки.

Для емпіричного підтвердження наших теоретичних положень щодо прояву стратегій самоствердження в переживанні соціальної фрустрованості студентів та визначення правомірності використання запропонованих діагностичних засобів було проведено дослідження на студентській вибірці, що склала 230 осіб. Дослідницьку роботу проводили на базі Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Під час формування вибіркової сукупності дотримувалися вимог щодо її змістовності та еквівалентності. Виконання вимог критерію змістовності вибірки досягалося через підбір вибірки, що відповідала предмету дослідження та висунутим дослідницьким гіпотезам. Слідування критерію еквівалентності виражалося у нормальному розподілі емпіричних даних, отриманих з усієї вибірки.

Для статистично-математичної обробки отриманих емпіричних даних усі досліджувані були поділені на три групи за рівнем прояву в них показників соціальної фрустрованості: група 1 – студенти з високим рівнем соціальної фрустрованості (27,9 % загальної вибірки); група 2 – середній рівень (39,1 %) група 3 – низький рівень соціальної фрустрованості (33 %). Диференціацію груп проводили за допомогою методики діагностики рівня соціальної фрустрованості Л. Васермана.

Подальша діагностична робота стосувалася об'єктивного підтвердження відмінностей у показниках індексу життєвого задоволення, які досліджували за однойменною методикою Н. Паніної. Зокрема, під час обробки середньогрупових результатів з'ясовано факт статистично значущих відмінностей у розподілі, за винятком показників «інтересу до життя» й «позитивної оцінки себе та вчинків» у групах з високим і середнім рівнем прояву соціальної фрустрованості. Статистично значущі показники зафіксованих відмінностей прояву соціальної фрустрованості та показників життєвої задоволеності студентів представлено в табл. 1.

Цікавим виявився факт фіксації стратегій самоствердження в досліджуваних групах. Так, за результатами опитувальника «Стратегії самоствердження особистості» Є. Нікітіна, М. Харламенкова виявлено, що в студентів із високим рівнем соціальної фрустрованості домінують стратегією самоствердження є стратегія домінування (65,6 % досліджуваних), а стратегії самопридушення і конструктивного самоствердження отримали, відповідно, 28,1 % та 6,3 % досліджуваних. Студенти із середнім рівнем соціальної фрустрованості проявили

стратегію конструктивного самоствердження (55,6 %), стратегію самопридушення (35,6 %), стратегію домінування (8,8 %). У студентів із низьким рівнем соціальної фрустрованості найвищий відсоток припадає на стратегію конструктивного самоствердження (68,4 %), а на стратегію самопридушення і домінування, відповідно, 25 % і 6,6 %.

Таблиця 1

Статистично значущі відмінності в показниках рівня соціальної фрустрованості та життєвої задоволеності респондентів

Діагностичні показники	Хсер	Хсер	t-кр.	P
Соціальна фрустрованість (гр 1) vs Соціальна фрустрованість (гр 2)	3,39	2,38	19,8	0,000
Соціальна фрустрованість (гр 1) vs Соціальна фрустрованість (гр 3)	3,39	0,91	35,1	0,000
Соціальна фрустрованість (гр 2) vs Соціальна фрустрованість (гр 3)	2,38	0,91	24,4	0,000
Інтерес до життя (гр 1) vs Інтерес до життя (гр 3)	2,98	4,82	-6,77	0,000
Інтерес до життя (гр 2) vs Інтерес до життя (гр 3)	3,54	4,82	-4,55	0,000
Послідовність у досягненні цілей (гр 1) vs Послідовність у досягненні цілей (гр 2)	2,81	3,46	-2,32	0,002
Послідовність у досягненні цілей (гр 1) vs Послідовність у досягненні цілей (гр 3)	2,81	5,35	-9,58	0,000
Послідовність у досягненні цілей (гр 2) vs Послідовність у досягненні цілей (гр 3)	3,46	5,35	-6,49	0,000
Узгодженість між цілями (гр 1) vs Узгодженість між цілями (гр 2)	2,81	3,65	-3,02	0,000
Узгодженість між цілями (гр 1) vs Узгодженість між цілями (гр 3)	2,81	5,09	-8,29	0,000
Узгодженість між цілями (гр 2) vs Узгодженість між цілями (гр 3)	3,65	5,09	-5,75	0,000
Позитивна оцінка себе і вчинків (гр 2) vs Позитивна оцінка себе і вчинків (гр 3)	3,22	3,92	-2,42	0,001
Загальний фон настрою (гр 1) vs Загальний фон настрою (гр 2)	2,57	3,24	-2,42	0,001
Загальний фон настрою (гр 1) vs Загальний фон настрою (гр 3)	2,57	5,19	-11,04	0,000
Загальний фон настрою (гр 2) vs Загальний фон настрою (гр 3)	3,24	5,19	-7,73	0,000
Інтегральний показник задоволеності життям (гр 2) vs Інтегральний показник задоволеності життям (гр 3)	14,68	30,72	-13,82	0,000
Інтегральний показник задоволеності життям (гр 2) vs Інтегральний показник задоволеності життям (гр 3)	14,68	24,39	-16,06	0,000
Інтегральний показник задоволеності життям (гр 2) vs Інтегральний показник задоволеності життям (гр 3)	30,72	24,39	5,96	0,000

Отримані дані дають змогу виокремити узагальнену тенденцію прояву стратегій самоствердження: у досліджуваних студентів із низьким і середнім рівнями соціальної фрустрованості домінують стратегії конструктивного самоствердження, що переважно проявляється в їх умінні розв'язувати проблеми, нахилах до обґрунтованого ризику, в спонтанному прояві своїх здібностей у творчості; а в студентів із низьким рівнем соціальної фрустрованості – стратегія домінування, що розглядається як стратегія компенсації гіперпотреби в самоствердженні й часто проявляється у формі вербальної агресії, створення штучних перепон та пов'язаних із ними станів фрустрації в іншій людині у вигляді приховування від неї важливої інформації та емоційної ізоляції.

Узагальнення щодо прояву стратегій самоствердження в переживанні соціальної фрустрованості студентів потребує вивчення значущих взаємозв'язків між діагностованими показниками, для чого було використано кореляційний аналіз. У досліджуваних із високим показником рівня соціальної фрустрованості виявлено позитивний зв'язок між показниками соціальної фрустрованості з показниками стратегії домінування ($r = 0,34$ за $p \leq 0,05$); а також негативний зв'язок із показником інтересу до життя ($r = -0,25$ за $p \leq 0,05$). Виявлені взаємозв'язки засвідчують, що в цих студентів низький рівень ентузіазму і активності, що на загальному фоні переважальної апатичності, характеризує їх як пасивних та інертних переважно в усіх сферах соціального життя, що, своєю чергою, ставить під загрозу позитивний прогноз успішної професійної реалізації.

У досліджуваних із середнім рівнем соціальної фрустрованості виявлено позитивний зв'язок між показниками соціальної фрустрованості з показниками стратегії конструктивного самоствердження ($r = 0,33$ за $p \leq 0,05$), а також показниками соціальної фрустрованості й показниками узгодженості між цілями ($r = 0,32$ за $p \leq 0,05$), що загалом в описі виявлених характеристик дає змогу стверджувати про сформовану цілеспрямованість і високу переконаність людини в досягненні певних цілей, також ці студенти виявляють досить високий рівень активності, який забезпечує конструктивні зв'язки із соціальним світом та становлення зрілого Я-соціального.

У досліджуваних із низьким рівнем соціальної фрустрованості виявлено позитивний зв'язок між показниками соціальної фрустрованості й показниками стратегії конструктивного самоствердження

($r = 0,25$ за $p \leq 0,05$) та між показниками позитивної оцінки себе і вчинків ($r = 0,40$ за $p \leq 0,05$) і загальним індексом задоволеності життя ($r = 0,27$ за $p \leq 0,05$). Виявлені взаємозв'язки характеризують студентів цієї групи як соціально-активних суб'єктів завдяки вираженій високій самооцінці, цілеспрямованості та позитивності.

Отримані дані проведеного дослідження дають змогу експлікувати емпіричні результати в прогностичному вимірі розгортання змісту професійної безпеки студентів як психологічного стану, що забезпечує захист професійних інтересів майбутнього фахівця. Результати емпіричної експлікації результатів представлено на рис. 1.

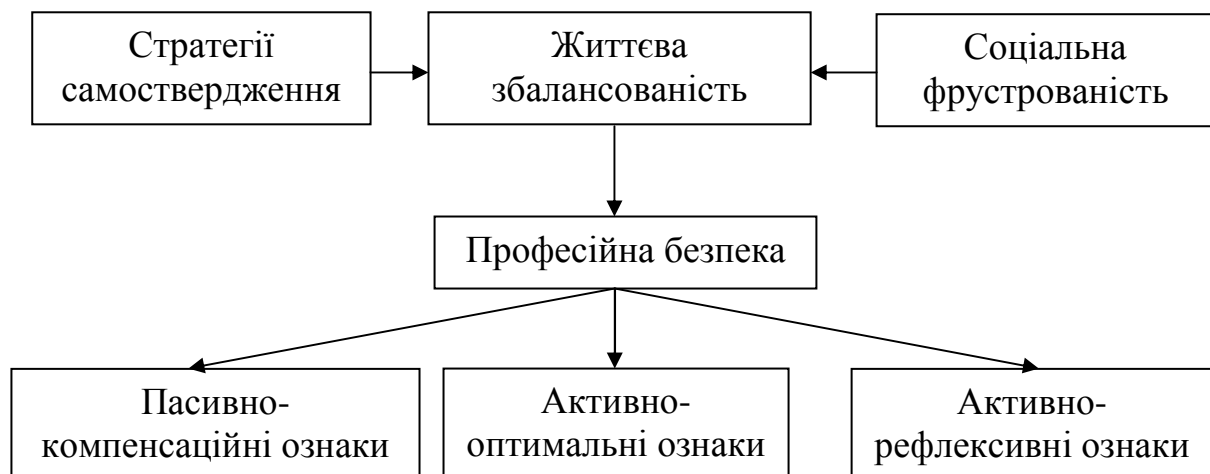


Рис. 1. Прогностичні ознаки життєвої збалансованості та професійної безпеки студентів

Запропонована схема прогностичних ознак професійної безпеки особистості висвітлює ймовірну динаміку її трансформацій у бік конструктивної чи то неконструктивної збалансованості. Логіка пошуку обґрунтованого пояснення ґрунтується на положенні про те, що майбутній фахівець, набуваючи власний професійний досвід, прагне перетворити його в збалансований формат життєвої і професійної компетентності. Але не всім студентам під час навчання вдається реалізувати таке прагнення у зв'язку з власними психологічними особливостями прояву стратегій самоствердження в переживанні соціальної фрустрованості, які не завжди можуть забезпечити всебічне й гнучке врівноважування індивідуальності з вимогами професійної діяльності.

Отже, виділені емпіричним способом ознаки прогностичного виміру професійної безпеки особистості майбутнього фахівця можна розглядати як психологічні координати в площині їх професійної адаптації і розвитку. Схематичне розміщення ознак прогностичного

виміру професійної безпеки студентів відповідає психологічному змісту прояву стратегій самоствердження у переживанні соціальної фрустрованості:

- *пасивно-компенсаційні* ознаки професійної безпеки зумовлені високим рівнем соціальної фрустрованості та домінувальними показниками стратегії домінування, які в комплексі з утратою інтересу до життя демонструють яскраві компенсаційні форми соціально-психологічної поведінки, які переважно виробляються через взаємодію і кооперацію елементів психічної функціональної системи та зовнішніх соціальних умов життєвої реалізації у вигляді соціально-психологічної дезадаптації і відчуження;
- *активно-оптимальні* ознаки професійної безпеки зумовлені середнім рівнем соціальної фрустрованості та домінувальними показниками стратегії конструктивного самоствердження, які в комплексі з показниками узгодженості в поставлених цілях пояснюють адаптаційну збалансованість студента через усвідомлення власних можливостей і здібностей та сформоване почуття відповідальності, яке відображає об'єктивні параметри життєвої дійсності та вимоги майбутньої професійної діяльності;
- *активно-рефлексивні* ознаки професійної безпеки зумовлені низьким рівнем соціальної фрустрованості та домінувальними показниками стратегії конструктивного самоствердження, які у комплексі з показниками позитивної оцінки себе і вчинків та загальним індексом задоволеності життя пояснюють адаптивну збалансованість студентів на сформованому психоресурсному рівні реагування і функціональної активації через життєвий ентузіазм та соціально-професійну оперативність.

Отже, слід відзначити, що професійна безпека – це психологічний стан особистості, який постійно розвивається і формується відповідно до змін змісту, засобів, умов професійної діяльності, які часто висувають нові вимоги до особистості й тим самим стимулюють її розвиток. Також володіючи арсеналом таких емпіричних даних, можна скласти прогностичну карту прояву конструктивних (неконструктивних) тенденцій професійного розвитку майбутніх фахівців, знання яких допоможе в запобіганні дезадаптаційних проявів професійного розвитку людини.

Висновки й перспективи подальших досліджень. Проведене емпіричне дослідження – своєрідне підтвердження розглянутих тео-

ретичних постулатів щодо специфіки взаємозв'язку рівнів прояву соціальної фрустрованості та стратегій самоствердження, що дає можливість констатувати: виокремлені прогностичні ознаки життєвої збалансованості і професійної безпеки забезпечують продуктивність та оптимальність професійної реалізації майбутнього фахівця, що відображається в показниках його професійної адаптованості. У перспективі актуальне дослідження мотиваційних, емоційних, когнітивних показників прояву стратегій самоствердження в переживанні соціальної фрустрованості студентів, а також удосконалення методів і методик психодіагностики професійної безпеки для створення ефективних корекційних програм і тренінгового навчання.

Література

1. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф. Е. Василюк. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
Vasiliuk F. E. Psikhologiiia perezhyvaniia (analiz preodoleniia kriticheskikh situatsii) [Experience psychology (analysis of overcoming critical situations)] / F. E. Vasiliuk. – М. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1984. – 200 s.
2. Вірна Ж. П. Структурно-функціональна організація особистісного простору студентської молоді / Ж. П. Вірна, В. В. Коширець // Психол. перспективи. – 2014. – Вип. 23. – С. 39–54.
Virna Zh. P. Strukturno-funktsionalna organizatsiia osobystisnoho prostoru studentskoi molodi [Structural and functional organization of students' personal space] / Zh. P. Virna, V. V. Koshyrets // Psikhol. perspektivi. – 2014. – Vyp. 23. – S. 39–54.
3. Лазорко О. В. Професійна безпека особистості: адаптаційний вимір / О. В. Лазорко // Психол. перспективи. – 2015. – Вип. 25. – С. 130–141.
Lazorko O. V. Profesiina bezpeka osobystosti: adaptatsiinyi vymir [Occupational safety of a personality: adaptation dimension] / O. V. Lazorko // Psikhol. perspektivi. – 2015. – Vyp. 25. – S. 130–141.
4. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 248 с.
Maslou A. Motivatsiya i lichnost [Motivation and personality] / A. Maslou. – SPb. : Evraziya, 1999. – 248 s.
5. Психологические проблемы самореализации личности / под ред. А. А. Крылова, Л. А. Коростылевой. – СПб. : [б. и.], 1997. – 239 с.
Psikhologicheskiie problemy samorealizatsii lichnosti [Psychological problems of a personality self-realization] / pod red. A. A. Krylova, L. A. Korostylevoi. – SPb. : [b. i.], 1997. – 239 s.
6. Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани ; пер. с англ. В. Б. Ольшанского. – Ростов н/Д. : Феникс, 1999. – 539 с.
Shibutani T. Sotsialnaya psihologiya [Social psychology] / T. Shibutani ; per. s angl. V. B. Olshanskogo. – Rostov n/D. : Feniks, 1999. – 539 s.

УДК 159.9:355.422

А. П. Мельник

Received February 02, 2015;

Revised March 12, 2016;

Accepted April 26, 2016.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ, ЯКІ ПЕРЕБУВАЛИ В УМОВАХ БОЙОВИХ ДІЙ

У статті здійснено теоретичний аналіз основних положень, пов'язаних із психологічною, медико-психологічною, професійно-психологічною, соціально-психологічною реабілітацією військовослужбовців, яким довелося в різний час перебувати в умовах бойових дій. Безпосередня психологічна реабілітація допомагає розв'язувати широке коло побутових, соціальних та психологічних проблем військовослужбовців, які перебували в умовах бойових дій і повернулися додому. Наголошено на основній меті та завданнях психологічної реабілітації, її специфіці в роботі з військовослужбовцями, що в певний час перебували в умовах бойових дій. Розроблено систему принципів проведення психологічної реабілітації з урахуванням вітчизняного та зарубіжного досвіду в цій сфері. Визначено структуру реабілітаційного процесу, логіку та послідовність проведення психологічних заходів, спрямованих на ефективність результатів реабілітаційного процесу. Запропоновано три етапи проведення реабілітаційного процесу, на першому з яких важливу роль відіграє організація та проведення ауто-тренінгів, трудотерапія й арттерапія; на другому етапі розв'язуються особистісні психологічні проблеми військовослужбовців та їх близького оточення; на третьому – зазвичай проводиться робота щодо підвищення комунікативної компетентності й активності військовослужбовців, пошуку та реалізації повною мірою їхнього власного ресурсу. На досвіді реабілітаційної роботи з військовими, які перебували безпосередньо в зоні бойових дій і повернулися додому, наведено власні рекомендації щодо оптимізації реабілітаційного процесу загалом. Визначено напрями подальшого вдосконалення принципів, структури та методів психологічної реабілітації військовослужбовців, які перебували в умовах бойових дій.

Ключові слова: психологічна реабілітація, медико-психологічна реабілітація, професійно-психологічна реабілітація, соціально-психологічна реабілітація, військовослужбовці.

Melnyk A. P. Peculiarities of Psychological Rehabilitation of Combatants. This article presents a theoretical analysis of the main provisions connected with psychological rehabilitation, vocational and psychological rehabilitation, social and psychological rehabilitation of servicemen who happened at different times to be in combat. Indicates that psychological rehabilitation directly solves a wide range of domestic, social and psychological problems for soldiers who were in combat and

returned home. Defined the main goal and tasks of psychological rehabilitation, the specificity in work with the military, which at certain times were in combat. Developed a system of principles for conducting psychological rehabilitation, taking into account domestic and foreign experience in this field. The structure of the rehabilitation process, logic and sequence of psychological events directed at the results of the rehabilitation process. Proposed three stages of the rehabilitation process, the first of which plays an important role organizing and conducting-therapy and art-therapy; the second stage involves the solution of personal psychological problems of servicemen and persons of their immediate environment. In the third stage, as a rule, is working to improve communicative competence and activity of military personnel, search and implement to the full their own resource. On the experience of rehabilitation work with military personnel who were directly in the combat zone and returned home given its own recommendations for optimizing the rehabilitation process in General. Identifies areas for further improvement of the principles, structures and methods of psychological rehabilitation of servicemen who were in combat.

Keywords: psychological rehabilitation, medical-psychological rehabilitation, vocational and psychosocial rehabilitation, socio-psychological rehabilitation of the servicemen, soldiers.

Мельник А. П. Особенности психологической реабилитации военнослужащих, которые находились в условиях боевых действий. В статье проводится теоретический анализ основных положений, связанных с психологической, медико-психологической, профессионально-психологической, социально-психологической реабилитацией военнослужащих, которым пришлось в разное время находиться в условиях боевых действий. Указывается на то, что непосредственно психологическая реабилитация решает широкий круг бытовых, социальных и психологических проблем военнослужащих, которые находились в условиях боевых действий и вернулись домой. Определена основная цель и задачи психологической реабилитации, ее специфика в работе с военнослужащими, которые в определенное время находились в условиях боевых действий. Разработана система принципов проведения психологической реабилитации с учетом отечественного и зарубежного опыта в данной сфере. Определена структура реабилитационного процесса, логика и последовательность проведения психологических мероприятий, направленных на эффективность результатов реабилитационного процесса. Предложено три этапа проведения реабилитационного процесса, на первом из которых важную роль играет организация и проведение аутотренингов, трудотерапия и арттерапия; на втором этапе осуществляется решение личностных психологических проблем военнослужащих и лиц их ближайшего окружения. На третьем этапе, как правило, проводится работа по повышению коммуникативной компетентности и активности военнослужащих, поиск и реализация в полной мере их собственного ресурса. На опыте реабилитационной работы с военнослужащими, которые находились непосредственно в зоне боевых действий и вернулись домой, даются собственные рекомендации по оптимизации реабилитационного процесса в целом. Опреде-

ляются направления дальнейшего совершенствования принципов, структуры и методов психологической реабилитации военнослужащих, которые находились в условиях боевых действий.

Ключевые слова: психологическая реабилитация, медико-психологическая реабилитация, профессионально-психологическая реабилитация, социально-психологическая реабилитация, военнослужащие.

Постановка наукової проблеми та її значення. Психологічна реабілітація військовослужбовців АТО – вид діяльності, що здійснюють суб'єкти психологічної служби (психологи, волонтери та ін.), спрямована на відновлення психічних функцій, особистісних властивостей і системи взаємовідносин особистості військовослужбовця, що дає йому змогу успішно розв'язувати життєві завдання і функціонувати в мирному соціумі. Безпосередньо психологічна реабілітація має розв'язувати широке коло завдань психологічної допомоги учасникам АТО. Це насамперед нормалізація психічного стану; відновлення порушених (утрачених) психічних функцій; гармонізація «Я-образу» ветеранів війни зі сформованою соціально-особистісною ситуацією (поранення, інвалідизація тощо); надання допомоги у встановленні конструктивних відносин із референтними особами [1].

Наша **мета** – чітко визначити теоретичні положення, пов'язані з процесом реабілітації військовослужбовців, що перебували в умовах АТО, зокрема: психологічна реабілітація; медико-психологічна реабілітація; професійно-психологічна реабілітація; соціально-психологічна реабілітація. Маючи досвід роботи з військовослужбовцями 51-ї ОМБР м. Володимира-Волинського, які повернулись на ротацію з АТО протягом 2014–2016 рр., було розроблено рекомендації щодо оптимізації такої роботи з військовослужбовцями цієї категорії.

Психологічна реабілітація, безумовно, – різновид психологічної допомоги в тій частині, у якій вона націлюється на відновлення втрачених (порушених) психічних можливостей і здоров'я, тобто її об'єктом є особи, які отримали бойову психічну травму, що гостро проявляється або відстрочена в часі.

Медико-психологічна реабілітація передбачає мобілізацію психологічних можливостей військовослужбовців у подоланні наслідків поранень, травм, інвалідизації, купірування больових відчуттів, психологічну підготовку постраждалих до хірургічних операцій та в післяопераційний період.

Професійно-психологічна реабілітація спрямована на швидке відновлення професійно важливих якостей поранених, психотравмова-

них військовослужбовців та інвалідів військових дій, їх професійну переорієнтацію і перепідготовку, працевлаштування та професійну адаптацію, зняття втоми та відновлення фізичної працездатності.

Соціально-психологічна реабілітація зорієнтована на створення навколо ветеранів бойових дій реабілітаційних умов соціального середовища.

Паралельно з реалізацією принципу «безбар'єрної» архітектури в містобудуванні та транспорті (бордюри, перила, ліфти тощо) аналогічно має бути реалізований принцип «безбар'єрних» відносин для інвалідів у суспільстві. У суспільній свідомості потрібно формувати образ інваліда з реальними перспективами у кар'єрі, в динаміці соціального статусу.

Власне, як уже вказували, психологічна реабілітація розв'язує надзвичайно широке коло завдань психологічної допомоги учасникам бойових дій. Передусім це нормалізація психічного стану, відновлення порушених (утрачених) психічних функцій, гармонізація «Я-образу» ветерана війни зі сформованою соціально-особистісною ситуацією (поранення, інвалідизація тощо), надання допомоги у встановленні конструктивних відносин із референтними особистостями і групами. Інакше кажучи, мета психологічної реабілітації – відновлення психічного здоров'я та ефективної соціальної поведінки.

Однак, як показує досвід інших держав, психореабілітаційні заходи потрібно починати вже під час бойових дій (із військовослужбовцями, які потрапляють у медичні пункти та пункти психологічної допомоги та реабілітації), і вони мають тривати протягом певного часу в мирному житті (згідно із сучасними уявленнями комплекс реабілітаційних заходів, у т. ч. психологічної реабілітації, здійснюється на госпітальному, санаторному, амбулаторно-поліклінічному етапах). Зміст цих етапів докладно прописано у відповідних документах, рекомендаціях, настановах.

Важливий методологічний момент – установлення видо-родових відносин поняття «психологічна реабілітація» з іншими спорідненими категоріями, насамперед із такими, як «психологічна допомога» та «соціально-психологічна реадaptaція». На нашу думку, психологічну допомогу слід розуміти як будь-яку цілеспрямовану активність людини, скеровану на розширення психологічних можливостей іншої людини в її особистісному та соціальному функціонуванні. Діапазон форм психологічної допомоги гранично широкий і включає: просту

співучасть, що породжує ефект фасилітації; повідомлення корисної інформації; демонстрацію ефективних моделей поведінки; навчання; стимуляцію; консультування; психотерапію та ін.

Саме тому соціально-психологічну реадаптацію слід розуміти як процес організованого, поступового психологічного повернення учасників бойових дій із війни й безконфліктного, нетравмуючого «вбудовування» їх у систему соціальних зв'язків і відносин мирного часу.

Соціально-психологічна реадаптація здійснюється з усіма учасниками бойових дій у цілях профілактики розвитку в них посттравматичних стресових розладів, дезадаптації, конфліктів з оточенням. У процес соціально-психологічної реадаптації психологічна реабілітація входить як складова частина, що стосується допомоги особам із симптомами психічних дисгармоній.

Проте психологічна реабілітація може виступати і як самостійна діяльність, спрямована на відновлення психічних функцій, бойових можливостей і особистісних якостей учасників бойових дій, які отримали бойову психологічну травму, в інтересах швидкого повернення їх у бойовий стрій.

Важливим моментом розуміння сутності психологічної реабілітації є виявлення її співвідношення зі спорідненими видами діяльності. При цьому на межі взаємодії з цими видами реабілітації виникають галузі їх переплетення, взаємного проникнення, що дають можливість нам стверджувати про «медико-психологічну», «професійно-психологічну», «соціально-психологічну реабілітацію».

1. Медико-психологічна реабілітація передбачає мобілізацію психологічних можливостей військовослужбовців у подоланні наслідків поранень, травм, інвалідизації, купірування больових відчуттів, психологічну підготовку постраждалих до хірургічної операції та в післяопераційний період.

2. Професійно-психологічна реабілітація спрямовується на швидке відновлення професійно важливих якостей поранених, психотравмованих військовослужбовців та інвалідів військових дій; їх професійну переорієнтацію і перепідготовку, працевлаштування та професійну адаптацію; зняття втоми й відновлення фізичної працездатності.

3. Соціально-психологічна реабілітація орієнтована на створення навколо учасників бойових дій реабілітаційних умов соціального середовища. Поряд із реалізацією принципу безбар'єрної архітектури в містобудуванні та транспорті (бордюри, апарели, ліфти тощо) має

бути реалізований принцип «безбар'єрних» відносин для інвалідів у суспільстві.

У суспільній свідомості потрібно формувати образ інваліда з реальними перспективами в кар'єрі, у динаміці соціального статусу.

4. Власне, психологічна реабілітація розв'язує широке коло завдань психологічної допомоги учасникам бойових дій. Це насамперед:

- нормалізація психічного стану;
- відновлення порушених (втрачених) психічних функцій;
- гармонізація «Я-образу» ветеранів війни зі сформованою соціально-особистісної ситуацією (поранення, інвалідизація тощо);
- надання допомоги у встановленні конструктивних відносин із референтними особистостями і групами та ін.

Є специфічні завдання психологічної реабілітації, яка має проводитись у зоні бойових дій, а саме:

- діагностика наявності, виду та рівня психічного розладу;
- евакуація військовослужбовців, яким потрібна госпіталізація для відновлення психічного здоров'я;
- відновлення порушених (втрачених) психічних функцій до рівня, що дає змогу виконувати бойові завдання;
- корекція самосвідомості, самооцінки, самопочуття і бойової мотивації у військовослужбовців, які отримали психічні розлади, фізичні каліцтва;
- надання допомоги військовослужбовцям у їх підготовці до хірургічних операцій, у купірування больових відчуттів у поранених, швидке повернення психотравмованих військовослужбовців у бойовий склад підрозділів і т. д.

Важливе положення, що визначає дієвість психологічної реабілітації, пов'язане з визначенням та констатацією основних принципів її здійснення. Психологи виділяють низку таких принципів [3].

Загалом погоджуючись із їх переліком, ми хотіли б особливу увагу звернути на принцип превентивності. Його реалізація передбачає апріорне «закладання», «вбудовування» в систему життєдіяльності військових таких елементів, які б у разі потреби автоматично спрацьовували, попереджаючи розвиток психотравми.

Намагаючись реалізувати цей принцип, керівництво армії США в 80-ті рр. ввело в армійських підрозділах систему т. зв. «товариської взаємодопомоги» [2]. Її суть полягає в тому, що всі військовослуж-

бовці, від рядового до генерала, навчаються методів екстреної візуальної діагностики у військових надмірних емоційних переживань і надання їм психологічної підтримки.

Як відомо, на сьогодні є декілька самостійних моделей класифікації бойової психотравматизації: інформаційна, когнітивна, психофізіологічна, біохімічна, поведінкова. Останнім часом усе більшою популярністю користується соціально-психологічна модель, відповідно до якої передбачається, що, по суті, будь-який бойовий стрес-фактор людина успішно може подолати, якщо вона отримує дієву соціальну підтримку. Інакше кажучи, найефективнішим антитравматичним засобом і кращим психотерапевтом є товариш по службі й військовий колектив. Досвід Радянської армії, у якій у роки Другої світової війни домінували відносини дружби й військового товариства, переконливо підтверджує правильність цього положення.

Інші загальновідомі принципи психологічної реабілітації учасників бойових дій:

- принцип невідкладності, – «хвилини рік беруть»;
- принцип наближення реабілітаційних установ до лінії бойового зіткнення (для осіб, які повертаються в бойовий стрій);
- принцип простоти заходів (доступність для самих військово-службовців, командирів, офіцерів органів збройних сил);
- принцип наступності та індивідуалізації заходів та ін.

Логіка реабілітаційного підходу полягає в тому, щоб спочатку підготувати ветеранів бойових дій, інвалідів до активної психотерапевтичної співпраці через зняття неактуальної напруги, агресії, недовіри для вивчення їх психологічних особливостей та специфіки психологічних проблем.

Ця робота передбачає ряд етапів, де на першому етапі здійснюється навчання інвалідів методів психічної саморегуляції, проводяться психофізичні тренування щодо зняття м'язових затисків, неспецифічної психічної напруги. Велике значення має трудотерапія, яку рекомендують із моменту іммобілізації пошкоджених кінцівок і яку потрібно розширювати й ускладнювати із часом, надаючи трудовим процесам професійну спрямованість.

Важливо, щоб виконувана робота була осмисленою і корисною. Особливу ефективність трудотерапія має при пошкодженнях верхніх кінцівок. Тут хороший ефект може дати й арттерапія (малювання, ліплення). Головну увагу слід приділити тому, щоб процес залучення

пошкоджених кінцівок у трудовий процес відбувався поступово. Для інвалідів з ушкодженням нижніх кінцівок важливим реабілітаційним актом є дозована лікувальна ходьба (за каталкою, з милицями, палицею та ін.) Ходьба збільшує можливості для розширення соціальних контактів, знімає відчуття «прикутості», «знерухомленості», безпорадності [1].

На другому етапі розв'язують психологічні проблеми реабілітованих.

Третій етап зазвичай спрямований на особистісне зростання, розвиток комунікативної компетентності й активності, формування «смаку» до соціальних контактів.

У процесі реалізації нашої мети із жовтня 2014-го до 2016 р. включно було здійснено ряд комплексних тренінгів із психологічної реабілітації колишніх військовослужбовців, що повернулися із зони антитерористичної операції, у загальній кількості 97 чоловік. Базою проведення психологічної реабілітації були кемпінг «Гостинний двір», спортивно-оздоровчий табір «Гарт», санаторій «Лісова пісня», санаторій матері та дитини «Пролісок», база відпочинку «Фенікс».

Зі складу бійців, включених у реабілітаційну програму, 12 % перебували в різний час у полоні в сепаратистів, 30 % отримали бойові поранення та контузії.

За результатами проведених заходів були виявлені якісні показники: орієнтовно 70 % реабілітованих зникли нав'язливі думки та невимушені спогади, суттєво знизився агресивний стан, депресія, головні болі, болі в м'язах, тривожні сні, безсоння. Знизилось бажання вживати алкоголь як засіб розслаблення та покращення сну. Покращилась комунікація з оточенням, зокрема з близькими людьми. У 98 % було виявлено ситуативне та довготривале покращення настрою та бойового духу. Проте 3 % учасників психологічної реабілітації відмовились від будь-якого втручання та допомоги, а в 1 % учасників спостерігались ознаки ретравматизації.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Досвід психореабілітаційної роботи, накопичений у Волинській області, зокрема в Ковельському центрі надання волонтерської допомоги 51 ОМБР, Луцькому центрі надання психологічної допомоги учасникам АТО та членам їхніх сімей, показує, що майже весь комплекс психореабілітаційних заходів з учасниками АТО може успішно здійснюватися на загальному тлі соціально-психологічних тренінгів, спрямова-

них на особистісне зростання і розвиток комунікативної компетентності.

Ці тренінги орієнтовані на розв'язання широкого кола психореабілітаційних завдань, серед яких найбільш важливі такі:

а) пізнання учасниками своїх психологічних і особистісних особливостей, оцінка ефективності бажаних комунікативних стратегій, гармонізація особистості;

б) створення в учасників реабілітаційного процесу нової когнітивної моделі життєдіяльності, відновлення відчуття цінності власної особистості й здатності до ефективного існування у світі, зміцнення впевненості в своїх силах;

в) зниження в учасників бойових дій почуття ізольованості, розвиток почуття належності до групи й людської спільноти, психологічного комфорту;

г) формування в учасників тренінгу умінь і навичок побудови точного образу партнерів зі спілкування, «калібрування» їх комунікативних стратегій; удосконалення тактики комунікативного приєднання до партнера зі спілкування; розвиток навичок управління процесом взаємодії у звичайних і конфліктних ситуаціях та оцінки ефективності комунікації.

г) навчіння учасників прийомів психічної саморегуляції і розширення своїх психологічних можливостей в інтересах отримання влади над власними емоційними реакціями, зниження тривожності, відновлення почуття особистісної цілісності та контролю над подіями, а також ефективного спілкування.

Усе це в кінцевому результаті приводить до розв'язання особистісних проблем учасників, що проявляються у сфері їх спілкування з оточенням.

Отже, у процесі згаданих вище заходів з'являється місце і для розблокування системи психологічного захисту військовослужбовців, що часто є бар'єром у спілкуванні та комунікації, і для створення емоційно-підтримуючої атмосфери в групі, а також для здійснення індивідуальної й групової психокорекції, навчання навичок ефективного спілкування.

Література

1. Мюллер М. Якщо ви пережили психотравмуючу подію / М. Мюллер. – Львів : Свічадо, 2014. – 120 с.

- Miuller M. Yakshcho wy perezhyly psykhotrawmuiuchu podiiu [Recovering from Post Traumatic Stress Disorder] / M. Miuller. – Lviv : Svichado, 2014. – 120 s.
2. Леонова А. Б. Психопрофилактика стрессов / А. Б. Леонова, А. С. Кузнецова. – М. : [б. и.], 2003. – 237 с.
Leonova A. B. Psikhoprofilaktika stressov [Prevention of stress] / A. B. Leonova, A. S. Kuznetsova. – М. : [b. i.], 2003. – 237 s.
3. Мисюра В. Ф. Психологическая реабилитация военнослужащих / В. Ф. Мисюра. – М. : [б. и.], 2015. – 283 с.
Misiura W. F. Psikhologitcheskaia reabilitatsiia voiennoslugashchikh [Psychological rehabilitation of servicemen] / W. F. Misiura. – М. : [b. i.], 2015. – 283 s.

УДК 159.923.2:316.621

А. В. Мітлош

Received January 10, 2015;

Revised March 03, 2016;

Accepted April 26, 2016.

МОТИВАЦІЙНІ ДЕТЕРМІНАНТИ УЧАСТІ СУЧАСНОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ГРОМАДСЬКОМУ РУСІ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті проаналізовано й узагальнено основні теоретичні підходи до дослідження мотивації участі студентської молоді в громадському русі, схарактеризовано особливості ціннісно-мотиваційної сфери студентів, окреслено її зміни впродовж останнього часу в напрямку переорієнтації на зовнішній (матеріальний) складник, розкрито особливості соціальної активності особистості. Висвітлено результати попередніх наукових досліджень, у яких обґрунтовано вагомість мотивів самореалізації, поваги та визнання інших осіб, досвіду організаційної діяльності в структурі потреб учасників громадських організацій, а також відзначено низький рівень прояву матеріальних цінностей. Дослідження проводили на базі Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки та Луцького національного технічного університету. Рівень прояву громадської активності (чи пасивності) визначали за допомогою методики діагностики соціальної активності (шкали М. Левицької, адаптованої та модифікованої С. Чолій), яка містить шкали спонтанної та організаційної соціальної активності, адже громадську активність науковці розглядають як складник соціальної активності особистості. Подальше дослідження передбачало застосування комплексу психодіагностичних методик для вивчення ціннісно-мотиваційної сфери учасників громадського руху та громадсько пасивних студентів, а також

подальше їх порівняння. Результати досліджень показали, що для громадсько активних молодих людей характерне домінування розвивальних мотивів у структурі мотивації. Хоча серед споживацьких мотивів у структурі мотиваційного профілю також проявляються мотиви соціального статусу та спілкування, ступінь вираження матеріальних потреб суттєво не відрізняється в групах досліджуваних. У групі громадсько активної молоді серед головних потреб вагоме місце посідають потреби у визнанні, впливовості, самореалізації.

Ключові слова: соціальна активність, громадська активність, чинники громадської активності, ціннісно-мотиваційна сфера, громадських рух.

Mitlosh A. V. Motivational Determinants of Modern Students' Participation in the Social Movement: Psychological Aspects. The article analyzes and summarizes the main theoretical approaches in the study of motivation of students participating in the social movement, describes the features of the value-motivational sphere of students, outlines its latest changes towards reorientation to external (material) component, features the social activity of the individual. The results of the previous research, which justified the importance of self-respect motives and recognition of others, experience in organizational structure of the needs of members of NGOs, and noted the low level of display of wealth, are presented. The study was conducted at Lesya Ukrainka Eastern European National University and Lutsk National Technical University. The level of public display of activity (or inactivity) was determined using diagnostic techniques of social activity (M. Levytska scale adapted and modified by Cholii S.), which contains the scale of spontaneous and organized social activity. Further research involved complex psychodiagnostic methods for the study of value-motivational sphere of socially active and passive students and their comparison. The results showed that socially active young people are characterized by a dominance of developmental motives in the structure of motivation. Social status and communication motives are also evident among consumers' motivations in the structure of motivational profile. The degree of material needs expression were not significantly different in the groups studied. In the group of socially active youth the basic needs are: recognition, influence and self-realization.

Keywords: social activity, social activity factors, value-motivational sphere, public movement.

Митлош А. В. Мотивационные детерминанты участия современной студенческой молодежи в общественном движении: психологический аспект. В статье проанализированы и обобщены основные теоретические подходы к исследованию мотивации участия студенческой молодежи в общественном движении, охарактеризованы особенности ценностно-мотивационной сферы студентов, определены ее изменения в течение последних лет в направлении переориентации на внешнюю (материальную составляющую), раскрыты особенности социальной активности личности. Представлены результаты предыдущих исследований, в которых обосновывается значимость мотивов самореализации, уважения и признания окружающих, опыта организационной деятельности в структуре потребностей участников общественных организаций, а так-

же отмечается низкий уровень проявления материальных ценностей. Исследование проводилось на базе Восточнонационального университета имени Леси Украинки и Луцкого национального технического университета. Уровень проявления общественной активности (или пассивности) определялся с помощью методики диагностики социальной активности (шкалы М. Левицкой, адаптированной и модифицированной С. Чолий), которая содержит шкалы спонтанной и организационной социальной активности, ведь общественная активность рассматривается учеными как составляющая социальной активности личности. Дальнейшее исследование предусматривало применение комплекса психодиагностических методик для изучения ценностно-мотивационной сферы участников общественного движения и общественно пассивных студентов, а также дальнейшее их сравнения. Результаты исследований показали, что для общественно активных молодых людей характерным является доминирование развивающих мотивов в структуре мотивации. Хотя среди потребительских мотивов в структуре мотивационного профиля также проявляются мотивы социального статуса и общения. Степень выраженности материальных потребностей существенно не отличается в группах испытуемых. В группе общественно активной молодежи среди главных потребностей важное место занимают потребности в признании, влияния и самореализации.

Ключевые слова: социальная активность, общественная активность, факторы общественной активности, ценностно-мотивационная сфера, общественное движение.

Постановка наукової проблеми та її значення. Останні революційні події в Україні показали високу роль громадських рухів і об'єднань і їх вплив на політичні та суспільні процеси в країні. Задля захисту спільних інтересів, прав і свобод найбільш активні громадяни об'єднуються в громадські рухи та організації. Ці рухи й організації об'єднують людей різних професій, із різними цінностями, рівнем освіти, віком, статусом, матеріальними статками тощо. Цікаве й актуальне й на сьогодні з'ясування тих соціально-психологічних чинників, які власне детермінують таку форму активності.

Аналіз досліджень цієї проблеми. Досліджували різні аспекти проблеми участі особистості в громадському русі В. Бебик, В. Вербець, В. Васютинський, В. Гордієнко, А. Колодій, М. Левицька, Л. Найдьонова, С. Третяк, М. Слюсаревський, О. Соколова, Г. Хім'як, Л. Шангіна й ін. Дотичні до проблеми участі в громадських рухах дослідження групової політичної участі (Г. Алмон, Є. Головаха, Дж. Пауел, В. Степаненко, Н. Хазратова). Вивчали політичну активність особистості Г. Циганенко, Г. Дилигенський. Мотивацію участі в суспільних рухах досліджували Р. Тернер, Л. Кілліан. Проблемі участі в політич-

них та громадських організаціях приділяли значну увагу Л. Зурхер, С. Чолій, мотивації волонтерства як окремої форми участі в діяльності громадського сектора – Дж. Кларі, М. Снайдер, Л. Елісон й ін.

На думку Г. Циганенко [7], залученість молоді до мережі політичних і громадських організацій, ступінь їх впливовості на суспільні процеси та рівень довіри до них дуже низький.

У студентської молоді активність як природна здатність трансформується в соціальну систему потреб та інтересів. Соціальна активність реалізується в системі цільових установок, ціннісних орієнтацій, які визначають мотиваційну сферу особистості, спрямованість її інтересів, вибір способів діяльності для задоволення потреб [3, с. 176].

Нинішні соціологічні дослідження засвідчують, що останнім часом більшість молодих людей починає переорієнтовуватися на матеріальні цінності. Їх передовсім приваблюють гроші, заробітки, бізнес, участь в управлінських структурах. Водночас можна спостерігати також і тенденцію росту інтенсивних духовних пошуків, орієнтації на істинні цінності, що проявляється в збільшенні інтересу до світової культури, історії своєї сім'ї, народу [2, с. 28].

Процес зміни ціннісних орієнтацій безпосередньо пов'язаний зі змінами в економічній, культурній, політичній, інших сферах суспільного життя певної країни. «Не спрацьовують» колективістські ідеали (усе більше – індивідуалістичні); стала непрестижною низка професій, яких раніше поважали й вважали суспільно корисними. Відтак стає очевидним розрив між поколіннями теперішнього суспільства. Згідно з дослідженнями основні пріоритети нинішньої молоді – добробут, кар'єра, фінансова незалежність від старших, сім'я, свобода [6, с. 230].

Потреба й ступінь залученості до суспільно-політичного життя залежать і від конкретної ситуації в країні, особливостей політичної системи та культури, і від самої людини. Політично активній особистості характерна, на думку Г. Дилигенського, «здатність почуватися самодостатньою та автономною, потреба конструктивної взаємодії з іншими особистостями заради спільних цілей, інтересів, цінностей, а також здатність підпорядковувати свої власні інтереси та способи їх досягнення загальному благу» [1].

Г. Циганенко вважає, що, крім вивчення соціально-політичної ситуації, у якій відбувається становлення молоді як майбутнього ак-

тора політичних стосунків, т. зв. зовнішніх умов, які впливають на участь молоді, можна визначити і внутрішні, якими наділена сама особистість (стать, вік, соціальний статус, певні особистісні, соціально-психологічні чинники й характеристики) [7].

С. Чолій [8, с. 210], аналізуючи роль потреб у структурі мотивації участі молоді в громадських організаціях, указує на вирішальну роль соціальної активності особистості.

М. В. Колесникова [3] зазначає, що соціальна активність особистості – джерело бурхливих соціальних змін у суспільстві. На думку дослідниці, зростання соціальної активності особистості безпосередньо залежить від соціальної культури, яка проявляється в особливій спрямованості ставлення, яке характеризується позицією особистості, її установками, цілями та цінностями, способами їх реалізації. Окрім того, той або той рівень соціальної активності залежить від співвідношеннями між обов'язками особистості в суспільстві й суб'єктивними установками на діяльність. Показники сформованості соціальної активності особистості на певному етапі її розвитку – зміна мотивації, спрямованість цієї мотивації на задоволення потребами в соціально значущій діяльності й соціально цінному обміні.

Дослідження С. Чолій показали, з одного боку, що матеріальні потреби й потреба безпеки вищі в групі молоді, яка не бере участі в діяльності громадських організацій, а отже в цій групі досліджуваних, за А. Маслоу, домінують потреби дефіциту [8, с. 212]. Авторка припускає, що високий рівень актуальності матеріальних потреб – своєрідна перешкода до залучення в громадське життя, адже громадську діяльність, зазвичай, сприймають як неприбуткову. З іншого боку, дефіцит матеріальних ресурсів скеровує діяльність людини більше в професійну сферу чи у сферу праці, основного джерела забезпечення себе та збагачення. Така спрямованість вочевидь не залишає часу на залучення чи принаймні зацікавлення життям громади. Велика вага матеріальних потреб нинішньої молоді ймовірно є продуктом передусім суспільства, у якому вона живе, адже престижно «щось мати», а не «комусь віддавати».

Дослідження ціннісних орієнтацій молоді Л. Добровольської, І. Третьякової, А. Шамне, Т. Фляги виявили, що матеріальні цінності займають ключові позиції в системі ціннісних орієнтацій молоді [5; 9]. Тому не дивно, що рівень громадської залученості молоді в сучасному українському суспільстві такий низький.

С. Чолій з'ясувала, що рівень прояву потреб визнання й самоактуалізації в громадсько активних молодих людей вищий, ніж в неактивних, що засвідчує вагомішу роль саме вищих (соціальних) потреб у структурі мотиваційної сфери громадсько активної молоді. Оскільки потреби поваги та визнання мають подвійний характер, залучення в громадське життя та високу соціальну активність молоді передусім можна пояснити як прагнення здійснювати суспільно корисну діяльність для підвищення рівня поваги до себе та визнання інших [8, с. 212–213].

Потребу самореалізації більшість дослідників соціальної активності людей визнають найбільш важливою в структурі їхньої мотиваційної сфери. А. Маслоу вважав потребу самореалізації основою росту й розвитку людини [4]. Дослідження С. Чолій показали, що в учасників громадських організацій значно вищий рівень потреби самореалізації. Це, на думку авторки, засвідчує, що джерело власного розвитку, реалізації здібностей, досягнення цілей ці молоді люди вбачають у громадській діяльності. Участь молоді в діяльності громадських організацій – спосіб її соціальної самореалізації [8].

Цей результат підтверджує припущення М. Левицької про існування т. зв. «загального синдрому активності», за допомогою якого дослідниця намагалася пояснити заангажованість соціально активних людей і в інші сфери суспільного життя – не лише соціальній, а отже причиною такої високої активності людини є саме велика потреба самореалізації.

С. Чолій зазначає, що потреба самоактуалізації спонукає до організованої соціальної активності (зокрема діяльності в громадських організаціях) лише тих людей, яких характеризує високий рівень пошуку емоційної активації, тобто вони прагнуть нових вражень й емоційно насиченого життя.

Отже, останнім часом більшість молодих людей переорієнтовується на матеріальні цінності. Вагомість ролі зовнішньої мотивації (її матеріального складника) доведено в багатьох наукових дослідженнях. Така зміна ціннісно-мотиваційних особливостей значної частини молодих людей вочевидь не могла не вплинути й на зміну спонукальних чинників громадської активності. Отож можна припустити, що значний відсоток молоді проявляє такий різновид соціальної активності, зокрема й для задоволення матеріальних потреб. Водночас більшість досліджень показує, що матеріальні потреби учасників

громадських організацій досить низькі. Натомість значну увагу вони зосереджують на високому прояві мотивів самореалізації, поваги та визнання інших осіб, досвіду організаційної діяльності. А от цінність влади характерна для осіб із високою потребою визнання й не характерна для тих, хто керується потребою самоактуалізації.

Отож вважаємо за потрібне уточнити й поглибити теперішні наукові положення мотивації громадської активності молоді, виявити її особливості на сучасному етапі розвитку громадянського суспільства.

Мета статті – теоретико-емпіричний аналіз мотиваційних детермінант участі сучасної студентської молоді в громадському русі, що передбачає розв'язання таких завдань: здійснити теоретико-методологічний аналіз проблеми мотиваційних чинників участі сучасної молоді в громадському русі; емпірично дослідити особливості мотивації участі сучасної студентської молоді волинського регіону в громадському русі.

Методи та методики дослідження. Для реалізації поставлених завдань дослідження використано такі методи: теоретичні (аналіз проблеми на підставі вивчення наукової літератури – порівняння, абстрагування, систематизація й узагальнення отриманої наукової інформації); емпіричні (комплекс психодіагностичних методик) – методика діагностики соціальної активності (шкала М. Левицької, адаптована й модифікована С. Чолій), методика діагностики вольових особливостей особистості М. В. Чумакова, методика «Діагностика мотиваційної структури особистості В. Мільмана», методика виявлення переважальних (домінувальних, значущих) цінностей С. Шварца, методика діагностики ступеня задоволеності основних потреб В. В. Скворцова. Оскільки отримані результати досліджуваних параметрів мали нормальний розподіл, то для встановлення наявності значущих відмінностей між досліджуваними двох незв'язаних вибірок було застосовано метод статистичної обробки даних – *t-критерій Ст'юдента* (незв'язані вибірки різних обсягів), а для з'ясування взаємозв'язку між шкалами психодіагностичних методик – метод *кореляції Пірсона*.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Вибірку дослідження склали студенти денної та заочної форм навчання Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, Луцького національного технічного університету. Загальна кількість досліджуваних – 77 осіб віком 18–26 років.

Методику *діагностики соціальної активності* (шкала М. Левицької, адаптована й модифікована С. Чолій) застосували для з'ясування участі/неучасті опитуваних у громадських рухах. Досліджуваним пропонували вибрати з переліку видів соціальної активності ті види, у яких вони будь-коли брали участь (кожен вибір оцінювався одним балом).

Під час аналізу результатів дослідження звертали увагу на змістове наповнення відповідей у виявлених рівнях спонтанної й організаційної соціальної активності, оскільки не всі прояви соціальної активності стосуються саме громадянської та громадської активності. Громадську активність науковці трактують як складник соціальної активності особистості. Окрім того, звертали увагу на конкретні форми прояву громадської та громадянської активності. Адже не кожен прояв громадянської активності є участю в громадському русі (наприклад голосування під час політичних виборів – прояв громадянської активності, проте не участь у громадському русі).

Так, позиції 1–6 (підписання петицій, організація демонстрації чи акції протесту, участь в акції протесту, діяльність на користь місця проживання, діяльність на користь місця праці, волонтерська праця), а також 9 (діяльність на користь свого міста, селища, села), 10 (інші форми спонтанної соціальної діяльності, що не вказані) у блоці спонтанної соціальної активності та позиції 1–3 (належність до політичних партій, належність до професійних асоціацій, праця в структурах самоврядування), 8 (належність до громадських організацій), 10 (участь в інших організаціях) у блоці організаційної соціальної активності *різні форми прояву участі в громадському русі*. Водночас інші позиції не стосуються власне громадського руху, хоч і є проявом соціальної активності особистості.

Перед початком проведення дослідження за цією методикою також просили досліджуваних указувати, у якій саме формі проявлялася спонтанна соціальна активність 4, 5, 9 (діяльність на користь місця проживання, діяльність на користь місця праці, діяльність на користь свого міста, селища, села), оскільки нас цікавив характер її прояву. Наприклад, акцію «Зробимо Волинь чистою», яка проходить щороку в рамках Всеукраїнської акції можна вважати участю в громадському русі, а участь у розчищенні прибудинкової території від снігу – ні.

За результатами дослідження розподілили досліджуваних на дві умовні групи: група громадсько активної молоді (з середнім і високим

рівнями прояву соціальної активності, яку характеризували позиції громадської та громадянської активності); група громадсько пасивної молоді (з низьким та середнім рівнями прояву соціальної активності, яка характеризувалася здебільшого іншими формами прояву соціальної активності).

Відсотковий розподіл результатів показав, що 48,05 % досліджуваних має високий і середній рівні прояву соціальної активності (громадсько активна молодь). Решта, 51,95 % досліджуваних, увійшла до групи громадсько пасивної молоді й отримала за результатами методики низькі та середні показники соціальної активності

У групі громадсько активної молоді прояви спонтанної соціальної активності дещо вищі, ніж прояви організаційної соціальної активності. У блоці спонтанної соціальної активності досліджувані, які отримали високі бали, обирали такі позиції:

- *із числа тих, що належать до форм прояву участі в громадському русі*, – підписання петицій, організація демонстрації чи акції протесту, участь в акції протесту, діяльність на користь місця проживання, діяльність на користь місця праці, волонтерська праця;
- *серед інших форм прояву активності* – голосування під час політичних виборів, висування своєї кандидатури на посади в місцевих та державних органах влади.

Серед проявів організаційної соціальної активності найчастіше досліджувані цієї групи обирали належність до політичних партій, працю в структурах самоврядування, належність до громадських організацій, що є проявом участі в громадському русі, а також участь у виборчих комітетах і комісіях, участь у батьківських комітетах, що є проявом соціальної активності.

Досліджувані, які ввійшли до групи громадсько пасивної молоді, з першого блоку методики обирали позиції голосування під час політичних виборів, діяльність на користь місця праці (яка здебільшого не стосувалися громадського руху). З другого блоку – участь в товариствах за інтересами, у парафіяльних чи прицерковних організаціях, у батьківських, будинкових комітетах.

Аналіз результатів також засвідчив, що досліджувані, члени громадських організацій або партійних структур, проявляють значно вищу активність (середній і високий рівні), ніж інші опитувані. Такі ж результати дослідження отримала С. Чолій під час дослідження ціннісно-

мотиваційних особливостей соціальної активності молоді [8]. Молодь, яка потрапила в групу громадсько пасивної, не бере участі в діяльності громадських та партійних організацій.

Поділ досліджуваних на дві умовні групи дасть нам змогу проаналізувати особливості ціннісно-мотиваційної сфери громадських активістів і виявити мотиваційні чинники їхньої участі в громадському русі.

За результатами *методики діагностики вольових особливостей особистості М. В. Чумакова* можна зробити такий висновок: громадським активістам, на відміну від громадсько пасивної молоді, більшою мірою притаманні енергійність ($t_{кр.} = 2,08$, за $p < 0,05$); самостійність (свобода дій, незалежність) ($t_{кр.} = 4,29$, за $p < 0,001$); рішучість і впевненість ($t_{кр.} = 3,97$, за $p < 0,001$); ініціативність (впливовість, далекоглядність, домінантність) ($t_{кр.} = 4,27$, за $p < 0,001$), що й може комплексно з іншими індивідуальними особливостями спонукати цих досліджуваних до участі в громадських рухах.

Проаналізуємо результати застосування методики «Діагностика мотиваційної структури особистості» В. Мільмана (рис. 1).

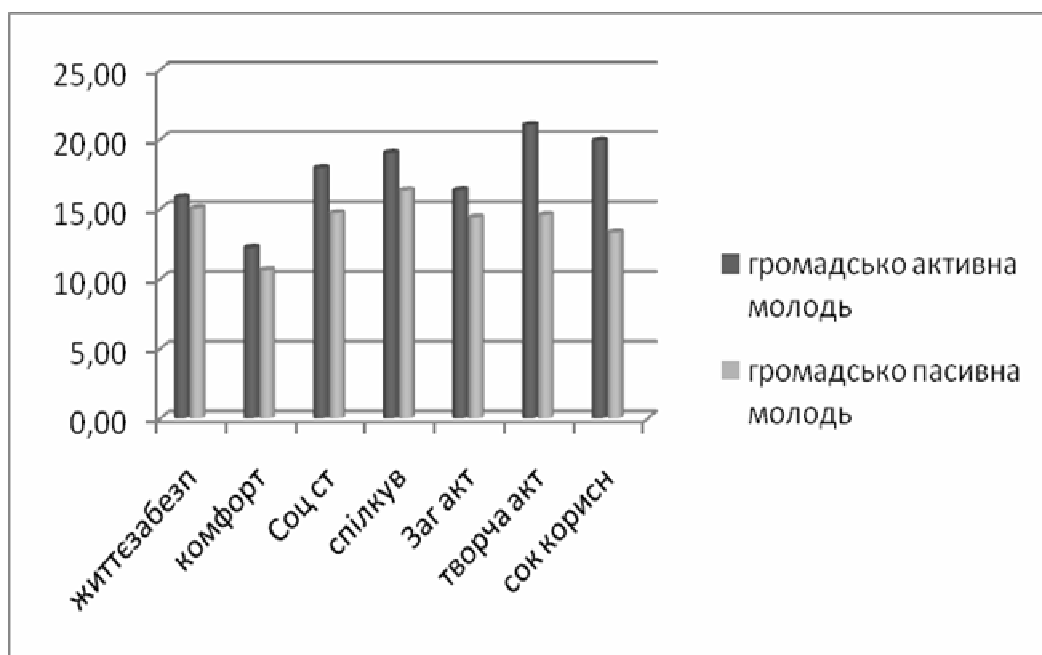


Рис. 1. Порівняльна гістограма середніх значень мотиваційного профілю в 1-й та 2-й групах досліджуваних (за методикою В. Мільмана)

Для громадсько активних молодих людей, на відміну від тих досліджуваних, які не беруть участі в громадських рухах, характерна робоча спрямованість (розвивальні мотиви) в структурі мотивації («творча активність» $t_{кр.} = 6,30$, за $p < 0,001$; «соціальна корисність»

$t_{кр.} = 6,47$, за $p < 0,001$). Громадсько активна молодь прагне робити добрі справи на користь інших, громадські справи, виконувати відповідальну роботу, бути корисними, служити спільній справі. Для активістів важливіші отримання нових знань, прояв винахідливості, отримання задоволення від процесу виконання праці, надання переваги роботі творчого характеру, власні творчі досягнення. Також важливе відкриття чогось нового, орієнтація на ділове спілкування (переговори, виступи, обговорення). Вони прагнуть постійно підвищувати свою кваліфікацію, проявляють громадську активність, для них важливий високий професійний рівень. Хоча серед споживацьких мотивів у структурі мотиваційного профілю також проявляються мотиви «соціального статусу» ($t_{кр.} = 3,20$, за $p < 0,01$) та «спілкування» ($t_{кр.} = 2,59$, за $p < 0,05$). А отже, й до участі в громадських рухах вони долучаються зокрема й для ділового спілкування, задоволення пізнавальних потреб, особистісного та професійного самовдосконалення, прояву громадянської позиції, а також задля досягнення успіху, авторитету, визнання й розширення кола друзів.

Результати, отримані за методикою діагностики ступеня задоволеності основних потреб В. В. Скворцова, показали, що потреби у визнанні ($t_{кр.} = 7,46$, за $p < 0,001$) та самовираженні ($t_{кр.} = 2,30$, за $p < 0,05$) із-поміж інших чинників є спонукальними до участі в громадських рухах. Окрім того, в учасників громадських рухів більшою мірою задоволені соціальні потреби ($t_{кр.} = -7,45$, за $p < 0,001$), аніж у громадсько пасивних молодих людей. За шкалою «матеріальні потреби» (у сумі всіх потреб, які входять до шкали) не виявлено суттєвих відмінностей між групами, проте за однією з потреб, а саме «забезпечити собі матеріальний комфорт» ($t_{кр.} = 2,64$, за $p < 0,01$) було виявлено переважання її значущості у групі громадських активістів.

Для з'ясування взаємозв'язку вольових особливостей із потребами й мотивами громадсько активної молоді застосували метод **кореляції Пірсона**. Визначили такі кореляційні зв'язки:

- між шкалами «самостійність» і «займатися справою, яка поглинає, вимагає повної віддачі» ($r_{xy} \approx 0,439$, за $p < 0,01$); «самостійність» і «творча активність» ($r_{xy} \approx 0,331$, за $p < 0,05$); «самостійність» та «потреба в самовираженні» ($r_{xy} \approx 0,440$, за $p < 0,01$);
- між шкалами «наполегливість» і «займатися справою, яка поглинає» ($r_{xy} \approx 0,371$, за $p < 0,05$); «наполегливість» та «потреба в самовираженні» ($r_{xy} \approx 0,362$, за $p < 0,01$);

- між шкалами «ініціативність» і «творча активність» ($r_{xy} \approx 0,335$, за $p < 0,05$);
- між шкалами «рішучість» і «соціальна корисність» ($r_{xy} \approx 0,391$, за $p < 0,05$).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Джерелом задоволення низки потреб особистості є її соціальна активність, зокрема спонтанна й організована, проявом якої є громадська діяльність. Громадсько активна молодь більшого значення надає таким цінностям, як відважність, свобода дій і думок, незалежність (довіра до себе, вибір власних цілей й інтересів), креативність (унікальність, уява), різноманітне та бурхливе життя, а також меншого значення надає розвагам (приємність). Для громадсько активних молодих людей характерне домінування розвивальних мотивів у структурі мотивації, хоча серед споживацьких мотивів у структурі мотиваційного профілю також проявляються мотиви соціального статусу та спілкування. Ступінь вираження матеріальних потреб суттєво не відрізняється в групах досліджуваних. У групі громадсько активної молоді серед головних потреб вагоме місце посідають потреби у визнанні, впливовості, самореалізації.

Перспективу подальших розвідок у цьому аспекті вбачаємо в глибшому вивченні мотиваційних детермінант прояву громадської активності молоді, а також розширенні вікового діапазону досліджуваних і порівняльному аналізі чинників їхньої активності; у виробленні рекомендацій та програми розвитку ціннісно-мотиваційної сфери сучасної молоді.

Література

1. Дилигенский Г. Г. Что мы знаем о демократии и гражданском обществе? / Г. Г. Дилигенский // Pro et Contra. – 1997. – № 2. – С. 87–97.
Dilihenskii H. H. Chto my znaiem o demokpatii y hpazhdanskom obshchestve? [What do we know about democracy and civil society?] / H. H. Dilihenskii // Pro et Contra. – 1997. – № 2. – С. 87–97.
2. Драч С. В. Ціннісні орієнтації студентської молоді українського суспільства: сутність та динаміка [Електронний ресурс] / С. В. Драч ; Хмельн. ін-т соц. технологій ВМУРоЛ «Україна». – Режим доступу : http://hist.km.ua/uploads/file/visnik/2010_2/10dsvssd.pdf
Drach S. V. Tsinnisni oriientatsii studentskoi molodi ukrainskoho suspilstva: sutnist ta dynamika [Values of students in Ukrainian society: nature and dynamics] [Elektronnyi resurs] / S. V. Drach ; Khmeln. in-t sots. tekhnolohii VMURoL "Ukraine". – Rezhym dostupu : http://hist.km.ua/uploads/file/visnik/2010_2/10dsvssd.pdf

3. Колесникова М. В. Педагогические исследования в области социальной активности личности [Электронный ресурс] / М. В. Колесникова // Педагогика и психология. – 2006. – С. 176–178. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-issledovaniya-v-oblasti-sotsialnoy-aktivnosti-lichnosti>
Kolesnikova M. V. Pedagogicheskie issledovaniia v oblasti sotsyalnoi aktivnosti lichnosti [Pedagogical research in the field of individual social activity] [Elektronnyi resurs] / M. V. Kolesnikova // Pedagogika i psikhologiya. – 2006. – S. 176–178. – Rezhym dostupa : <http://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-issledovaniya-v-oblasti-sotsialnoy-aktivnosti-lichnosti>
4. Маслоу А. Мотивация и личность. – 3-е изд. / А. Маслоу. – СПб. : Питер, 2008. – 352 с.
Maslou A. Motivatsiia i lichnost [Motivation and personality]. – 3-e yzd. / A. Maslou. – SPb. : Pyter, 2008. – 352 s.
5. Третякова І. Трансформація ціннісних орієнтацій студентів у контексті сучасного українського державотворення / І. Третякова, Л. Добровольська, К. Коник // Психологічні науки : зб. наук. пр. / Бердян. держ. пед. ун-т, Ін-т психології ім. Г. Костюка АПН України. – Бердянськ : [б. в.], 2006. – № 3. – С. 179–184.
Tretiakova I. Transformatsiia tsinnisnykh oriientatsii studentiv u konteksti suchasnoho ukrainskoho derzhavotvorennia [Transformation of value orientations of students in the context of contemporary Ukrainian state building] / I. Tretiakova, L. Dobrovolska, K. Konyk // Psykholohichni nauky : zb. nauk. pr. / Berdian. derzh. ped. un-t, In-t psykholohii im. H. Kostiuka APN Ukrainy. – Berdiansk : [b. v.], 2006. – № 3. – S. 179–184.
6. Целякова О. М. Духовна цінність і ціннісні орієнтації студентської молоді України в трансформаційному суспільстві / О. М. Целякова // Гуманіт. вісн. ЗДІА. – 2009. – Вип. 38. – С. 222–233.
Tseliakova O. M. Dukhovna tsinnist i tsinnisni oriientatsii studentskoi molodi Ukrainy v transformatsiinomu suspilstvi [Spiritual value and value orientations of Ukraine student youth in transformational society] / O. M. Tseliakova // Humanit. visn. ZDIA. – 2009. – Vyp. 38. – S. 222–233.
7. Циганенко Г. Чинники схильності молоді до участі в політичних організаціях [Електронний ресурс] / Г. Циганенко // Соціальна психологія : наук. журн. / за ред. Ю. Ж. Шайгородського. – 2012. – № 4 (54). – Режим доступу : <http://politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=71&c=1653>
Tsyhanenko H. Chynnyky skhylnosti molodi do uchasti v politychnykh orhanizatsiiah [Youth predisposition factors of participation in political organizations] [Elektronnyy resurs] / H. Tsyhanenko // Sotsialna psykholohiia : nauk. zhurn. / za red. Yu. Zh. Shaihorodskoho. – 2012. – № 4 (54). – Rezhym dostupu : <http://politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=71&c=1653>
8. Чолій С. Потреби у структурі мотивації участі молоді в діяльності громадських організацій / С. Чолій // Вісн. Львів. ун-ту. Сер. : Філософія. – 2011. – Вип. 14. – С. 209–217.

Cholii S. Potreby u strukturi motyvatsii uchasti molodi v diialnosti hromadskykh orhanizatsii [Needs in the motivation structure of youth participation in public organizations activities] / S. Cholii // Visn. Lviv. un-tu. Ser. : Filosofia. – 2011. – Vyp. 14. – S. 209–217.

9. Шамне А. Психологічні особливості формування та розвитку ціннісних орієнтацій сучасної молоді [Електронний ресурс] / А. Шамне, Т. Фляга // Інтегративний характер ціннісних вимірів освіти в стандартах Болонського процесу : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (21–22 трав. 2008 р., м. Бердянськ). – Режим доступу : <http://www.bdpu.org/scientific_published/conf_2008/articles/Section_1/Shamne.doc/view>

Shamne A. Psykholohichni osoblyvosti formuvannia ta rozvytku tsinnisnykh oriiantatsii suchasnoi molodi [Psychological peculiarities of formation and development of value orientations of contemporary youth] [Elektronnyy resurs] / A. Shamne, T. Flyaha // Intehratyvnyi kharakter tsinnisnykh vymiriv osvity v standartakh Bolonskoho protsesu : materialy Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (21–22 trav. 2008 r., m. Berdiansk). – Rezhym dostupu : http://www.bdpu.org/cientific_ublished_conf_2008/articles/Section_1/Shamne.doc/view

УДК 159.98:316.362:376-058.68

М. І. Мушкевич

Received February 02, 2015;

Revised March 12, 2016;

Accepted April 26, 2016.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В СІМ'Ї З ПРОБЛЕМНОЮ ДИТИНОЮ

У статті схарактеризовано основні підходи до особливостей міжособистісної взаємодії в сім'ї, яка має проблемну дитину. Виявлено особливості шлюбних стосунків, батьківського ставлення, взаємодію сиблінгів у таких сім'ях. Досліджено, що в більшості сімей спостерігається низка особливостей міжособистісної взаємодії, а саме: потреба об'єднати сім'ю, труднощі в контактах із сім'єю, тривога, незахищеність, холодність взаємин, тривожність, невпевненість, негативний емоційний зв'язок у сім'ї, роз'єднаність, поверхневі емоційні контакти членів сім'ї із зовнішнім світом, неспокій щодо сімейної ситуації, інтровертованість, психологічна слабкість членів сім'ї. У процесі батьківсько-дитячих взаємин переважають негармонійні типи міжособистісної взаємодії, які розділилися на три групи: 1) батьки поводять себе занадто авторитарно щодо дитини, вимагаючи від неї безумовної слухняності, установлюючи їй суворі дисциплінарні рамки, нав'язують дитині свою волю, не враховують її власних

поглядів, пред'являють до дитини надмірні вимоги, які вона, унаслідок своїх індивідуальних особливостей, не спроможна виконати; 2) батьки характеризуються надмірною увагою до дитини, абсолютним потуранням усім потребам та бажанням, ніби зливаються з дитиною в єдине ціле, вона для них стає центром, до дитини застосовується мінімум вимог, обов'язків і заборон та максимум прав; 3) для батьків характерне певне неприйняття дитини, відстороненість та холодність у відносинах, дистанція з дитиною, надмірні вимоги до дитини виконувати обов'язки. Аналізуючи міжособистісну взаємодію на рівні сиблінгів, видно, що для більшості сімей характерна конкуренція сиблінгів, це проявляється в егоїстичному суперництві братів та сестер, конфліктності їх відносин, ревнощам, прихованій чи навіть відкритій ворожості по відношенню один до одного в боротьбі за увагу та любов батьків.

Ключові слова: сім'я, міжособистісна взаємодія, проблемна дитина, шлюбна підсистема, батьківська підсистема, сиблінгова підсистема.

Mushkevych M. I. Psychological Peculiarities of Interpersonal Relations in a Family with a Problem Child. In this article, the main approaches to dealing with interpersonal relations within a family that has a problem child are introduced. Peculiarities of marital relations, parental relations, relations of siblings in these types of families are highlighted. It is indicated that in most families the following peculiarities of interpersonal relations are observed: need to unite the family, difficulties in contacting the family, anxiety, insecurity, coldness in relations, lack of confidence, negative emotional connections within the family, disunity, superficial emotional contact of the members of the family with the outside world, concern about the family situation, introversion, psychological weakness of the members of the family. In the parent-children relations, inharmonious types of interpersonal relations are dominant, which can be divided into 3 groups: 1) the parents act too authoritarian in relation to their children, demanding unconditional obedience, setting up strict disciplinary framework, impose their will onto a child, not taking into account his own point of view, placing excessive demands onto a child, which he can't fulfill due to his individual peculiarities; 2) parents are characterized by excessive attention to the child, absolute connivance of all the needs and desires, merge with a child into one whole, he becomes a centre to them, minimum demands, duties and restrictions are placed on to the child, while he gets all the rights; 3) parents are characterized by a degree of rejection of the child, detachment and coldness in the relations, distance with the child, excessive demands towards the child. Analyzing the interpersonal relations of the siblings we can see that for the majority of the family the competitiveness of siblings is quite typical, which is indicated through egoistic competitiveness of brothers and sisters, conflict of their relations, jealousy, hidden or even open hostility towards each other in the struggle for parents' attention and love.

Keywords: family, interpersonal relations, problem child, marital subsystem, parental subsystem, sibling subsystem.

Мушкевич М. И. Психологические особенности межличностного взаимодействия в семье с проблемным ребенком. В статье представлены основные подходы к особенностям межличностного взаимодействия в семье, которая

имеет проблемного ребенка. Выявлены особенности брачных отношений, родительского отношения, взаимодействия сиблингов в таких семьях. Показано, что в большинстве семей наблюдается ряд особенностей межличностного взаимодействия, а именно: потребность объединить семью, трудности в контактах с семьей, тревога, незащищенность, холодность отношений, тревожность, неуверенность, отрицательная эмоциональная связь в семье, разобщенность, поверхностные эмоциональные контакты членов семьи с внешним миром, обеспокоенность семейной ситуацией, интровертированность, психологическая слабость членов семьи. В процессе родительско-детских отношений преобладают негармоничные типы межличностного взаимодействия, которые разделились на три группы: 1) родители ведут себя слишком авторитарно по отношению к ребенку, требуя от него безусловного послушания, устанавливая ему строгие дисциплинарные рамки, навязывают ребенку свою волю, не учитывают его собственной точки зрения, предъявляют к ребенку непомерные требования, которые он, в силу своих индивидуальных особенностей, не в состоянии выполнить; 2) родители характеризуются чрезмерным вниманием к ребенку, абсолютным потворствованием всем потребностям и желаниям, будто бы сливаются с ребенком в единое целое, он для них становится центром, к ребенку применяется минимум требований, обязанностей и запретов и максимум прав; 3) для родителей характерны определенное неприятие ребенка, отстраненность и холодность в отношениях, дистанция с ребенком, чрезмерные требования к ребенку выполнять обязанности. Анализируя межличностное взаимодействие на уровне сиблингов, видно, что для большинства семей характерна конкуренция сиблингов; это проявляется в эгоистическом соперничестве братьев и сестер, конфликтности их отношений, ревности, скрытой или даже открытой враждебности по отношению друг к другу в борьбе за внимание и любовь родителей.

Ключевые слова: семья, межличностное взаимодействие, проблемный ребенок, брачная подсистема, родительская подсистема, сиблингова подсистема.

Постановка наукової проблеми та її значення. Сьогодні в умовах складної соціально-політичної ситуації в країні сім'я набула особливого значення. Актуальна проблема міжособистісної взаємодії в сім'ї, адже саме в спільній діяльності та спілкуванні формується особистість дитини як соціального суб'єкта й визначається емоційний аспект взаємин усіх членів сім'ї. Неповноцінні емоційні контакти між подружжям та між батьками й дітьми, зокрема проблемними дітьми, згубно позначаються не лише на формуванні емоційної сфери дитини, а й на її психічному розвитку загалом.

Аналіз досліджень цієї проблеми. У психологічній науці вивченню міжособистісної взаємодії в сім'ї, яка має проблемну дитину, присвячено порівняно небагато робіт. Труднощі сімей, у яких виховується проблемна дитина, розглянуто в працях Т. Богданової, Н. Ма-

зурової (1998), В. Вишневецького (1984, 1985, 1987), Б. Воскресенського (1975, 1976, 1979, 1985), Т. Добровольської (1989, 1991), О. Захарова (1974, 1982, 1988), І. Левченко (1984, 1986, 1989, 1991), Р. Майрамяна (1974, 1975, 1976, 1977, 1985), І. Мамайчук, В. Мартинова, Г. П'ятакової (1989), О. Мастюкової (1981, 1990, 1991, 1992, 1993, 1997), І. Раку (1997, 1981), М. Семаго (1992), І. Скворцова та Т. Осіпенко (1995), А. Співаковської (1981), Н. Шабаліної (1989, 1991), А. Шаріпова та З. Гафурової (1998), В. Юртайкіна, О. Комарової (1996) та ін. На сучасному етапі в Україні питання щодо сімей, у яких виховується проблемна дитина, висвітлювалися в роботах О. Абрамова (2000), Т. Вісковатової (2006–2007), М. Мушкевич (2010, 2012, 2014), Н. Подгорільської (2010), М. Радченко (2002). Автори звертають увагу на різні сторони складних процесів взаємодії проблемної дитини з оточенням, сприйняття цієї дитини близькими людьми та розвитку самої дитини як особистості. Виділяють психологічні параметри сім'ї, які є детермінантами індивідуального розвитку дітей, презентують методи та методики, які сприяють формуванню особистісних якостей проблемних дітей у сімейному середовищі. Однак недостатньо вивчене на сьогодні питання міжособистісної взаємодії в сім'ї, яка має проблемну дитину, що й спричинило вибір теми наукового пошуку.

Мета дослідження – вивчити психологічні особливості міжособистісної взаємодії в сім'ї, яка має проблемну дитину, виявити найбільш оптимальні та деструктивні особливості цієї взаємодії. Відповідно до мети дослідження були поставлені такі **завдання**: проаналізувати основні психологічні підходи до поняття міжособистісної взаємодії; виділити особливості сім'ї, яка має проблемну дитину, у вченнях українських та зарубіжних авторів; розробити процедуру й методику дослідження; виявити психологічні особливості міжособистісної взаємодії сім'ї, яка має проблемну дитину, на рівні трьох підсистем: шлюбної, батьківської, сиблінгової. Для емпіричного дослідження використовували такі **методи**, як спостереження, бесіда, анкетування, тестування. Зокрема, тестування передбачало використання таких **методик**, як проєктивний малюнок «КМС», стандартизований тест-опитувальник «Задоволеність шлюбом», тест-опитувальник батьківського ставлення, методика «АСВ».

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. У дослідженні розглядаємо «міжособистісну

взаємодію», що передбачає взаємозалежний обмін діями, організацію взаємних дій, спрямованих на реалізацію спільної діяльності, розподіл функцій тощо. Це означає участь кожного учасника міжособистісної взаємодії в розв'язанні спільного завдання з відповідним корегуванням своїх дій, урахуванням попереднього досвіду, активізацією власних здібностей та можливостей партнера.

Під час взаємодії, спілкуючись, обмінюючись інформацією, людина виробляє форми та норми спільних дій. Як зазначає українська дослідниця Л. Орбан-Лембрик, традиційно види міжособистісної взаємодії поділяють на дві групи: 1. Співробітництво, що передбачає такі дії, які сприяють організації спільної діяльності, забезпечують її успішність, узгодженість, ефективність. Цей вид взаємодії позначають також поняттями «кооперація», «згода», «пристосування», «асоціація»; 2. Суперництво – його утворюють дії, які певною мірою розхитують спільну діяльність, створюють перепони на шляху до порозуміння; їх позначають також поняттями «конкуренція», «конфлікт», «опозиція», «дисоціація» [4, с. 145]. У психоаналітичному підході З. Фройд уважав, що міжособистісна взаємодія визначається переважно уявленнями, засвоєними в ранньому дитинстві, і конфліктами, пережитими в цей період [5, с. 211]. Інтерактивну сторону міжособистісної взаємодії та спілкування досліджено в працях представників символічного інтеракціонізму (Дж. Мід, Г. Блумер), котрі вважають, що поведінка людей стосовно одне одного та предметів навколишнього світу визначається тим значенням, яке вони їм надають. Дж. Мід уважав, що люди реагують не тільки на вчинки інших людей, а й на їхні наміри [1, с. 125]. У праці В. Дружиніна відзначається, що на взаємодію в сім'ї впливають зовнішні й внутрішні чинники [2, с. 123]. До зовнішніх факторів належать сукупність матеріальних і духовних умов, які існують у певному суспільстві. До внутрішніх факторів, що сприяють успішній діяльності сім'ї, належать індивідуальні психологічні особливості сімейних партнерів – інтелектуальні, характерологічні, соціально-психологічні.

За твердженням Е. Ейдеміллера, В. Юстицькіса, Л. Шнейдер та інших, найпоширеніша міжособистісна взаємодія в нуклеарних сім'ях, тобто сім'ях, які складаються із двох батьків та дітей, інакше кажучи, із двох поколінь. Стосунки в цих сім'ях будуються за такими напрямками: чоловік/дружина, батьківсько-дитяча взаємодія, міжособистісна взаємодія братів і сестер (сиблінгів) [3; 6, с. 327].

Отже, як показує аналіз теоретичної літератури, у сім'ї як складній структурі повністю відтворюється вся багатогранність поняття «міжособистісна взаємодія». Розглядаючи сім'ю як систему, у якій усі її члени взаємопов'язані, слід урахувувати, що зміни в одному елементі спричиняють зміни всієї системи загалом. Міжособистісна взаємодія в сімейній системі відбувається на таких трьох основних рівнях, як подружній, батьківський, дитячий. Вона включає безперервні переговори, укладання угод, компроміси і, звичайно, подолання труднощів, розв'язання конфліктів.

Емпіричне дослідження міжособистісної взаємодії в сім'ї, яка має проблемну дитину, проводили на базі психологічного консультативного центру при кафедрі практичної психології та безпеки життєдіяльності факультету психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. У дослідженні взяли участь 30 повних сімей, серед яких було 62,5 % жінок (30 осіб) і 37,5 % чоловіків (18 осіб). Вік досліджуваних – від 25 до 50 років. Було виявлено, що 45 % досліджуваних сімей мають одну дитину, 50 % – дві дитини, 5 % – троє і більше дітей. Вік дітей – від чотирьох до 14 років. Усі діти вважались проблемними через такі їх характеристики, як гіперактивність, поведінкові розлади, синдром нав'язливих станів, надмірна агресивність, синдром дефіциту уваги, імпульсивність тощо. Ці характеристики описували або самі батьки, або з такими скаргами зверталися вихователі та вчителі, або ж це був неврологічний діагноз.

Аналіз емпіричного дослідження показав такі результати. У 69 % досліджуваних було виявлено негативний сімейний клімат, тобто неблагополучний емоційний фон сім'ї. 31 % досліджуваних мали благополучний сімейний клімат. Тобто в більшості сімей, які мають проблемних дітей, проявляється неблагополучний емоційний фон сімейних відносин, а саме: тривога щодо сімейної ситуації, низький рівень міжособистісного спілкування в сім'ї, недовіра один до одного, ситуація, коли кожен живе сам по собі. Таким сім'ям властива наявність травматичних переживань, які пов'язані із сім'єю, що призводить до накопичення стресу та емоційної втоми, депресій, сварок, психічної напруги, дефіциту позитивних емоцій. Для третини сімей, які брали участь у дослідженні, був характерний позитивний сімейний клімат. Для позитивного психологічного клімату притаманні такі ознаки: згуртованість, можливість усебічного розвитку особистості кожного члена сім'ї, доброзичливість, почуття захищеності та емоцій-

ної задоволеності, гордість за належність до своєї сім'ї, відповідальність. У сім'ї з позитивним кліматом кожен її член ставиться до решти з любов'ю, повагою та довірою. Усі охоче допомагають одне одному, у таких сім'ях високий рівень міжособистісного спілкування, для них характерні спільні інтереси, спільна праця та відпочинок. За допомогою методики КМС було також виявлено, що в 90 % досліджуваних спостерігається роз'єднаність членів сім'ї, а в 10 % – проявляється згуртованість та об'єднаність членів сім'ї. Тобто в більшості досліджуваних виявлено роз'єднаність членів сім'ї у процесі взаємодії. Це проявляється в тому, що кожен член сім'ї живе відповідно до своїх інтересів, не враховуючи думки інших її членів, сім'я зовсім мало часу проводить разом, спостерігається низький рівень емоційних зв'язків у родині. Лише в 10 % сімей, які мають проблемних дітей, проявляється згуртованість та об'єднаність членів сім'ї, що є індикатором благополучних психологічних контактів усіх членів, а саме сім'я багато часу проводить разом, її члени мають спільні інтереси, допомагають один одному, враховують думку кожного члена сім'ї; згуртованість сім'ї сприяє гармонії міжособистісної взаємодії, зниженню гостроти міжособистісних конфліктів, зняттю стресових станів, підвищенню оцінки власної соціальної значущості й реалізації особистісного потенціалу кожного члена сім'ї.

У 63 % сімей, які мають проблемних дітей, спостерігається конкуренція в міжособистісних взаєминах сиблінгів, а в 37 % досліджуваних сімей міжособистісна взаємодія між братами та сестрами гармонійна й спрямована на співпрацю. Тобто для більшості сімей характерна конкуренція сиблінгів, що проявляється в егоїстичному суперництві братів та сестер, конфліктності їх відносин, ревнощах, прихованій чи навіть відкритій ворожості один до одного в боротьбі за увагу та любов батьків, заздрості, прагненні до переваги над братом чи сестрою. У меншій частині сімей було виявлено гармонійну взаємодію сиблінгів, яка характеризується відсутністю конфліктних відносин братів та сестер, відсутністю взаємних образ, умінням домовлятися одне з одним, задоволеністю потреби в батьківській увазі кожного із сиблінгів, взаємною довірою, прив'язаністю, атракцією, наявністю спільних інтересів, взаємодопомогою. Відповідно до проведеної проективної методики та аналізу її результатів виявлено, що в 58 % сімей спостерігаються подружні проблеми в сексуальній сфері, у 42 % досліджуваних сімей таких проблем не виявлено. Як бачимо,

для більшості сімей, які мають проблемних дітей, характерна певна дисгармонія в сексуальних відносинах, сексуальні потреби не задовольняються, секс перестає бути джерелом таких сильних емоцій, як раніше, відбувається зниження сексуальної активності, інтимні бажання не втілюються, викликаючи роздратування, напругу та стресові стани, що впливає на міжособистісну взаємодію загалом. У меншості подружніх пар спостерігається відсутність сексуальних проблем, що дає підстави говорити про сексуальну задоволеність шлюбних партнерів, міцність та поглиблення близькості, урахування інтимних вподобань і почуттів кожного із партнерів, свободу їх вираження, проте сексуальна близькість приносить позитивні емоції обом партнерам тощо.

Перейдемо до опису й аналізу результатів за методикою «Опитувальник задоволеності шлюбом», який показав, що подружжя, які мають проблемну дитину, здебільшого не задоволені власним шлюбом. Так, у 77 % досліджуваних спостерігається неблагополучний рівень задоволеності шлюбом, серед яких 47 % жінки, 30 % – чоловіки. Серед 23 % благополучних – 15 % жінок і 8 % чоловіків. Як бачимо, задоволеність шлюбом спостерігається в меншості сімей (23 %), із них у 11 % подружніх пар було виявлено благополучний рівень задоволеності шлюбом, а у 12 % – скоріше, благополучний. Відносини на цих рівнях можна схарактеризувати як такі, де є взаєморозуміння, взаємне співчуття, теплота в стосунках та гострота сприймання одне одного. Сімейна взаємодія приносить радість та задоволення, і шлюб загалом можна визначити як щасливий. Кожен із подружжя відчуває себе з іншим гармонійно, вони доповнюють одне одного, приймають свого партнера таким, яким він є, не бажаючи щось у ньому змінювати, відчувають гордість за те, що саме цей чоловік чи ця жінка є його обранцем. У шлюбі подружжя не втратило можливості розвиватися, а навпаки, отримало цю можливість. У 77 % подружніх пар було виявлено незадоволеність шлюбом. Зокрема, у 29 % досліджуваних спостерігається, скоріше, неблагополучний рівень задоволеності шлюбом, у 29 % – неблагополучний і в 19 % – абсолютно неблагополучний рівень задоволеності шлюбними відносинами. Живучи поруч одне з одним, подружжя, у яких спостерігається неблагополучний рівень задоволеності шлюбом, утрачають взаємодовіру та взаєморозуміння, вони прагнуть багато чого змінити у своїх шлюбних відносинах, і тільки такі фактори, як наявність дітей чи спільного майна,

стримують їх від розлучення. У них спостерігається холодність у взаєминах, відсутність емоційних контактів, проблеми в сексуальній сфері, замкненість на собі. Порівнюючи власне подружнє життя з життям інших сімей, вони вважають їх щасливішими та успішнішими. Сподівання щодо шлюбу в таких пар не здійснюються, і настає розчарування у виборі партнера. Кожен із партнерів уважає, що недоліки іншого значно переважають над достоїнствами, і якби була можливість повернути час назад, то вони, швидше за все, не вибрали б нинішнього партнера як чоловіка чи дружину. Основну перешкоду до щасливого шлюбу ці особи вбачають у своєму партнері, а не в собі. Подружні взаємовідносини не приносять організованості в сімейну взаємодію.

За результатом методики «Тест-опитувальник батьківського ставлення» можна зробити такі висновки. У більшості респондентів за шкалою «Прийняття–відторгнення» спостерігається позиція прийняття, яка характеризується позитивним ставленням до власної дитини, схваленням її інтересів та планів, допомогою в різних починаннях, визнанням індивідуальності дитини та вірою в її майбутнє. За шкалою «Кооперація» більшість батьків показала високий рівень кооперації та співпраці з власною проблемною дитиною. Вони виявляють щирий інтерес до захоплень дитини, підтримують її інтереси, допомагають у саморозвитку тощо. За шкалою «Симбіоз» більшість батьків займає оптимальний рівень, який характеризується тим, що батьки не «зливаються» із дитиною в єдине ціле, але й не встановлюють психологічної дистанції, вони поважають індивідуальність дитини, її особисті бажання та потреби, залишаючи місце на самостійні прояви в поведінці. У більшості досліджуваних за шкалою «Авторитарна гіперсоціалізація» виявлено середній рівень, який свідчить про те, що батьки дають дитині можливість самостійно проявляти свою поведінку, робити власний вибір, одночасно м'яко контролюючи та спрямовуючи дитину. За шкалою «Маленький невдаха» виявлено, що більшість батьків займає нейтральну позицію до невдач дитини.

У ході емпіричного дослідження методикою «Аналіз сімейної взаємодії» (АСВ) виявлено, що в 79 % батьків, які мають проблемних дітей, у процесі міжособистісної взаємодії використовуються негармонійні типи сімейного виховання. Досліджено, що найбільш виражений тип негармонійного виховання (42 %) – «потуральна гіперпротекція» (Г+, У+, Т-, З-, С-). Батьки, які використовують такий стиль

виховання, приділяють дитині надто багато часу, сил і уваги, виховання дитини стало головною справою їх життя. Наступним за популярністю стилем виховання виявилася «гіпопротекція» (Г-, У-, Т-, З-, С-+), вона спостерігається в 15 % досліджуваних. У сім'ях, для яких характерний цей стиль, дитина опиняється на периферії уваги батьків, до неї «не доходять руки», батькові чи матері «не до дитини». За її виховання беруться лише час від часу, коли трапляється щось серйозне. У 8 % сімей виявлено «домінантну гіперпротекцію» (Г+, У+-, Т+, З+, С+). Цей стиль виховання полягає в тому, що батьки приділяють дитині дуже багато часу, покладаючи всі сили на її виховання та розвиток, дитина стає центром уваги, усі інші справи відходять на другий план. Задовольняються всі забаганки та потреби дитини без винятку, будь-яке її бажання стає законом. Однак при цьому стилі виховання може спостерігатися й ігнорування потреб дитини, насамперед нематеріальних. Ще у 8 % досліджуваних спостерігається «емоційне відсторонення» (Г-, У-, Т+, +, С+). Батьки, які обрали такий тип взаємодії з дітьми, мало часу приділяють їх вихованню та спілкуванню з ними, діти перебувають у них на другому плані. Матеріальні та духовні потреби дітей задовольняються в мінімальному обсязі. У 6 % досліджуваних сімей було виявлено такий стиль негармонійного виховання, як «підвищена моральна відповідальність» (Г+, У-, Т+, З+, С+). Цей стиль характеризується тим, що головною справою батьків є виховання власної дитини задля її повноцінного й усебічного розвитку. Вимоги до дитини в цьому разі дуже великі, непомірні, які не відповідають її можливостям і не тільки не сприяють повноцінному розвитку особистості, а й, навпаки, становлять ризик психотравматизації.

Висновки й перспективи подальших досліджень. Отже, узагальнивши результати емпіричного дослідження, можна зробити такі висновки. У більшості досліджених сімей, які мають проблемних дітей, було виявлено негативний сімейний клімат, що свідчить про наявність низького рівня міжособистісних контактів та труднощів у спілкуванні із сім'єю, тривоги щодо сімейної ситуації, взаємної недовіри та замкненості. Спостерігається роз'єднаність членів сім'ї, їх інтровертованість, зосередження лише на власних потребах та інтересах, відсутність взаєморозуміння та взаємодопомоги. Виявлено негативність сімейної взаємодії та холодність у відносинах, що проявляється у відстороненості, байдужості, відчуженні, поверхневих емоцій-

них зв'язках, відсутності емпатії. Спостерігається конкуренція в міжособистісній взаємодії сиблінгів, що характеризується конфліктністю їх відносин, суперництвом, ревнощами, взаємними образами тощо. Сім'ям притаманні незадоволеність шлюбними відносинами та проблеми й дисгармонія в подружній сексуальній сфері. У більшості респондентів у батьківсько-дитячій взаємодії спостерігається позиція прийняття, яка характеризується позитивним ставленням до власної дитини, схваленням її інтересів та планів, допомогою в різних починаннях, визнанням індивідуальності дитини та вірою в її майбутнє. Батьки показали високий рівень кооперації та співпраці з власною проблемною дитиною. Вони дають дитині можливість самостійно проявляти свою поведінку, робити власний вибір, одночасно м'яко контролюючи та спрямовуючи дитину. Відповідно до результатів проведеного емпіричного дослідження було виявлено, що переважна більшість батьків у процесі виховання використовує негармонійні типи виховання, найбільш популярні серед яких – «потуральна гіперпротекція», «гіпопротекція», «домінантна гіпопротекція» та «емоційне відкидання». Отже, як бачимо, міжособистісна взаємодія у сім'ях, які мають проблемних дітей, характеризується дисфункційністю. Незважаючи на бажання співпрацювати з дитиною, використовуючи демократичний стиль батьківського ставлення, батьки досить часто у процесі виховних впливів використовують негармонійні типи виховання.

Перспективи подальших досліджень передбачають розробку психологічних засобів, методів, завдань, які увійдуть до процесів психоедукації, психодіагностики, психокорекції, психоконсультації батьків, які мають проблемних дітей, для того, щоб підвищити рівень їх знань щодо особливостей міжособистісної взаємодії на рівні трьох підсистем та покращити їх можливості використання конструктивних та позитивних способів міжособистісної взаємодії і в сім'ї, і за її межами.

Література

1. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – 3-е изд. – М. : Наука, 1994. – С. 89–132.
Andreieva G. M. Socialnaia psikhologiiia [Social Psychology] / G. M. Andreieva. – 3-ie izd. – M. : Nauka, 1994. – S. 89–132.
2. Дружинин В. П. Психология семьи / В. П. Дружинин. – СПб. : Питер, 2008. – 210 с.
Druzhynin V. P. Psichologiiia semii [Family Psychology] / V. P. Druzhynin. – SPb. : Piter, 2008. – 210 s.

3. Эйдемиллер Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис. – СПб. : Питер, 2000. – С. 656.
Eidemiller E. G. Psikhologiiia i psikhoterapiia semii [Family Psychology and Psychotherapy] / E. G. Eidemiller, V. V. Yustitskis. – SPb. : Piter, 2000. – 210 s.
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. – 517 с.
Orban-Lembryk L. E. Sotsialna psikhologiiia [Social Psychology] : pidruchnyk : u 2 kn. Kn. 1: Sotsialna psikhologiiia i spilkuvannia / L. E. Orban-Lembryk. – K. : Lybid, 2004. – 517 s.
5. Фрейд З. Введение в психоанализ : лекции / З. Фрейд. – СПб. : Але-тейя, 1999. – 452 с.
Freid Z. Vvedeniie v psichoanaliz [Introduction to Psychoanalysis] : lektsii / Z. Freid. – SPb. : Ale-teya, 1999. – 452 s.
6. Шнейдер Л. Б. Семейная психология : учеб. пособие для вузов / Л. Б. Шнейдер. – 2-е изд. – М. : Академ. проект ; Екатеринбург : Деловая кн., 2006. – 768 с.
Shneider L. B. Semeinaia psikhologiiia [Family Psychology] : ucheb. posobiie dlia vuzov / L. B. Shneider. – 2-ie izd. – M. : Akadem. proiekt ; Yekaterinburg : Delovaia kn., 2006. – 768 s.

УДК 159.923

О. Ю. Осадько

Received January 10, 2015;

Revised March 03, 2016;

Accepted April 26, 2016.

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ РОЗВИТКУ ЖИТТЄЗДАТНОСТІ ЛЮДИНИ В КОНСУЛЬТАТИВНІЙ ВЗАЄМОДІЇ

У статті порушено проблему розвитку особистісних основ життєздатності людини в контексті ефективності психологічного консультування. Порівнюються дві моделі консультування: інформаційно-орієнтована й особистісно-орієнтована. Доказано, що для кожної із цих моделей характерний специфічний спосіб взаємодії між консультантом і клієнтом. Спираючися на теоретичний огляд наукових досліджень, автор доводить, що психологічними механізмами розвитку особистості є саме способи взаємодії консультанта з клієнтом. Психологічним механізмом, що активує саморозвиток особистості, виступає фасилі-

тація. Фасилітація забезпечується партнерськими взаєминами між учасниками спілкування. На матеріалі досліджень показано, що в інформаційно-орієнтованому консультуванні створюються не фасилітаційні, а експерт-клієнтські стосунки. Докладно розглянуто психологічні чинники негативного впливу експерт-клієнтських стосунків на становлення особистісних основ життєздатності людини. На основі проведеного дослідження автор приходять до висновку, що тенденція перетворювати психологічну допомогу на просвіту клієнтів, яка склалася останнім часом у вітчизняній практиці допомоги населенню, перешкоджає завданням розвитку життєздатності людини.

Ключові слова: життєздатність, модель міжсуб'єктної взаємодії, психологічне консультування, саморозвиток особистості, фасилітація, психологічна просвіта.

Osadko O. Yu. Psychological Mechanisms of Human Viability's Development in the Counseling Interaction. The problem of the foundations of a personality viability is revealed in this article. The author examines this problem in the context of the effectiveness of psychological counselling. The study compared two models of counselling: information-oriented and person-oriented. The author argues that each of these models is characterized by a specific way of interaction between counsellor and client. Based on the theoretical review, the author argues that just the process of interactions between counsellor and client acts the psychological mechanisms of personality's development. Facilitation plays the role of psychological mechanism of activating the personality's self-development. Facilitation provided partnership relationships between participants of communication. On a material of research, the author argues that in the information-oriented counselling relations between the participants of communication are being built according to the "expert client" rather than partnership. The article discusses in detail the psychological factors of the negative impact of "expert-client" relationship on the formation of personality's viability. On the basis of the research the author comes to the conclusion that current domestic tendency to convert psychological assistance into clients' education impedes the solution of problems of developing their viability.

Keywords: vitality/resilience, interpersonal interaction model, counselling, personality's self-development, facilitation, psychological education.

Осадько О. Ю. Психологические механизмы развития жизнеспособности человека в консультационном взаимодействии. В статье поднята проблема развития личностных основ жизнеспособности человека в контексте эффективности психологического консультирования. Сравниваются две модели консультирования: информационно-ориентированная и личностно-ориентированная. Доказано, что для каждой из этих моделей характерным является специфический способ взаимодействия между консультантом и клиентом. Опираясь на теоретический обзор научных исследований, автор доказывает, что психологическими механизмами развития личности являются именно способы взаимодействия консультанта с клиентом. Психологическим механизмом, активизирующим саморазвитие личности, является фасилитация. Фасилитация обес-

печивается партнёрскими взаимоотношениями между участниками общения. На материале исследований показано, что в информационно-ориентированном консультировании складываются не фасилитационные, а эксперт-клиентские взаимоотношения. Детально рассматриваются психологические факторы негативного влияния эксперт-клиентских взаимоотношений на становление личностных основ жизнеспособности человека. На основе проведенного исследования автор приходит к выводу, что возникшая в отечественной психологической практике тенденция превращать психологическую помощь в просвещение клиентов препятствует решению задач развития их жизнеспособности.

Ключевые слова: жизнеспособность, модель межличностного взаимодействия, психологическое консультирование, саморазвитие личности, фасилитация, психологическое просвещение.

Постановка наукової проблеми та її значення. Завдання розвитку життєздатності людини – одне з провідних і для теоретичної, і для прикладної психології особистості. Виявлення психологічних механізмів розвитку життєздатності людини в консультаційній взаємодії дасть змогу не лише доповнити наукову теорію становлення особистості, а й забезпечити дієвість психологічної практики, спрямованої на зміцнення біо-психо-соціального здоров'я людини.

Життєздатність людини (*viability*) визначається не тільки її генетичними задатками, не лише екологічними й соціальними умовами життя, а й умінням управляти цими ресурсами свого здоров'я (*resilience*) [1–4]. Розвиток особистісних основ життєздатності – це оптимізація функціонування особистості під час вибору людиною свого способу розв'язання. Ця особистісна основа життєздатності формується в процесі комунікації людини з олюдненим світом і може розвиватися засобами особистісно-розвивального спілкування.

Є дві технології психологічної допомоги людям в опануванні життєвих труднощів: це *спеціальна* психологічна допомога, спрямована на розвиток особистісної життєздатності (дебрифінг, психологічне консультивання, психотерапія тощо) і *перша* психологічна допомога (ППД), орієнтована на забезпечення людини ресурсами, потрібними для її виживання в катастрофічних життєвих ситуаціях. На відміну від особистісно-орієнтованої психологічної допомоги, засобом якої є спеціально організоване спілкування, *першу* психологічну допомогу постраждалим від травматичних подій надають засобами інформування та спрямовування.

ППД наближена до часу та місця катастрофи і її мета – не розвиток життєздатності людини, а надання їй ресурсів, потрібних для

виживання. Людина, яка перебуває в гострому стресі, потребує допомоги експерта, який знає, що їй зараз потрібно і як це отримати. Однак великого занепокоєння викликає тенденція перенесення фахівцями цієї експертної позиції в консультаційну взаємодію, що простежується у 80 % спеціалістів, із якими автор проводив супервізійну й навчально-методичні роботи (всього понад 200 осіб).

Одна з причин цієї проблеми – перетворення психологічного консультування на психологічну просвіту – полягає в тому, що іноземні спеціалісти, які проводять навчальні семінари з вітчизняними волонтерами, упевнені, що вони навчають просто небайдужих людей надавати *«першу психологічну допомогу»* постраждалим від тяжких кризових подій. Натомість слухачі, які здебільшого мають «сертифікати» або навіть дипломи з психологічної підготовки, налаштовані на надання *«спеціальної психологічної допомоги»*. Це непорозуміння призводить до того, що прийнята навіть на державному рівні модель психологічної допомоги учасникам АТО й переселенцям із зони бойових дій відтворює модель «першої психологічної допомоги», у якій провідним методом виступає «інформування». Якщо це інформація про соціальні ресурси задоволення потреб (у житлі, роботі, лікуванні), то це необхідна соціальна допомога населенню. Якщо це інформація про те, як «правильно» сприймати, інтерпретувати, оцінювати, розуміти дійсність, як ставити й досягати цілі, – то це «психологічна просвіта».

Якими б досконалыми методиками й техніками не проводили психологічну просвіту клієнтів, ніхто не відміняв базове положення психології особистості про те, що і засвоєння, і застосування знань визначається суб'єктивними ставленнями людини до дійсності (В. М. М'ясищев); а це ставлення – продукт трансформації особистістю власного досвіду взаємодії зі світом, а не результатом ознайомлення із чужим досвідом (О. М. Леонт'єв, С. Л. Рубінштейн, Б. Ф. Ломов, Дж. Келлі, А. Бек, В. О. Татенко, В. М. Кабрін, О. Г. Асмолов, К. Роджерс).

Мета статті – визначити психологічні механізми розвитку життєздатності людини в процесі консультаційної взаємодії. **Об'єктом дослідження** виступають можливості активізації саморозвитку особистості засобами спілкування; **предмет** – специфіка впливу на розвиток життєздатності особистості психологічного консультування, здійснюваного в експертній і у фасилітаційній моделі взаємодії.

Аналіз досліджень цієї проблеми. Теоретичним підґрунтям дослідження є такі положення наукової психології:

- психологічним складником життєздатності людини є її особистісна здатність управляти ресурсами свого біо-психо-соціального здоров'я соціально прийнятними засобами [2–4];
- особистісно-сміслова регуляція взаємодії людини зі світом становить собою процес конструювання суб'єктом комунікації цілісних особистісних смислів із неоднозначних змістових ставлень до окремих аспектів ситуації, що в ній актуалізуються (В. М. М'ясищев, С. Л. Рубінштейн, О. М. Леонтьєв, Л. С. Виготський, О. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, Т. М. Титаренко);
- суб'єктивні ставлення людини до дійсності – «латентні потенціали її реакцій, переживань і дій у зв'язку з певними предметами та явищами дійсності» (В. М. М'ясищев). Вони формуються в процесі взаємодії особи з олюдненим світом й опосередковують подальший перебіг цієї взаємодії (Л. С. Виготський, Б. С. Братусь, Ф. Ю. Василюк). Ці ставлення визначають не тільки реалізацію людиною певних знань і вмінь, а й сам процес надбання досвіду (В. М. М'ясищев, Дж. Келли, Р. Мей, А. У. Хараш);
- суспільний та індивідуальний життєвий досвід, трансформований у ставлення людини до дійсності, працює як фільтр, через який вона просіює реальність, щоб не загубитись у розмаїтті варіантів її розуміння (Л. С. Виготський). Ця система змістових ставлень особистості виконує функцію її стабілізації, створює захист створеної концепції «Себе-у-Світі» від «руйнівального впливу» чужих утручань. Якщо певна інформація не вписується в наявні структури особистісних ставлень, її просто «не сприймає» людина або не використовує для розв'язання життєвих завдань (Р. Мей, Ф. Перлз, К. Роджерс);
- способом існування психічного є не гомеостаз, а гомеорез – спрямованість розвитку системи на досягнення рівноваги в русі¹. Способом існування всіх психологічних систем є їх динамічна самоорганізація – самостворення, саморегуляція, саморозвиток (В. Є. Клочко, М. Д. Левітов). Самоорганізація особистості відбувається в кожній *комунікативній ситуації* (КС), у

¹ Гомеорез – це оптимальний спосіб саморозвитку складноорганізованих живих систем, який, на відміну від гомеостазу – прагнення до «зняття напруження», відновлення «рівноваги у стані спокою» й від гетеростазу – «прагнення до порушення рівноваги, гонитви за напруженням» (В. Є. Клочко, О. О. Рильська).

якій вона здійснює вибори через самовизначення: що сприймати, як розуміти, як діяти [5–8]. Ті невизначеності й суперечності, які актуалізуються в процесі створення суб'єктом комунікації смислової основи свого вибору, – *руховий механізм саморозвитку особистості* (Д. Макклеланд, С. Мадді). Це означає, що для завдань активізації розвитку особистості адекватним засобом буде не інформування (від якого захищені її ментальні структури), а створення комунікативних ситуацій, у яких забезпечуються сприятливі умови для освоєння суб'єктом взаємодії розвивального ресурсу виявлених ним смислових суперечностей (В. М. Кабрін, К. Роджерс);

- комунікативними умовами, які сприяють гомеорезу (стабілізованій динаміці становлення) особистості є фасилітаційні стосунки у взаємодії. Якщо мета психологічної допомоги – зміцнення особистісних основ життєздатності людини, то дієвість такої допомоги визначається не тим, скільки правильних сентенцій було озвучено в процесі взаємодії, а тим, наскільки ця взаємодія сприяла самореалізації та саморозвитку особистості. Базові принципи створення такого комунікативного простору (прийняття, емпатія, конгруентність) – засоби фасилітації (сприяння) тому, щоб учасники взаємодії наважились повніше реалізувати й розвивати свій психологічний потенціал у процесі розв'язання смислотворчих задач (К. Роджерс);
- у фасилітаційних стосунках людина отримує власний досвід здійснення життєвих виборів на основі особистісної самодетермінації (С. Мадді, Д. О. Леонт'єв). Здійснення таких виборів визначає не тільки більшу задоволеність прийнятими рішеннями, а й активізує становлення особистісних основ життєздатності людини. Саме набуття такого практичного досвіду більш повноцінної комунікації зі смисловими суперечностями створює підґрунтя для подальшого перегляду й модернізації особистістю своїх уявлень про дійсність та своїх способів жити у світі [8; 9].

Підсумовуючи викладені теоретичні положення, на яких ґрунтується сучасна психологія особистості й науково обґрунтована практика психологічного супроводу її становлення, можна констатувати: дієвість психологічної допомоги особистості залежить від того, який комунікативний досвід вичерпує людина з процесу безпосередньої

взаємодії з тим, хто допомагає (зі спільної діяльності, спілкування, співбуття з іншими). Та взаємодія, що розвиває особистісні основи життєздатності людини, має створювати такі комунікативні ситуації, у яких особистісний потенціал смислоутворення (конструювання смислової основи здійснення вибору) максимально реалізується.

Виклад основного матеріалу та обґрунтування отриманих результатів дослідження. Виходячи з результатів теоретичного вивчення проблеми, можна стверджувати, що на розвиток особистісних основ життєздатності людини впливають не висловлені консультантом думки, а реалізовані ним способи взаємодії. Нижче здійснено порівняльний аналіз основних психологічних закономірностей, якими фундується різноспрямований вплив на саморозвиток особистості способів взаємодії між консультантом і клієнтом у фасилітаційній та в «просвітницькій» моделі консультування. Якщо консультант ставить собі за мету збільшити інформованість клієнта, то він, природно, відмовляється від комунікативної моделі фасилітаційних взаємин на користь тих можливостей просувати знання, які містяться в моделі «експерт–клієнт». Специфіку цієї моделі взаємодії порівняно з фасилітаційною можна визначити за кількома параметрами:

1. Якщо в просвітній взаємодії консультант посідає роль експерта й бере на себе роботу розуміння проблеми та прийняття «правильних» рішень, то в «фасилітаційній» моделі консультант допомагає комунікативному партнерові максимально реалізовувати (і, відповідно, розвивати) свою здатність розуміти проблеми та приймати рішення.

2. Зміст допомоги, яку надає консультант-експерт, полягає в озброєнні клієнта знаннями про витоки й способи розв'язання його життєвих проблем. Допомога консультанта-фасилітатора полягає у створенні таких умов взаємодії (стосунків), у яких клієнт може розкривати свій психологічний потенціал: максимально «вкладатися» в процес комунікації (поглиблювати контакт із тими аспектами свого досвіду, які підштовхують до несумісних виборів) і конструювати несуперечливі смислові основи свого особистісного вибору (освоювати суперечності).

3. Стратегією надання допомоги особистості в експертній моделі спілкування є переконування клієнта в правильності погляду консультанта. Техніками спрямовування клієнта до обраного консультантом способу розуміти й розв'язувати проблему є такі маніпулятивні

впливи: «бомбардування знаннями», «критичні обстріли», «кредитування похвалою», «обволікання турботою», «обіцянки блаженства», «вибудовування коридорів» (у тебе два варіанти вибору: або – або) та ін. Стратегія надання допомоги у фасилітаційній моделі спілкування – це звільнення особистості від тих самообмежень, які заважають їй повноцінно реалізовувати й розвивати свій саногенний потенціал. Техніками фасилітації саморозвитку особистості є реалізація у взаємодії прийняття, емпатії й конгруентності. Включення людини до спільної діяльності (спілкування), яке відбувається на фасилітаційних засадах, дає змогу їй не просто почути про ефективніші способи обходження зі своїм психологічним потенціалом, а вичерпати їх зі свого безпосереднього досвіду.

Як видно з наведеного вище стислого огляду, між двома моделями консультивання – просвітницькою й фасилітаційною – є принципові розбіжності в способах взаємодії між консультантом та клієнтом: у розподілі рольових позицій, у змісті допомоги й засобах її надання. Список цих розбіжностей можна продовжувати, але це не входить у завдання цього дослідження. Його *новизна* – висвітлення тих психологічних механізмів, які визначають різноспрямований вплив цих моделей консультивання на розвиток особистісних основ життєздатності людини. Ідеться про відповідь на запитання: як взаємодія з консультантом-фасилітатором сприяє розвитку життєздатності клієнта, а взаємодія з консультантом-експертом – ні (йдеться про консультанта з психологічних проблем, а не з медичних, юридичних чи технічних)?

Як відомо, розвиток особистості відбувається в процесі її функціонування, повноцінність якого залежить не тільки від її смисло-творчого потенціалу, а й від специфіки тієї комунікативної ситуації, у якій вона конструює свої особистісні смисли. Якщо один з учасників взаємодії бере на себе роботу з розв'язання проблеми й відповідальність за вибір «правильного» рішення, то інші учасники беруть на себе «компліментарні» рольові позиції. Незалежно від того, буде людина погоджуватись з «експертом» чи опротестовувати його погляд, сама взаємодія в стосунках «експерт–клієнт» блокує самореалізацію особистості як суб'єкта вибору свого способу жити й не веде до розвитку життєздатності людини.

Навіть якщо клієнтові вдасться вдало втілити якесь із «правильних» рішень експерта в життя, то відстроченим результатом такого

«успіху» стає, зазвичай, страх відповідальності, почуття некомпетентності, формування залежності, якщо людина повірить у те, що чужі життєві рішення можуть бути кращими, ніж її власні. Але втілити чуже рішення в життя – це вкрай складне завдання, оскільки в процесі «втілення» виникає безліч проблем, які вимагають самостійних виборів, що їх доводиться робити вже без «поводиря». Тому коли люди втілюють у практику чужі, «найліпші» рішення, результати зазвичай виявляються ще гірше, ніж від впровадження своїх (навіть помилкових).

І головне, що на досвіді цих помилок людина не може нарощувати свою життєздатність: вона не розуміє, чому не досягає бажаного, і що можна зробити інакше. Натомість перевагою самостійно прийнятих рішень є те, що їх автор може вчитися на своїх помилках і вдосконалювати смислові підстави своїх виборів. Цей процес самовдосконалення особистості як автора своєї моделі дійсності й своїх життєвих виборів блокується в ситуації взаємодії з експертом. Фасилітатор, навпаки, спрямовує свою участь у спільній діяльності на те, щоб партнер не обмежував використання наявних у нього психологічних ресурсів, щоб повноцінно реалізував свої можливості вибору.

Предметом для спільного дослідження в такій моделі допомоги стають ті смислові протиріччя, для уникання яких суб'єкт комунікації обмежує свої можливості сприймати, розуміти й перетворювати КС (обмежує контакт із дійсністю). Консультант допомагає клієнтові не тільки наважитись усвідомлювати¹ ці суперечності, а й розв'язувати їх через «освоєння». Досвід освоєння виявлених смислових суперечностей, що вичерпує клієнт із взаємодії з консультантом, трансформується в здатність особистості до саморозвитку – в зміцнення особистісних ресурсів життєздатності.

Розвиток особистісних основ життєздатності людини визначається не обсягом озвученої при ній інформації і навіть не кількістю подій, що відбуваються навколо неї, а тим, як вона навчається конструювати

¹ Об'єктом уваги у фасилітаційному консультуванні можуть стати лише ті смислові суперечності, які виявляє сам суб'єкт вибору, а не консультант. Саме здатність особистості виявити суперечності означає її здатність усвідомити й освоїти їх. Виявлені особистістю суперечності можуть і усвідомлюватися, і витіснятися зі свідомості. Поведінковим проявом того, що суб'єкт комунікації уникає виявлених суперечностей, стає переривання ним контакту з тими аспектами досвіду, що містять «загрозу» конфлікту.

на основі цього досвіду смислові основи свого вибору. Якщо змістом допомоги стає інформування клієнта про правильні способи розуміння й розв'язання життєвих проблем, то мішенню впливу виступають глибоко вкорінені ставлення людини до дійсності (потреби, інтереси, мотиви, цінності, уявлення про себе і світ). Жодні переконування не можуть змінити ці ставлення, оскільки будь-яка інформація, яка не вписується в суб'єктивну картину світу, відкидається або перекручується до своєї протилежності саме цією системою фільтрів.

Щоденні докази недовіри такої розмовної допомоги особистості отримують батьки, вихователі, педагоги, друзі й навіть психологічно-консультанти, які щиро прагнуть посилити життєздатність людини через бесіди про людські цінності, про самоприйняття, про відповідальність за своє життя, про повагу до іншої думки тощо, але змінюють лише словниковий запас слухачів. І хоча ці доброзичливці самі підтверджують безрезультатність своїх зусиль, вони все одно не відмовляються від ідеї добитися бажаних результатів способом переконання. Отже, не тільки слова, а навіть і власний негативний досвід не допомагає особистості змінити свої вкорінені ставлення до дійсності. Тобто проблема тиражування тих виборів, які породжують біо-психо-соціальне неблагополуччя людини, які не задовольняють її саму, пов'язана не з відсутністю в неї джерел інформування, а із самообмеженнями у сприйнятті й використанні цієї інформації.

Змістом психологічної допомоги особистості у фасилітаційній моделі консультування є звільнення її від тих самообмежень, якими вона урізає використання свого потенціалу (знань, умінь, ставлень) у процесі конструювання смислової основи своїх виборів. Ці вибори особистість здійснює в будь-якій КС, й інші суб'єкти взаємодії самою своєю присутністю завжди впливають на перебіг особистісної смислотворчості. Однак вплив інших учасників може і сприяти самореалізації та саморозвитку особистості в процесі здійснення виборів, і навпаки, провокувати її самообмеження. Цей вплив залежить не стільки від ідей, які висловлюють комунікативні партнери, скільки від того, як будуються їхні стосунки: як вони взаємодіють один з одним, коли їхні позиції й думки не збігаються. Саме ці способи взаємодії (а не найкращі презентації чужих цінностей), – є тим безпосереднім досвідом, у якому відбувається саморозвиток особистості, саме з нього вона вичерпує можливості узгоджувати власні суперечливі «Я-позиції» й удосконалювати свою систему ставлень до дійсності.

У фасилітаційній моделі консультування взаємодія становить собою співробітництво рівноправних партнерів – співавторів. Воно спрямоване на освоєння тих розбіжностей, які виявляються між думками учасників, на поглиблення розуміння суті кожного погляду та створення спільного рішення через досягнення консенсусу (взаємної, некомпромісної задоволеності вибором). Реалізація прийняття, емпатії й конгруентності як цілей і цінностей співбуття з неподібністю інших поглядів на дійсність, уможлиблює більш повноцінну реалізацію особистості в розв'язанні і внутрішніх, і зовнішніх суперечностей, що актуалізуються в процесі створення смислової основи її виборів. Досвід того, що замість звичного уникання суперечностей через урізання своїх можливостей сприймати, розуміти й діяти, можна їх досліджувати та освоювати – створює базовий ресурс розвитку особистісних основ життєздатності людини

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Підсумовуючи сказане, можна зробити висновки:

1. Інформування – комунікативний механізм допомоги людині в моделі «експертного» спілкування, коли відповідальність за дії клієнта бере на себе консультант. Інформування активізує психологічні механізми стабілізації особистості, якщо не вписується в напрацьовані нею концепції себе та світу.

2. Фасилітація – комунікативний механізм допомоги людині в моделі «особистісно-орієнтованого» консультування, мета якого – розвиток особистісних основ життєздатності людини. Фасилітація активізує психологічні механізми саморозвитку особистості, оскільки сприяє максимальній реалізації – розвитку її психологічного потенціалу в процесі конструювання смислової основи своїх життєвих виборів.

3. Якщо консультант обирає інформування як провідний спосіб психологічної допомоги особистості, то взаємодія будується в моделі «експерт–клієнт», що унеможлиблює створення фасилітаційних стосунків й активізацію рушійних психологічних механізмів саморозвитку особистості.

Перспектива подальших досліджень проблеми дієвості психологічної практики в Україні полягає в розробленні шляхів запобігання перетворенню «психологічної допомоги» на «психологічну просвіту» клієнтів. Така просвіта, змістом якої є змінення особистісних переконань, по-перше, не дієва (оскільки людина не присвоює інформацію,

що суперечить її системі суб'єктивних ставень до дійсності); по-друге, шкідлива, оскільки в просвітній взаємодії створюються «експерт-клієнтські» стосунки, які блокують самореалізацію й саморозвиток особистості.

Література

1. Первая психологическая помощь : руководство для работников на местах // Всемирная организация здравоохранения War Trauma Foundation и World Vision International. – Женева : ВОЗ, 2014.
Pervaya psihologicheskaya pomoshch : rukovodstvo dlya rabotnikov na mestah [Psychological first aid. Guide for field workers] // Vsemirnaya organizatsiya zdravoohraneniya War Trauma Foundation i World Vision International. – Zheneva : VOZ, 2014.
2. Рыльская Е. А. Психология жизнеспособности человека / Е. А. Рыльская. – Челябинск : ЧГПУ, 2009. – 361 с.
Rylskaya E. A. Psikhologiya zhiznesposobnosti cheloveka [Psychology of human viability] / E. A. Rylskaya. – Chelyabinsk : ChGPU, 2009. – 361 s.
3. Handbook for working with children and youth. Pathways to resilience across cultures and contexts / M. Ungar (ed.) // Thousands Oaks-L. – New Delhi : Sade Publications, Inc. 2005.
4. Осадько О. Ю. Саногенний потенціал особистості як психологічна основа біо-психо-соціального здоров'я людини / О. Ю. Осадько // Особистість у сучасному світі : Третій всеукр. наук. конгрес з міжнар. участю. – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2014. – С. 64–68.
Osadko O. Yu. Sanogennyu potencial osobystosti yak osnova bio-psikho-social-nogo zdoroviya lyudyny [Personality's sanogenic potential as the basis of human's bio-psycho-social health] / O. Yu. Osadko // Osobystist u suchasnomu sviti. – K. : DP. "Informacionno-analitichne agenstvo", 2014. – S. 64–69.
5. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов ; под ред. Ю. М. Забродина, Е. В. Шороховой. – М. : Наука, 1984. – 465 с.
Lomov B. F. Metodologicheskkiye i teoreticheskkiye problemy psikhologii [Methodological and theoretical problems of psychology] / B. F. Lomov ; Yu. M. Zabrodin, E. V. Shorohova (eds.). – M. : Nauka, 1984. – 465 s.
6. Барабанщиков В. А. Коммуникативный подход к исследованию когнитивных процессов / В. А. Барабанщиков // Психологические и психоаналитические исследования / под ред. А. Н. Лебедева. – М. : Ин-т психоанализа ; изд. Воробьев А. В., 2009. – С. 8–21.
Varabanshchikov V. A. Kommunikativnyi podhod k issledovaniuu kognitivnykh processov [Communicative approach to the study of cognitive processes] / V. A. Varabanshchikov // Psikhologicheskkiye i psikhoanaliticheskkiye issledovaniia / A. N. Lebedeva (eds.). – M. : In-t psikhoanaliza, izd. Vorobiev A. V., 2009. – S. 8–21.
7. Ушаков Д. В. Системность в психологии интеллекта – теория, подход, методология / Д. В. Ушаков // Идея системности в современной психологии / под ред. В. А. Барабанщикова. – М. : Ин-т психологии РАН, 2005. – С. 236–261.

Ushakov D. V. Sistemnost v psikhologii intellekta – teoriya, podhod, metodologiya [Consistency in the psychology of intellect: theory, approach, methodology] / D. V. Ushakov // Ideya sistemnosti v sovremennoy psikhologii / V. A. Varaban-shikov (ed.). – M. : In-t psikhologii RAN, 2005. – S. 236–261.

8. Транскомуникация: преобразование жизненных миров человека / В. И. Кабрин, Е. А. Рыльская, В. Н. Петрова, В. В. Мацута ; под ред. В. И. Кабрина. – Томск : ТГУ, 2011. – 400 с.

Transkommunikatsiya: preobrazovaniye zhiznennykh mirov cheloveka [Trans-communication: transforming of human life-worlds] / V. I. Kabrin, E. A. Rylskaya, V. N. Petrova, V. V. Macuta, Ya. B. Chastokolenko, E. I. Mesheryakova ; V. I. Kabrin (ed.). – Tomsk : TGU, 2011. – 400 s.

9. Титаренко Т. М. Психологічні практики конструювання життя в умовах постмодерної соціальності : монографія / Т. М. Титаренко, О. М. Кочубейник, К. О. Черемних ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т соціал. та політ. психології. – К. : Міленіум, 2014. – 206 с.

Tytarenko T. M. Psykhologichni praktyky konstruiuvannya zhyttia v umovakh postmodernoї socialnosti [Psychological practices of life constructing in conditions of postmodern sociality] : monohrafiia / T. M. Tytarenko, O. M. Kochubeynyk, K. O. Cheremnykh ; Nac. akad. ped. nauk Ukrainy, In-t social. ta polit. psykhologii. – K. : Milenium, 2014. – 206 s.

УДК159.923.2

І. Р. Петровська

Received January 10, 2015;

Revised March 03, 2016;

Accepted April 26, 2016.

ГРОМАДЯНСЬКА ІДЕНТИЧНІСТЬ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ СВІТОВОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДУМКИ

Аналіз сучасних теоретичних концепцій громадянської ідентичності виявив еkleктичність розуміння поняття *громадянська ідентичність*, недостатню обґрунтованість його розуміння як самостійної категорії, поза прив'язкою до категорій громадянськості або національної ідентичності та свідомості, що неминуче зумовлює редукаціонізм у її вивченні (або педагогічного, або політологічного, соціально-історичного характеру). Несистемність розуміння співвідношень між різноманітними соціальними й політичними ідентичностями особистості, взаємосуперечливі погляди і щодо змісту домінуючих та підпорядкованих шаблів ієрархії відповідних ідентичностей, і щодо їх структури зумовлює строкатість, фрагментарність наукових уявлень про ідентичності загалом і про

громадянську ідентичність зокрема. Варто зазначити редуційність наукових диспозицій щодо вивчення громадянської ідентичності поза контекстом глобалізаційних–антиглобалізаційних тенденцій розвитку суспільств – і західних, і євразійських. Розгортання процесів світової політики зумовлює посилення еміграційних–імміграційних рухів і готовності сучасної людини свідомо змінювати своє громадянство (за стабільності етнічної та релігійної ідентичності). Глобалізація передбачає абстрагування громадянської ідентичності від етнічних й інших соціобіологічних ознак, а також її домінування над іншими видами ідентичностей. У сучасній науці доволі гостро стоїть проблема, наскільки громадянська ідентичність взагалі може поєднати в собі риси абстрактності (неприв'язаності до характеристик території, етносу, релігії) і водночас конкретності (тобто залишатися функціональною, дієвою, впливовою в контексті інших особистісних утворень). Громадянську ідентичність потрібно вивчати в контексті її швидкої, суперечливої і часом непередбачуваної динаміки, тенденції до абстрагування, утворення наднаціональних ідентичностей. Виникає потреба розроблення адекватного несуперечливого розуміння громадянської ідентичності як окремої соціально-психологічної категорії, цілісної концепції громадянської ідентичності, яка включала б у себе модель її структури й типів.

Ключові слова: громадянська ідентичність, етнічна ідентичність, національна ідентичність, європейська ідентичність, громадянськість, громадянство.

Petrovska I. R. Civic Identity in the Context of the Modern Global Psychological Thought. Analysis of modern theoretical concepts of civic identity revealed eclectic understanding of the concept of civic identity, insufficient justification of its understanding as a separate category without the reference to the categories of citizenship or national identity and consciousness, which inevitably leads to reductionism in its study (either of educational or politological, social-historical nature). Non-systemic understanding of the relationships between various social and political identities of an individual, mutually contradictory views as to both the content of dominant and subordinate levels of the hierarchy of respective identities and their structure result in the diversity, fragmentation of the scientific ideas about identity in general and civic identity in particular. We should note the reduction of scientific dispositions as to the study of civil identity outside the context of globalization–anti-globalization trends in the societies development, both Western and Eurasian. The deployment of global politics processes causes the strengthening of emigration–immigration movements and readiness of a modern human to deliberately change nationality (with stable ethnic and religious identity). Globalization involves abstraction of civil identity from ethnic and other socio-biological characteristics and its dominance over other types of identities. In modern science, there is a rather acute problem of how civic identity can combine all the features of abstraction (non-attachment to the characteristics of the territory, ethnicity, religion) and specificity (i. e. remaining functional, effective, influential in the context of the other personality formations). Civic identity should be studied in the context of rapid, unpredictable and sometimes controversial dynamics, tendency to abstraction, the formation of supranational identities. There is a need to develop adequate consistent understanding

of civil identity as a distinct social and psychological category, holistic concept of civic identity which would include a model of its structure and types.

Keywords: civil identity, ethnic identity, national identity, European identity, citizenship, nationality.

Петровская И. Р. Гражданская идентичность в контексте современной мировой психологической мысли. Анализ современных теоретических концепций гражданской идентичности обнаружил эклектичность понимания понятия *гражданская идентичность*, недостаточную обоснованность его понимания как самостоятельной категории, вне привязки к категориям гражданственности или национальной идентичности и сознания, что неизбежно приводит к редукционизму в его изучении (или педагогического или политологического, социально-исторического характера). Бессистемность понимания соотношений между различными социальными и политическими идентичностями личности, взаимопротиворечащие взгляды как насодержание доминирующих и подчиненных степеней иерархии соответствующих идентичностей, так и по их структуре обуславливают фрагментарность научных представлений о идентичности вообще и о гражданской идентичности в частности. Стоит отметить редукционизм научных диспозиций по изучению гражданской идентичности вне контекста глобализационных–антиглобализационных тенденций развития обществ – как западных, так и евразийских. Развертывание процессов мировой политики приводит к усилению эмиграционных–иммиграционных движений и готовности современного человека сознательно изменять свое гражданство (при стабильности этнической и религиозной идентичности). Глобализация предполагает абстрагирование гражданской идентичности от этнических и других социобиологических признаков, а также ее доминирование над другими видами идентичности. В современной науке достаточно остро стоит проблема, как гражданская идентичность вообще может совместить в себе черты абстрактности (непривязанности к характеристикам территории, этноса, религии) и одновременно конкретности (то есть оставаться функциональной, действенной, влиятельной в контексте других личностных образований). Гражданская идентичность должен изучаться в контексте ее быстрой, противоречивой и иногда непредсказуемой динамики, тенденции к абстрагированию, образованию наднациональных идентичностей. Возникает необходимость разработки адекватного непротиворечивого понимания гражданской идентичности как отдельной социально-психологической категории, целостной концепции гражданской идентичности, которая включала бы в себя модель ее структуры и типов.

Ключевые слова: гражданская идентичность, этническая идентичность, национальная идентичность, европейская идентичность, гражданственность, гражданство.

Постановка наукової проблеми та її значення. Дослідження громадянської ідентичності в українських громадян, її місця в структурі соціальних і політичних ідентичностей, виявлення психологічних

чинників її становлення та розвитку, а також інших психологічних фактів, знання яких потрібне для формування громадянської ідентичності як психологічного підґрунтя системи національної безпеки, дуже актуальне.

Невизначеність й аморфність громадянської ідентичності породжує серйозні проблеми і для окремого громадянина, і для держави загалом. Якщо для громадянина ці проблеми пов'язані з деструктивними переживаннями, фрустрацією важливих соціально-психологічних потреб (зокрема потреб в афіліації, соціальній самореалізації (яка потребує структурованого організаційного середовища), то для держави несформованість громадянської ідентичності більшості громадян становить пряму загрозу її національній безпеці. Крім того, криза ідентичності, у т. ч. громадянської, мінімізує ефективність зусиль і владних, і інтелектуальних еліт щодо консолідації громадян та сприяння їх мобілізації для розв'язання завдань стратегічного характеру.

Мета статті – проаналізувати сучасні теоретичні концепції громадянської ідентичності.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Зарубіжні й вітчизняні вчені наголошують складність та суперечливість феномену громадянської ідентичності, відмінності в її тлумаченні, потреби її вивчення в ракурсі проблем глобалізації й імміграції, які сьогодні істотно впливають на суспільне та політичне життя країн.

Так, американські вчені-психологи Даніель Харт, Кемерон Річардсон, Бріт Вілкенфелд (Hart, Richardson & Wilkenfeld, 2011) громадянську ідентичність «вкладають» у контекст громадянськості й пов'язують із проблемами глобалізації. Пітер Шак (Schuck, 2000), навпаки, досліджуючи природу американського громадянства й аналізуючи складні соціальні сили, пов'язані з безпрецедентною легальною та нелегальною міграцією до Сполучених Штатів, що змінюють американське суспільство, вважає складниками громадянської ідентичності громадянство, громадянськість, патріотизм. Громадянство асоціюється з державою, громадянськість – із Батьківщиною, Вітчизною й патріотизмом.

Інші дослідники, навпаки, уключають громадянську ідентичність в ідентичність національну, наголошуючи, що громадянська й етнічна ідентичності – різні аспекти національної ідентичності (F. Jones & P. Smith, 2001; H. Hansen & V. Hesli, 2009). Холлі Хансен, Вікі Хеслі в

роботі «*National identity: civic, ethnic, hybrid, and atomised individuals*» пропонують чотирьохкатегоріальну типологію ідентичності, засновану на аут-груповій толерантності та ін-груповій лояльності. Відповідно, громадянську ідентичність американські вчені включають у національну ідентичність разом з етнічною, гібридною, дифузною.

На сьогодні досить поширені в обговоренні проблеми зіставлення громадянської, національної, етнічної ідентичностей (J. Meeus, B. Dueriez & N. Vanbeselaere, 2010; M. Taljunaite, 2013; J. Wakefield, N. Hopkins & C. Cockburn, 2011).

Порівнюючи громадянську й етнічну ідентичність, хорватський учений-соціолог Душко Секуліч (Sekulic, 2008) стверджує: громадянська ідентичність значно «ширша» ідентичність і дає змогу дистанціюватися людям від «вузької» етнічної ідентичності. Американські й німецькі вчені Амелія Констант, Клаус Зімерман (Constant & Zimmermann, 2012), досліджуючи взаємозв'язок проблем національної держави, імміграції та етнічної ідентичності, розглядають різні типи громадянської ідентичності («патріотичну», «націоналістичну», «байдужу», «апатичну», «руйнівну», «підривну»).

Македонські науковці Лідія Хрїстова, Анета Секік (Hristova & Sekik, 2013) співвідношення між громадянською та етнічною ідентичностями представляють чотирма категоріями: 1) громадянська й етнічна ідентичності – незалежні утворення (не перетинаються) – особистість іноді відчуває себе як громадянин держави, іноді – як представник етнічної групи, але ніколи одночасно; 2) громадянська ідентичність – частина етнічної ідентичності, підпорядкована їй. Етнічна ідентичність первинна, громадянська – вторинна. Особа передовсім ідентифікує себе з представником своєї етнічної групи, потім – із громадянином держави; 3) етнічна ідентичність є частиною громадянської ідентичності, підпорядкована їй. Громадянська ідентичність первинна, етнічна – вторинна. Особа передовсім ідентифікує себе з громадянином держави, потім – з етносом; 4) злиття, тотожність громадянської та етнічної ідентичностей, що є ідеальним/бажаним для громадянського суспільства. Особа не робить різниці між її етнічним походженням та громадянством, тобто для неї вони мають таке ж значення і є одним цілим.

Австралійські соціологи Жан Пакулски, Брюс Трантер (Pakulski & Tranter, 2000) зараховують громадянську та етнонаціональну ідентичності до макрорівневих соціальних ідентичностей. Ці учені пропо-

нують типологію макросоціальних ідентичностей, засновану на двох аналітичних вимірах: *силі* макросоціальної прихильності (сильна–слабка) й *об'єкті-референті* такої макросоціальної прихильності (суспільство–нація). Згідно із запропонованим підходом громадянська ідентичність протиставляється етнонаціональній ідентичності.

Громадянська ідентичність пов'язана із суб'єктивною ідентифікацією, почуттям того, щоб бути частиною суспільства – широкомасштабного добровільного об'єднання всіх громадян держави. Це контрастує з національною ідентичністю «належного» або тим, що автори називають етнонаціональною ідентичністю. Остання наголошує важливість «споконвічних зв'язків», придбаних за народженням і проживанням, зв'язків, що пов'язують із певною культурною нацією. На противагу цьому, громадянська ідентичність визначає центральну роль «добровільних зв'язків», соціальну взаємозалежність і загальні зобов'язання до основних інститутів суспільства.

Ж. Пакулски, Б. Трантер і націю, і суспільство розглядають як «уявні спільноти», але по-різному їх окреслюють. Суспільство трактують як велику добровільну (громадянську) асоціацію, як відкриту та всеосяжну, що є основним об'єктом соціальної прихильності та солідарності. Це відображається в інституті громадянства, «сильній» громадянській ідентичності та громадянській активності. Членство в суспільстві розглядають як питання добровільного зобов'язання, а не народження і/або родинних зв'язків. Членство в суспільстві накладає моральні зобов'язання, але ці зобов'язання відображають розуміння громадянських прав і обов'язків (що передбачає дотримання законів).

Етнонаціональна ідентичність також уключає в себе почуття сильної прихильності, але, на відміну від громадянської ідентичності, основним об'єктом-референтом цієї прихильності є нація, що передбачає спільність культури, традицій і звичаїв, конкретних способів життя. Поняття *нація*, на думку австралійських учених, культурно обмежене й менш широке, ніж поняття «суспільство».

Так, проведені авторами дослідження виявили, що в структурі макроідентичностей в австралійців переважає громадянська ідентичність (38 %), і ця ідентичність найбільш поширена серед молоді, людей нерелігійних та з вищою освітою. Етнонаціоналісти складають 30 %, і вони переважно люди старшого віку, менш освічені та релігійні. Учені прогнозують, що етнонаціоналістична ідентичність може зменшуватися в процесі зміни поколінь, подальшої секуляризації й «освітньої революції».

Звертають на себе увагу дослідження наднаціональної ідентичності, які почали з'являтися у зв'язку з ідеєю виникнення Євросоюзу. І сьогодні актуальне питання співвідношення громадянської, національної, наднаціональної (європейської) ідентичності. Так, європейська ідентифікація, на думку Душко Секуліча (Sekulic, 2008), не входить у суперечність із національною ідентифікацією, скоріше, є її розширенням. Ідентифікація відбувається на різних рівнях: особистість може мати сильну національну ідентичність, але при цьому висловлювати свою належність до європейців, що є ідентичністю наднаціонального рівня.

Деякі експерти стверджують, що через тісний зв'язок національної ідентичності з національною незалежністю процес європейської інтеграції можна розглядати як загрозу, і європейська ідентичність несумісна з національною ідентичністю (Höjelijid, 2001), отже, її важко досягти. Поряд із цими песимістичним баченням формування європейської ідентичності є «оптимісти» – американські вчені Марія Ковлес, Джеймс Капорасо, Томас Риз (Cowles, Caporaso & Risse 2001), Жозеф Вейлер (Weiler, 1999), Фуріо Церуті (Cerutti, 1992), які вважають, що результатом щораз більшої глобалізації комунікацій, економіки є зниження інтересу до національних, внутрішніх проблем на користь сильнішої ідентифікації з питаннями за межами національних кордонів. Прихильники таких інтерпретацій наголошують щораз більше значення таких універсальних цінностей, як права людини, захист громадянських свобод, соціальних прав і демократії.

На думку вчених, громадяни можуть володіти більш ніж однією ідентичністю одночасно (за принципом «концентричних кіл» із різними рівнями інтенсивності) або відчувати себе одночасно прикріпленими до множинної ідентичності, заснованої на різних суб'єктивних чинниках ідентифікації.

Колектив європейських учених соціологів і соціальних психологів Antonia M. Ruiz Jiménez (Іспанія), Jaroslaw Józef Górnjak (Польща), Maren Kandulla (Німеччина), Paszkal Kiss (Угорщина), Ankica Kosic (Італія) емпірично досліджував три теоретичні підходи («культурний», «інструментальний», «громадянський»), які пояснюють становлення європейської ідентичності та її сумісність із національними ідентичностями громадян.

Прихильники «культурної» теорії стверджують: європейська ідентичність повинна бути заснована на таких етнокультурних чин-

никах, як спільна культурна спадщина, мова, міфи, символи й емоційні зв'язки, що формують основи національної ідентичності (Smith 1995, 1999; Osterud 1999). Однак культурне розмаїття та структурні відмінності мають глибокі корені, і, як наслідок, очікування появи європейської ідентичності треба розглядати як вельми утопічне. Це можливо лише за умови появи такої подібності (що, безумовно, займе багато часу) й урешті-решт призведе до заміни національної ідентичності.

Для прихильників «інструментальної» теорії важливим чинником ідентифікації є поняття *індивідуальна користь, корисливий розрахунок* (економічний чи політичний). Сприйняття потенційного виграшу або програшу, які можуть виникнути внаслідок членства в певній соціальній групі, впливають на ідентифікацію з нею. Чим більше людей вважає, що їхня країна недостатньо впливає на прийняття рішень у міжнародному контексті, тим сильніше вони прагнуть ідентифікувати себе з Європою. З інструментального погляду, чим краще громадянин оцінює результати європейської політики (порівняно з результатами політики, що проводить національний уряд), тим більша ймовірність, що він буде відчувати себе європейцем. Європу сприймають як джерело пільг для себе й для своєї країни. Розуміння ідентичності за принципом «виграш–програш» передбачає, що низький рівень витрат на соціальне забезпечення, погані економічні показники, а також низька якість демократії на національному рівні підштовхують громадян ідентифікувати себе з європейцями (Gabel, 1998; March & Olsen, 1996; Sanchez-Cuena, 2000, 2001).

З погляду «громадянської» теорії, суть членства в ЄС полягає в угоді мирного політичного співіснування, прихильності загальним цінностям Союзу, вираженій в його установчих документах, зобов'язаннях і правах громадянського суспільства, які охоплюють конкретні сфери суспільного життя, прихильності до державного устрою, що суперечить класичному етнонаціоналізму, і виходить за рамки відмінностей на основі органічного етнокультуралізму (Weiler, Haltern & Mayer, 1995). При цьому поява європейської публічної сфери має вирішальне значення для виникнення європейської ідентичності (Eriksen & Fossum, 2001).

Колектив учених доходить висновку, що національна і європейська ідентичності сумісні, тому що їх розглядають як ідентичності різного рівня, мають різні значення. Національні ідентичності знач-

ною мірою «культурні», а європейська ідентичність насамперед «інструментальна». Національна ідентичність формує «внутрішнє коло», а європейська ідентичність – «зовнішнє». Крім того, у більшості європейських країн прихильність до нації на сьогодні сильніша, ніж прихильність до Європи. Емпірично також доведено, що європейська ідентичність у громадян формується гірше в країнах із сильним почуттям національної гордості.

Італійський учений Фабіо Серічіо (Serricchio, 2012) також досліджував проблему європейської ідентичності й виявив, що останнім часом простежується тенденція зростання євроскептицизму. З одного боку, розширення Євросоюзу передбачає включення в себе країн Сходу, а італійці вважають громадян цих країн неєвропейцями, відносять їх до аут-групи, іноземців. У цьому вони вбачають загрозу їх культурній спадщині й традиціям, якими дуже пишаються («культурний» аспект). З іншого боку, політика розширення на Схід скоротила частку субсидій, економічної допомоги країні («інструментальний» чинник). Це все не додає оптимізму прихильникам європейського проекту.

Литовський учений Мейлуте Талжунате (Taljunaite, 2013) розглядає європейську ідентичність як частковий випадок транснаціональної або наднаціональної ідентичності й протиставляє її національній ідентичності. Албанська вчена Грета Барделі (Bardeli, 2016) трактує європейську ідентичність як соціальний конструкт, який ґрунтується на чотирьох поняттях: ідентичність ЄС; європеїзація; транснаціоналізм; космополітизм. Для зміцнення й збереження державності країни вчені вважають за потрібне виокремлювати поняття *державна ідентичність*, яка ґрунтується переважно на політичному та громадянському контексті.

На потребі поділу понять *державна ідентичність*, *громадянська ідентичність* наголошують російські вчені Леокадія Дробіжева, Наталія Галактіонова. Вони зазначають, що державний аспект виражається винятково адміністративним закріпленням статусу громадянина країни, який присвоюють автоматично, за правом народження або через спеціальні процедури отримання громадянства для мігрантів, і характеризується як формалізований, приписуваний ззовні. Громадянський аспект має на увазі ціннісно-когнітивне наповнення, яке реалізовується в межах патріотичних почуттів, прихильністю цінностям країни.

Громадянська ідентичність, на думку Л. Дробіжевої, на відміну від державницької й тим більше етнічної ідентичності, не передбачає єдиної культури або якоїсь «міфічної національної території». Вона постає найбільш абстрактною, не прив'язаною ні до культури (яка завжди має етнонаціональні ознаки), ні до якоїсь системи цінностей, ні до території.

Варто зазначити, що серед російських психологів також немає одностайності в тлумаченні громадянської ідентичності. Її пропонують розглядати як аналог етнічної ідентичності (Н. Іванова); як реалізацію базової потреби в афіліації (Т. Водолажская); як тотожність особистості статусу громадянина, оцінювання свого громадянського стану, здатність реалізовувати відповідні права й обов'язки, а також брати активну участь у житті держави (М. Юшин). Крім того, громадянську ідентичність трактують як структурний компонент соціальної ідентичності, що виникає внаслідок самоототожнення суб'єкта з відповідними соціальними групами на когнітивному й емоційному рівнях (Р. Шикова). У багатьох російських соціально-психологічних дослідженнях поняття державної, громадянської, національної і навіть етнічної ідентичності нерідко використовуються як близькі, майже синонімічні.

Проблему формування громадянської ідентичності активно вивчають науковці в усьому світі. Так, американські вчені Джеймс Юніс, Джефрі Маклелан, Міранда Йетс (Youniss, McLellan & Yates, 1997, 1999, 2009, 2011) стверджують, що формування громадянської ідентичності тягне за собою створення індивідуальних і колективних почуттів соціального агентства, відповідальність за суспільство й політико-моральну свідомість. Вони пов'язують громадянську ідентичність із почуттям солідарності, соціальною відповідальністю, підтримкою благополуччя спільноти громадян. Надважливим чинником у становленні громадянської ідентичності вважають активну громадянську участь у юнацькому віці. Теоретичні й емпіричні дослідження ідентичності та громадянської залученості (зокрема волонтерство й участь у політичному житті) в підлітковому та юнацькому віці проводять М. Johnson (2015), М. Torres, I. Rizzini & N. Del Rio (2013), Р. Jugert & К. Eckstein (2013), Т. Porter (2013), Е. Crocetti, Р. Jahromi & W. Meeus (2012), М. Ryan (2011), J. Straughn & А. Andriot (2011), Р. Jahromi (2011). Когнітивні, емоційні, поведінкові компоненти громадянської активності вивчають D. Bobek, J. Zaff & R. Lerner

(2009), D. Marzana, E. Marta & M. Pozzi (2012), а також P. Lichterman & N. Eliasoph (2014).

Професор психології педагогічного коледжу Колумбійського університету Лі Кнефелкамп (Knefelkamp, 2008) характеризує громадянську ідентичність як феномен, що *не формується ізольовано*, а поступово, у процесі взаємодії з іншими людьми, які привносять широкий спектр власних інтерпретацій та життєвого досвіду. Вона формується в контексті залучення реальних соціальних, політичних, економічних структур у межах конкретного суспільства або культури. Громадянська ідентичність тісно *пов'язана із загальним інтелектуальним та морально-етичним розвитком* особистості. Громадянські дії, як і моральні дії, виникають в умовах складних альтернатив, аморальна проникливість – акт когнітивної складності. Громадянська ідентичність сприяє *цілісності особистості, внутрішній психологічній рівновазі*, стає свідомо вибраним і прийнятим аспектом особистості й *вимагає активної рефлексії*.

Проблематику української громадянської свідомості та ідентичності розробляють також такі вітчизняні вчені, як В. Арбеніна, Т. Бевз, Н. Безгіна, М. Боришевський, В. Васютинський, І. Жадан, О. Киричук, М. Слюсаревський, Л. Снігур, О. Стегній, М. Степико, Л. Сокурянська, Н. Савелюк, В. Степаненко, Н. Хазратова та ін.

Науковці розглядають механізми формування громадянської свідомості, громадянських якостей особистості (М. Боришевський, П. Горностай); закономірності та механізми становлення громадянськості в юнацькому віці (І. Жадан, Л. Снігур); ресурси громадянськості (С. Позняк); особливості громадянського самовизначення особистості (О. Киричук); громадянський розвиток особистості в дорослому віці (О. Лукашевич); психосемантичні особливості громадянської свідомості студентської молоді (Н. Савелюк).

Вивчають особливості соціальної, етнічної ідентичності російськомовних українських громадян (В. Васютинський, М. Слюсаревський); психологічні детермінанти, перцептивні та регулятивні особливості відносин особистості й держави (Н. Хазратова); соціально-психологічний зміст ставлення громадян до влади (В. Васютинський, М. Гнатко); особливості соціальної та особистісної ідентичності як концептуального складника в дослідженні трудової міграції населення України (О. Блінова, М. Слюсаревський) тощо.

У межах соціологічно-політологічного підходу досліджують проблеми формування громадянського суспільства в Україні (В. Степа-

ненко); громадянської компетентності (Н. Лазуріна, Г. Падалка); громадянської дії та громадянської злагоди як потрібних умов розвитку сучасного українського суспільства (І. Кумкін, С. Пікалов); регіональні аспекти української ідентичності (М. Степико, В. Ткаченко); історична пам'яті як чинник ідентифікації та інтеграції особистості в сучасне поле політики (Г. Багров, Т. Вольфовська, І. Дідук, В. Дудар, Л. Зашкільняк, Ю. Зерній, Г. Корж, Л. Нагорна); динаміка етнічної й громадянської ідентичностей українця в умовах суспільних трансформацій (Н. Кондратьєва, Г. Мазилова); соціально-політичні умови формування громадянської ідентичності (Т. Бевз, О. Михайлова); сутність, прояви та чинники формування громадянської ідентичності українського студентства (В. Арбеніна, Л. Сокурянська); особливості політичного і правового статусу громадян України (М. Костицький) тощо.

Попри те, що здобутки вітчизняних і зарубіжних науковців у розробленні вказаної проблеми дуже значні, варто зазначити, що в їхніх дослідженнях психологічні аспекти вивчення громадянської свідомості часто тісно переплітаються з педагогічними; при цьому педагогічний дискурс нерідко підмінює собою психологічний, а в поясненні психологічних закономірностей вкладається педагогічний контент. З іншого боку, феномен громадянської ідентичності нерідко розглядають як соціально-політичний, філософсько-історичний, набагато рідше його трактують як індивідуально-психологічний, наділений особистісним змістом, що займає певну позицію в ієрархії цінностей і смислів.

Висновки й перспективи подальших досліджень. Громадянська ідентичність, на нашу думку, – елемент системи ідентичностей особистості, і становить собою самоототожнення з громадянином певної держави та водночас із членом спільноти – громадянської спільноти певної держави. Це зумовлює певні якісні відмінності від таких різновидів ідентичності особистості, як ідентичність національна або етнічна. Нескладно бачити, що національна ідентичність означає ототожнення особистості з членом групи – нації; те саме має місце й у разі етнічної ідентичності. Щодо громадянської ідентичності, то вона передбачає самоототожнення особистості, з одного – із громадянином держави як організації суспільства; з іншого боку – з членом спільноти громадян. Тому можна стверджувати, що громадянська ідентичність, будучи сама по собі особистісним утворенням, має «подвійну природу»: відповідає, з одного боку, груповій, з іншого – організаційній реальності. Серед поширених у науковому дискурсі

понять ідентичності лише регіональна ідентичність аналогічно має подвійну природу – ототожнення з територією та спільнотою, що мешкає на ній. Ця особливість громадянської ідентичності зумовлює специфіку її наукового аналізу й задає як мінімум дві його площини – організаційно-психологічну й соціально-психологічну (групову, «стосункові»). У першому випадку пропонуємо аналізувати громадянську ідентичність як різновид організаційної ідентичності (тут має значення переживання свого зв'язку з державою, образ держави (аналогічно з образом організації), довіра й лояльність щодо неї); взаємодія особистості з державою у вигляді різноманітних її інстанцій – представниками державної влади; інтеріоризація стандартів, закладених в аксіологічному просторі держави тощо).

У другому випадку аналізувати громадянську ідентичність потрібно аналогічно до інших різновидів групової ідентичності – національної, етнічної тощо. Варто зазначити одразу ж, що спільнота громадян не збігається з національною спільнотою, тому й поняття ці не збігаються. Нація як спільність може проживати не лише на території однієї держави; чимало великих націй на сьогодні проживає також у діаспорі. Тому націю об'єднує не тільки й не стільки територія, скільки спільна мова, культура, традиції, самосвідомість. Щодо спільноти громадян, то вони об'єднані передусім як консорціум – спільнота зі спільними й типовими проблемами організації їхнього життя. Вони об'єднані територією, на якій діють закони певної конкретної держави. Важливою характеристикою спільноти громадян, що впливає на громадянську ідентичність, є її референтність. За умови низької референтності спільноти громадян і вираженої недовіри до держави виникають сильні «центробіжні» тенденції, що призводить до прагнення позбутися громадянства даної держави, набути іншого громадянства.

Відповідно, визначення психологічних механізмів становлення й функціонування громадянської ідентичності, дослідження психологічної реальності, яка робить привабливою причетність до держави та унаслідок цього спонукає свідому, добровільну громадянську самоідентифікацію й визначає сферу наших подальших наукових досліджень.

Література

1. Галактионова Н. А. Гражданская идентичность как компонент личностной идентичности / Н. А. Галактионова // Социология. Экономика. Политика. Известия высших учебных заведений. – 2010. – № 1. – С. 10–12.

- Galaktionova N. A. Grazhdanskaya identichnost kak komponent lichnostnoy identichnosti [Civic identity as a component of personal identity] / N. A. Galaktionova // *Sotsiologiya. Ekonomika. Politika. Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedeniy*. – 2010. – № 1. – S. 10–12.
2. Дробижева Л. М. Гражданская, этническая и региональная идентичность: вчера, сегодня, завтра / Л. М. Дробижева. – М. : Рос. полит. энцикл., 2013. – 485 с.
Drobizheva L. M. Grazhdanskaya, etnicheskaya i regionalnaya identichnost: vchera, segodnya, zavtra [Civil, ethnic and regional identity: yesterday, today and tomorrow] / L. M. Drobizheva. – М. : Ros. polit. entsikl., 2013. – 485 s.
 3. Constant A. Immigrants, Ethnic Identities and the Nation-State / A. Constant, K. Zimmermann // *International Handbook on the Economics of Migration*, Cheltenham, UK, and Northampton, USA. – Chapter, 2012. – 14. – P. 259–275.
 4. Eriksen E. Europe in transformation: How to reconstitute democracy? / E. Eriksen, J. Fossum // *Recon Online Working Paper*. – 2007/01.
 5. Gabel M. Public Support for European Integration: an Empirical Test of Five Theories / M. Gabel // *The Journal of Politics*. – 1998. – 60 (2). – P. 333–354.
 6. Green Cowles M. Transforming Europe: Europeanization and Domestic Change / M. Green Cowles, J. Caporaso, T. Risse. – Cornell University Press, 2001. – 272 p.
 7. Hansen H. E. National identity: civic, ethnic, hybrid, and atomised individuals / H. E. Hansen, V. L. Hesli // *Europe-Asia Studies*. – 2009. – 61 (1). – P. 1–28.
 8. Hart D. Civic Identity / D. Hart, C. Richardson, B. Wilkenfeld // *Handbook of Identity Theory and Research*. – 2011. – P. 771–787.
 9. Höjelijid S. European integration and the idea of European Identity / S. Höjelijid // *ECPR Joint Sessions Grenoble*. – Workshop 19 : IdentityPolitics, 2001
 10. European and National Identities in EU's Old and New Member States: Ethnic, Civic, Instrumental and Symbolic Components / A. Jimenez, J. Gorniak, A. Kosic, P. Kiss, M. Kandulla // *European Integration online Papers (EIoP)*. – 2004. – 8 (11).
 11. Knepfelkamp L. Civic Identity: Locating Self in Community / L. Knepfelkamp // *Association of american colleges & universities*. – 2008. – 11 (2).
 12. March J. Institutional perspectives on political institutions / J. March, J. Olsen // *Political science*. – 1996. – 9 (1). – P. 247–264.
 13. Meeus J. The role of national identity representation in the relation between in-group identification and out-group derogation: ethnic versus civic representation / J. Meeus, B. Duriez, N. Vanbeselaere // *British Journal of Social Psychology*. – 2010. – 49. – P. 305–320.
 14. Pakulski J. Civic, national and denizen identity in Australia / J. Pakulski, B. Tranter // *Journal of Sociology*. – 2000. – 36 (2). – P. 205–222.
 15. Schuck P. Citizens, Strangers, and In-betweens: Essays on Immigration and Citizenship / P. Schuck. – Westview Press, 2000. – 496 p.
 16. Sekulić D. European and Croatian Identity: Cognitive Mobilization or Latent Conflict / D. Sekulić, Ž. Šporer // *Sociologija i prostor*. – 2008. – 46, 179 (1). – P. 3–22.
 17. Serricchio F. Italian Citizens and Europe: Explaining the Growth of Euroscepticism / F. Serricchio // *Bulletin of Italian Politics*. – 2012. – 4 (1). – P. 115–134.

18. Smith A. National identity and the idea of European Unity / A. Smith // *International Affairs*. – 1992. – 68 (1). – P. 55–76.
19. Taljunaite M. From ethnic and civil identity to wards state identity / M. Taljunaite // *Filosofija-Sociologija*. – 2013. – 24 (4). – P. 187–192.
20. Youniss J. What we know about engendering civic identity / J. Youniss, J. McLellan, M. Yates // *The American Behavioral Scientist*. – 1997. – 40 (5). – 620 p.

УДК 159.923.2

Я. С. Посохова

Received March 02, 2016;

Revised March 22, 2016;

Accepted April 26, 2016.

ПРОФЕСІЙНЕ САМОЗДІЙСНЕННЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА ЕФЕКТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ ПРАЦІВНИКА ПОЛІЦІЇ

Реформування правоохоронної системи вимагає від майбутнього поліцейського особистісних характеристик, які сприяють гармонійному розвитку молодого фахівця, що допоможе забезпечити належний правопорядок. Розглянуто сутність і роль професійного самоздійснення як складника розвитку особистості. Відзначено потребу вивчення психологічного змісту цього феномену й проаналізовано сучасні дослідження із цієї проблематики. Обговорено питання вивчення професійного самоздійснення майбутніх правоохоронців, зокрема співробітників патрульної поліції України. Проблема підготовки особистості до ефективної самореалізації закладає основи успішного професійного самовизначення та самоздійснення ще на етапі отримання загальної освіти. Українська наявність у поліцейського прагнення до професійного самоздійснення, оскільки воно забезпечує самовдосконалення людини у фізичному, інтелектуальному, моральному та духовному аспектах. Аналіз представлених у сучасній літературі теоретичних підходів до цієї проблеми, а також емпіричних досліджень цього феномену дає змогу стверджувати, що професійне самоздійснення – одна з найважливіших форм життєвого самоздійснення. Представлено результати емпіричного дослідження загального рівня професійного самоздійснення спеціаліста, а також рівня його окремих складників у слухачів курсів первинної професійної підготовки працівників патрульної поліції. Виявлено, що випробовувані орієнтовані на постійний вибір нових професійних цілей, схильні проектувати власний професійний розвиток, характеризуються прагненням до розкриття особистісного потенціалу в професії, бажанням розвивати власні здібності в контексті професійної діяльності, потребою в професійному самовдоско-

наленні. При цьому для майбутніх патрульних менш важливе використання професійного досвіду інших фахівців для власного професійного самовдосконалення та розвитку професійної компетентності, що потребує додаткової уваги в організації навчальних програм і побудові командної взаємодії в професійній діяльності. Отож актуальна діагностика специфіки психологічних аспектів професійного самоздійснення патрульних поліцейських на ранніх етапах професіоналізації для оптимізації їх навчання та психологічного супроводу професійної діяльності.

Ключові слова: патрульна поліція, первинна професійна підготовка, правоохоронні органи, професійне самоздійснення, самоздійснення особистості.

Posokhova Y. S. Professional Self-fulfillment as a Psychological Problem of Police Officer's Effective Training. Reforming the law enforcement requires the psychological characteristics of future police officers contributing to the harmonious development of a new professional that will help to ensure the proper rule of law. The article examines the nature and role of professional self-fulfillment as a component of personal development. The author notes the necessity of studying the psychological content of the phenomenon and analyzes the current research on the subject. The question of the study of professional self-fulfillment of the future of law enforcement officers, in particular employees of the patrol police of Ukraine is discussed. The problem of the training of personality for the effective self-realization fulfillment lays the foundations for a successful professional self-determination and self-fulfillment still at the stage of general education. Very important is the presence of a tendency of police officers to a professional self-realization, because it provides self-improvement of a human in the physical, intellectual, moral and spiritual aspects. An analysis of theoretical approaches to this issue which are presented in the current literature, and empirical studies of this phenomenon, suggests that professional self-realization is one of the most important forms of life of self-fulfillment in life. The article presents the results of empirical studies of the general level of professional self-fulfillment of professional and the level of the different its components in the sample of the students of primary training courses of patrol police. It was found that the subjects are focused on continuous selection of new professional goals, are oriented to design their own professional development, are characterized by the tendency to disclose personal potential in the profession, by the desire to develop their own abilities in the context of professional activities, by the need for professional self-improvement. At the same time, for future patrol policemen less important is the use of the professional experience of other professionals for their own professional self-improvement and development of professional competence, and it requires extra attention in the organization of training programs and in the process of forming the team interaction in professional activities. On this basis, the diagnostics of the specifics of the psychological aspects of professional self-fulfillment of new patrol police officers in the early stages of professionalization is actual in order to optimize their training and psychological support of professional activity.

Keywords: law enforcement, patrol police, primary training, professional self-fulfillment, personality's self-fulfillment.

Посохова Я. С. Профессиональное самоосуществление как психологическая проблема эффективной подготовки работника полиции. Реформирование правоохранительной системы требует от будущего полицейского личностных характеристик, способствующих гармоничному развитию молодого специалиста, что поможет обеспечить должный правопорядок. Рассмотрены сущность и роль профессионального самоосуществления как составляющей развития личности. Автор отмечает необходимость изучения психологического содержания данного феномена и анализирует современные исследования по этой проблематике. Обсуждается вопрос изучения профессионального самоосуществления будущих правоохранителей, в частности сотрудников патрульной полиции Украины. Проблема подготовки личности к эффективной самореализации закладывает основы успешного профессионального самоопределения и самоосуществления еще на этапе получения общего образования. Крайне важным представляется наличие у полицейского стремления к профессиональному самоосуществлению, поскольку оно обеспечивает самосовершенствование человека в физическом, интеллектуальном, нравственном и духовном аспектах. Анализ представленных в современной литературе теоретических подходов к данной проблеме, а также эмпирических исследований этого феномена, позволяет утверждать, что профессиональное самоосуществление является одной из важнейших форм жизненного самоосуществления. Представлены результаты эмпирического исследования общего уровня профессионального самоосуществления специалиста, а также уровня его отдельных составляющих у слушателей курсов первичной профессиональной подготовки сотрудников патрульной полиции. Выявлено, что испытуемые ориентированы на постоянный выбор новых профессиональных целей, склонны проектировать собственное профессиональное развитие, характеризуются стремлением к раскрытию личностного потенциала в профессии, желанием развивать собственные способности в контексте профессиональной деятельности, потребностью в профессиональном самосовершенствовании. При этом для будущих патрульных менее значимым является использование профессионального опыта других специалистов для собственного профессионального самосовершенствования и развития профессиональной компетентности, что требует дополнительного внимания в организации обучающих программ и построении командного взаимодействия в профессиональной деятельности. Таким образом, является актуальной диагностика специфики психологических аспектов профессионального самоосуществления патрульных полицейских на ранних этапах профессионализации с целью оптимизации их обучения и психологического сопровождения профессиональной деятельности.

Ключевые слова: патрульная полиция, первичная профессиональная подготовка, правоохранительные органы, профессиональное самоосуществление, самоосуществление личности.

Постановка наукової проблеми та її значення. Проблематика сучасних наукових досліджень особистості майбутнього працівника

поліції передовсім зумовлена реформуванням правоохоронної системи. Постає проблема напрацювання нових дієвих психологічних розробок особистості майбутнього фахівця для забезпечення національної оборони та здійснення правоохоронної діяльності. Отож постає потреба в поглибленому науковому дослідженні професійного самоздійснення працівника поліції. Загалом можна стверджувати, що проблема самоздійснення важлива для кожної людини, оскільки зумовлює розкриття її потенційних можливостей. Безумовно, для правоохоронця усвідомлення власного потенціалу – один із найважливіших аспектів ефективного виконання своїх обов'язків, які проявляються в соціальному призначенні та здатності поліцейського забезпечити належний правопорядок.

Завдання сучасної правової держави – захист прав і свобод людини та громадянина, створення потрібних гарантій для їх реалізації й вироблення дієвого механізму їх захисту в разі порушення.

Верховна Рада України 2 липня 2015 р. прийняла Закон України «Про Національну поліцію» [2]. Прийняття цього законодавчого документа засвідчує початок нового етапу розвитку правоохоронної системи України. Сьогодні загострилася проблема комплексного, системного реформування всієї системи правоохоронних органів, яка б цілком відповідала міжнародним стандартам. Від авторитету, який мають правоохоронні органи, значною мірою залежить авторитет держави загалом. Варто зазначити, що прагнення до європейських стандартів актуалізують питання високого професіоналізму й компетентності майбутніх поліцейських.

Аналіз досліджень цієї проблеми. З огляду на те, що поліція відіграє провідну роль у загальнодержавній системі, питанням реалізації міжнародних стандартів поліції в правозахисну діяльність України у своїх роботах досліджували А. Т. Комзюк, С. Д. Гусарев, К. В. Балабанов, М. П. Орзіх, Ю. М. Грошевий, О. М. Джужа, О. А. Мартиненко, В. І. Олефір, Ю. І. Римаренко, О. В. Негодченко та ін. Варто також відзначити розвідки відомих вітчизняних правознавців: В. Б. Авер'янова, О. М. Бандурки, М. Ф. Головатого, В. Л. Грохольського, В. В. Коваленка, О. І. Остапенка, Н. А. Пелиха, Т. О. Процента, П. М. Рабиновича, О. Ф. Скакун, В. О. Шамрая та ін.

У зв'язку з проведенням правоохоронної реформи в Україні відбуваються значні зміни в системі МВС України, які вимагають появи нового типу працівника органів поліції, етика поведінки якого по-

винна відповідати європейським стандартам. Професор О. М. Кокун, досліджуючи потенціал особистості і щодо навколишньої дійсності, і щодо самої особистості, уперше говорить про феномен професійного самоздійснення. Близькі за значенням терміни *самореалізація, самоактуалізація, саморозвиток*.

У психологічній літературі проблему самоздійснення досліджували такі вчені, як А. Маслоу, К. Роджерс, К. Абульханова-Славська, О. М. Кокун, С. М. Панченко, Ф. Перлз, К. Гольдштейн, В. Логинова, О. А. Лукіна, С. Д. Максименко, А. М. Большакова та ін.

Важливі якості людини, які спонукають її до постійного інноваційного пошуку, творчості, самореалізації в професії, що зумовлює професійне самоздійснення особистості. Професійне самоздійснення – багатогранний і складний феномен, який передбачає поетапний рух професійного зростання, невід’ємний від самої особистості, її внутрішнього потенціалу, результат реалізації людиною власних потреб і можливостей упродовж усього професійного життя.

У зарубіжних психологічних і філософських словниках термін *самоздійснення (self-fulfillment)* частіше трактують як виконаний, кінцевий результат самореалізації, тобто повна реалізація можливостей особистості.

Дослідниця І. Д. Єгоричева, розглядаючи проблему самоздійснення особистості, наголошує: життєве самоздійснення спирається насамперед на такі особистісні характеристики людини, як самовизначення, самовираження, самоідентифікація тощо. Автор стверджує, що головним показником самореалізації позначені дієвість і значущість результатів самоздійснення в діяльності [3].

Е. В. Галажинський у своїй монографії «Детермінація і спрямованість самореалізації особистості» акцентує увагу на тому, що для реалізації свого потенціалу й можливостей людина сама активно добирає такі умови, у яких сама можливість самореалізації є фактом самоздійснення людини. Можливість вибору означає прийняття на себе відповідальності за власний вибір і розвиток перед собою та іншими людьми [1].

На думку О. Б. Луніної, на процес самореалізації впливають дві групи умов: внутрішні й зовнішні. Внутрішні умови прийнято розуміти як ступінь розвиненості здібностей, риси характеру, волі, звички людини, гнучкість або ригідність мислення; зовнішні – наявність або відсутність соціального замовлення на здібності, потенціал, міру затребуваності з боку соціальних структур [6].

Мета статті – актуалізувати проблему розвитку професійного самоздійснення в слухачів курсів первинної професійної підготовки працівників патрульної поліції. **Завдання** – дослідити ступінь професійного самоздійснення патрульного поліцейського в процесі діяльності.

Методи й методики. У дослідженні брали участь слухачі курсів первинної професійної підготовки патрульної поліції України (270 осіб). Для вивчення особливостей професійного самоздійснення майбутніх патрульних поліцейських використали «Опитувальник професійного самоздійснення» О. М. Кокуна, призначений для визначення загального рівня професійного самоствердження спеціаліста, а також рівня вираженості окремих його складників.

Дослідник О. М. Кокун трактує термін *професійне самоздійснення* як одну з найважливіших форм життєвого самоздійснення, яка характеризується високим рівнем розкриття особистісного потенціалу фахівця в обраній професії, розвитком його здібностей, взаємопоєднання з професією, постійною потребою в його професійної кваліфікації, широким використанням його професійного досвіду. Професійне самоздійснення може відбуватися за двома рівнями: внутрішньо-професійному (вказує на самовдосконалення людини у фізичному, інтелектуальному, моральному, духовному аспектах) і зовні професійному (самовираження людини в різних сферах життя, професії, спорті, навчанні, мистецтві тощо) [4].

О. М. Кокун виділив основні змістові характеристики професійного самоздійснення:

- наявність у фахівця вираженої потреби в постійному професійному вдосконаленні та проекту власного професійного розвитку;
- високий рівень розкриття особистісного потенціалу та здібностей фахівця в певній професії;
- досягнення фахівцем поставлених професійних цілей, переважна задоволеність власними досягненнями;
- визнання досягнень фахівця професійним співтовариством, широким використанням його професійного досвіду та здобутків;
- безупинність – постійна постановка та досягнення нових професійних цілей;
- високий рівень творчості під час здійснення професійної діяльності;
- формування власного «життєво-професійного простору».

О. М. Кокун зауважує: «Самоздійснення (у тому числі й професійне) можна розуміти і як мету, і як перспективу, і як процес, і як потребу, і як результат» [5, с. 24].

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Результати дослідження особливостей професійного самоздійснення майбутніх патрульних поліцейських наведені в табл. 1.

Таблиця 1

Середні значення та стандартні відхилення складників професійного самоздійснення майбутніх патрульних (N = 270)

№ з/п	Показник	M	SD
1	Загальний рівень професійного самоздійснення фахівця	87,70	1,73
2	Рівень внутрішньо професійного самоздійснення	46,05	2,87
3	Рівень зовнішньо професійного самоздійснення	41,55	1,61
4	Потреба в професійному вдосконаленні	9,15	1,73
5	Наявність проекту власного професійного розвитку	9,18	1,82
6	Переважальне задоволення власними професійними досягненнями	8,70	1,99
7	Постійний вибір нових професійних цілей	9,90	1,59
8	Формування власного «життєво-професійного простору»	9,12	1,67
9	Досягнення поставлених професійних цілей	8,50	1,26
10	Визнання досягнень фахівця професійним співтовариством	8,30	1,52
11	Використання професійного досвіду та здобутків іншими фахівцями	7,80	2,09
12	Розкриття особистісного потенціалу і здібностей у професії	9,15	1,31
13	Вияв високого рівня творчості в професійній діяльності	7,80	1,90

За результатами дослідження встановлено загальний рівень професійного самоздійснення в слухачів курсів первинної професійної підготовки працівників патрульної поліції, який становить $87,7 \pm 1,73$ бала, з урахуванням довірчих інтервалів засвідчує, що цей показник може бути віднесений до рівня, який автор методики визначає як рівень «вище середнього». На нашу думку, це свідчення того, що в майбутніх поліцейських виражена потреба в постійному професійному вдосконаленні та наявності проекту власного професійного розвитку. Оскільки для більшості досліджуваних характерні середній і вище середнього рівні загального професійного самоздійснення, то отримані результати вказують на досить високий рівень професійного самоздійснення цієї вибірки.

Кількість поліцейських із вираженими «внутрішньопрофесійними» ($46,05 \pm 2,87$) факторами самоздійснення домінують над «зовнішньо-професійними» ($41,55 \pm 1,61$). Це засвідчує, що самореалізація в слухачів більш спрямована на вдосконалення внутрішнього розвитку, ніж професійного. Оскільки серед слухачів значний відсоток осіб, які не мають досвіду роботи в правоохоронних органах, тому вони ще не пройшли всіх етапів професіоналізації й не повністю усвідомлюють свою майбутню професійну діяльність. Варто відзначити, що за шкалою «Задоволення власних професійних досягнень» ($8,7 \pm 1,99$) простежуються показники вище середнього, хоча за шкалою «Використання професійного досвіду та здобутків іншими фахівцями» ($7,8 \pm 2,09$) низькі показники, що може засвідчувати неготовність майбутніх патрульних поліцейський переймати досвід більш досвідчених працівників.

У слухачів відзначено високий рівень за шкалами: «Розкриття особистісного потенціалу і здібностей у професії» ($9,15 \pm 1,31$), «Потреба у професійному вдосконаленню» ($9,15 \pm 1,73$). Звідси випливає, що в слухачів є власний проект професійного розвитку та бажання розвивати здібності, взаємопоеднуючи їх із професією, тобто ми можемо стверджувати про наявність досліджуваного психологічного феномену серед досліджуваної вибірки, а саме професійного самоздійснення.

Результати за шкалою «Постійний вибір нових професійних цілей» досить високі ($9,9 \pm 1,59$), що може вказувати на бажання особи виразити чи реалізувати себе через певні професійні досягнення, які проявляються в постійному пошуку поставлених професійних цілей. У патрульних відзначено переважальну задоволеність власними професійними досягненнями, тобто успішний відбір у патрульну поліцію для них є вже успіхом і певним досягненням. Оскільки згідно зі ст. 52 Закону України «Про Національну поліцію» конкурс на службу в поліцію обов'язково проводять для осіб, яких уперше приймають на службу в поліцію з призначенням на посади молодшого складу поліції [2]. Тому серед нових патрульних поліцейських – люди різних професій: будівельники, підприємці, юристи, архітектори, ветеринари, представники інших професій, які пройшли спеціальну підготовку. Звідси – високі показники за цією шкалою можуть бути достатньо обґрунтованими, оскільки діяльність людини в обраній про-

фесії – частина життєвої стратегії та мотивація для досягнення поставлених цілей. З власної бесіди зі слухачами можемо зробити висновок, що майже всіх їх об'єднує прагнення боротися з корупцією і знайти себе в іншій професійній діяльності.

Отже, за результатами дослідження з'ясували, що в більшості поліцейських виявлено високу внутрішню мотивацію. Переважна більшість майбутніх патрульних поліцейських професійно самоефективна й має достатню кількість ознак професійного самоздійснення. Професійне самовдосконалення в патрульних спрямоване на підвищення професійної компетентності та на розвиток професійно важливих якостей.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, можна стверджувати, що, відповідно до змістової інтерпретації шкал опитувальника, така ознака внутрішньо-професійного самоздійснення як формування власного «життєво-професійного простору» фахівця, зумовлена спрямованістю на самоактуалізацію та вираженою творчою спрямованістю його особистості. Наявність проекту власного професійного розвитку – зумовлена і здатністю поліцейського цінувати свої достоїнства, позитивні властивості характеру, і його позитивним ставленням до природи людини, потреба в професійному вдосконаленні й постійна постановка нових професійних цілей – здатністю до цілісного сприйняття світу та людей. Постійна постановка нових професійних цілей також залежить від високого рівня творчої спрямованості особистості фахівця. Згідно з отриманими результатами істотною передумовою професійного самоздійснення патрульного поліцейського можна розглядати наявність у нього високого рівня професійної самоефективності, внутрішньої та зовнішньої позитивної професійної мотивації.

Дослідження професійного самоздійснення було спрямоване на виявлення психологічних властивостей поліцейського, які сукупно відображають сутність професійного самоствердження в психофізіологічному вимірі. Однак це дослідження – лише один із альтернативних варіантів вивчення цього складного феномену й надалі потребує ретельнішого розгляду. Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні системи психологічних заходів, спрямованих на сприяння професійному самоздійсненню поліцейського.

Література

1. Галажинский Э. В. Системная детерминация самореализации личности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Галажинский Э. В. – Барнаул, 2002. – 44 с.
Galazhinskiy E. V. Sistemnaya determinatsiya samorealizatsii lichnosti : avtoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk : spets. 19.00.01 “Obshchaya psikhologiya, psikhologiya lichnosti, istoriya psikhologii” [System determination of self-realization of personality : Extended abstract of doctor’s thesis : spec. 19.00.01 “General psychology, psychology of personality, history of psychology”] / Galazhinskiy E. V. – Barnaul, 2002. – 44 s.
2. Закон України «Про Національну поліцію» № 580 – VIII від 02.07.2015 р. // Офіц. вісн. України. – 2015. – № 63. – Ст. 2075.
Zakon Ukrainy “Pro Natsionalnu politsiiu” № 580 – VIII vid 02.07.2015 r. [The law of Ukraine “On the National police”] // Ofits. visn. Ukrainy. – 2015. – № 63. – St. 2075.
3. Егорычева И. Д. Самореализация как деятельность (к постановке проблемы) / И. Д. Егорычева // Мир психологии. – 2005. – № 3.
Egorycheva I. D. Samorealizatsiya kak deyatelnost (k postanovke problemy) [Self-fulfillment as an activity (to problem statement)] / I. D. Egorycheva // Mir psikhologii. – 2005. – № 3.
4. Коқун О. М. Опитувальник професійного самоздійснення / О. М. Коқун // Практ. психологія та соц. робота. – 2014. – № 7. – С. 35–39.
Kokun O. M. Opytuvalnyk profesiynoho samozdiysnennya [Questionnaire professional self-actualization] / O. M. Kokun // Prakt. psikhologhiya ta sots. robota. – 2014. – № 7. – S. 35–39.
5. Коқун О. М. Професійне самоздійснення особистості: зміст феномену та можливості його дослідження / О. М. Коқун // Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Хмельницький, 24–25 квіт. 2014 р.). – Хмельницький : ХНУ, 2014. – С. 23–25.
Kokun O. M. Profesiyne samozdiysnennya osobystosti: zmist fenomenu ta mozhlyvosti yoho doslidzhennya [Professional realization of the personality: the content of the phenomenon and possibilities of its research] / O. M. Kokun // Aktualni pytannya teoriyi ta praktyku psikhologo-pedahohichnoyi pidhotovky maybutnikh fakhivtsiv : materialy Vseukr. nauk.-prakt. konf. (Khmelnitskyi, 24–25 kvit. 2014 r.). – Khmelnytskyi : KhNU, 2014. – S. 23–25.
6. Лунина Е. Б. Методологические и теоретические предпосылки исследования самореализации в профессиональных контекстах / Е. Б. Лунина, О. В. Исаакян // Северо-Кавказ. психол. вестн. – 2009. – № 7/1. – С. 25–29.
Lunina E. B. Metodologicheskiye i teoreticheskiye predposylki issledovaniya samorealizatsii v professionalnykh kontekstakh [Methodological and theoretical background of the study of self-realization in professional contexts] / E. B. Lunina, O. V. Isaakyan // Severo-Kavkaz. psikhol. vestn. – 2009. – № 7/1. – S. 25–29.

УДК 159.922:502–057.87

Л. В. Потапчук, Н. О. Кордунова

Received January 10, 2015;

Revised March 03, 2016;

Accepted April 26, 2016.

ОСОБЛИВОСТІ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ СУСПІЛЬНИХ ПЕРЕТВОРЕНЬ

У статті розглянуто особливості прояву екологічної свідомості студентської молоді за умов суспільних перетворень у сучасному українському суспільстві. З'ясовано, що негативний вплив економічних, політичних перетворень зумовлює появу викривлень нормативної свідомості особистості. Таке викривлення впливає й на формування екологічної свідомості студентської молоді. У роботі проаналізовано наукові підходи до розуміння понять «свідомість», «екологічна свідомість». Зазначено, що свідомість – це вищий рівень психічної активності та психічного відображення суб'єктивних образів суб'єктивного світу, активності людини в освоєнні об'єктивної дійсності. Показано, що одне з вагомих місць у структурі свідомості посідає екологічна свідомість, спрямована на організацію і трансформацію навколишнього світу відповідно до власних потреб та намірів. Наведено результати емпіричного дослідження щодо рівня сформованості екологічної свідомості студентської молоді. Визначено аспекти екологічної свідомості, що мають високий рівень значущості для виявлення індексів екопсихологічних диспозицій, які визначають спрямованість дій і вчинків на взаємодію з довкіллям. Емпірично встановлено, що на етапі студентського віку триває формування екологічної свідомості. Перспективи подальших досліджень убачаємо в поглибленому вивченні нормативної моделі екологічної свідомості зростаючої особистості як суб'єкта екопростору.

Ключові слова: свідомість, екологічна свідомість, довкілля, колборативна, несесітивна, індиферентна, екосовмесійна, гашенарна екодиспозиція.

Potapchuk L. V., Kordunova N. O. Peculiarities of Students' Ecological Consciousness under Circumstances of Social Transformations. The article deals with the manifestation peculiarities of ecological consciousness of student youth under social transformations conditions in modern Ukrainian society. It has been determined, that negative influence of economical and political transformations caused the deformations appearance of normative consciousness of personality. Such deformation also influences on the formation of ecological consciousness of student youth. Scientific approaches to understanding the terms “consciousness” and “ecological consciousness” have been analyzed. It is indicated that consciousness is the higher level of mental activity and psychic reflection of subjective images of subjective world, human activity of objective reality learning. It is shown that one of the

important places in the structure of consciousness occupies the ecological consciousness that aims at the organization and transformation of the surrounding world, according to its own needs and intentions. The empirical research results concerning the formation level of ecological consciousness of student youth have been represented. Factors of ecological consciousness with high significance level for detection of ecopsychological dispositions indices have been defined, that determine the actions and deeds orientation on interaction with the environment. It was empirically revealed that ecological consciousness is being formed during student age. Perspectives of further research of the obtained results we see in the development of normative model of ecological consciousness of growing personalities as a subject of ekospace.

Keywords: consciousness, ecological consciousness, environment, collaborative, necessitive, indifferent ecodisposition.

Потапчук Л. В., Кордунова Н. О. Особенности экологического сознания студенческой молодежи в условиях общественных преобразований. В статье рассматриваются особенности проявления экологического сознания студенческой молодежи в условиях общественных преобразований в современном обществе. Установлено, что негативное влияние экономических, политических преобразований обуславливает появление искривлений нормативного сознания личности. Такое искривление влияет и на формирование экологического сознания студенческой молодежи. В работе проанализированы научные подходы к пониманию понятий «сознание», «экологическое сознание». Указанно, что сознание – это высший уровень психической активности и психического восприятия субъективных образов субъективного мира, активности человека в освоении объективной действительности. Показано, что одно из весомых мест в структуре сознания имеет экологическое сознание, которое направлено на организацию и трансформацию окружающего мира соответственно к личным потребностям и намерениям. Приведены результаты эмпирического исследования относительно уровня формирования экологического сознания студенческой молодежи. Определены аспекты экологического сознания, которые имеют высокий уровень значения для выявления индексов экопсихологических диспозиций, которые определяют направленность действий и поступков на взаимодействие с окружающей действительностью. Эмпирически установлено, что на этапе студенческого возраста продолжается формирование экологического сознания. Перспективы дальнейших исследований видим в более глубоком изучении нормативной модели экологического сознания развивающейся личности как субъекта экостранства.

Ключевые слова: сознание, экологическое сознание, окружающая действительность, колборативная, несеситивная, индифферентная, экосовмесийная, гашенарная экодиспозиция.

Постановка наукової проблеми та її значення. Проблема формування екологічної свідомості займає важливе місце в умовах суспільних перетворень сучасного українського суспільства. Сьогодні

питання екологічної свідомості належать до глобальних соціально-психологічних проблем, що вивчає світова та вітчизняна психологія. Розв'язання екологічних проблем неможливе без змін і вдосконалення екологічної освіти та її основного ядра – екологічної свідомості людини.

Сьогодення характеризується низьким рівнем загальної свідомості нашого суспільства загалом та її низьким рівнем у студентській молоді. Тому нині пошук нових форм формування екологічної свідомості особистості складає зтеоретичного та практичного погляду одне з важливих завдань.

Аналіз досліджень цієї проблеми. На думку науковців, екологічна свідомість – важливий світоглядний орієнтир особистості, вона спроможна активно впливати на корекцію сучасного способу життя людей та форми їхнього природокористування. З огляду на це, важливого значення сьогодні набуває системне вивчення екологічної свідомості в студентській молоді.

Студентський вік – це етап формування самосвідомості й власного світогляду, етап прийняття відповідальних рішень. У цьому віці молода людина формує самосвідомість, власну систему поглядів, знань, переконань, це завершальний етап виховання і формування особистості, що забезпечує повне відображення екологічного світу, ставлення власного «Я» до нього, рефлексію й регуляцію екологічно доцільної поведінки та діяльності.

Різні аспекти дослідження означеної проблеми розглянуто у вітчизняній літературі, зокрема обґрунтовано розуміння екологічної свідомості в роботах Е. Гірусова, І. Кряжа, Л. Мельника, О. Салтовського, В. Скребця та ін., визначення типології екологічної свідомості (О. Вернік), зміст й особливості генезу екологічної свідомості (В. Панок, В. Скребець, С. Яковенко), потребу перебудови екологічної свідомості (С. Дерябо, О. Панов, В. Пустовойтов, Ю. Швалб, В. Ясвін), екоцентричну свідомість як світоглядну систему поглядів (А. Львовичкіна, О. Рудоміно-Дусятська).

Зростає інтерес науковців до проблеми формування екологічної свідомості особистості. На думку дослідників (О. Гречишкіна, О. Мягченко, Г. Тарасенко), саме рівень екологічної свідомості особистості визначає природу як самоцінність.

Відповідно до цього будуються різні концепції, на основі яких розробляють діагностичні методи вивчення особливостей екологічної

свідомості, пов'язані з домінуванням одного з трьох елементів середовища – людини, природи чи їх співіснування (А. Львовчкіна, В. Панок, О. Рудоміно-Дусятська, В. Скребець).

Становлення екологічної свідомості – складний і динамічний процес, що характеризується своїми особливостями. Важливим у формуванні екологічної свідомості є період юності, оскільки в цьому віці накопичуються психологічні резерви, що підводять самосвідомість до найважливішої її генетичної форми в період дорослості. У зв'язку із цим актуальне дослідження екологічної свідомості як складного особистісного утворення суб'єктів юнацького віку.

Мета статті – виявити особливості екологічної свідомості студентської молоді та чинників, якими зумовлено її формування.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Наукові уявлення про навколишній світ, місце в ньому людини та гармонізація її відносин з довкіллям пов'язані з розвитком екологічної свідомості як результату відображення специфічних соціальних екологічних законів існування, визнання суб'єктивного значення наявних стратегій і технологій взаємодії з природним середовищем та формування на цій основі певного способу життя.

На сьогодні нагромаджена значна кількість даних, які дають змогу стверджувати, що свідомість виступає показником цивілізованості суспільства, найважливішим чинником удосконалення способу життя, добробуту людей, перспектив розвитку.

Свідомість – одне з фундаментальних понять психології, що характеризує здатність людини виробляти узагальнені знання про зв'язки, закономірності об'єктивного світу, ставити цілі й розробляти плани, що передують її діяльності в природному й соціальному середовищі, регулювати та контролювати емоційні й предметно-практичні відносини з дійсністю, визначати ціннісні орієнтири свого буття та творчо перетворювати умови свого існування [2].

Свідомість – вищий рівень психічної активності та психічного відображення, активності людини в освоєнні об'єктивної дійсності; це властивість високоорганізованої матерії, мозку людини, яка полягає у створенні суб'єктивних образів суб'єктивного світу, в отриманні, зберіганні й обробці інформації, у виробленні програми діяльності, спрямованої на розв'язання певних завдань, в активному управлінні цією діяльністю.

На думку К. Платонова, свідомість, як вища форма психічного відображення, інтегрує всі передуючі їй форми відображення (фізичне, хімічне, інстинктивне, індивідуальне й суспільне) з урахуванням саморефлексії, яка організовує поведінку.

Одне з вагомих місць у структурі свідомості посідає екологічна свідомість, спрямована на організацію та трансформацію природного світу відповідно до власних потреб та намірів.

Відповідно до цього будуються різні концепції становлення екологічної свідомості особистості. Як зазначає А. Львовчикіна, екологічна свідомість – це вищий рівень психічного відображення природного, штучного, соціального середовища та свого внутрішнього світу; рефлексія місця та ролі людини в екологічному світі, а також саморегуляція цього відображення [3].

Учені С. Дерябо, В. Скребець, В. Ясвін успішно розвивають цей напрям. Вони виокремлюють такі форми екологічної свідомості: індивідуальну, яка включає особистісні цінності й смисли; суспільну, що відображає узагальнені ідеї, уявлення різних соціальних груп або суспільства загалом [2; 7; 8].

Екологічна свідомість по-справжньому реалізується в структурі стосунків людини з навколишнім середовищем, зумовлює та детермінує відповідну поведінку і діяльність на основі саморефлексії, саморегуляції й корекції. Реалізується вона певною визначеністю у контролі за виконанням намічених програм взаємодії в природному, штучному, соціальному середовищі [3].

Проблема соціально-екологічної сфери особистості, зокрема формування її екологічної свідомості, – одна з ключових в екологічній психології. Це викликано змінами, які відбулися у зв'язку з негативними наслідками нераціонального використання природи.

Отже, проблема оптимізації соціально-екологічних відносин виходить на перший план наукового пошуку й суспільної свідомості людини. Як відзначає М. Моїсеєв, «необхідна глибока моральна перебудова саме духу та змісту культури людства. Екологічні принципи будуть змінюватись разом з розвитком техніки й технологій, в міру витрат ресурсів і, можливо, через повну перебудову всієї технологічної основи нашої цивілізації. Людям доведеться визнати це і навчитися співвідносити свої дії, свої бажання і наміри з екологічними принципами й іншого шляху у нас немає» [4].

Осмислення цього положення надає розуміння того, що лише перебудова свідомості суспільства в ставленні до довкілля дасть мож-

ливість людству дотримуватися вимог екологічного імперативу й вийти на новий гармонійний рівень соціально-екологічних відносин.

Насамперед дискусійним виявляється питання про належність екологічної свідомості до однієї з форм суспільної свідомості.

Проблема формування екологічної свідомості центральна в роботах Е. Гірусова, який екологічну свідомість розуміє як сукупність поглядів, теорій та емоцій, що відображають проблеми співвідношення суспільства і природи в аспекті оптимального їх розв'язання відповідно до конкретних потреб суспільства та природних можливостей [1].

Із цим визначенням співзвучна характеристика екологічної свідомості, запропонована О. Салтовським: «У загальному вигляді екологічна свідомість є відтворенням людьми екологічних умов життя та відносин між людьми і природою в процесі регулювання системи “суспільство–природа” у вигляді екологічних теорій, ідей, уявлень, спільних для певних груп, що відображають їх ставлення до природи» [6].

Такий підхід засвідчує, що дослідники дотримуються позиції залежності свідомості від соціально-екологічних відносин. Соціально-екологічні відносини розуміємо як таку систему відносин між людьми, які складаються в процесі їх діяльності зі споживання природних ресурсів, раціонального використання, відтворення й охорони природи для задоволення своїх потреб залежно від типу екологічної свідомості. Мається на увазі, що як екологічна свідомість обумовлює соціально-екологічні відносини, так і соціально-екологічні відносини сприяють формуванню відповідного типу екологічної свідомості, а саме ставленню людини до соціально-екологічних процесів і явищ. Отже, екологічна свідомість та соціально-екологічні відносини детермінаційно поєднані між собою, оскільки одночасно є суб'єктом і об'єктом один одного.

О. Салтовський за гносеологічним критерієм відокремлює в структурі екологічної свідомості буденну й теоретичну свідомість. Буденна екологічна свідомість не систематизована у вигляді теорій та ідей, вона формується стихійно за безпосереднього контакту з природним середовищем, при використанні у своїй практичній діяльності ресурсів природи. Однак слід зазначити, що діяльність людини з початку її існування має цілеспрямований характер. Уже на початковому етапі історичного розвитку людства свідомість була невід'ємною частиною діяльності, а отже і відносин між людиною та природним середовищем. Проте буденна екологічна свідомість – лише

зовнішнє відображення екологічної ситуації. Утіленням такої концепції є формування теоретичної або систематизованої свідомості, яка ґрунтується на знанні особливостей формування відносин у системі «людина–природа» [6].

Емпіричне дослідження спрямовувалося на виявлення рівня екологічної свідомості студентської молоді та чинників, якими зумовлено її формування. У дослідженні брали участь 60 студентів психологічного та філологічного факультетів СНУ імені Лесі України.

Ми спробували отримати індекси кількісного вияву екопсихологічних диспозицій, які займають респонденти на момент дослідження. За цими екодиспозиціями простежується спрямованість дій та вчинків як узагальнена риса особистості або потенційна схильність людини чинити так чи інакше щодо довкілля.

За результатами середніх тестових розрахунків наших досліджуваних за тестом «Екоціннісних диспозицій» ми отримали показники пріоритетних екодиспозицій.

Таблиця 1

Співвідношення екопсихологічних диспозицій і результатів пріоритетних диспозицій

Група досліджуваних	СІЬ		Nes		Ind		Sms		Smt		Gach	
	73	43,3	39	23,5	40	10	34	16,6	12	3,3	25	3,3
Філологи	73	43,3	39	23,5	40	10	34	16,6	12	3,3	25	3,3
Психологи	73	48,6	40,4	16	38	19,6	32	12,5	11	3,3	21	0

Ці показники вказують, що для студентів особливе значення має колаборативна екодиспозиція (СІЬ), оскільки в цей період у юнацтва вже сформовані уявлення про навколишнє середовище. У 43,3 % філологів та 48,6 % психологів переважає саме вона, і рівень вираженості складає 73 % в обох групах. Ця екодиспозиція сприяє формуванню еконормативної поведінки, в основі якої лежить доцільність і розумна взаємодія з природним середовищем.

У частини студентів виявлена несісетивна екодиспозиція (Nes). Саме у 23,5 % філологів і 16 % психологів, яка виявляється у проявах споживацької поведінки щодо природного середовища та призводить до прагматичного стилю взаємодії з природою. У юнацтва такого типу поведінки переважає потреба привласнення, тобто брати від природи все, що потрібно, не турбуючися про шкоду, яку можна нанести.

Індиферентна екодиспозиція (Ind) переважає в 10 % студентів філологів та 19,6 % студентів психологів. Це виявляється в байдужості, відстороненні, халатності щодо навколишнього середовища. В

їх свідомості індиферентна екодиспозиція чи не найпоширеніша річ, яка дає змогу не помічати, що відбувається навкруги.

Поряд з цим для студентів є важливою і екосовмесійна диспозиція (Sms). Так, 16,6 % філологів та 12,5 % психологів надали перевагу цьому плану поведінки у взаємодії з довкіллям. Це може бути наслідком впливу засобів масової інформації або проживання на забрудненій території.

3,3 % діагностованих і однієї, й іншої групи вважають, що ефективно використання природних ресурсів приводить до покращення життя людини. Це явний прояв совметральної екодиспозиції (Smt) як усвідомленої лінії аргументованого й обґрунтованого приборкування природних систем задля задоволення своїх інтересів, нерідко насилля над природою з метою її експлуатації. Однак, на жаль, у них відсутня світоглядна позиція щодо підкорення природи для задоволення свого життя, інтересів, тому що, коли природа нагадує про себе певними проявами, то людина шукає в ній же захист.

Гашенарна екодиспозиція (Gach) виявлена в 3,3 % діагностованих філологів. Для неї характерна напівсвідома схильність наносити шкоду тим чи тим об'єктам. Можливо, це пов'язано з відсутністю світоглядної позиції, внутрішніми суперечностями особистості, залежністю вчинків і дій від стороннього впливу. Описані вище показники екопсихологічних диспозицій випробовуваних зображені на рис. 1.

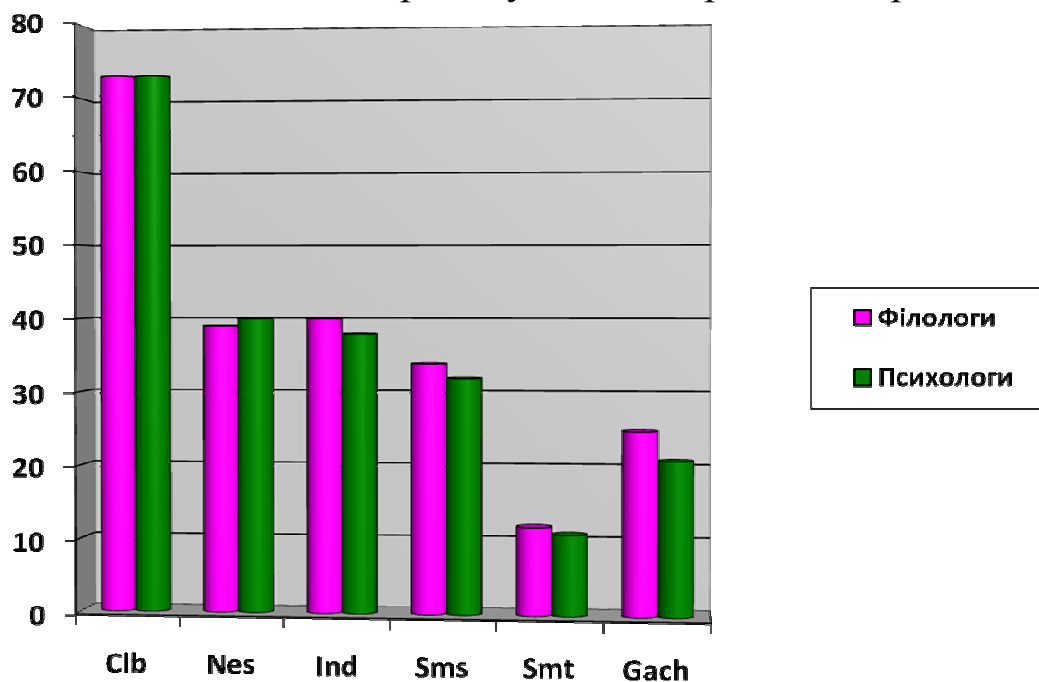


Рис. 1. Співвідношення екопсихологічних диспозицій у свідомості студентів

Умовні позначення: Clb – співробітництво, співпраця, Nes – привласнення, споживання, Ind – байдужість, відсторонення, Sms – залежність, слабкість, Smt – підкорення, володіння, Gach – нанесення шкоди.

Для визначення основних компонентів екологічної свідомості використано тест «Незакінчених речень екологічного спрямування».

Таблиця 2

Показники екологічної свідомості

Досліджувані студенти	Імпліцитність	Експліцитність	Компліцитність
Філологи	24,4	42,6	33,0
Психологи	22,3	43,3	34,4

Інтегральний показник фактичного екологічного навантаження серед різних життєвих цінностей досліджуваних указує, що лише 24,4 % студентів-філологів і 43,3 % психологів з обсягу свого семантичного простору проявляють потребу цікавитись екологічною тематикою.

Осмишуючи склад екологічної свідомості досліджуваних виявлено, що за показниками найхарактерніших рис екологічної свідомості особистісна причетність до екології здійснюється студентською молоддю здебільшого правовими засобами збереження довкілля.

Про нестійкість і незрілість екологічного світобачення свідчить і показник компліцитності, тобто спрямованості в часі, причетності до проблем екології в теперішньому, минулому чи майбутньому. Він становить 33,0 % у студентів-філологів та 34,4 % у психологів. Це свідчить, що в молоді немає чіткого розуміння щодо важливості екології саме сьогодні, а не у віддаленій перспективі.

Аналіз активності екологічної свідомості досліджуваних показує низький рівень екопсихологічної атрибуції буденної свідомості. Відсоток вираженості її у досліджуваних становить 42,6 % у студентів-філологів та 43,3 % у психологів. Екологічну свідомість досліджуваних можна охарактеризувати як експліцитну, оскільки рівень вираженості майже ідентичний.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отримані результати дають змогу зробити висновки про те, що для досліджуваних студентів характерним показником є незрілість екологічної свідомості, яка, зазвичай, проявляється у внутрішніх суперечностях між емоційно-чуттєвим сприйняттям природних процесів і явищ, стану довкілля та невмінням раціонально організувати, визначити власну активну позицію стосовно тих явищ. Отримані показники вказують, що досліджувані мають уявлення щодо проблем екологічного стану довкілля, але особистої ролі в його поліпшенні не бачать. Бу-

денна свідомість хоча й характеризується експліцитним рівнем її усвідомлення, проте, як видно з показників екологічної свідомості, є недостатньою, щоб її активність стала справді дієвою щодо навколишньої дійсності.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо в поглибленому вивченні нормативної моделі екологічної свідомості зростаючої особистості як суб'єкта екопростору.

Література

1. Гирусов Э. В. От экологического знания к экологическому сознанию / Э. В. Гирусов // Взаимодействие общества и природы. – М. : Наука, 1986. – 352 с.
Girusov E. V. Ot ekologicheskogo znaniya k ekologicheskomu soznaniyu [From ecological knowledge to ecological consciousness] / E. V. Girusov // Vzaimodeystviye obshchestva i prirody. – M. : Nauka, 1986. – 352 s.
2. Дерябо С. Д. Слагаемые экологического сознания / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин // Экология и жизнь. – 2006. – № 9. – С. 11–16.
Deryabo S. D. Slagaemye ekologicheskogo soznaniya [Constituents of ecological consciousness] / S. D. Deryabo, V. A. Yasvin // Ekologiya i zhyzn. – 2006. – № 9. – S. 11–16.
3. Львовичкіна А. М. Основи екологічної психології : навч. посіб. / А. М. Львовичкіна. – МАУП, 2004. – 136 с.
Liovochkina A. M. Osnovy ekolohichnoyi psykholohiyi : study guide [Essentials of ecological psychology] / A. M. Liovochkina. – MAUP, 2004. – 136 s.
4. Моисеев Н. И. Алгоритмы развития / Н. И. Моисеев. – М. : Наука, 1987. – 267 с.
Moiseyev N. I. Algoritmy razvitiya [Algorithms of development] / N. I. Moiseyev. – M. : Nauka, 1987. – 267 s.
5. Потапчук Л. В. Психологічні особливості ціннісного ставлення особистості людини до природи / Л. В. Потапчук // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – Т. 2. – Вип. 1. – С. 192–197.
Potapchuk L. V. Psykholohichni osoblyvosti tsinnisnoho stavlennia osobystosti liudyny do pryrody [Psychological peculiarities of personality value attitude to the nature] / L. V. Potapchuk // Aktualni problemy psykholohiyi : zb. nauk. pr. In-tu psykholohiyi im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy / ed. by S. D. Maksymenko. – Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2009. – T. 2. – Vyp. 1. – S. 192–197.
6. Салтовський О. І. Основи соціальної екології / О. І. Салтовський. – К. : Наука, 1997. – 166 с.
Saltovskiy O. I. Osnovy sotsialnoyi ekolohiyi [Essentials of social ecology] / O. I. Saltovskiy. – K. : Nauka, 1997. – 166 s.

7. Скребець В. О. Екологічна психологія у віддалених наслідках екотехногенної катастрофи : монографія / В. О. Скребець. – К. : Вид. дім «Слово», 2004. – С. 39–84.
Skrebets V. O. Ekolohichna psykhohohiya u viddalenykh naslidkakh ekotekhnohennoyi katastrofy : monography [Ecological psychology in term consequences of eco-technogenic catastrophe] / V. O. Skrebets. – K. : Vyd. dim “Slovo”, 2004. – S. 39–84.
8. Ясвин В. А. Психология отношения к природе / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2000. – 456 с.
Yasvin V. A. Psikhologiya otnosheniya k prirode [Psychology of attitude to the nature] / V. A. Yasvin. – M. : Smysl, 2000. – 456 s.

УДК 39[159.9+378]

Д. М. Сабол

Received February 02, 2015;

Revised March 12, 2016;

Accepted April 26, 2016.

ТРЕНІНГ ЗА МЕТОДИКОЮ «РОДОВЕ ДЕРЕВО» ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕТНІЧНОЇ СВІДОМОСТІ

У статті викладено структуру та хід тренінгу за авторською методикою «Родове дерево». Методика направлена на формування етнічної свідомості молоді через усвідомлення себе, зв'язок зі своєю сім'єю, родом, етносом засобами української народної вишивки шляхом розуміння філософії вишитого рушника. Актуальність звернення до означеної теми визначається збільшенням суспільного та наукового інтересу до феномену етнічної свідомості та проблематики її формування, зокрема й засобами декоративно-прикладного мистецтва. Важливість проблеми формування етнічної свідомості продиктована реаліями сьогодення, вона є ціннісним вектором щодо підходів роботи з молоддю. Методика «Родове дерево», представлена в статті, проєктивна, її унікальність полягає в поєднанні відомостей із культури українського етносу, етнічної психології, арт-терапії, гештальт-терапії. Мета публікації – висвітлити ходу тренінгу з формування етнічної свідомості молоді. У тренінгу надається можливість відобразити за допомогою заготовлених матеріалів модель своєї родини у вигляді родового дерева чи букету, за якими можна діагностувати стосунки в батьківській сім'ї. Ця робота може торкатися низки теперішніх проблем учасника тренінгу, пов'язаних із нерозв'язаними питаннями дитинства, тому тренінг може мати й психотерапевтичний характер. Часткові завдання тренінгу: творчий розвиток особистості; підвищення ціннісно-сміслової когнітивної склад-

ності особистості в етнічній сфері; збагачення змістового наповнення етнічної свідомості особистості; створення сімейної світлини через засоби народно-прикладного мистецтва; усвідомлення та прийняття свого «Я»; прийняття інших; створення й пошук власного життєвого та творчого ресурсу; відчуття та усвідомлення сили та підтримки роду; гармонізація особистості; побудова свого генеалогічного древа «по-українськи» так, як це підсвідомо робили наші предки на вишиваних рушниках; підвищення самооцінки юнаків і юнок; самоідентифікація себе як етнофора; відновлення внутрішнього зв'язку з родиною; корекція власного ставлення до членів сім'ї; самоствердження власного «Я» – це один із практичних засобів формування етнічної свідомості в юнацькому віці.

Ключові слова: етнічна свідомість, сім'я, рід, дерево роду, народна культура, почуття.

Sabol D. M. Training Method “Family Tree” as an Instrument for Ethnic Consciousness Development. The article describes structure and approach of the training with original methodology “Family tree”. Methodology is aimed to create ethnic consciousness of young people through awareness of self, relationship with his family, genus and ethnic group by means of Ukrainian folk embroidery and understanding the philosophy of embroidered towel. The actuality of given theme is determined by increasing of public and scientific interest to the phenomenon of ethnic consciousness and problems of its formation, including approaches by means of arts and crafts. The importance of the problem of the formation of ethnic consciousness is dictated by the realities of today, it is an essential vector in the approaches to work with young people.

Methodology “Family Tree” represented in this article is projective, its uniqueness is in combination of information from the Ukrainian ethnic culture, ethnic psychology, arttherapy, gestalttherapy. The purpose of this publication is the coverage of the training on the formation of ethnic consciousness of youth. The training provided an opportunity with the help of prepared materials to reflect model of his family as family tree or a bouquet, which can diagnose the relationship in the parental family. This work may affect a number of up-to-date problems of participant, related to unresolved childhood problems, that's why training can contain psychotherapeutic nature. Partial objectives of the training are: creative development of the individual; increase of value-semantic cognitive complexity of personality in ethnic sphere, enriching content of ethnic consciousness of the individual, creating family photos by means of folk applied art; awareness and acceptance of their “Self”; acceptance of others; creating and finding them in life and creative resource; feeling and understanding the strength and support of the genus; harmonization of the individual; building their genealogical “Ukrainian” tree as it was subconsciously done by our ancestors on embroidered towels; increase of self-esteem of boys and girls; self-identity as ethnofor; recover of internal connection with family; correction of attitude to family members; affirmation of his own “Self”, this is one of the practical means of formation of ethnic consciousness in adolescence.

Keywords: ethnic consciousness, family, genus, family tree, folk culture, feelings.

Сабол Д. М. Тренінг по методикі «Родовое дерево» как способ формирования этнического сознания. В статье излагается структура и ход тренинга по авторской методике «Родовое дерево». Методика направлена на формирование этнического сознания молодежи через осознание себя, связь со своей семьей, родом, этносом средствами украинской народной вышивки путем понимания философии вышитого рушника. Актуальность обращения к заданной теме определяется увеличением общественного и научного интереса к феномену этнического сознания и проблематики ее формирования, в частности средствами декоративно-прикладного искусства. Важность проблемы формирования этнического сознания диктуется реалиями настоящего, она является ценностным вектором в отношении подходов работы с молодежью. Методика «Родовое дерево», представленная в статье, является проективной, ее уникальность заключается в сочетании сведений из культуры украинского этноса, этнической психологии, арт-терапии, гештальт-терапии. Цель публикации – осветить ход тренинга по формированию этнического сознания молодежи. В тренинге предоставляется возможность отразить с помощью заготовленных материалов модель семьи в виде родового дерева или букета, по которым можно диагностировать отношения в родительской семье. Эта работа может касаться ряда современных проблем участника тренинга, связанных с нерешенными вопросами детства, поэтому тренинг может носить и психотерапевтический характер. Частичными задачами тренинга являются: творческое развитие личности; повышение ценностно-смысловой когнитивной сложности личности в этнической сфере; обогащение содержательного наполнения этнического сознания личности; создание семейной фотографии через средства народно-прикладного искусства; осознание и принятие своего «Я»; принятия других; создание и поиск собственного жизненного и творческого ресурса; ощущение и осознание силы и поддержки рода; гармонизация личности; построение своего генеалогического древа «по-украински» так, как это подсознательно делали наши предки на вышитых полотенцах; повышение самооценки юношей и девушек; самоидентификация себя как этнофора; восстановление внутренней связи с семьей; коррекция собственного отношения к членам семьи; самоутверждение собственного «Я» – это один из практических средств формирования этнического сознания в юношеском возрасте.

Ключевые слова: этническое сознание, семья, род, дерево рода, народная культура, чувства.

Постановка наукової проблеми та її значення. Зміни, які відбуваються в сучасному українському суспільстві, суттєво впливають на роботу освітніх установ, спонукають до пошуків новітніх форм навчання і виховання. Важливість проблеми формування етнічної свідомості продиктована реаліями сьогодення, вона є ціннісним вектором щодо підходів роботи з молоддю.

Аналіз досліджень цієї проблеми. Вивчали етнічну свідомість багато вчених, зокрема Л. С. Виготський, І. С. Кон, Я. Дашкевич, О. Р. Лурія, Р. Бенедікт, Ю. В. Бромлей, В. С. Лісовий, Б. Ф. Поршнев, О. О. Потєбня, В. С. Агєєв, В. Т. Куєвда, М. Й. Боришевський, Г. У. Солдатова, В. В. Горбунова, В. М. Павленко, А. М. Березін, Ю. О. Михальчук та ін.

Свої практичні розробки, а саме тренінги щодо формування етнічної свідомості представляли В. В. Горбунова [5], Л. В. Галіцина [4]. Однак на сьогодні недостатньо практичних методів щодо формування етнічної свідомості в юнацькому віці.

Мета статті – представити практичну авторську розробку, направлену на формування етнічної свідомості в юнацькому віці засобами українського народного мистецтва, а саме – вишивки, яка була застосована в нашому науковому дослідженні «Психологічні особливості формування етнічної свідомості в юнацькому віці засобами української народної вишивки», зокрема у формувальному експерименті.

Наукова новизна розвідки полягає в тому, що вперше було застосовано унікальну авторську практичну розробку «Родове дерево», яка ґрунтується на традиціях нашого народу й стосується філософії вишитого українського рушника та слугує дієвим методом практичного застосування для формування етнічної свідомості.

Сучасні підходи в прикладних психологічних дослідженнях дають змогу широко використовувати проєктивні методи [15], чим ми скористалися в авторській оригінальній методиці «Родове дерево», унікальність якої полягає в поєднанні відомостей із рідної культури українського етносу, етнічної психології, арт-терапії, гештальт-терапії.

Виклад основного матеріалу та обґрунтування отриманих результатів дослідження. У цій статті представлено зміст одноіменного соціально-психологічного тренінгу «Родове дерево», якому передував цикл лекцій, присвячений теоретичній інформації що українське народно-прикладне мистецтво загалом і вишивку зокрема, які в поєднанні (тренінг і лекції) складають програму психолого-педагогічного супроводу формування етнічної свідомості. У розробленій програмі розвитку етносвідомості поєднано основні компоненти соціально-психологічного тренінгу та тренінгу особистісного зростання. У своєму науковому дослідженні ми застосовували психодіагностичний інструментарій («Анкета етнонаціональної належності» (А. С. Голоти),

спрямовану на виявлення критеріїв самоідентифікації респондентів із певним етносом; «Шкала соціальної самооцінки» Р. Люхтенана, Дж. Крокера, за допомогою якої вимірювали ступінь позитивності самооцінки власної етнічної групи; метод вільних асоціацій (О. І. Степанова); керований «Асоціативний експеримент» до стимулів «вишивка» та «українську народну вишивку» – для виявлення структури асоціативних полів основних етнокультурних понять, які стосуються української народної вишивки; «Епістолярний твір» як різновид проєктивних методів інтерпретації тексту – для диференціації специфіки змісту професійної компоненти у вербальній картині майбутнього вишивальниць; методика частково керованої семантизації візуальних стимулів «Графеми» – для оцінювання компетентності досліджуваних у знаках і символах української народної вишивки), який досліджував етнічну свідомість респондентів до проведення тренінгу та після. Результати змін основних показників етносвідомості юнаків і юнок висвітлені в різних наших публікаціях [10; 12–14], які засвідчують дієвість та результативність представленого тренінгу.

Під час розроблення програми тренінгу дотримувались основних положень арт-терапевтичного й гештальт-підходів. Арт-терапевтичні методи: індивідуальне, групове малювання, колаж, робота із символічним матеріалом, імпровізування, візуалізація. Гештальт-терапія: акцент на образах, на почуттях, емоціях, переживаннях.

Кожен етап цього тренінгу передбачає дедалі глибші акти самосвідомлення учасників. Застосовувані нами техніки реалізують один із феноменів, описаних у концепції психосемантики етнічної свідомості О. М. Лозової, а саме «етнічний гештальт-контекст». У роботах О. М. Лозової етнічний гештальт-контекст розглянуто як «психологічну ситуацію, у якій характер кожного елемента (знака) визначають його позицією й роллю в складі цілого (етнічної свідомості)» [6]. У контексті гештальт-підходу це розуміється як фон (тло) і фігура.

Побудову програми тренінгу ми розпочали з визначення мети, цілей.

Мета тренінгу: формування етнічної свідомості молоді. Часткові цілі тренінгу: допомога в усвідомленні свого коріння, близького оточення, сприяння осмисленню учнями сутності традицій рідного етносу для пізнання свого «Я», гармонізація особистості.

Окрім цього, тренінг дає можливість відобразити за допомогою заготовлених матеріалів модель своєї родини у вигляді родового

дерева чи букета, за якими можна діагностувати стосунки в батьківській сім'ї. Ця робота може торкатися низки нинішніх проблем учасника тренінгу, пов'язаних із нерозв'язаними питаннями дитинства, тому тренінг може мати психотерапевтичний характер.

Цілі тренінгу: навчити учасників глибше й різносторонніше розуміти себе, власні думки, слова, вчинки, їхнє походження, мотивацію; допомогти учасникам створити модель своєї батьківської сім'ї; формувати потребу зрозуміти власні зв'язки із членами родини та їх наслідки; удосконалити та поглибити роботу механізмів соціальної перцепції кожного учасника тренінгу; розвинути самоконтроль, особисту відповідальність учасників; конструктивно оптимізувати спілкування з іншими; розвинути рефлексію, здатність до емпатії, довіру, доброзичливість; збагачувати уявлення учнів про свої родини, відкриваючи їм нове бачення сім'ї; поглибити знання з народно-прикладного мистецтва через застосування його прийомів у самостійній роботі; розвивати навички самопізнання, самоаналізу та почуття власної самоцінності; сприяти формуванню морально-духовних цінностей; формувати етнічну свідомість учасників тренінгу; виховувати любов до своєї родини, вітчизняної культури й крізь призму цього – до себе.

Часткові завдання тренінгу: творчий розвиток особистості; підвищення ціннісно-сислової когнітивної складності особистості в етнічній сфері; збагачення змістового наповнення етнічної свідомості особистості; створення «сімейної світлини» через засоби народно-прикладного мистецтва; усвідомлення та прийняття свого «Я», прийняття інших, створення й пошук власного життєвого та творчого ресурсу; відчуття й усвідомлення сили та підтримки роду; гармонізація особистості, побудова свого генеологічного древа «по-українськи» так, як це підсвідомо робили наші предки на вишиваних рушниках, підвищення самооцінки юнаків і юнок, самоідентифікація себе як етнофора, відновлення внутрішнього зв'язку з родиною, корекція власного ставлення до членів сім'ї, самоствердження власного «Я», особисте зростання учасників тренінгу.

Тренінг було спрямовано на самоусвідомлення особистості, діагностику стосунків у сім'ї між дитиною та батьками, близькими родичами, що дає можливість через особисте зрозуміти свою належність до певної етнічної групи, що є соціальним угрупованням. Ґрунтується на творчому підході кожного з учасників до народного прикладного мистецтва – української народної вишивки.

У ході розроблення та впровадження соціально-психологічного тренінгу дотримувалися таких базових психологічних принципів: діяльність; дослідницька позиція учасників; співтворчість у суб'єкт-суб'єктній взаємодії викладача-тренера й кожного з учасників групи; принцип індивідуальної та колективної творчості; принцип взаємної довіри учасників тренінгового процесу; принцип добровільності участі; принцип безумовного прийняття інших членів взаємодії; принцип самоусвідомлення та саморозвитку; принцип особистісного підходу; принцип особистої дії.

Тренінг побудовано так, що його перші завдання присвячено роботі на індивідуально-психологічному рівні на тлі безпосереднього оточення індивіда, а наступні – переходу від індивідуального через безпосереднє оточення індивіда на рівень суспільства. Один із основних посилів в роботі – ціннісний аспект і на особистому рівні, і на рівні суспільства, які в тренінгу переплітаються, взаємопроникаючи один в одного.

У роботі тренінгу застосовували авторську проєктивну методику, ідея якої зародилася завдяки пізнанню автором семантики українського народного рушника.

Тренінговим приміщенням має бути простора кімната, стільці (за кількістю учасників і ведучого), у центрі кімнати – довгий стіл, за яким працюють учасники тренінгу.

Обладнання для заняття: елементи традиційного вишитого рушника – набір вирізаних квіток різної величини й конфігурації двох кольорів (червоного, синього), вирізані з паперу горщики, різнокольорові олівці, фломастери, клей, білий папір формату А12. Упродовж тренінгу застосовується музичний супровід – українська народна музика.

Початок: знайомство, короткий вступ тренера щодо вибраної форми роботи, прийняття правил, очікування учасників. Спілкувалися в умовах соціально-психологічного тренінгу за такими правилами, які могли корегувати відповідно до особливостей роботи в конкретній групі та потребами самих учасників: 1) «тут і тепер» – розмова про те, що відбувається в групі в кожен конкретний момент; виключення загальних, абстрактних міркувань; 2) персоніфікація висловлювань; 3) акцентування мови почуттів – уникання оцінкових суджень, їх заміна описом власних емоційних станів; 4) активність – уключеність в інтенсивну міжособистісну взаємодію кожного із членів групи, до-

слідницька позиція учасників; 5) довірливе спілкування – відвертість, відкрите вираження емоцій і почуттів; 6) конфіденційність – почуте не підлягає розголосу.

Тренінг складається з двох блоків. Перший блок присвячено створенню «свого власного рушника» як праобразу генеалогічного дерева. Цей блок має спочатку діагностичний характер, потім, після власних усвідомлень може набувати терапевтичного характеру.

Кожен учасник тренінгу отримує чистий аркуш паперу. На загальному столі, за яким сидять учні, лежать вирізані заготовлені квітки та решта матеріалів.

Перше завдання. Учням пропонують вибрати квітку з наданих заготовлених елементів ту, яка б символізувала самого учня. Далі цю квітку потрібно розмістити на аркуші паперу там, де відчуває сам учасник тренінгу, де буде, на його думку, правильно.

Тренер акцентує увагу на тому, що робить учень, вибираючи квітку-себе й супроводжує роботу запитаннями: Яка (який) я? Який колір квітки я обираю, чому? Розмір моєї квітки? Яка форма квітки? Розміщую квітку на аркуші паперу. Де саме? Чому там? Як мені там самій? Як я відчуваюся?

Наступне завдання вимагає від учасників вибрати серед квіток своїх тата й маму, братів і сестер, і, вдумуючись, розмістити їх на тому ж аркуші паперу так, як кожен вважає за потрібне.

Знову звучать запитання від тренера, аналогічні тим, які вже звучали щодо самого учасника тренінгу.

Далі пропонується вибрати з квіток дідусів і бабусь, розмістити їх за аналогією попередніх завдань. Дозволяється переміщати вибрані квітки, які символізували близьких родичів так, як уважав за потрібне кожен учасник тренінгу. Обов'язкова умова під час виконання завдання: учень має замислитися, вдуматися в стосунки між родичами й розмістити їх за своєю інтуїтивною підказкою, щоб дослідити стосунки в сім'ї.

Коли цей етап завершено, учасникам пропонують наклеїти вибрані й розміщені квіточки на аркуш паперу (обов'язкова умова – за бажанням).

Наступний крок – шерінг для проговорення й актуалізації зробленого. Важливий акцент: потрібно звертати увагу на те, що відчуває учасник тренінгу, коли розміщує квіти, можливо, хтось щось помітив, можливо з'явилися якісь думки й виникло бажання ними поділитись.

Коли на подібному тренінгу присутні багато людей, їх варто розділити на пари за їхнім власним вибором і зробити обмін міркуваннями в парах, а на загальне коло висловитись тільки тим, хто захоче.

Наступне завдання – об'єднати квіти за допомогою олівців чи фломастерів і, за бажанням, «посадити» їх у горщечки. Обов'язкова умова – звертати увагу на те, чи хочеться це робити, чи ні й з яким почуттям. Пропонується взяти в роботу заготовлені горщики, а хто захоче – може просто їх домалювати. Від тренера звучить нагадування про відстеження своїх почуттів.

Інструкція від тренера: «Можливо, у когось з'явиться бажання домалювати коріння, можливо об'єднати квіти в дерево чи букет. На цьому етапі можна імпровізувати. Хто забажає, можна домалювати щось на квітах. Робити потрібно так, як кожен відчуває. Якщо в когось з'являються труднощі з об'єднанням, кожен може зробити так, як вважає за потрібне».

Наступний крок – шерінг. Перелік запитань від тренера: Чи відчутна була різниця, коли Ви були самі на папері, чи разом з родиною? Чи помічали Ви різницю в почуттях, коли були квіткою поза землею й коли посадили в горщик? Чи є різниця коли квіти були окремо на аркуші паперу й коли Ви їх об'єднали? Де Ваше місце? Як Вам бути в сім'ї, у родині? Чи є різниця у квітах урізномбій і разом? Чи змінилося щось, коли Ви об'єднали квіти й посадили їх в землю? Чи знайшли Ви в цьому підтримку, можливо, ресурс? Якщо відповідь «так» на попереднє запитання, то в чому? Якщо відповідь «ні» на попереднє запитання, спробуйте пошукати цей ресурс на Вашій картині. Можливо, Ви знайдете підтримку окремо в когось із членів родини. Чи подобається Вам Ваша композиція: дерево чи букет? Що Ви можете сказати своєму родовому дереву? Що Ви можете зробити для свого роду, щоб він було кращим, міцнішим? Які Ваші почуття, що Ви зараз відчуваєте? Чи не нагадує Вам щось Ваша картина чи квіти на ній?

Зазвичай, учасники тренінгу впізнають, що вони створюють свій рушник як аналогію сімейної світлин.

У повній версії цього тренінгу далі йде робота зі світом близьких померлих родичів. Квіти, які їх символізують, розміщують під горщиком із квітами. Це дуже важлива умова. Тим учням, у кого не вистачає паперу, можна доклеїти знизу.

Канонічний вишитий український рушник має три частини: 1) світ сучасний (тут і тепер), 2) світ померлих родичів, який розміщують у

самому низу рушника, під лінією з меандра, яка розділяє ці два світи, 3) світ духовний (зверху), пов'язаний із вищими силами, який ніколи нічим не розділяється зі світом теперішнім [9].

На останок першого блоку учасникам пропонують обмалювати всю композицію створеного рушника меандром – охоронною лінією. Під час шерінгу – проговорення й актуалізація зробленого та відчутого.

Доносячи юнакам філософію вишитого рушника, ураховували їхні вікові особливості та специфіку сприйняття ними інформації. Зокрема, родове дерево, яке відтворювали на рушнику, представляли як «нашу сімейну світлинку». Центральна квітка дерева – це дитина, для якої вишивається рушник, квітки поруч, трохи нижче – це брати та сестри, ще нижче більші квіти – батько й мати, на самому низу дерева, похилені донизу квіти – то дідусі й бабусі. Під горизонтальною лінією – світ померлих родичів – прадідів.

Готуючись до роботи над рушником із такої позиції, учасникам пропонували простежити генеалогічне древо свого роду, дізнатися про свої витоки. Вивчаючи тему рушника на уроках, у навчально-виховному процесі, можна залучити до цієї справи родичів учнів: батьків, дідів, бабусь, прадідів, прабабусь, які розкажуть дітям про родину, сім'ю, цікаві сімейні історії, байки. Усе це, безумовно, буде слугувати зміцненню родини й усвідомленню учнями своїх першоджерел.

Пояснення юнакам семантики зображеного на рушнику родинного чи світового дерева із залученням до цієї справи всієї родини юнацька свідомість сприймає не відсторонено. Подібна діяльність позитивно впливає на індивіда, на сім'ю і на родину загалом. Саме через таку дослідницько-пошукову роботу, через актуалізацію цікавості до теми сім'ї в учнів може проявлятися повага й любов до родини і Батьківщини.

У рамках нашого формувального експерименту в теоретичній частині ми, застосовуючи філософський принцип сходження від абстрактного до конкретного та положення концепції О. М. Лозової про етнічний гештальт-контекст, ішли від ширшого поняття, яке в гештальт-підході можна назвати фоном (тлом), до вузкого, яке можна трактувати як фігуру. Також звертали увагу на почуття та емоції, які виникали на межі (границі) контакту. Ми рухалися від поняття цілої країни – «Україна» – через її народну культуру до поняття «Я».

Другий блок тренінгу. Варто наголосити, що естетика вишиваних квіток несе в собі позитивні емоції, які сприяють усвідомленню, що

Родове дерево – це частинка Світового дерева, що існує твоя особиста належність до Світу. Усе це все дає молодій людині можливість зрозуміти свої корені, свою ідентифікацію, свою укоріненість на цій Землі. У цьому й полягають ази формування етнічної свідомості. Отже, звичайний тренінг можна перетворити на проект із пізнання себе, своєї родини, своїх витоків та свого місця в соціумі.

У другому блоці наша робота була присвячена тому, що від поняття «Я» учасники рухалися до поняття країни, України, до розуміння того, що ми всі належимо світу. Відповідно до цього учасникам тренінгу було запропоновано розширити своє бачення далі своєї родини. Для цього використали територіально-адміністративний поділ нашої країни. Відбувалось це за таким порядком: Я – будинок, у якому проживає сім'я – вулиця – мікрорайон (куток – в сільській місцевості) – район – місто (село) – область – країна.

Учасники тренінгу склеювали довгий папір, вибрали квітки, кожній із яких дали назву обласного центру, столиці. Отож, учасники разом приходять до створення великого рушника нашої країни. Створений рушник України обвели обереговим меандром і пов'язали з вищими силами за знайомими їм канонами створення рушника. Наостанок відбувся шерінг для проговорення й актуалізації зробленого та усвідомленого за другий блок і за тренінг загалом.

Отже, від усвідомлення свого коріння, своїх витоків, сім'ї, родини до усвідомлення себе в оточенні спочатку малого, потім великого відбувалася самоідентифікація кожної особистості саме як етнофора. Це відбувалося поступово, від усвідомлення та ствердження свого «Я» через наслідування народної традиції до усвідомлення себе у своїй країні та самоствердження країни через себе. Учасники тренінгу відчули, що існує твоя особиста належність до Світу. Відповідно до того, що народна традиція несе в собі відображення етносу, впродовж тренінгу формувався саме етнічна свідомість етнофора, що засвідчено зворотним зв'язком учасників тренінгу.

Методику, використану в представленому тренінгу, апробували на майстер-класах багатьох конференцій різного рівня та у формуальному експерименті нашого наукового дослідження.

Висновки. Цим науковим дослідженням емпірично доведено, що після проведення тренінгу, який уходить до програми психолого-педагогічного супроводу формування етнічної свідомості в експериментальній групі, відбулася низка позитивних змін у таких групах

показників: у ставлення до своєї етнічної належності; у ставленні до типових ознак української етнічності; в інтенсивності використання етнотворчого кластеру семантики, пов'язаного з традиційними народними ремеслами; у зміні самооцінки власної етнічної ролі; у посиленні узгодженості між знаково-символічними асоціаціями з поняттям «Україна» та з власною особистістю досліджуваного; у позитивній динаміці емоційної забарвленості й типових фоносемантичних ознак продюкованих текстів; у розширенні асоціативного репертуару та ускладненні асоціативного поля поняття *українська народна вишивка*; також представлено методичну розробку «Родове дерево», яке виховує глибинну повагу до свого народу, до свого етносу, через цю повагу – любов до свого роду, сім'ї, до себе, до своєї країни; це один із практичних засобів формування етнічної свідомості українців у юнацькому віці.

Література

1. Буряк В. Д. Архетипно-інтелектуальний феномен національної свідомісної ідентифікації і публічне мислення / В. Д. Буряк. – Львів : Вісн. Львів. ун-ту. Сер. : Журналістика. – 2004. – Вип. 25. – С. 97–111.
Buryak V. D. Arkhetypno-intelektualny fenomen nacionalnoyi svidomisnoyi identyfikaciyi i publichne myslennya [Archetype intellectual phenomenon of national consciousness identification and public thinking] / V. D. Buryak. – Lviv : Visn. Lviv. un-tu. Ser. : Zhurnalistyka. – 2004. – Vyp. 25. – S. 97–111.
2. Буряк В. Д. Поетика інформаційно-художньої свідомості. Еволюція форм і методів вираження інформації в контексті інтелектуалізації творчої свідомості / В. Д. Буряк. – Дніпропетровськ : Вид-во Дніпропетр. ун-ту, 2001. – 340 с.
Buriak V. D. Poetyka informaciyno-khudozhnoi svidomosti. Evolyuciia form i metodiv vyrazhennia informacii v konteksti intelektualizacii tvorchoi svidomosti [Poetics of informational and artistic consciousness. Evolution of forms and information expression methods in the context of intellectualization of creative consciousness] / V. D. Buriak. – Dnipropetrovsk : Vyd-vo Dnipropetr. un-tu, 2001. – 340 s.
3. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1987. – 368 с.
Vygotskiy L. S. Psykhologiya iskusstva [Psychology of art] / L. S. Vygotskiy. – M. : Pedagogika, 1987. – 368 s.
4. Галіцина Л. В. Методика «Витинанка. Дерево роду» як інструмент роботи з образом Я / Л. В. Галіцина // Простір арт-терапії: спадок десятиліття : ювілей. зб. наук. пр. – К. : ДВНЗ «УМО», 2013. – С. 94–102.
Galicyna L. V. Metodyka “Vytyynanka. Derevo rodu” yak instrument roboty z obrazom Ya [Methodics “Vytyynanka. Genus tree” as working tool with Self-

- image] / L. V. Galicyna // Prostir art-terapiyi: spadok desyatylyttya : yuviley. zb. nauk. pr. – К. : DVNZ “УМО”, 2013. – S. 94–102.
5. Горбунова В. В. Психологічні чинники формування етнічної свідомості у юнацькому віці : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Горбунова В. В. ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2003. – 266 с.
Gorbunova V. V. Psykhologichni chynnyky formuvannia etnichnoi svidomosti u yunatskomu vitsi : dis. ... kand. psikhol. nauk : 19.00.07 [Psychological factors of formation of ethnic consciousness in adolescence] / V. V. Gorbunova ; In-t psykholoگii im. G. S. Kostiuka APN Ukrainy. – К., 2003. – 266 s.
6. Лозова О. М. Психосемантична структура етнічної свідомості : дис. ... д-ра психол. наук : спец. 19.00.01 – Загальна психологія, історія психології / Лозова О. М. ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2008.
Lozova O. M. Psykhosemantychna struktura etnichnoi svidomosti : dys. ... d-ra psykhol. nauk : spec. 19.00.01 – Zagalna psykholoگiia, istoriia psykholoگii [Psychosemantic structure of ethnic consciousness] / Lozova O. M. ; In-t psykholoگii im. G. S. Kostiuka APN Ukrainy. – К., 2008.
7. Макаров А. М. П'ять етюдів: підсвідомість і мистецтво. Нариси з психології творчості / А. М. Макаров. – К. : Рад. письменник, 1990. – 218 с.
Makarov A. M. Pyat etyudiv: pidsvidomist i mystecztvo. Narysy z psykholoگiyi tvorchoosti [Five etudes: sub consciousness and art] / A. M. Makarov. – К. : Rad. pysmennyk, 1990. – 218 s.
8. Максименко С. Д. Основи генетичної психології : навч. посіб. / С. Максименко. – К. : НПЦ «Перспектива», 1998. – 220 с.
Maksymenko S. D. Osnovy genetychnoi psykholoگii : navch. posib. [Basis of Genetic Psychology] / S. Maksymenko. – К. : NPCz “Perspektyva”, 1998. – 220 s.
9. Мельничук Ю. О. Дерево життя у вишивках / Ю. О. Мельничук // Артания : альманах. – 1998. – Кн. 4. – С. 51–52.
Melnychuk Yu. O. Derevo zhyttya u vyshyvках [Life Tree in embroideries] / Yu. O. Melnychuk // Artaniya : almanax. – 1998. – Kn. 4. – S. 51–52.
10. Сабол Д. М. Етнокультурна семантика української вишивки / Д. М. Сабол // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – К. : [б. в.], 2011. – Т. XIII, ч. 6. – С. 278–285.
Sabol D. M. Etnokulturna semantyka ukrayinskoji vyshyvky [Ethno-cultural semantics of Ukrainian embroidery] / D. M. Sabol // Problemy zagalnoyi ta pedagogichnoyi psykholoگiyi : zb. nauk. pr. In-tu psykholoگiyi im. G. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. – К. : [b. v.], 2011. – T. XIII, ch. 6. – S. 278–285.
11. Сабол Д. М. Етнонаціональна самоідентифікація юнацтва в контексті народної творчості [Електронний ресурс] / Д. М. Сабол // Технології розвитку інтелекту / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, лабораторія нових інформ. технологій навчання. – К., 2015. – Режим доступу : <http://www.newlearning.org.ua/content/elektronniy-zhurnal-lnitn>
Sabol D. M. Etnonatsionalna samoidentifikatsiia yunatstva v konteksti narodnoi tvorchoosti [Elektronnyy resurs] [Ethno-national self-identity of youth in the

context of folk art] / D. M. Sabol // *Tehnologiyi rozvitku intelektu / In-t psikhologii im. G. S. Kostyuka NAPN Ukrayiny, laboratoriya novykh inform. tehnologiy navchannya*. – K., 2015. – Rezhim dostupu : <http://www.newlearning.org.ua/content/elektronniy-zhurnal-lnitn>

12. Сабо́л Д. М. Структура асоціативних полів концепту «українська народна вишивка» в етнічній свідомості юних українців / Д. М. Сабо́л // *Science and Education a New Dimension Pedagogy and Psychology*. – Budapest, 2015. – Vol. III (25), Is. 49. – P. 93–96.

Sabol D. M. Struktura asotsiatyvnykh poliv kontseptu “ukrainska narodna vyshyvka” v etnichniy svidomosti yunyh ukraintsiv [Structure of associative field concept “Ukrainian folk embroidery” in the ethnic mind of young Ukrainian] / D. M. Sabol // *Science and Education a New Dimension Pedagogy and Psychology*. – Budapest, 2015. – Vol. III (25), Is. 49. – P. 93–96.

13. Сабо́л Д. М. Етнічна свідомість та етнічна самосвідомість як фактори етнотворення [Електронний ресурс] / Д. М. Сабо́л // *Пізнавальний та перетворювальний потенціал історичної психології як науки : Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. Одес. нац. ун-ту ім. І. І. Мечникова (5 лют.–5 берез. 2015 р.)* : зб. ст. – Режим доступу : <http://e-learning.onu.edu.ua/forum>

Sabol D. M. Etnichna svidomist ta etnichna samosvidomist yak faktory etnotvorennia [Electronnyi resurs] [Ethnic consciousness and ethnic self-identity as factors of etno-formation] / D. M. Sabol // *Piznavalnii ta peretvoryvalnii potentsial istorichnoi psikhologii yak nauki : Mizhnar. nauk.-prakt. internet-konf. Odes. nats. un-tu im. I. I. Mechnikova (5 lyut.–5 berez. 2015 r.)* : zb. st. – Rezhim dostupu : <http://e-learning.onu.edu.ua/forum>

14. Сабо́л Д. М. Вплив української народної вишивки на формування етнічної свідомості молоді / Д. М. Сабо́л // *Етнічна свідомість та крос-культурна взаємодія сучасної молоді : VI Міжнар. наук.-практ. конф., 26 берез. 2015 р.* / НАПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка [та ін.] : зб. ст. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2015. – С. 42–46.

Sabol D. M. Vplyv ukrainskoï narodnoi vyshyvky na formuvannia etnichnoi svidomosti molodi [Effect of Ukrainian folk embroidery on the formation of ethnic consciousness of youth] / D. M. Sabol // *Etnichna svidomist ta kros-kulturna vzaiemodiia suchasnoi molodi : VI Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (26 berez. 2015 r.)* / NAPN Ukraini, In-t psikhologii im. G. S. Kostyuka [ta in.] : zb. st. – Sumy : SumDPU im. A. S. Makarenka, 2015. – S. 42–46.

15. Хлівна О. М. Психологічні тенденції використання проєктивних методів в сучасній практичній психології / О. М. Хлівна // *Вісн. Одес. нац. ун-ту* : зб. наук. пр. Сер. : Психологія. – Одеса : Астропринт, 2012. – Т. 17, вип. 8 (20). – С. 439–444.

Khlivna O. M. Psykhologichni tendencii vykorystannia proektyvnykh metodiv v suchasniï praktychnii psykhologii [Psychological trends of using projective techniques in modern practical psychology] / O. M. Khlivna // *Visn. Odes. nats. un-tu* : zb. nauk. pr. Ser. : Psykhologiiia. – Odesa : Astroprynt, 2012. – Т. 17, vyp. 8 (20). – S. 439–444.

УДК 159.923.2

O. V. Savchenko

Received February 02, 2015;

Revised March 12, 2016;

Accepted April 26, 2016.

THE FORMATION LEVEL OF THE COMPONENTS OF THE REFLECTIVE EXPERIENCE AS A FACTOR OF THE STUDENTS' EDUCATIONAL SUCCESS

The purpose of the article is to verify the hypotheses about an effect of the formation level of the system of reflective experience and some of its components on the success of students' learning. The author has offered a structural-functional model of the reflective experience as an open, dynamic system that integrates three components: the reflective potential, the reflective competence and the procedural components of the experience. Each component performs its function, which is needed for reflexivity, the general ability of the person to observe, analyze and manage the internal processes of his life. The reflective potential that is presented by the reflective resources system provides internal activity by the necessary resources and information, the reflective competence manages the processes of a functioning and development of the experience's system, the procedural components implement activity as a process. The results obtained by a one-factor and two-factor schemes of the dispersion analysis, have identified the significance of the effect of each component of the system and the general formation level of the reflective experience on the educational success. It is proved that the formation level of the personality's reflective competence has the most significant effect on the educational success through the activation of the knowledge system about the reflection, about the basis of the reflective activity and the advantages of its using, about the methods of its regulation and development. It was found that a high level of the educational success is demonstrated by those students, who have a high formation level of the system of the abilities to predictive own activity (actively planning its internal operations, determine the prospects of own future) and actively use the strategy of "Deep processing and critical analysis of information that are based on a rational approach to a searching solution". The author has shown that the destructive effects of reflexivity depends primarily on the mobilization of the inadequate amount of the reflective resources, that promotes a complicating of the subject's internal activity, an excessive dipping into the inner world.

Keywords: reflexivity, reflective experience, reflective potential, reflective competence, reflective activity, educational success.

Савченко О. В. Рівень сформованості компонентів рефлексивного досвіду як фактор успішності навчання студентів. Мета статті – перевірити припущення про вплив рівня сформованості системи рефлексивного досвіду та окремих її компонентів на успішність навчання студентів. Запропоновано

структурно-функціональну модель рефлексивного досвіду як відкритої, динамічної системи, що інтегрує три компоненти: рефлексивний потенціал, рефлексивну компетентність, процедурні складники досвіду. Кожний компонент виконує свою функцію, потрібну для забезпечення рефлексивності, загальної здатності особистості спостерігати, аналізувати й управляти внутрішніми процесами своєї життєдіяльності. Рефлексивний потенціал, представлений системою рефлексивних ресурсів, забезпечує внутрішню активність ресурсами й інформацією, рефлексивна компетентність здійснює управління процесами розгортання та розвитку системи досвіду, процедурні складники реалізують активність у процесуальному аспекті. Результати, отримані за процедурою однофакторного та двофакторного дисперсійного аналізу, виявили значущість впливу кожного компонента системи та рівня сформованості всього рефлексивного досвіду на успішність навчання студентів. У роботі доведено, що найбільш значущий вплив здійснює рівень сформованості рефлексивної компетентності особистості через активізацію системи знань про рефлексію, про переваги її застосування, про засоби регуляції та розвитку. Виявлено, що високий рівень у навчанні демонструють ті студенти, які мають високий рівень сформованості системи здібностей до прогнозування власної активності (активно планують свою внутрішню діяльність, визначають перспективи розвитку власного майбутнього), а також активно використовують стратегію глибинної обробки та критичного аналізу інформації на підставі раціонального підходу до пошуку розв'язання завдання. Показано, що деструктивні прояви рефлексивності пов'язані передусім із мобілізацією неадекватної кількості рефлексивних ресурсів, що сприяє ускладненню внутрішньої діяльності суб'єкта, надмірному зануренню у власний внутрішній світ.

Ключові слова: рефлексивність, рефлексивний досвід, рефлексивний потенціал, рефлексивна компетентність, рефлексивна активність, успішність навчання.

Савченко Е. В. Уровень сформированности компонентов рефлексивного опыта как фактор успешности обучения студентов. Целью статьи является проверка гипотезы о влиянии уровня сформированности системы рефлексивного опыта и отдельных ее компонентов на успешность обучения студентов. Предложена структурно-функциональная модель рефлексивного опыта как открытой, динамичной системы, интегрирующей три компонента: рефлексивный потенциал, рефлексивную компетентность, процедурные составляющие опыта. Каждый компонент выполняет свою функцию, необходимую для обеспечения рефлексивности, общей способности личности наблюдать, анализировать и управлять внутренними процессами своей жизнедеятельности. Рефлексивный потенциал, представленный системой рефлексивных ресурсов, обеспечивает внутреннюю активность ресурсами и информацией, рефлексивная компетентность осуществляет управление процессами разворачивания и развития системы опыта, процедурные составляющие реализуют активность в процессуальном аспекте. Результаты, полученные с помощью процедур однофак-

торного и двухфакторного дисперсионного анализа, выявили значимость влияния каждого компонента системы и уровня сформированности всего рефлексивного опыта на успешность обучения студентов. В работе доказано, что наиболее значимое влияние оказывает уровень сформированности рефлексивной компетентности личности через активизацию системы знаний о рефлексии, о преимуществах ее применения, о способах ее регуляции и развития. Выявлено, что высокий уровень в обучении демонстрируют те студенты, которые имеют высокий уровень сформированности системы способностей к прогнозированию собственной активности (активно планируют свою внутреннюю деятельность, определяют перспективы развития собственного будущего), а также активно используют стратегию глубинной обработки и критического анализа информации на основании рационального подхода к поиску решения задачи. Показано, что деструктивные проявления рефлексивности связаны прежде всего с мобилизацией неадекватного количества рефлексивных ресурсов, что способствует усложнению внутренней деятельности субъекта, чрезмерному погружению его в свой внутренний мир.

Ключевые слова: рефлексивность, рефлексивный опыт, рефлексивный потенциал, рефлексивная компетентность, рефлексивная активность, успешность обучения.

Formulation of scientific problem and its significance. In modern psychology new humanistic technologies of the personality's development are formed. The activity of the mature personality is aimed at self-realization and effective self-regulation. The reflexivity is an important feature in this person's inner structure. We show it as the personality's ability to stand in the position of "observer", "controller" and "constructor" in relation to his activities, to his own inner world. In adolescence the level of reflexivity is an important factor of the success of the activities, because people are accumulating the sufficient experience of reflection. It is important to investigate how are the components of the reflective experience affecting the success level of the learning activities, which is considered to be leading in juvenescence.

Analysis of recent studies on this issue. The reflective experience is an open dynamic system that provides a deployment of the mental space within which the subject defines and solves the reflective task through a mobilizing personality's reflective potential, a implementation of the various forms of reflective activity and an actualization elements of the reflective competence. The significance of study of the reflective experience to understanding of the personality's internal factors was proved in the works of the pedagogical (O. Gerasimova, V. Martynenko, M. Prokofyeva, O. Savchenko etc.) and psychological (A. Veremchuk, Ye. Isayev,

L. Zahray, Z. Karpenko, M. Savchyn, V. Slobodchikov etc.) approaches. Thus L. Zahray revealed the role of the reflective experience in overcoming egocentrism, modeling own personality's identity. The reflective experience, according to the researcher, is the factor that contributes to the formation of the general "picture of life", constructing "self-concept" [1]. M. Savchyn proposed to consider the reflective experience as an important part of the personal spiritual experience. One of the main tasks of the reflective experience is building of the adequate expectations of the future (identifying of the variant of events that corresponds the external circumstances and the personality's physical and mental possibilities). "The adequate prediction and assessment of own resources allows to form the psychological readiness for the future events, to organize activities to prevent possible negative situations" [6, p. 307]. So often the reflective experience is seen as a condition of the personality's formation and development, as a component of a highly organized mental phenomenon.

The purpose of work is a verification of the hypothesis about an effect of the levels of formation of the reflective experience's system and some of its components on the success of students' learning. We need to solve the following **tasks** to achieve this: 1) the definition of the components of the internal structure of the personality's reflective experience; 2) the analyses of the effects of the formation level of the reflective experience's components on the indicator of the students' educational success.

We have proposed the internal structure of the reflective experience that integrates three components. The functioning of this holistic system ensures the implementation of the reflexivity as the general capacity. The system of the reflective experience includes the reflective potential, which provides the functioning of system by the necessary resources and information, the various forms of reflective activity, which realize the reflexivity in its procedural aspect, and the reflective competence that performs the functions of control and management of the inner processes of functioning and development of the reflective experience's system. The reflective experience is the space, in which the subject defines reflective tasks and organizes a process of search their solutions through an actualization the reflective abilities (the elements of the reflective competence) that mobilize necessary reflective resources, organize some forms of activity and assimilate obtained results. The spreading of the reflective experience's system occurs precisely through assimilation the obtained results of the reflective activity, through the transfer of actual forms in the potential structure (knowledge, skills, strategies).

So we identify three structural components of the reflective experience performing various functions, which are necessary for the efficient functioning of the experience as an integrated system: 1) *the reflective potential* – a system of the individual psychological features that ensure personality's ability to retain a stability of the reflective activity against the backdrop of pressures and changing of external conditions due to the presence of stable internal criteria and orientations of own life activity; 2) *the procedural components of the reflective experience* – the forms the internal activity, that reveal the relationship of the personal "Self" and external reality in the process of mental or practical activities; 3) *the reflective competence* – a personal integrative formation that combines some reflective skills, which coordinate the activities of the components reflective experience, provide a high performance level of the various forms of the reflective activity, the personality's mental and practical activities.

The reflective experience operates at three levels (cognitive, metacognitive and personal), the nature of its functioning depends on the complexity of the problem that the subject solves and the specificity of the reflective task that is defined and solved by the subject during the execution of the basic activity forms. We define the reflective task as a subject's intermediate purpose, which directs his activity in the internal plan on an analysis of his actions, an awareness of the grounds of obtained results, a rethinking of the acquired knowledge and skills, a reorganization of his self-representations ("self-concept") and reality ("world image"). The solution of a reflective task allows determining the means of problems solving.

In our previous studies were defined the types of the reflective task, which are solved by subject at different levels of the reflective experience's functioning [5]. At the cognitive level subject solves the tasks of an awareness of tools and mechanisms of the solving problems, an analysis of the formed knowledge system and an interrelation the means of problems solving with the task's conditions and requirements. At the metacognitive level of functioning of the reflective experience's system the subject performs transformations of the model "process of solving problems", analyzes and regulates his mental search processes, supports the self-regulation of own reflective activity. At the highest level (personal) of the reflective experience the individual resolves the task on the self-determine, self-knowledge, self-identify, self-designing and self-realization. The object of the inner activity in these tasks is the content of own "self-concept".

The effective functioning of the components of reflective experience is a considerable condition of the productive implementation of the reflexivity as personality's general capacity in various activity forms. In juvenescence the learning activity remains one of the dominant forms of personality's activity. Therefore, we hypothesized that the components of the reflective experience are internal factors of the students' educational success.

Methods and techniques. The formation level of each component of the reflective experience is defined by developed procedure [4]. For determination of the formation level of the reflective competence we used the developed comprehensive program of psychodiagnostic research, which included twelve procedures and methods suitable for definition of the levels formation of each item. According to our structural-functional model, the reflective competence combines the following components: 1) the knowledge system about a reflection and different forms of the reflective activity (application form "Reflection, personality's reflective abilities" (O. Savchenko)); 2) the metacognitive awareness regarding the subject's own reflective activity (the procedure of the special semantic differential, developed by O. Savchenko); 3) the model of "self-reflective subject" (the procedure of the special semantic differential, developed by O. Savchenko); 4) the system of cognitive reflective skills ("The reflective skills (a cognitive level)" (O. Savchenko)); 5) the system of metacognitive reflective skills ("The reflective skills (a metacognitive level)" (O. Savchenko)); 6) the system of personal reflective skills ("The reflective skills (a personal level)" (O. Savchenko)); 7) the system of the evaluation criteria of the reflective activity (the procedure of the special semantic differential, developed by O. Savchenko); 8) the system of the abilities to predictive own activity ("The prognostic task" (L. Regush, N. Somova), modified by O. Savchenko); 9) the system of life tasks ("The life task of self-development" (O. Savchenko, Ya. Domanova)); 10) the system of reflective strategies ("The reflective strategies of problems solving" (O. Savchenko, M. Makiyenko)); 11) the reflectivity as a cognitive style ("Matching Familiar Figures Test", MFFT (J. Kagan)); 12) the reflective style of internal conflicts resolving ("The personal style of problem-conflict situations solving" (O. Savchenko, D. Studentsova)).

The indicator of a representation of the reflective activity takes into account the activity forms which are the most important for the internal organization of the reflective experience at the three levels. We used the

method of content-semantic analysis of the speech statements' functions in the discourses of problems solving by the instruction "thinking aloud" (S. Stepanov, I. Semenov, V. Zaretskiy) to determine the characteristics of the reflective activity forms at cognitive and metacognitive levels. We carried out the scheme proposed in M. Naydonov's paper [2] to define the functional elements of the speech products' analysis. We have developed the categories of narrative analysis for quantitative and qualitative assessment of texts, in which the subjects describe their own behavior in problem-conflict situations, to analyze the shapes of the reflective activity at the personal level. We distinguished 41 categories, which provided information on the following features: 1) the general characteristics of the narrative as text; 2) the nature of the characters; 3) the author's position towards the problem-conflict situation and attitude to himself as a participant; 4) the image format of problem-conflict situations; 5) the features of narrative (a consistency, a sequence, a presence of contradictions) [5]. The general indicator takes into account three standardized assessments that reflect the level of activity and complexity of the procedural components of experience at the three levels.

In the structure of the reflective potential we defined two components: the reflective resources system and the reflective mechanisms. The reflective resources combine the mental structures and personal features, which are activated during mental activity by the subject to provide conditions for the effective decision of the reflective tasks. In the reflective resources system we have identified the structural, operational, motivational and behavioral components, which provide the necessary basis for decision of the actual reflective task due to functioning in co-operation. The specific reflective resources actualize at each level of the reflective experience's functioning. The general formation indicator of the reflective resources system encompasses three standardized assessments. So structural resources in our study were presented by the cognitive structures of different levels of complexity (a schematic ("Index of Learning Styles", ILS (A. Soloman, R. Felder)), the metacognitive knowledge system ("Metacognitive Awareness Inventory", MAI (G. Schraw, R. S. Dennison)), the "self-concept" ("Twenty Statement Test", TST (M. Kuhn, T. McPartland), "Adaptive strategies of behavior", ASB-1 (N. Melnikova), "Purpose in Life Test", PIL (J. Crumbaugh, L. Maholick), modified by D. Leontiev). The operational resources are represented by the intellectual ("Complicated analogies", "Identifying of patterns" (B. Pokrovskiy)), regulative

(MAI (G. Schraw, R. S. Dennison), “State Metacognitive Inventory”, SMI (H. O’Neil, J. Abedi)), senseperformative (PIL, modified by D. Leontiev) and self-regulative (“Style of self-regulation of behavior”, SSB-98 (V. Morosanova)) operations, which are unconscious automated forms of personality’s activity. The operational resources provide the necessary tools for performance of the basic activities. The motivational resources are subjective orientations, which stimulate and direct the subject’s activity on the search for the means of problems solving (the intellectual and metacognitive emotions (the procedure of absolute estimates), the personal values (Research method of the vital senses system (V. Kotlyakov)). The behavioral resources can be viewed as a system of the formed techniques of mental activity (the reflective procedures (“Procedures of mental activity” (O. Savchenko)), the metacognitive strategies (“Metacognitive strategies of problems solving” (O. Savchenko, M. Makiyenko)), the reflective practices (“Reflective practices” (O. Savchenko)).

The main material and substantiation of the results of research.

We carried out the verification of the proposed hypotheses by one-factor and two-factor schemes of the dispersion analysis. This statistical method allows analyzing the nature of the variability of certain features, which are influenced by the controlled factors. We are studying the causal relationships between the variables, considering some of them as factors and other variables as effective characteristics. In Table 1 we present the data, which reflect the extent of influence of the formation levels of the reflective experience’s components on the index of the students’ educational success (GPA).

Table 1

The results of approximation of the indicator of the students’ educational success (by one-factor scheme of dispersion analysis)

№	Internal factors	Empirical value for the Fisher’s criterion ($F_{emp.}$)	The level of significance
1	The formation level of the reflective experience	13,25	0,99
2	The formation level of the reflective competence	12,12	0,99
3	The formation level of the reflective resources system	5,94	0,95
4	The representation level of the reflective activity	4,49	0,95

Consequently the level formation of each component of the reflective experience impacts on the level of the students' educational success, but measures of these impacts are different. Among all the components of the reflective experience exactly the formation level of the reflective competence is the most influential ($F = 12,12; \alpha \geq 0,99$). Based on these data, we argue that the success of learning activities is determined by the reflective activity level ($F = 4,49; \alpha \geq 0,95$) and the formation level of the personal features, which make up the reflective resources system ($F = 5,94; \alpha \geq 0,95$), as well. These components of the experience determine a stability of the mental activity passing. However, the increase of the educational success level depends on the development level of the reflective abilities, which organize and manage the unfolding processes of the reflective experience's system as a space, in which the internal mental activity is implemented by a personality. According to the results of correlation analysis, the educational success level correlates with the general formation level of the subject's knowledge system about the reflection in the greatest extent ($r = 0,45; \alpha \geq 0,999$) and with the level of completeness of the knowledge about the reflective activity peculiarities ($r = 0,34; \alpha \geq 0,999$), about the means of regulation and development of the different reflection's forms ($r = 0,39; \alpha \geq 0,999$), about the basis of the reflective activity and the advantages of its using ($r = 0,39; \alpha \geq 0,999$). These data confirm the importance of the information component of the reflective competence to organize and control of the subject's activity. The availability of knowledge, which are ready to a reproduction, forms the basis for the sense of own awareness of this issue, and the metacognitive "knowledge about knowledge" activates the favorable to work emotional background, it's based on a confidence, a sense of self-efficacy. Thus, the knowledge system determines the educational success level through a forming the metacognitive awareness regarding the subject's own reflective activity and reflective skills ($r = 0,29; \alpha \geq 0,99$).

The elements of the value-motivational component of the reflective competence, namely the system of the evaluation criteria of the reflective activity ($r = 0,37; \alpha \geq 0,999$), and the structural parts of the behavioral component, namely the system of the reflective strategies ($r = 0,35; \alpha \geq 0,999$), correlate with the educational success level significantly. The indicator of educational success depends on the formation level of abilities to plan own activity ($r = 0,27; \alpha \geq 0,99$) and to determine the prospects of own future ($r = 0,41; \alpha \geq 0,999$) in the greatest extent. If the young people

perceive a stage of learning as an important part of their future life, they are more aware of the need to actively engage in the educational process, to move on the position of an active subject of learning activities. In this case the stage of the learning is harmoniously integrated in the system of the life prospects. The lack of the priority future plans leads to a devaluation of obtained results and acts of own activity planning. The reduction of the needs in the self-organization and self-regulation of own activities, the blocking of activation of the self-development's motivation are the consequences of the lack of prospects. According to L. Regush, that positive image of the future ensures an activation of the positive emotions, which increase the achievement motivation, activate the creativity [3]. Among the cognitive strategies the formation level of strategy "Deep processing and critical analysis of information that are based on a rational approach to a searching solution" ($r = 0,42$; $\alpha \geq 0,999$) has the most significant impact on the educational success. An increasing of the personality's rational radical contributes to a more economical using of own resources, a reinforcing of the flexible control in situations with high uncertainty or emotional stress, a formation the attitude at ordering own actions and verifying the hypothesis and the obtained results. These constructive techniques give the subject opportunity to collect more information by the problem, to be better guided in situation and to make more informed decision thinking about different alternatives. The attitude at the rational actions allows to control impulsivity, that is a negative factor in the intellectual activities even in juvenescence, because it blocks activity of the metacognitive processes [8, p. 82].

The empirical facts, which were received by two-factor schemes of dispersion analysis, clarify the character of the correlation the reflective experience components and the educational success level. They are shown in Table 2.

The results (see Table 2) show that the formation level of the reflective competence is the most dominant factor of the educational success compared with the representation level of the reflective activity and the formation level of the reflective resources system. Moreover, the high formation level of the reflective competence eliminates the impact power of the formation level of the reflective resources. According to the results of the study, we can say that the students, who have the developed reflective abilities and whose reflective resources operate at the middle level, have the highest rating in the group. These data can be explained by the fact that the high formation level of the reflective competence stimu-

lates to economical use of the subject's own resources, to save them for unforeseen circumstances, to select such operation mode, in which resources are quickly restored by their optimal using. B. S. Frey and K. Foppa identified a new type of "economic man", who solves problems not only by a reducing of the unnecessary costs, but also by a maximizing of the own usefulness, which is based on a reasonable relating of the estimates and the expectations [9]. Consequently, the reflective competence supports the subject's internal activity at the stable level through an activation of the formed symptom-complexes, that provides an economical operation mode. The arising dysfunctions are leveled through a strengthening of the stimulating factors. Thus high formed elements of the reflective competence operate at the sufficiently high efficiency level. A functioning of reflective competence as a single system allows subject to compensate the defects in the operation those components that are not formed by others, who operate effectively. First of all, the reflectivity as a cognitive style and the reflective style of internal conflicts resolving are the most important components in the work of the reflective competence.

Table 2

The results of approximation of the indicator of the students' educational success (by two-factor scheme of dispersion analysis)

The first condition (competence & resources system)	Empirical value for the Fisher's criterion	The second condition (competence & procedural components)	Empirical value for the Fisher's criterion	The third condition (resources system & procedural components)	Empirical value for the Fisher's criterion
The impact of the competence level	24,82***	The impact of the competence level	13,09**	The impact of the reflective resources level	4,15*
The impact of the reflective resources level	3,62	The impact of the reflective activity level	8,09**	The impact of the reflective activity level	14,35**
The combined effect of competence and resources	1,67	The combined effect of competence and procedural components	1,60	The combined effect of resources and procedural components	1,18

Note: * – the empirical values for the Fisher's criterion is significant at $\alpha \geq 0,95$; ** – is significant at $\alpha \geq 0,99$; *** – is significant at $\alpha \geq 0,999$.

The personality, who has a low level of the reflective competence, makes more impulsive decisions in uncertain situations, using untested or stereotyped heuristic techniques, which are resulted, according to D. Kahneman and A. Tversky, to simplify the task or to underestimate the probability of the certain outcomes [10]. In such cases, the person mobilizes insufficient amount of efforts needed to solve the problem, or vice versa spends much more resources, solving compatible problems, which also lowers the productivity of his current activity. The mobilization of excessive amounts of the reflective resources is one of the causes of the excessive dipping into the inner world, the transition to the level of “self-focusing cognitive processing” of information, in which rigid strategies of the metacognitive control are prevalent [7].

The representation level of the reflective activity is more significant factor of the educational success ($F = 14,35$; $\alpha \geq 0,99$) than an indicator that reflects the extent of a mobilization of the reflective resources system ($F = 4,15$; $\alpha \geq 0,95$). So, we can suppose that destructive effects of the reflexivity arise because a person tends to mobilize the inadequate amount of the reflective resources, which should ensure the stability of the processes of a reflecting, not because of the high mental activity. The activation of excessive amount of efforts and resources is nonadaptive factor of behavior because it complicates the internal activities. The sense of complexity fosters the emergence of the negative emotional feelings (anxiety, feelings helplessness, confusion or restlessness, anger and others), which destroy activity, changing the focus of the subject’s attention on other internal objects.

Conclusions and prospects for further research. So, we have found that the formation levels of the reflective experience and the reflective competencies are significant factors of the success of students’ learning. The personality becomes able to solve effectively a wide range of problems arising in educational activities through the development of own reflective abilities. The development of the reflective knowledge and skills provides formation of the adequate representations of problem situations, high performance of analyzing information, flexible and efficient control of the mental activity passing, the organizing of coordinated actions in the uncertain situations. These data prove that the reflective competence is a metacompetence for the educational activities, and its development is the actual and promising direction of the preventive work with young people to increase their level of the academic competence, to prevent a failures of

the vocational training and formation of the future professional deformations. The development of such programs is the purpose of our further research.

Literature

1. Заграй Л. Д. Пошук ідентичності у період суспільно-політичної кризи / Л. Д. Заграй // Вісн. ОНУ ім. І. І. Мечникова. Психологія. – 2015. – Т. 20, вип. 1 (35). – С. 32–39.
Zahray L. D. Poshuk identychnosti u period suspilno-politychnoyi kryzy [Search of the identity in a period of social and political crisis] / L. D. Zahray // Visn. ONU im. I. I. Mechnykova. Psykhologiya. – 2015. – T. 20, vyp. 1 (35). – S. 32–39.
2. Найдьонов М. І. Формування системи рефлексивного управління в організаціях / М. І. Найдьонов. – К. : Міленіум, 2008. – 484 с.
Naidionov M. I. Formuvannia systemy refleksyvnoho upravlinnia v orhanizatsiiah [Formation of system of reflective management in organizations] / M. I. Naidionov. – K. : Milenium, 2008. – 484 s.
3. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л. А. Регуш. – СПб. : Речь, 2003. – 352 с.
Regush L. A. Psikhologiya prognozirovaniia: uspehi v poznanii budushchego [Psychology of prediction: successes in the cognition of future] / L. A. Regush. – SPb. : Rech, 2003. – 352 s.
4. Савченко О. В. Рефлексивна компетентність: методи та процедури діагностики : монографія / О. В. Савченко. – Херсон : ПП Вишемирський В. С., 2016. – 286 с.
Savchenko O. V. Refleksyvna kompetentnist: metody ta protsedury diahnostryky : monohrafiya [Reflective Competence: methods and diagnostic procedures : monograph] / O. V. Savchenko. – Kherson : PP Vyshemyrskiy V. S., 2016. – 286 s.
5. Савченко О. В. Рефлексивна компетентність особистості : монографія / О. В. Савченко. – Херсон : ПП Вишемирський В. С., 2016. – 593 с.
Savchenko O. V. Refleksyvna kompetentnist osobystosti : monohrafiia [Reflective competence of personality : monograph] / O. V. Savchenko. – Kherson : PP Vyshemyrskiy V. S., 2016. – 593 s.
6. Савчин М. Духовно-особистісний досвід педагога як чинник ефективності його професійної діяльності / М. Савчин // Гірська школа українських Карпат. – 2013. – № 8–9. – С. 304–308.
Savchyn M. Duhovno-osobystisnyi dosvid pedagoga yak chynnyk efektyvnosti yoho profesiinoyi diialnosti [Spiritual personal experience of teacher as a factor of the efficiency of his professional activity] / M. Savchyn // Girska shkola ukrayin-skyh Karpat. – 2013. – № 8–9. – S. 304–308.
7. Труевцев Д. В. Руминации в контексте метакогниций, неадаптивных схем и психической ригидности / Д. В. Труевцев, О. А. Сагалакова // Педагогика и психология. – 2011. – № 2. – С. 69–72.
Truievitsev D. V. Ruminatsii v kontekste metakognitsii, neadaptivnykh skhem i psikhicheskoy rigidnosti [Rumination in the context of metacognitions, nonadapt-

- tive schemes and mental rigidity] / D. V. Truievtsev, O. A. Sagalakova // *Pedagogika i psikhologiya*. – 2011. – № 2. – S. 69–72.
8. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2004. – 384 с.
Kholodnaya M. A. Kognitivnyie stili. O prirode individualnogo uma [Cognitive styles. About the nature of the individual mind] / M. A. Kholodnaya. – SPb. : Piter, 2004. – 384 s.
9. Frey B. S. Human behavior: Possibilities Explain Action / B. S. Frey, K. Foppa // *Journal of Economic Psychology*. – 1986. – Vol. 7. – P. 137–160.
10. Tversky A. Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases / A. Tversky, D. Kahneman // *Science, New Series*. – 1974. – Vol. 185, No 4157. – P. 1124–1131.

УДК 81'23-057.87

Ю. А. Цьось

Received February 02, 2015;

Revised March 12, 2016;

Accepted April 26, 2016.

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВИХ СТИЛІВ СТУДЕНТІВ

У статті представлено результати емпіричного дослідження комунікативно-мовленнєвих стилів студентів. Визначено проценти розподілу даних за психолінгвістичними маркерами для визначення груп досліджуваних відповідно до прояву різних комунікативно-мовленнєвих стилів. На основі результатів аналізу частот, максимальних і мінімальних значень параметричних змінних, а також якісного аналізу непараметричних змінних виділено дев'ять груп досліджуваних із непрямим комбінованим, прямим комбінованим, комбінованим розгорнутим, комбінованим (прямий/непрямий, складний/стислий), прямим розгорнутим, прямим стислим, комбінованим стислим, непрямим стислим, непрямим розгорнутим стилями. Для перевірки надійності виділених груп використано процедуру дискримінантного аналізу, який дав змогу розв'язати дві групи проблем: інтерпретувати відмінності між виділеними групами досліджуваних і підтвердити класифікацію комунікативно-мовленнєвого стилю відповідно до заданих дискримінативних змінних. Використовуючи аналіз даних канонічних функцій, виділено групи з найбільшою щільністю об'єктів: комбінований (прямий/непрямий, складний/стислий), прямий розгорнутий, прямий стислий, непрямий стислий, непрямий розгорнутий. Графічно зображено відсотковий розподіл досліджуваних у всіх групах і здійснено розширену інтерпретацію відсоткового

розподілу в групах із найбільшою щільністю. Кожен із досліджуваних стилів по-різному зіставляється зі стилями діяльності, емоційними й мотиваційними стилями в загальній стильовій організації особистості. Таким чином комунікативно-мовленнєві стилі нерозривно пов'язані з особистісними властивостями.

Ключові слова: комунікативно-мовленнєвий стиль, психолінгвістичні маркери, процентилі, дискримінантний аналіз, особистісні властивості.

Tsos Yu. A. Empirical Study of the Student's Communicative-Speech Styles.

The article presents the results of empirical research of student's communicative-speech styles. The percentiles of the distribution of data psycholinguistic markers to define groups of subjects, respectively, to the manifestation of different communicative speech styles have been determined. Based on the results of the analysis frequency, the maximum and minimum values of the parametric variables, and qualitative analysis of nonparametric variables have been allocated to 9 groups of subjects with a combined indirect, combined direct, combined elaborate, combined (direct/indirect, elaborat/succinct), direct elaborate, direct succinct, combined succinct, indirect succinct, indirect elaborate styles. To verify the reliability of the selected groups the procedure of discriminant analysis have been use. This analysis allowed us to solve two problems: to interpret the differences between the selected groups of subjects and to confirm the classification of the communicative-speech style depending on discriminating variables. Using data analysis canonical function of the group with the highest density of the object: combination (direct/indirect, elaborate/succinct), direct elaborate, direct succinct, indirect succinct, indirect elaborate have been allocated. The percentage distribution of the subjects in all groups has been graphically showed. Each of these styles differently correlated with styles of activities, emotional and motivational styles in the general personality style organization. Thus, the communicative-speech styles are inextricably linked to personal properties.

Keywords: communicative-speech style, psycholinguistic markers, percentile, discriminant analysis, personal characteristics.

Цёсь Ю. А. Эмпирическое исследование коммуникативно-речевых стилей студентов. В статье представлены результаты эмпирического исследования коммуникативно-речевых стилей студентов. Определены процентиля распределения данных по психолингвистическим маркерам для определения групп испытуемых соответственно к проявлению различных коммуникативно-речевых стилей. На основе результатов анализа частот, максимальных и минимальных значений параметрических переменных, а также качественного анализа непараметрических переменных выделено девять групп испытуемых с комбинированным непрямым, прямым комбинированным, комбинированным развернутым, комбинированным (прямой/непрямой, развернутый/сжатый), прямым развернутым, прямым сжатым, комбинированным сжатым, непрямым сжатым и непрямым развернутым стилями. Для проверки надежности выделенных групп использована процедура дискриминантного анализа, который позволил решить две группы проблем: интерпретировать различия между выделенными группами испытуемых и подтвердить классификацию коммуникативно-

речевых стилей, исходя из заданных дискриминативных переменных. Используя анализ данных канонических функций, выделены группы с наибольшей плотностью объектов: комбинированный (прямой/непрямой, развернутый/сжатый), прямой развернутый, прямой сжатый, непрямой сжатый, непрямой развернутый. Графически изображено процентное распределение испытуемых во всех группах и осуществлена расширенная интерпретация процентного распределения в группах с наибольшей плотностью. Каждый из исследуемых стилей по-разному соотносится со стилями деятельности, эмоциональными и мотивационными стилями в общей стилевой организации личности. Таким образом, коммуникативно-речевые стили неразрывно связаны с личностными свойствами.

Ключевые слова: коммуникативно-речевой стиль, психолингвистические маркеры, проценти́ли, дискриминантный анализ, личностные свойства.

Постановка наукової проблеми та її значення. Проблема емпіричного вивчення мовлення людини й сьогодні актуальна з огляду на сучасну соціально-політичну ситуацію країни та світу загалом. Студентська вибірка – це представники найактивнішого прошарку громади, які демонструють той комунікативно-мовленнєвий стиль, який стане провідним у їхньому особистому та соціальному житті. Комунікативно-мовленнєвий стиль – це системна характеристика індивіда, яка зумовлює комунікативно-мовленнєву поведінку людини й визначає провідний спосіб розв’язання нею комунікативних завдань, а також характер взаємодії з навколишнім світом за допомогою мовлення [8]. Саме за допомогою дослідження особливостей комунікативно-мовленнєвого стилю особистості можна проаналізувати й передбачити поведінку людини в процесі міжособової взаємодії.

Досліджували проблеми емпіричного вивчення комунікативно-мовленнєвої сфери активності особистості такі вчені: Р. Абельсон (мотивація комунікації співрозмовників), В. Гудікунст та С. Тінг-Тумі (культура й міжособистісна комунікація), Л. В. Засекіна (мовленнєві стилі в новій парадигмі психолінгвістичного знання), Д. Інфанте (чинники в породженні ефективної комунікації), Л. О. Калмикова (психолінгвістичні принципи формування мовленнєвої діяльності), Є. М. Мехоніна (комунікативно-мовленнєва категорія), М. О. Орап (мовленнєва особистість), Ш. Сузукі (метод аналізу структурних особливостей неформальної аргументації) та ін.

Мета статті – емпіричне дослідження груп студентів відповідно до прояву різних комунікативно-мовленнєвих стилів.

Методи та методики. У дослідженні взяло участь 167 студентів (128 дівчат, 39 хлопців), середній вік 17,2 років. Відповідно до Поста-

нови Кабінету Міністрів від 27 серпня 2010 р. № 787 серед досліджуваних спеціальностей були:

- 0101 Педагогічна освіта: дошкільна освіта; початкова освіта; соціальна педагогіка;
- 0301 Соціально-політичні науки: психологія;
- 0401 Природничі науки: – біологія; географія;
- 0402 Фізико-математичні науки: фізика;
- 0801 Геодезія та землеустрій: землеустрій та кадастр;
- 1401 Сфера обслуговування: готельно-ресторанна справа; туризмознавство.

Такий вибір спеціальностей для дослідження зумовлений природничим/гуманітарним їх спрямуванням.

Під час дослідження ми використали метод аналізу структурних особливостей неформальної аргументації Ш. Сузукі. Студентам запропонували написати есе обсягом одна сторінка, висвітлити свою думку щодо твердження «Смертна кара має бути введена в Україні». В основі цього методу закладено аналіз функціональних зв'язків між елементами або одиницями аргументів, що дає змогу описати і горизонтальні, і вертикальні зв'язки між їх підрозділами [5].

Виклад основного матеріалу, обґрунтування отриманих результатів дослідження. Виокремлювали групи досліджуваних на основі процедури описової статистики та визначення процентилей у вигляді кватилей, відповідно, 25 %; 50 %; 75 % (табл. 1).

Таблиця 1

Процентилі розподілу даних за психолінгвістичними критеріями

Процентиль, %	Кульмінаційність макроструктури аргументації	Комплексність мікроструктури аргументації
25	0,17	0,08
50	0,25	0,20
75	0,50	0,30

За результатами аналізу частот, максимальних і мінімальних значень параметричних змінних (кульмінаційність/некульмінаційність макроструктури, комплексність/некомплексність мікроструктури), а також якісного аналізу непараметричних змінних (горизонтальність/вертикальність мікроструктури, ланцюговість/неланцюговість мікроструктури) за допомогою процедури описової статистики було виділено дев'ять груп досліджуваних (табл. 2).

Таблиця 2

Точки розподілу досліджуваних відповідно до психолінгвістичних змінних

Група	Комунікативно-мовленнєві стилі	Кульмінаційність макроструктури, балів	Горизонтальність макроструктури, балів	Комплексність мікроструктури, балів	Ланцюговість мікроструктури, балів
1	Непрямий комбінований	0,50–1,00	0	0,10–0,29	0/1
2	Прямий комбінований	0,07–0,17	1	0,10–0,29	0/1
3	Комбінований розгорнутий	0,18–0,49	0/1	0,30–0,75	1
4	Комбінований комбінований	0,18–0,49	0/1	0,10–0,29	0/1
5	Прямий розгорнутий	0,07–0,17	0	0,30–0,75	1
6	Прямий стислий	0,07–0,17	0	0–0,09	0
7	Комбінований стислий	0,18–0,49	0/1	0–0,09	0
8	Непрямий стислий	0,50–1,00	0	0–0,09	0
9	Непрямий розгорнутий	0,50–1,00	0	0,30–0,75	1

Для перевірки надійності визначення дев'яти груп відповідно до прояву прямого/непрямого, розгорнутого/стислого комунікативно-мовленнєвого стилю використано процедуру дискримінантного аналізу, який дав змогу розв'язати дві групи проблем: 1) інтерпретувати відмінності між виділеними групами досліджуваних, використовуючи набір змінних: показників кульмінаційної/некульмінаційної, горизонтальної/вертикальної макроструктури, ланцюгової/неланцюгової, комплексної/некомплексної мікроструктури (установити, наскільки ці змінні інформативні для визначення досліджуваних груп); 2) підтвердити класифікацію комунікативно-мовленнєвого стилю відповідно до заданих дискримінативних змінних.

Показники канонічних функцій та структурна матриця навантажень виділених канонічних функцій наведено в табл. 3.

Таблиця 3

Показники канонічних функцій

Функція	Власне значення	% дисперсії	λ -Вілкаса	χ^2	Рівень
1	2,142	62,4	0,119	339,403	0,001
2	0,890	26,7	0,405	144,563	0,05
3	0,306	9,2	0,766	42,703	0,05
4	0,610	1,8	9,943	9,439	0,093

З табл. 3 видно, що перші дві канонічні функції становлять 90 % дискримінативного внеску в розподіл груп. Тому в подальшому зупинимося на аналізі лише цих двох функцій.

Перша канонічна функція (представлена переважно комплексністю макроструктури з навантаженням 0,906, горизонтальною мікроструктурою з навантаженням 0,825, кульмінаційністю з навантаженням 0,180) і володіє 64,1 % дискримінантними можливостями (див. табл. 4). Найбільший дискримінативний внесок перша канонічна функція робить у розмежування комбінованого стислого стилю 2,538 (група 7), непрямого стислого 2,377 (група 8), прямого стислого 1,936 (група 6), комбінованого розгорнутого 1,735 (група 3).

Друга канонічна функція, представлена переважно горизонтальною макроструктурою з навантаженням 0,556, комплексною мікроструктурою з навантаженням 0,383, кульмінаційною макроструктурою з навантаженням 0,312 і володіє 26,7 % дискримінантними можливостями. Третя й четверта функції перекривають лише 10 % дискримінативних можливостей. Це підтверджує й показник λ -Вілкса для першої та другої канонічної функцій, який має рівень значущості на 0,001. Отже, відмінність класів за третьою й четвертою канонічними функціями не має змістової інтерпретації. Водночас вона не впливає на якість класифікації за умови її збереження, тому ми не виключаємо її з аналізу.

Таблиця 4

Структурна матриця навантажень канонічних функцій

№ з/п	Незалежна змінна	Функція 1	Функція 2
1	Комплексна мікроструктура	0,906	0,383
2	Горизонтальна макроструктура	0,825	-0,544
3	Кульмінаційна макроструктура	-0,025	0,312
4	Ланцюгова мікроструктура	0,180	0,010

З рис. 1 видно, що найбільша щільність об'єктів у межах однієї групи й чіткі кордони між ними спостерігаються в групах 4, 5, 6, 8, 9. Це засвідчує й статистична значущість відмінностей між цими групами.

Незначущі відмінності простежуються між групами 1 і 2, 3 і 5, 7 і 8. Ураховуючи якісний зміст цих груп, серед яких група 1 має непрямий комбінований стиль, група 2 – прямий комбінований, група 3 – комбінований розгорнутий стиль, група 7 – комбінований стислий, вилучили ці групи з подальшого аналізу. Отже, подальше емпіричне дослідження ґрунтується на вибірці з яскраво вираженими полюсами кому-

нікативно-мовленнєвих стилів: група 5 – прямий розгорнутий стиль, група 6 – прямий стислий, група 8 – непрямий стислий, група 9 – непрямий розгорнутий, а також комбінованим стилем, представленим у групі 4.

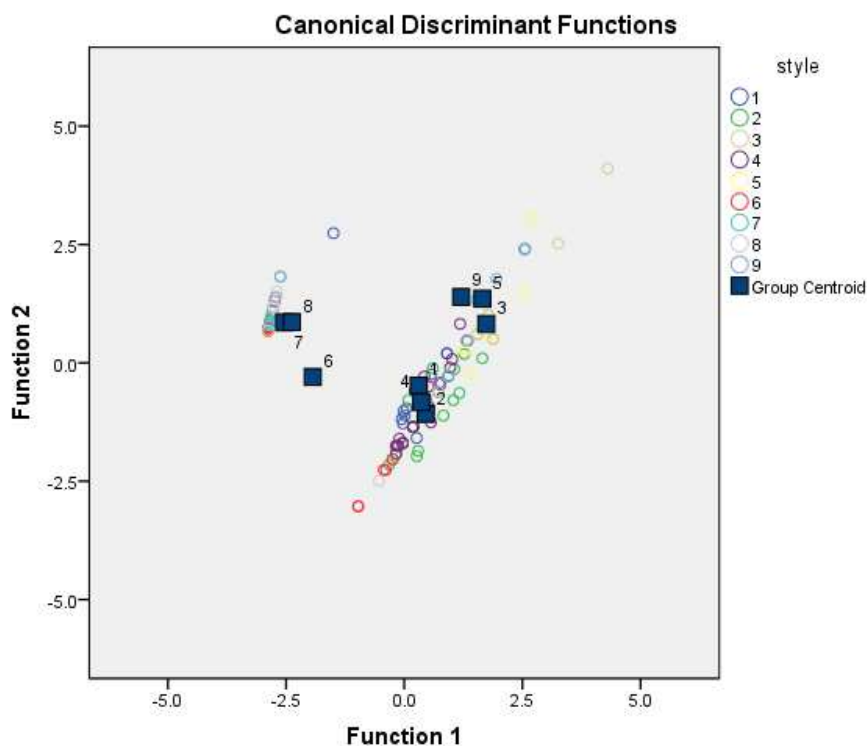


Рис. 1. Канонічні дискримінативні функції комунікативно-мовленнєвих стилів

Незначущі відмінності простежуються між групами 1 і 2, 3 і 5, 7 і 8. Ураховуючи якісний зміст цих груп, серед яких група 1 має непрямий комбінований стиль, група 2 – прямий комбінований, група 3 – комбінований розгорнутий стиль, група 7 – комбінований стислий, вилучили ці групи з подальшого аналізу. Отже, подальше емпіричне дослідження ґрунтується на вибірці з яскраво вираженими полюсами комунікативно-мовленнєвих стилів: група 5 – прямий розгорнутий стиль, група 6 – прямий стислий, група 8 – непрямий стислий, група 9 – непрямий розгорнутий, а також комбінованим стилем, представленим у групі 4.

Тому порівняння відмінностей у проявах міжособової взаємодії студентів із конкретним комунікативно-мовленнєвим стилем, а також вивчення внутрішньої структури цих стилів, зумовлених особистісними станами й властивостями, ми будемо здійснювати в п'яти яскраво виражених групах: прямий розгорнутий стиль, прямий стислий, непрямий стислий, непрямий розгорнутий, комбінований стиль.

Відсотковий розподіл досліджуваних за виділеними групами відображено на рис. 2. Найбільший відсоток (21,6 студентів) належать до групи 4 (36 осіб), тобто виявляють комбінований (прямий/непрямий, складний/стислий) стиль. Це означає, що більшість студентів не має чітко окреслених комунікативно-мовленнєвих переваг у використанні кульмінаційної/некульмінаційної і вертикальної/горизонтальної макроструктури, а також ланцюгової/неланцюгової, комплексної/некомплексної мікроструктури. І обирають комунікативно-мовленнєві прийоми відповідно до ситуації спілкування.

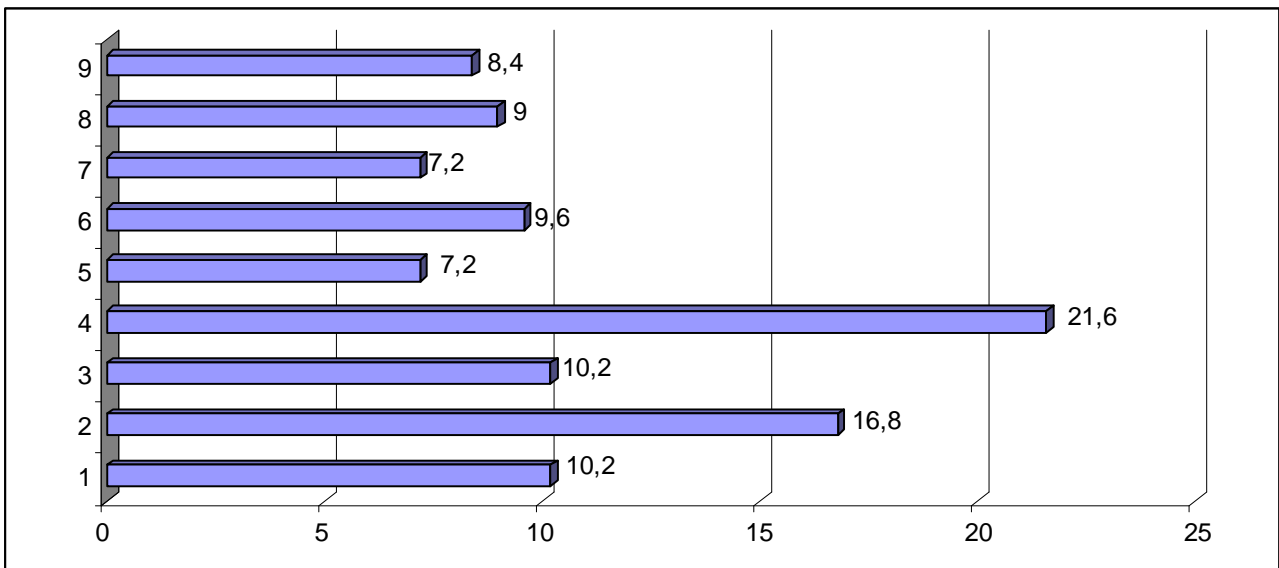


Рис. 2. Відсотковий розподіл студентів за групами відповідно до комунікативно-мовленнєвого стилю, %

Примітка: 1 – непрямий комбінований, 2 – прямий комбінований, 3 – комбінований розгорнутий, 4 – комбінований комбінований, 5 – прямий розгорнутий, 6 – прямий стислий, 7 – комбінований стислий, 8 – непрямий стислий, 9 – непрямий розгорнутий.

Найменший відсоток студентів (7,2) належать до групи 5 (12 осіб) і групи 7 (24 особи), демонструючи відповідно, прямий розгорнутий і комбінований стислий стилі. Отже, досліджувані рідко використовують поєднання некульмінаційної й вертикальної макроструктури з ланцюговою і комплексною мікроструктурою. Подібно до цього нечасто простежується поєднання дифузного (прямого/непрямого) стилю із чітко визначеною неланцюговою й некомплексною структурою.

Беручи до уваги групи комунікативно-мовленнєвих стилів із найбільшою щільністю об'єктів (рис. 3), варто відзначити декілька особливостей. Найбільший відсоток (38,7) студентів, (36 осіб) належать до групи 4 і виявляють комбінований (прямий/непрямий, складний/стислий) комунікативно-мовленнєвий стилі. Це означає, що більшість

студентів використовує різноманітні способи аргументації в процесі міжособової взаємодії. Висловлення чіткої позиції щодо пропонованого питання може виражатись і на початку мовлення, і після наведених аргументів, які можуть бути послідовні та взаємозумовлені, або одиничні, або ж узагалі відсутні. Тобто структура мовлення більшості опитаних студентів не має чітко виражених полюсів і варіюється залежно від особливостей ситуації міжособової взаємодії.

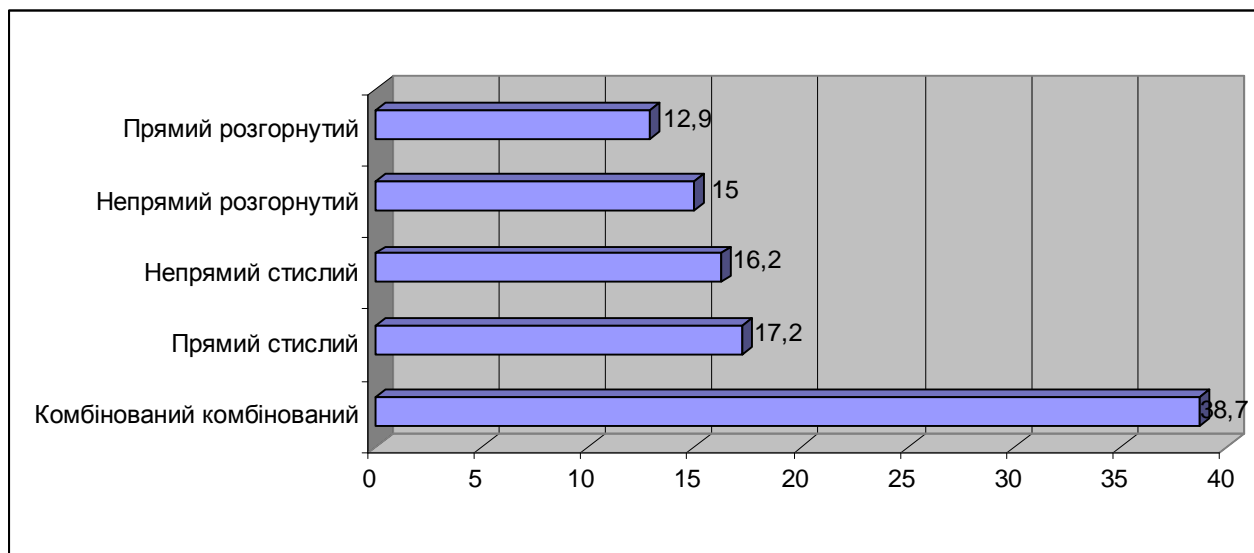


Рис. 3. Відсотковий розподіл студентів за групами з найбільшою щільністю об'єктів відповідно до комунікативно-мовленнєвого стилю, %

Найменший відсоток студентів (12,9) належать до групи 5 прямий розгорнутий комунікативно-мовленнєвий стиль (12 осіб). Отже, досліджувані рідко використовують поєднання некульмінаційної й вертикальної макроструктури з ланцюговою та комплексною мікроструктурою. Студентам майже не притаманне висловлювання власної позиції на початку мовлення й послідовна взаємопов'язана її аргументація.

Деяко більший відсоток (15) студентів використовують непрямий розгорнутий комунікативно-мовленнєвий стиль (14 осіб), тобто схильні спершу деталізувати й уточнити, а потім висловлювати чітку позицію щодо запропонованого питання. Використовуючи аргументи у своєму мовленні, учасники цієї групи вживають їх декілька в послідовному та взаємопов'язаному порядку.

Трохи більше 16 % студентів належать до групи непрямий стислий комунікативно-мовленнєвий стиль (15 осіб), що означає надання переваги кульмінаційній і горизонтальній макроструктурі в поєднанні з неланцюговою та некомплексною мікроструктурою. Тобто переважає тенденція висловлювання основної думки наприкінці мовлення,

яка не супроводжується жодним аргументом, натомість уточняється, деталізується, узагальнюється.

Прямий стислий комунікативно-мовленнєвий стиль притаманний 17,2 % студентів (16 осіб), що засвідчує схильність студентів деталізувати предмет розмови, зрідка використовуючи аргументи. Тобто серед студентів дещо поширеніше застосування комунікативних прийомів некульмінаційної і вертикальної макроструктури в поєднанні з неланцюговою та некомплексною мікроструктурою.

Відповідно до сконструйованої моделі комунікативно-мовленнєвого стилю в стильовій організації й міжособовій взаємодії студентів він взаємопов'язаний із темпераментом, перцептивними й моторними операціями, когнітивними й особистісними стилями студентів (емоційними, мотиваційними, атрибутивними, захисними, стилями подолання, поведінки та діяльності), а також впливає на міжособову взаємодію в процесі навчальної діяльності студентів [8].

Висновки й перспективи подальших досліджень. Отже, використовуючи метод аналізу неформальної аргументації Ш. Сузукі й провівши експертне оцінювання для визначення надійності й вірогідності кодування висловлювань, ми здійснили емпіричне вивчення комунікативно-мовленнєвих стилів студентів. На основі отриманих результатів, використовуючи методи математично-статистичної обробки даних, здійснили розрахунки та висновки. По-перше, визначено проценти розподілу даних за психолінгвістичними маркерами для визначення груп досліджуваних відповідно до прояву різних комунікативно-мовленнєвих стилів. По-друге, за результатами аналізу частот, максимальних і мінімальних значень параметричних змінних, а також якісного аналізу непараметричних змінних виділили дев'ять груп досліджуваних із непрямим комбінованим, прямим комбінованим, комбінованим розгорнутим, комбінованим (прямий/непрямий, складний/стислий), прямим розгорнутим, прямим стислим, комбінованим стислим, непрямим стислим, непрямим розгорнутим стилями. По-третє, для перевірки надійності виділених груп відповідно до прояву прямого/непрямого, розгорнутого/стислого комунікативно-мовленнєвого стилю використали процедуру дискримінантного аналізу, який дав змогу розв'язати дві групи проблем: інтерпретувати відмінності між виділеними групами досліджуваних і підтвердити класифікацію комунікативно-мовленнєвого стилю відповідно до заданих дискримінативних змінних.

Наступний етап – виділення на основі аналізу даних канонічних функцій групи з найбільшою щільністю об'єктів. Такими виявилися групи: комбінований (прямий/непрямий, складний/стислий), прямий розгорнутий, прямий стислий, непрямий стислий, непрямий розгорнутий. Графічно зобразивши й проаналізувавши відсотковий розподіл досліджуваних у всіх групах, здійснили розширену інтерпретацію відсоткового розподілу в групах з найбільшою щільністю й показали, що більшість студентів має комбінований (прямий/непрямий, складний/стислий) стиль. Найменша кількість студентів виявила прямий розгорнутий стиль. Кожен із досліджуваних стилів по-різному зіставляється зі стилями діяльності, емоційними й мотиваційними стилями в загальній стильовій організації особистості. Як зазначає Д. Інфанте, на сучасному етапі важливе визначення домінуючої ролі особистісних чи ситуаційних чинників у породженні ефективної комунікації [2]. Тому в **перспективах подальшого дослідження** – визначення факторної структури комунікативно-мовленнєвих стилів та особливостей їх функціонування відповідно до конкретної ситуації соціальної взаємодії.

Література

1. Засекіна Л. В. Мовленнєві стилі у новій парадигмі психолінгвістичного знання / Л. В. Засекіна // Психолінгвістика. – 2012. – Вип. 9. – С. 48–55.
Zasiekina L. V. (2012) Movlennievi styli u novii paradigmi psikholingvistichnogo znannia [Speech styles in the new paradigm of psycholinguistic knowledge] / L. V. Zasiekina // Psykholingvistyka. – 2012. – Vol. 9. – S. 48–55.
2. Цьось Ю. А. Психологічні особливості стильової організації особистості студента / Ю. А. Цьось // Актуальні проблеми практичної психології : зб. ст. II Всеукр. наук.-практ. конф. (Глухів, 12–13 листоп. 2015 р.) / М-во освіти і науки України, ГНПУ ім. О. Довженка [та ін.] ; [редкол. : В. М. Поліщук, О. Є. Блінова, Я. О. Гошовський та ін.] ; відп. ред. В. М. Поліщук. – Глухів : РВВ ГНПУ ім. О. Довженка, 2015. – С. 171–176.
Tsos Yu. A. Psykholohichni osoblyvosti stylovoyi orhanizatsiyi osobystosti studenta [Psychological peculiarities of the stylistic organization of the student's personality] / Yu. A. Tsos // Aktualni problemy praktychnoyi psykholohiyi : zb. st. II Vseukr. nauk.-prakt. konf. (Hlukhiv, 12–13 lystop. 2015 r.) / M-vo osvity i nauky Ukrainy, HNPU im. O. Dovzhenka [ta in.] ; [redkol. : V. M. Polishchuk, O. Ye. Blinova, Ya. O. Hoshovsky ta in.] ; vidp. red. V. M. Polishchuk. – Hlukhiv : RVV HNPU im. O. Dovzhenka, 2015. – S. 171–176.
3. Abelson R. P. Conviction / R. P. Abelson // American Psychologist. – 1988. – Vol. 43. – P. 267–275.
4. Infante D. A. Enhancing the prediction of response to a communication from communication traits / D. A. Infante // Communication Quarterly. – 1987. – Vol. 35. – P. 308–316.

5. Gudykunst W. Culture and Interpersonal Communication / W. Gudykunst, S. Ting-Toomey, E. Chua. – Newbury Park, CA : Sage, 1988. – 278 p.
6. Mc Croskey Communication and personality: Trait perspectives. Cresskill / Mc. Croskey, J. C. Daly, J. A. Martin, M. M. & Beatty, M. J. (Eds.). – N. J. : Hampton Press, 1998. – 514 p.
7. Suzuki Sh. Gender-linked differences in informal argument: Analyzing arguments in an online newspaper // Women's Studies in Communication. – 2006. – Vol. 29. – P. 193–219.
8. Suzuki Sh. Trait and Approaches to Explaining Argument Structures // Communication Quarterly. – 2011. – Vol. 59 (1). – P. 123–143.

УДК 316.614.5

Н. С. Чміль

Received February 02, 2015;

Revised March 12, 2016;

Accepted April 26, 2016.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ СВЯЩЕНОСЛУЖИТЕЛІВ НА ЕТАПІ ОВОЛОДІННЯ ЗНАННЯМИ: ЕМПІРИЧНИЙ АСПЕКТ

Стаття присвячена емпіричному дослідженню психологічних характеристик професійного становлення студентів духовних ВНЗ на етапі оволодіння знаннями й уміннями. Розглянуто поняття *професійне становлення* з погляду соціалізації особистості; обґрунтовано потребу саме такого підходу під час вивчення майбутніх священнослужителів. Структура емпіричного дослідження ґрунтується на розробленій автором концептуальній моделі професійного становлення й соціалізації студентів духовних ВНЗ. Зазначено основні характеристики етапу оволодіння знаннями та вміннями, серед яких: мотивація навчальної діяльності як елемент професійної спрямованості; оцінювання рівня вираженості у викладача-куратора професійно-педагогічних якостей як емоційно-оцінне ставлення; загальна задоволеність навчальною діяльністю; збалансованість мотиваційних орієнтацій у професійній комунікації як складник комунікативної компетентності; творчість особистості студента. Запропоновано критерії, за якими кожна характеристика дає підстави стверджувати про рівень професійного становлення опитаних. Здійснений емпіричний аналіз усіх зазначених показників етапу оволодіння знаннями й визначено відсотковий розподіл студентів щодо рівня професійного становлення за кожною окремою характе-

ристикою. Виокремлено сильні та слабкі сторони професійного становлення на етапі оволодіння майбутніх священнослужителів. На основі результатів за окремими характеристиками вираховано загальний розподіл студентів-богословів щодо рівня професійного становлення. Отримані дані засвідчують поребу розвитку низки показників для сприяння успішному професійному становленню, набуття важливих знань і вмінь у духовному ВНЗ. Результати дослідження можна застосовувати в навчальному процесі, програмах психологічного супроводу студентів майбутніх священнослужителів.

Ключові слова: професійне становлення, соціалізація, професія священнослужитель, професійна спрямованість, професійна комунікація, творчість.

Chmil N. S. Social and Psychological Peculiarities of Professional Formation of Future Clerics (Knowledge Mastering Stage): Empirical Aspect. The article presents an empirical analysis of psychological characteristics of professional formation in the process of the knowledge mastering. The author described the concept of “professional development” in terms of socialization. The model of students’ professional formation in spiritual higher educational institutions in the context of socialization is the basis of this empirical research. The main characteristics of stage knowledge mastery are: motivation of learning activities as part of vocational orientation, assessment of the teacher professional and pedagogical qualities as emotionally evaluative attitude, satisfaction with training activities, the balance of motivational orientations in professional communication as part of communicative competence and students’ creativity. Each of these characteristics allows understanding the level of professional development of students. Empirical analysis of all these indicators of the stage mastery of knowledge is highlighted. The strengths and weaknesses of professional development of future priests at the stage of mastering are regarded. Data suggest the need to develop some of indicators to facilitate successful professional development, acquiring the essential knowledge and skills in the spiritual university. Research results can be used in the educational process and in psychological support programs of students for future priests.

Keywords: professional formation, socialization, cleric profession, professional orientation, professional communication, creativity.

Чмил Н. С. Социально-психологические особенности профессионального становления будущих священников на этапе овладения знаниями: эмпирический аспект. Статья посвящена эмпирическому исследованию психологических характеристик профессионального становления студентов духовных вузов на этапе овладения знаниями и умениями. Рассмотрено понятие *профессиональное становление* с точки зрения социализации личности; обоснована необходимость именно такого подхода при изучении будущих священнослужителей. Структура эмпирического исследования основывается на разработанной автором концептуальной модели профессионального становления и социализации студентов духовных вузов. Указаны основные характеристики этапа овладения знаниями и умениями, среди которых: мотивация учебной деятельности как элемент профессиональной направленности; оценка уровня

выраженности у преподавателя-куратора профессионально-педагогических качеств как эмоционально-оценочное отношение; общая удовлетворенность учебной деятельностью, сбалансированность мотивационных ориентаций в профессиональной коммуникации как составляющая коммуникативной компетентности; творчество личности студента. Предложены критерии, по которым каждая характеристика дает основания утверждать об уровне профессионального становления опрошенных. Проведен эмпирический анализ всех указанных показателей этапа овладения знаниями и определено процентное распределение студентов по уровню профессионального становления за каждой отдельной характеристикой. Выделены сильные и слабые стороны профессионального становления на этапе овладения знаниями будущих священнослужителей. На основе результатов по отдельным характеристикам вычислено общее распределение студентов-богословов относительно уровня профессионального становления. Полученные данные свидетельствуют о необходимости развития ряда показателей для содействия успешному профессиональному становлению в духовных вузах. Результаты исследования можно применять в учебном процессе, программах психологического сопровождения студентов будущих священнослужителей.

Ключевые слова: профессиональное становление, социализация, профессия священнослужитель, профессиональная направленность, профессиональная коммуникация, творчество.

Постановка наукової проблеми та її значення. Актуалізація наукових пошуків щодо професійного становлення й соціалізації священнослужителів пов'язана із соціально-політичною ситуацією в Україні. Так, військова агресія на Сході України стала рушійною силою для виникнення й розвитку капеланської служби. Міністерство оборони України за розпорядженням Кабінету Міністрів України затвердило «Положення про службу військового духовенства (капеланську службу) в Збройних Силах України» (від 27.01.2015 р.). Це положення містить статтю (п. 2.8.), яка зазначає одним із завдань – проведення опитувань, науково-дослідних і соціологічних досліджень із питань релігійної опіки особового складу; участь у розробленні навчальних програм, тренінгів тощо з підвищення кваліфікації військових священників (капеланів) тощо. Ще один факт, який спонукає до дослідження означеної проблематики, – соціологічне дослідження котре реалізувала компанія Research & Branding Group в Україні (травень 2015 р.), яке продемонструвало, що довіра до церкви та її діячів найвища з-поміж інших соціальних інституцій (62 %) [5]. Отже, необхідність професійних капеланів на державному рівні та висока ступінь довіри громадян демонструють значення й актуальність дослідження професійного розвитку майбутніх священнослужителів.

Аналіз досліджень цієї проблеми. Процес професійного становлення вивчає багато вчених: В. М. Васильков, О. І. Василькова, С. Г. Вершловський, Ж. П. Вірна, Т. Ю. Гущина, О. А. Дубасенюк, Е. Ф. Зеєр, О. М. Кокун, Е. А. Клімов, Н. В. Кузьміна, В. Л. Лапшина, С. Д. Максименко, А. К. Маркова, Л. М. Мітіна, С. І. Моськін, А. Б. Мудрик, В. П. Невзоров, Н. М. Пилипенко, Ю. П. Поваренков, Н. С. Пряжников, Д. І. Сьюпер, Т. Д. Федірчик, А. Р. Фонарев, Дж. Л. Холланд, Л. І. Шумская, В. І. Юрченко та ін.

Деякі дослідники розглядають професійне становлення як специфічну (вторинну) соціалізацію людини. Так, Ю. П. Поваренков, ґрунтуючися на роботах І. С. Кона, Є. С. Кузьміна, Б. Д. Паригіна, трактує це поняття за декількома ракурсами: як форму соціалізації й індивідуалізації особистості; як специфічну форму навчання й розвитку; як особливу форму прояву активності; як частину життєвого шляху [1]. Професійне становлення В. О. Толочек, Н. А. Тимашкова, В. Г. Денисова розглядають також як один зі специфічних ефектів інтеграції «зовнішніх» і «внутрішніх» умов, тобто умов соціального середовища й актуалізованих особливостей людини як індивіда, суб'єкта, особистості [2, с. 17]. Ми розглядаємо професійне становлення як вторинну соціалізацію, як безперервний процес цілеспрямованої прогресивної зміни особистості під впливом соціальних дій і власної активності. Використання саме такого підходу пов'язане зі специфічними соціальними умовами, з якими стикається студент під час навчання в духовному ВНЗ, які потребують нових особливих форм взаємодії із соціумом.

Це дослідження спрямоване на вивчення професійного становлення й соціалізації таких студентів у межах навчальних закладів закритого типу, тобто духовних ВНЗ. Адже саме ці заклади навчають і поставляють у сан священнослужителів. Результатом здійсненого нами теоретичного аналізу особливостей професійної підготовки студентів-теологів стала концептуальна модель професійного становлення та соціалізації майбутніх священнослужителів [3], яка й послугувала основою для подальших емпіричних пошуків. Модель передбачає, що відповідно до проходження студентами основних етапів професійного становлення (адаптації, оволодіння, реалізації) відбувається соціальне та особистісне становлення індивіда в професії.

Другий етап професійної соціалізації майбутніх священнослужителів, який охоплює II–III курси навчання – оволодіння професійними

знаннями та вміннями. На цьому етапі здійснюється розширення й поглиблення змісту професійних знань та досвіду соціальної взаємодії студентів, що забезпечує динаміку їхньої мотиваційної сфери. Такі динамічні зміни стосуються насамперед професійної спрямованості особистості студентів, оскільки саме вона відображає головний пріоритет у їхній діяльності – освоєння професії, набуття потрібних знань, умінь і навичок, розвиток мотивації навчання. Отже, провідними елементами професійної соціалізації майбутніх священнослужителів на етапі оволодіння професійними знаннями та вміннями є професійна спрямованість як переважальний тип мотивації в навчальній діяльності; задоволеність навчальною діяльністю; сформованість комунікативної компетентності як збалансованості мотиваційних орієнтацій; сформованість духовності як здатності творення духовних цінностей. Що ж до чинників соціального становлення в професії, то на цьому етапі провідною стає взаємодія в діаді «викладач–студент», зокрема це стосується значущості професійно-педагогічних якостей викладача для студента як зразка професіонала у вибраній галузі [3].

З огляду на актуальність і недостатню розробленість проблеми було визначено мету дослідження – на основі авторської моделі здійснити емпіричне вивчення соціально-психологічних особливостей професійного становлення майбутніх священнослужителів на етапі оволодіння знаннями. Для досягнення поставленої мети потрібно реалізувати такі завдання: 1) емпірично дослідити показники професійного становлення на етапі оволодіння, серед яких мотивація навчальної діяльності, ставлення до викладачів, задоволеність навчальною діяльністю, збалансованість мотиваційних орієнтацій у комунікації та творчість особистості студента; 2) визначити відсотковий розподіл студентів за рівнями професійного становлення загалом і за кожним показником зокрема.

Методи та методики. Дослідженням психологічних особливостей професійного становлення й соціалізації, що проводилось у 2014–2015 рр., було охоплено 152 студенти духовних ВНЗ віком 16–28 років. Це студенти-богослови Рівненської духовної семінарії, Київської та Волинської православних богословських академій Української православної церкви Київського патріархату (УПЦ КП).

Емпіричне дослідження процесу професійного становлення й соціалізації майбутніх священнослужителів відбувалось як взаємопов'язане дослідження особливостей його структури та результатів.

Діагностичні показники досліджуваних елементів процесу професійного становлення обирали згідно з особливостями етапу оволодіння. Було виокремлено п'ять показників і, відповідно п'ять методик їхнього дослідження:

1) Переважальний тип мотивації в навчальній діяльності як складник професійної спрямованості (методика діагностики мотиваційної структури особистості (В. Е. Мільман)). Якісним показником високого рівня професійної спрямованості в межах цього показника вважаємо, за Л. І. Шумською [4], співвідношення в студента різних типів спрямованості особистості в такій послідовності: громадянська (суспільна корисність), професійна (спілкування, загальна активність, творча активність), індивідуального-особистісна спрямованість (підтримання життєзабезпечення, комфорт, соціальний статус). У кількісному вираженні показником високого рівня професійної спрямованості вважаємо переважання середнього значення мотивів громадянської та професійної спрямованості над середнім значенням мотивів індивідуально-особистісної спрямованості.

2) Значущість професійно-педагогічних якостей викладача як професіонала в обраній галузі (експертне оцінювання професійно-педагогічних якостей викладача, за Л. І. Шумською [4, с. 120]). Для оцінювання рівня професійного становлення за показником значущості для студента професійно-педагогічних якостей викладача підраховували середнє значення всіх оцінок опитуваного, що відображає позитивне (4–5 балів), нейтральне (3 бали), чи негативне (0–2 бали) ставлення.

3) Задоволеність навчальною діяльністю (тест-опитувальник задоволеності навчальною діяльністю (Л. В. Міщенко)). У межах цього показника повну задоволеність навчальною діяльністю визначають як високий рівень професійного становлення, часткову задоволеність – як середній, часткову й повну незадоволеність – як низький рівень.

4) Збалансованість мотиваційних орієнтацій у професійній комунікації (методика діагностики мотиваційних орієнтацій в міжособистісних комунікаціях (І. Д. Ладанов, В. А. Уразаєва)). Показником рівня професійного становлення виступає відповідний рівень збалансованості мотиваційних орієнтацій у процесі комунікації.

5) Творчість як складник духовності та здатність до творення духовних цінностей (методики самооцінки творчих здібностей (Е. Тунік)). Показником рівня професійного становлення виступає відповідний рівень творчості особистості.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Досліджували особливості навчальної мотивації студентів духовних ВНЗ через виявлення реальних мотивів як рівня задоволеності мотиву в даний час. Так, загалом для всіх досліджуваних провідними й задоволеними навчальними мотивами є комфорт, спілкування, творча активність, суспільна корисність. Найменш актуалізованими й задоволеними є мотиви підтримання життєзабезпечення та соціальний статус (рис. 1).

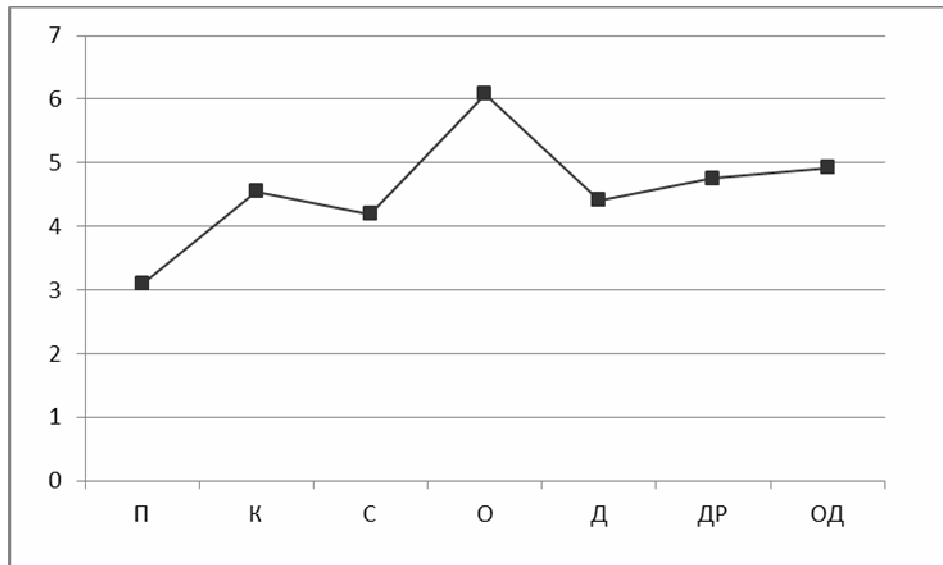


Рис. 1. Реальні мотиви навчання студентів у духовних ВНЗ, \bar{x}

Примітка: П – підтримання життєзабезпечення; К – комфорт; С – соціальний статус; О – спілкування; Д – загальна активність; ДР – творча активність; ОД – суспільна корисність.

Переважаюча громадянська та професійна мотивація в навчальній діяльності дає підстави стверджувати, що 83,6 % студентів-богословів володіє високим рівнем професійного становлення. Низький рівень професійного становлення притаманний 14,4 % опитаних із домінуванням індивідуально-особистісних мотивів. Середній рівень виявлений усього у 2 % студентів-богословів, у яких не виявлено домінувальної групи мотивів.

Ставлення студента до викладача як представника обраної професії, який має суттєвий виховний вплив на професійну соціалізацію та становлення майбутнього священнослужителя, досліджували через оцінювання студентами професійно-педагогічних якостей викладача-куратора. Отримані дані дають підстави стверджувати: загалом педагоги-богослови, на думку студентів, володіють такими добре розвijenеними якостями, як глибоке знання предмета, інтелігентність та

оптимізм ($\bar{x} > 4,3$). Найгірше розвинені професійно-педагогічні якості у викладача-богослова виявились у здатності до розуміння та співпереживання студентам, а також уміння організувати колективну й індивідуальну діяльність ($\bar{x} < 4,1$). Такі результати пов'язані з відносно суворою виховною політикою в духовних ВНЗ.

Загалом середні оцінки якостей викладача достатньо високі, що засвідчує повагу до викладачів й успішну професійну соціалізацію за цим показником. Так, високий рівень професійного становлення виявлено у 71,1 % студентів із позитивним ставленням до викладачів. Нейтральне ставлення і, відповідно, середній рівень професійного становлення зафіксовано у 24,3 % респондентів, а негативне ставлення і низький рівень – у 4,6 %.

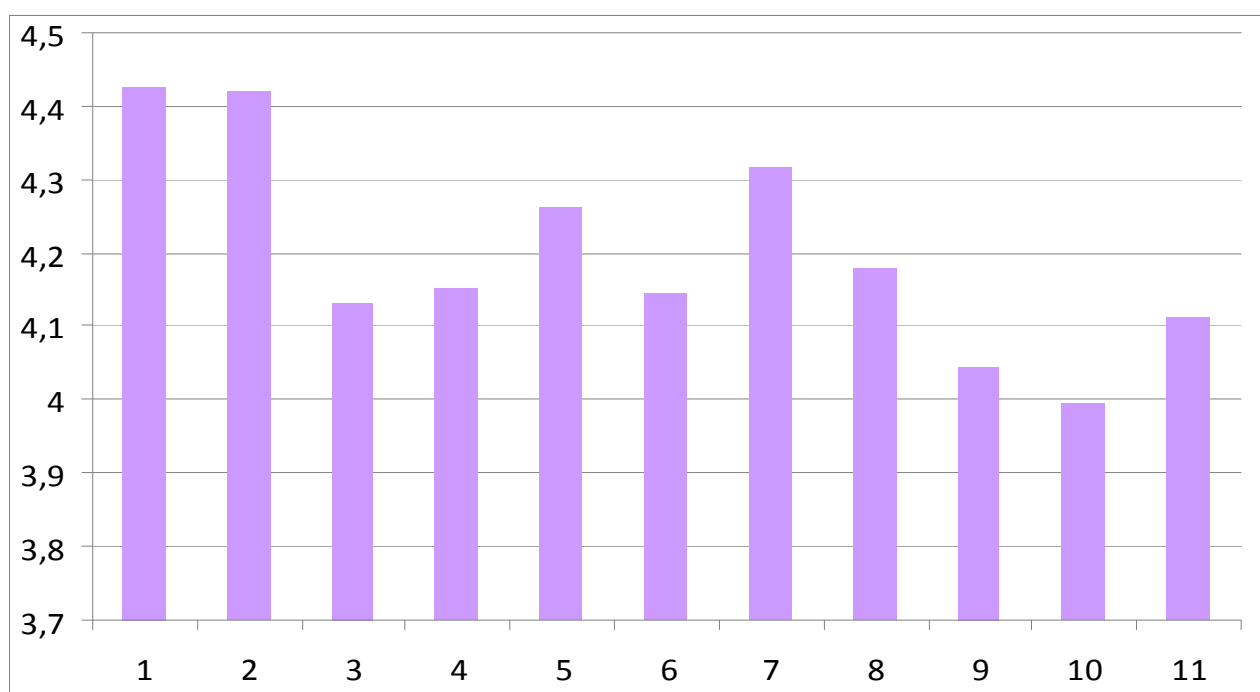


Рис. 2. Оцінки професійно-педагогічних якостей викладача студентами-богословами, \bar{x}

Примітка. 1 – глибоке знання предмета; 2 – інтелігентність; 3 – емоційна врівноваженість; 4 – висока ерудиція; 5 – уміння передавати знання студентам; 6 – демократичність у взаєминах зі студентами; 7 – оптимізм; 8 – творче ставлення до викладання; 9 – здатність розуміти студентів, співпереживати їм; 10 – уміння організувати колективну й індивідуальну діяльність студентів; 11 – уміння організувати науково-дослідницьку роботу студентів.

Одним із компонентів етапу оволодіння визначили задоволеність навчальною діяльністю. Отримані результати дають підстави стверджувати про відсутність у представленій вибірці студентів, які повністю не задоволені навчальною діяльністю. Часткова незадоволе-

ність і низький рівень професійного становлення, що характеризується наявністю багатьох навчальних і комунікативних труднощів, виявлена у 13,2 % майбутніх священнослужителів. Значна частина досліджуваних, а саме 86,2 %, продемонструвала часткову задоволеність навчальною діяльністю та середній рівень професійного становлення, у яких незадоволеність виникає лише в окремих сферах навчально-професійної діяльності. Найменше респондентів (2,0 %) зазначили повну задоволеність навчальною діяльністю й, відповідно, володіють високим рівнем професійного становлення.

Особливості професійної комунікації майбутніх священнослужителів досліджували через виявлення рівня збалансованості мотиваційних орієнтацій. Так, у більшості опитаних студентів-богословів (63,2 %) виявлено середній рівень гармонійності професійної комунікації та професійного становлення. Так, провідною орієнтацією й ціллю таких комунікацій є адекватність сприйняття та розуміння партнера. Для 35,5 % досліджуваних характерний високий, лише для 1,3 % низький рівень збалансованості таких орієнтацій та професійного становлення. Загалом для опитаних студентів характерний середній рівень гармонійності комунікативних орієнтацій у професійній комунікації. Такі дані засвідчують недостатні знання цінностей та цілей такого спілкування у майбутній професії.

Ще один важливий складник професійного становлення священнослужителів – творчість як здатність до створення і сприйняття духовних цінностей, ідей та сенсів. Ми виявляли цю здатність, оцінюючи загальний рівень творчості, що містить декілька під шкал (допитливість, уява, складність, схильність до ризику). Емпіричний аналіз особливостей творчості майбутніх священнослужителів дав змогу виявити, що для більшості опитаних (83,5 %) притаманний середній рівень загального показника творчості; для 11,2 % – низький; лише для 5,3 % – високий рівень, що, відповідно, стосується і професійного становлення. Так, виявлено, що більшість студентів володіє середнім рівнем розвитку творчих здібностей. Найкраще в опитаних розвинена допитливість як складник творчих здібностей, найгірше – уява. Виявлені результати дають змогу стверджувати суперечливість такого складника професійної соціалізації, як творчість. Ця ситуація пов'язана, з одного боку, з активним розвитком творчості студентів через спів та, з іншого – із суворим навчанням канонів, яких вони повинні дотримуватись.

Підсумувавши результати за всіма соціально-психологічними показниками, отримали загальний розподіл студентів за рівнями професійного становлення на етапі оволодіння. Так, більшість студентів-богословів (57,9 %) володіє середнім рівнем професійного становлення. Високий рівень виявлено у 21,7 % опитаних, що засвідчує позитивні прояви всіх досліджених соціально-психологічних характеристик. Для 20,4 % студентів характерний низький рівень професійного становлення, що передбачає індивідуально-особистісну спрямованість у навчанні, негативне ставлення до викладацького складу вишу, незадоволеність навчанням, незнання цілей професійного спілкування, погано розвинені творчі здібності (табл. 1).

Таблиця 1

Соціально-психологічні показники професійного становлення на етапі оволодіння

№ з/п	Показник	Рівень професійного становлення, %		
		високий	середній	низький
1	Переважаючий тип мотивації в навчальній діяльності	83,6	2,0	14,4
2	Оцінка рівня вираженості у викладача-куратора професійно-педагогічних якостей	71,1	24,3	4,6
3	Загальна задоволеність навчальною діяльністю	2,0	84,8	13,2
4	Збалансованість мотиваційних орієнтацій у професійній комунікації	35,5	63,2	1,3
5	Творчість особистості	5,3	83,5	11,2
6	Узагальнений показник професійного становлення	21,7	57,9	20,4

Висновки й перспективи подальших досліджень. Дослідження соціально-психологічних особливостей професійного становлення майбутніх священнослужителів на етапі оволодіння пов'язане з урахуванням багатьох показників, серед яких – спрямованість у навчанні та професійній комунікації, ставлення до викладачів і навчання, а також із особливостями творчих здібностей.

Отримані дані показують сильні та слабкі сторони професійного становлення на етапі оволодіння. Так більшість студентів демонструє позитивне ставлення до викладачів як представників обраної професії, а також громадянську та професійну спрямованість у навчанні, що

проявляється в домінуванні мотивів суспільної корисності, спілкування, загальної та творчої активності. Відповідно, такі якості, як збалансованість мотиваційних орієнтацій у комунікації, задоволеність навчанням і творчість, розвинені недостатньо та потребують корекції.

Перспективи подальшого дослідження особливостей професійного становлення та соціалізації майбутніх священнослужителів убагачаємо в емпіричному вивченні психологічних характеристик цього процесу на інших етапах: адаптації та реалізації та в здійсненні факторного аналізу показників усього процесу професійного становлення.

Література

1. Поваренков Ю. П. Профессиональное становление личности : дис. ... д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 – Педагогическая психология; 19.00.03 / Поваренков Ю. П. – Ярославль, 1999. – 359 с.
Povarenkov Yu. P. Professionalnoie stanovleniie lichnosti [Professional formation of personality] : dys. ... d-ra psikhol. nauk : spets. 19.00.07 – Pedagogicheskaiia psikhologiiia; 19.00.03 / Povarenkov Yu. P. – Yaroslavl, 1999. – 359 s.
2. Толочек В. А. Профессиональное становление субъектов педагогической деятельности: позитивные и негативные изменения / В. А. Толочек, Н. А. Тимашкова, В. Г. Денисова // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14 : Психология. – 2014. – № 1. – С. 16–32.
Tolochek V. A. Professionalnoie stanovleniie subiektov pedagogicheskoi deiatelnosti: pozitivnyie i negativnyie izmeneniia [Professional making of subjects of the pedagogical activity: the positive and negative changes] / V. A. Tolochek, N. A. Timashkova, V. H. Denisova // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14 : Psikhologiiia. – 2014. – № 1. – S. 16–32.
3. Чміль Н. С. Концептуальна модель процесу професійної соціалізації майбутніх священнослужителів / Н. С. Чміль // Вісн. Харк. нац. пед. ун-ту ім. Г. С. Сковороди. Сер. : Психологія. – 2016. – Вип. 52. – С. 235–244.
Chmil N. S. Kontseptualna model protsesu profesiinoi sotsializatsii maibutnikh sviashchennosluzhyteliv [Conceptual model of professional socialization process of future clerics] / N. S. Chmil // Visn. Khark. nats. ped. un-tu im. H. S. Skovorody. Ser. : Psykhologiiia. – 2016. – Vyp. 52. – S. 235–244.
4. Шумская Л. И. Личностно-профессиональное становление студентов в процессе вузовской социализации : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05 / Шумская Л. И. – Минск : РГБ, 2006. – 363 с.
Shumskaia L. I. Lichnostno-professionalnoie stanovleniie studentov v protsesse vuzovskoi sotsializatsii [Personal-professional formation of students in the high school socialization] : dis. ... d-ra psikhol. nauk : 19.00.05 / Shumskaia L. I. – Minsk : RNB, 2006. – 363 s.
5. Research & Branding Group Political situation in Ukraine. Ratings of parties and politicians [Electronic resource] / Research & BrandingGroup. – Mode of access : <http://rb.com.ua/rus/projects/omnibus/9018/>

УДК 159.96

К. І. Шкарлатюк

Received February 02, 2015;

Revised March 12, 2016;

Accepted April 26, 2016.

ОСОБЛИВОСТІ ЖИТТЄВОГО ПРОГНОЗУВАННЯ ХВОРИХ НА ГІПЕРТОНІЧНУ ХВОРОБУ

У статті представлено результати теоретичного аналізу життєвих прогнозів хворих на гіпертонічну хворобу. Доведено, що розвиток життєвих прогнозів дає змогу краще усвідомити зміст вимог сучасного життя та сприяє формуванню потрібних особистісних та професійних якостей людини, за допомогою яких відбувається адаптація до різних обставин. Обґрунтовано можливість формування життєвих прогнозів, конструювання образу бажаного майбутнього, що виступає одним із важливих чинників оптимізації психологічного стану психосоматичного хворого, відкриває нові можливості збереження нормальної якості життя. Результати емпіричного дослідження засвідчують, що пацієнти з артеріальною гіпертензією (група ГХ–) не мають чіткого уявлення про особистісний та професійний розвиток, більш схильні до обмеженої раціональності майбутнього, що у свою чергу відображається в обмеженій точності передбачення власного майбутнього.

Визначено завдання психокорекційної програми для підвищення рівня розвитку прогностичних здібностей, оптимізації психоемоційного стану хворих. Запропоновано психотехніки та вправи, що їх можна успішно використовувати в психокорекційній роботі з особами, які мають психосоматичні захворювання.

Ключові слова: життєве прогнозування, професійне прогнозування, здатність до прогнозування, психосоматичне захворювання, гіпертонічна хвороба, реалізованість життя.

Shkarlatiuk K. I. Peculiarities of Life Prognostication for Patients with Hypertension. The article represents results of theoretical analysis of life prognostications of hypertensive patients. It is proved that development of life prognostications enables to better understanding of the content requirements of contemporary life and promotes to formation of necessary personality and professional human qualities with the help of which adaptation to different circumstances takes place. The possibility of life prognostications formation, construction of the desired future image has been grounded, that stands as one of the important factors of psychosomatic patient psychological state optimization, opens new opportunities to preserve the normal life quality. The results of empirical study indicate that patients with arterial hypertension (group HD–) do not have clear idea about own personality and professional development, are more likely to limited future rationality, that in its turn, is reflected in limited accuracy of prediction of own future.

The objectives of psychocorrectional programs to enhance the development level of prognostic capabilities, optimization of the emotional state of patients have been determined. Psychotechniques and tasks used in psychocorrectional work with psychosomatic patients have been proposed.

Keywords: life prognostication, professional prognostication, ability to prognose, psychosomatic disease, hypertensive disease, life realization.

Шкарлатюк Е. И. Особенности жизненного прогнозирования больных гипертонической болезнью. В статье представлены результаты теоретического анализа жизненных прогнозов больных гипертонической болезнью. Доказано, что развитие жизненных прогнозов позволяет лучше понять содержание требований современной жизни и способствует формированию необходимых личностных и профессиональных качеств человека, с помощью которых происходит адаптация к различным обстоятельствам. Обоснована возможность формирования жизненных прогнозов, конструирование образа желаемого будущего, который выступает одним из важных факторов оптимизации психологического состояния психосоматического больного, открывает новые возможности сохранения нормального качества жизни. Результаты эмпирического исследования показывают, что пациенты с артериальной гипертензией (группа ГХ-) не имеют четкого представления о личностном и профессиональном развитии, более подвержены ограниченной рациональности будущего, что в свою очередь отражается в ограниченной точности предсказания собственного будущего.

Определены задачи психокоррекционной программы по повышению уровня развития прогностических способностей, оптимизации психоэмоционального состояния больных. Предложены психотехники и упражнения, которые могут успешно использоваться в психокоррекционной работе с лицами, имеющими психосоматические заболевания.

Ключевые слова: жизненное прогнозирование, профессиональное прогнозирование, способность к прогнозированию, психосоматическое заболевание, гипертоническая болезнь, реализованность жизни.

Постановка наукової проблеми та її значення. Особливості побудови життєвих планів та прогнозів людей, хворих на гіпертонічну хворобу (ГХ), дедалі частіше привертають до себе увагу медичних психологів. У сучасних умовах ця проблема набуває особливого значення у зв'язку зі значним зростанням кількості психосоматичних захворювань та вираженою «невротизацією» найбільш поширених у практиці захворювань.

Особливості життєвого прогнозування людини з артеріальною гіпертензією мають свої відмінності, адже будь-яка хронічна хвороба належить до несприятливих чинників функціонування особистості. Тому можливість формування життєвих прогнозів, конструювання

бажаного майбутнього виступає одним із важливих чинників оптимізації психологічного стану психосоматичного хворого, відкриває нові можливості збереження нормальної якості життя.

У психології поки що недостатньо вивчені особливості життєвого прогнозування хворих на ГХ. Дослідження особливостей побудови життєвих прогнозів дають змогу розробити конкретні програми корекції та розвитку особистості з урахуванням загальних закономірностей психічного розвитку й індивідуальних особливостей.

Питання побудови життєвого плану людини тісно пов'язані з проблемою здоров'я/хвороби. Цей фактор невіддільний від життєвого шляху особистості. Багатофункціональність і різноспрямованість життєвого шляху зумовлюють взаємозв'язок та взаємозумовленість процесів соматичного, особистісного й соціального функціонування, ефективної самореалізації особистості.

Аналіз досліджень цієї проблеми. За результатами емпіричних досліджень та теоретичних узагальнень можна виділити положення психологічної науки про: життєву та професійну самореалізацію як складову частину життєвого розвитку особистості (Г. О. Балл, Ж. П. Вірна, Є. І. Головаха, Л. О. Коростильова, А. К. Маркова, Л. М. Мітіна, М. С. Пряжников та ін.); життєве та професійне прогнозування особистості (Л. І. Анциферова, В. Ю. Василюк, В. І. Ковальов, О. О. Кронік, О. Б. Старовойтенко, Т. М. Титаренко, М.-Л. А. Чепа та ін.); особистісні особливості хворих на гіпертонічну хворобу (Ф. Александер, В. Т. Волков, Ю. Г. Зубарев, О. В. Караваєва, А. В. Квасенко, П. Кристиан, Ш. Селесник, А. К. Стреліс).

Зокрема, дослідники відзначають тенденції до песимістичної оцінки хворими на артеріальну гіпертензію життєвих перспектив. Таким пацієнтам властива дратівливість, внутрішня спрямованість, прагнення домінувати, авторитарність, схильність до незалежності в поєднанні з високою чутливістю до психосоціальних стресів.

Гіпертонічна хвороба – одне з найпоширеніших захворювань населення в розвинених країнах. Установлено, що ГХ розвивається переважно в осіб, робочі і звичайні умови яких пов'язані з надмірним нервовим напруженням, частими психічними травмами, емоційним перенапруженням, перевтомою нервово-психічної сфери. Ще наприкінці минулого століття У. Ослер описав особливості особистості «коронарних» хворих. Він характеризував їх як сильних, упевнених у собі, енергійних і честолюбних людей. У сучасній зарубіжній літера-

турі «коронарна особистість» описується у вигляді поєднання якостей, що сприяють досягненню успіху в діяльності: бажання досягти поставленої мети, наполегливість у змаганні, прагнення до визнання і просування по службі, звичка до прискорення життєвого темпу, відсутність задоволеності від завершення роботи та невміння відпочивати.

Сильні, але стримувані емоції слугують причиною неврозу судинних центрів, які стосуються ситуаційних захисних рефлексів, що їх І. П. Павлов розумів як рефлекси, пов'язані з людськими суспільними відносинами, зі станом загрози, оборони.

А. А. Рухманов відзначає у хворих на ГХ ригідність самооцінки, відсутність динамічності у визначенні зв'язків між характерологічними особливостями особистості й навколишнім середовищем, високий рівень тривоги, залежності, підвищену інтенсивність емоційної агресивності, низьку комфортність, порушення рівня соціальної адаптації. Тест Розенцвейга за даними ряду авторів показує переважання інрапунітивного типу реагування, тобто тенденції до самозвинувачення, гіпертрофованого почуття провини, що ставить адаптацію хворих під загрозу зриву [4].

Саме тривале психоемоційне напруження призводить до виникнення й розвитку гіпертонічної хвороби серця, вважають В. П. Соколов і Г. Т. Ковалевська. Психічна напруженість – це своєрідна форма відображення суб'єктом складної (фруструючої) життєвої ситуації. Психічна напруженість виникає, якщо існують невирішені суперечності між особистістю і значущими для неї сторонами дійсності. Невміння знайти вихід із фруструючої ситуації призводить до психічної та фізіологічної дезорганізації особистості, що згодом може викликати функціональні порушення, зокрема ГХ.

Мета статті – теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження життєвих прогнозів хворих на гіпертонічну хворобу й вивчення їх психологічних особливостей.

Використано такі **методи** дослідження: *теоретичні* (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, систематизація наукової літератури з питань вивчення життєвих прогнозів особистості); *емпіричні* (тестування із використанням методик: особистісний опитувальник FPI, методика «Прогностичне завдання» Н. Л. Сомової; методика «Оцінювання п'ятирічних інтервалів» О. О. Кроніка; *методи статистичної обробки даних*.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Розвиток життєвих прогнозів дає змогу кра-

ще усвідомити зміст вимог сучасного життя та сприяє формуванню потрібних особистісних і професійних якостей людини, за допомогою яких відбувається адаптація до різних обставин. Життєві прогнози – це своєрідний каркас побудови образу майбутнього, на основі якого відбувається адекватна орієнтація в її вимогах до людини.

Відсутність високого рівня сформованості образу майбутнього, смисложиттєвих орієнтацій, власного життєвого призначення зумовлює потребу перспективного розвитку стосунків хворих на ГХ із зовнішнім світом.

Прогнозування траєкторії особистісного та професійного становлення базується на моделюванні реальних процесів і потребує багатогранної розробки прогностичного інструментарію. Основними формами організації та змісту роботи є використання методів самоспостереження, самоаналізу, корекції власного емоційного стану, рефлексії пережитих станів; інтенсивний характер навчання [3]. Цьому сприяє проектування власного майбутнього, обговорення життєвих перспектив і планів. Це допомагає чіткіше прояснити суб'єктивну модель власного майбутнього, з'ясувати в ній прогалини та слабкі місця й окреслити способи її збагачення, корекції та вдосконалення.

Важливе завдання – сформулювати в гіпертоніків особливе «почуття шляху» – своєрідного «компасу», який допомагає точніше орієнтуватися в життєвих обставинах, що змінюються, правильніше оцінювати значущість подій минулого, сьогодення і майбутнього, приймати оптимальні рішення в ситуаціях вибору, психологічно грамотно будувати взаємини з оточенням на своєму життєвому шляху.

У психодіагностичному обстеженні взяло участь 60 досліджуваних: із них 30 осіб – пацієнти, які проходять амбулаторне лікування у лікаря-терапевта зі встановленим діагнозом артеріальної гіпертензії; інші 30 осіб – досліджувані, у яких показники здоров'я в нормі. Обраний комплекс психодіагностичних методик повинен був максимально повно й точно ідентифікувати зміст та інтенсивність життєвого прогнозування досліджуваних.

Вибірка дослідження представлена таким чином: досліджувані групи А – хворі на гіпертонічну хворобу I та II ступенів (ГХ) та досліджувані групи Б – з нормальними показниками здоров'я.

У процесі дослідження за допомогою особистісного опитувальника FPI було виявлено такі показники (табл. 1).

Таблиця 1

Середньогруповий розподіл показників за опитувальником FPI

Шкала	Група Б	Група А
Невротичність	6,25	5,45
Спонтанна агресія	5,17	6,55
Депресивність	5,50	6,45
Дратівливість	5,50	7,27
Товариськість	5,00	3,73
Урівноваженість	5,42	5,14
Реактивна агресія	6,17	7,18
Сором'язливість	5,83	6,32
Відкритість	6,67	6,64
Екстраверт-інтроверт	5,92	5,77
Емоційна лабільність	5,42	6,36
Маскулінність-фемінність	6,17	5,50

Найбільш значущі відмінності за шкалами: *спонтанна агресія*, *депресивність*, *дратівливість*. У групі норми дещо вищі показники за шкалою *товариськості*, тобто досліджувані групи ГХ мають нереалізовану потребу в спілкуванні.

За показником *спонтанна агресія* в респондентів групи А (хворих на гіпертонічну хворобу) показник 6,55, у групи Б – 5,17. Це означає, що є передумови для виникнення імпульсивної поведінки, у пацієнтів можуть спостерігатися невротичні прояви. Саме цей показник – один із корелятивів розвитку здатності до прогнозування з негативним кореляційним зв'язком. Показники за шкалою *дратівливості* в діагностованих групи А вищі, ніж групи Б. Можна стверджувати, що рівень розвитку здатності до прогнозування в групі А нижчий.

Результати кореляційного аналізу засвідчують непрямий зв'язок рівня спонтанної агресії і розвитку здатності до прогнозування. При високих показниках спонтанної агресивності вищі рівні депресивності та емоційної лабільності. При низькому рівні цих двох діагностованих ознак вищим є рівень здатності до прогнозування, адже спонтанна агресивність має негативний зв'язок із розвитком прогностичних здібностей.

Під час діагностики досліджуваних за методикою «Прогностичне завдання» Сомової виявлено, що в респондентів групи Б середньогруповий показник – 32,1 бала, тоді як у представників групи А – 27,2. У групі А респонденти демонструють низький рівень розвитку

здатності до прогнозування, тоді як у групі Б – середній рівень розвитку здатності до прогнозування.

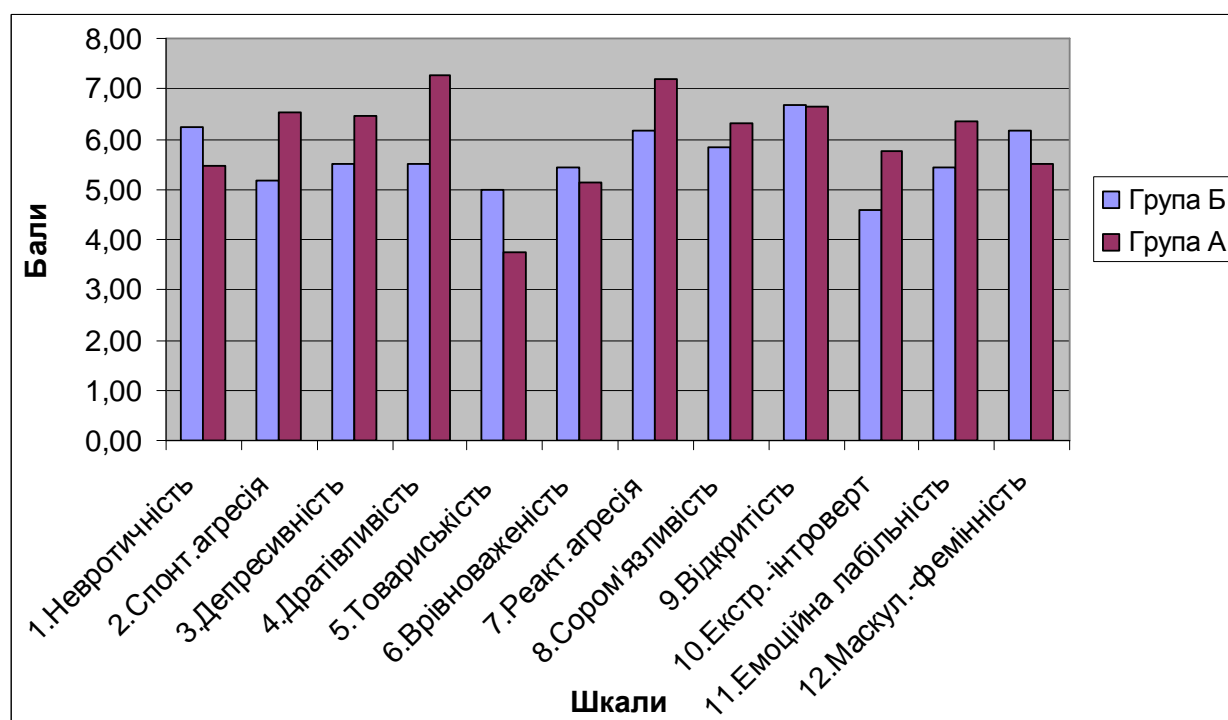


Рис. 1. Порівняльна діаграма якісних показників респондентів груп А і Б за опитувальником GPI

Результати дослідження за методикою «Прогностичне завдання» засвідчують, що пацієнти з артеріальною гіпертензією (група ГХ–) не мають чіткого уявлення про особистісний та професійний розвиток, більш схильні до обмеженої раціональності майбутнього, що у свою чергу відображається в обмеженій точності передбачення власного майбутнього.

Показники *насиченості* життєвих прогнозів вивчали за допомогою методики «Оцінювання п'ятирічних інтервалів» О. О. Кроника. За цією методикою аналізували психологічний вік (ПВ) та суб'єктивну реалізованість життя (R), середньогрупові показники яких представлено в таблиці 2.

Таблиця 2

Середньогруповий розподіл показників за методикою «Оцінювання п'ятирічних інтервалів» О. О. Кроника

№ з/п	Показник методики	Респонденти			
		група ГХ+ (n = 12)	група норми + (n = 22)	група ГХ– (n = 18)	група норми – (n = 8)
1	Коефіцієнт суб'єктивної реалізованості життя	39,8	38,3	45,3	44,1
2	Психологічний вік	38,5	40,7	38,6	41,5

Отримані середньогрупові дані коефіцієнта суб'єктивної реалізованості життя демонструють тенденцію часткової реалізованості життя – частина головних подій життя локалізована в майбутньому й визначає інтенцію перспективної реалізації. Це зрозуміло, адже, говорячи про вік (середній вік вибірки – 40,3 року), такий факт можна вважати закономірним щодо уявлень про майбутнє.

Таким чином, ґрунтуючись на загальній тенденції реалізованості життя респондентів у теперішньому та майбутньому, вважаємо, що отримані результати свідчать про цілісне сприймання життєвого шляху та розгортання його важливих подій у майбутньому, і це підтверджує факт насиченості життєвих прогнозів усіх респондентів.

Найбільш актуальні завдання під час роботи з хворими на ГХ:

- пробудження інтересу до себе і своїх ресурсів;
- розвиток відповідальності за власне майбутнє;
- вибудовування адекватної позитивно орієнтованої ідентичності;
- формування активної позиції в розв'язанні питань власної психологічної реабілітації.

Методи психологічного впливу спрямовані на пізнання власних індивідуальних якостей та особливостей, формування адекватного рівня самооцінки, розуміння свого істинного «Я», найбільш успішної й повної самореалізації, формування реалістичного й бажаного образу майбутнього, упевненість у можливості досягнення власних цілей.

Для кращого усвідомлення та виконання рекомендацій лікаря, а також для заохочення хворих стежити за станом свого здоров'я психолог може використовувати різні вправи для групової роботи й проведення індивідуальних консультацій. Життя в ситуації хронічного захворювання ускладнює переживання позитивних емоцій. Часто «погляд, спрямований в минуле», затьмарює радість переживання сьогодення. У цій ситуації використовуються психотехніки, спрямовані на «примирення з минулим», реконструкцію майбутнього, формування позитивних життєвих прогнозів:

Вправа «Зростаючі цілі»

«Подумайте про те, до чого ви прагнете, про ті стани, досягнення яких приносить (або може приносити) вам задоволення.

Назвіть чотири такі стани, скориставшись асоціативним рядом:

1) зимова мета – ніхто її не бачить, і вона рідко здійснюється, оскільки лежить глибоко в землі у вигляді зернини. Може вирости в достойну й красиву ціль при відповідному догляді та турботі;

2) весняна мета – за певних умов уже проросла, але паросток тендітний і беззахисний, може бути легко затоптаний;

3) літня мета – дозріла й цвіте, квіти всім помітні, можуть бути й плоди;

4) осіння мета – зріла й плодоносна, потребує лише постійного поливу, цвісти та плодоносити при належному догляді буде довго».

Вправа «Сон про майбутнє»

За допомогою спрямованої уяви учасники можуть інтуїтивно прояснити для себе свої цілі, очікування й бажання.

«Ми володіємо дивовижною здатністю по-різному сприймати час. Іноді нам здається, що рік пролітає як одна секунда, а буває й так, що секунди розтягуються на роки. Крім того, ми можемо подумки повертатися в минуле або, навпаки, заглядати в майбутнє. Цю вражаючу здатність можна використовувати для того, щоб прояснити для себе глибоко приховані бажання.

Сядьте зручніше й закрийте очі. Кілька разів удихніть глибше, і з кожним видихом нехай вас покидають усі турботи, всі думки, уся накопичена напруга.

Тепер уявіть собі годинник із циферблатом і трьома стрілками (годинною, хвилинною та секундною). Тримайте його перед своїм внутрішнім поглядом, і нехай він показує якийсь час. Спостерігайте за тим, як годинник починає йти вперед. Уявляйте собі у всіх деталях, як рухається секундна стрілка, що в цей час відбувається з хвилинною, як переміщається годинна. Дивіться на них уважно і спостерігайте за всіма стрілками одночасно (30 с).

А тепер уявіть собі, що годинник поступово починає бліднути і ви засинаєте. Ви перебуваєте саме там, де вам буває легко заснути. Сон переносить вас у бажане майбутнє. У цьому сні з'являються різні образи: одні з них видно цілком чітко, інші лише ледь помітні. Дехто з вас почує звуки, шарудіння, слова... Хтось відчує запахи або ясно відчує свої рухи... Пов'яжіть ці образи з вашими усвідомленими бажаннями.

Якщо цей сон про майбутнє раптом розтане або перерветься, ви можете повернутися до картинки з годинником і знову поспостерігати за стрілками. Це дасть вам змогу знову зосередитися. За ці кілька хвилин ви зможете пережити ті важливі події, на які сподіваєтеся в майбутньому (3–5 хв).

А тепер повертайтеся назад. Не кваплячись, відкрийте очі, випрямтеся, потягніться».

Під час обговорення учасники описують свій сон про майбутнє. При цьому можна доповнити його новими деталями, які спадають на думку.

Вправа «Веселка»

Для багатьох учасників тренінгу медитативне малювання може стати ідеальним способом усвідомлення важливих життєвих цілей.

«У нас є прекрасна можливість задуматися про майбутнє, визначити й осмислити важливі цілі. Кажуть, що на кінці веселки стоїть горщик із золотом, який кожному, хто його знайде, дарує щастя і багатство.

Уявіть собі вашу особисту веселку, створену сонцем і дощем для того, щоб порадувати вас. Нехай ті точки, де веселка спирається на горизонт, позначають ваше сьогоднішнє і майбутнє. Уявіть, що в точці майбутнього вас чекає щось цінне і дуже бажане для вас.

Намалюйте веселку, а там, де вона йде за горизонт, намалюйте мету, яка спаде вам на думку під час малювання. Зосередьтесь насамперед на веселці, на її кольорах, її вигині. Намалюйте майбутню мету на першому плані, усвідомлюючи, що вона може бути не єдиною важливою метою. Ви можете малювати її символічно або реалістично, або поєднуючи обидва ці способи. А тепер погляньте на свій малюнок і подумки дайте собі відповіді на такі питання:

- Як мені досягти своєї мети?
- Що залежить від мене, а що – від інших?
- Які перешкоди можуть трапитися на шляху?
- Від чого, можливо, доведеться відмовитися?
- Що я виграю?
- Хто, крім мене, може отримати користь від досягнення цієї мети?
- Як я ставлюся до цієї мети?

Під час обговорення учасники зазначають, чи вийшла в них закінчена картина досягнення своєї мети.

Висновки і перспективи подальшого дослідження. Психологічні можливості життєвого прогнозування полягають у вивченні внутрішнього світу особистості в її життєвих планах, перспективах, очікуваннях, цілях та подіях майбутнього; життєвих прогнозів у структурі регуляції поведінки особистості в межах біографічного масштабу функціонування й розвитку в часі життя; цільових структур в образі майбутнього, часових перспектив особистості, диференціації системи очікування.

Результати емпіричного дослідження засвідчують, що пацієнти з артеріальною гіпертензією (група ГХ–) не мають чіткого уявлення про особистісний та професійний розвиток, більше схильні до обмеженої раціональності майбутнього, що у свою чергу відображається в обмеженій точності передбачення власного майбутнього.

Очікуваними результатами використання запропонованих завдань психокорекційної програми є підвищення рівня розвитку прогностичних здібностей, зниження рівня спонтанної й реактивної агресії, дратівливості, депресії, що пов'язано з уявленнями про майбутнє. Запропоновані психотехніки можна успішно використовувати в психокорекційній роботі з особами, які мають психосоматичні захворювання.

Отже, можливість конструювання майбутнього, формування життєвих прогнозів як важливого чинника самореалізації дасть змогу покращити психологічний стан хворого на гіпертонічну хворобу, відкрити нові можливості збереження нормальної якості життя.

Література

1. Александер Ф. Психосоматичная медицина: принципы лечения / Ф. Александер. – М. : ИОИ, 2006. – 346 с.
Alexander F. Psikhosomatichnaia meditsyna: printsypy liechienia [Psychosomatic Medicine: Principles of treatment] / F. Alexander. – М. : IOI, 2006. – 346 s.
2. Кроник А. А. Каузометрия: методы самопознания, психодиагностики и психотерапии / А. А. Кроник, Р. А. Ахмеров. – М. : Смысл, 2008. – 294 с.
Kronik A. A. Kauzometriia: metody samopoznaniia, psikhodiagnostiki i psikhoterapii [Causometry: methods of self-knowledge, psychodiagnostics and psychotherapy] / A. A. Kronik, R. A. Akhmerov. – М. : Smysl, 2008. – 294 s.
3. Психологічна допомога учасникам АТО та їх сім'ям : кол. моногр. / М. Мушкевич, Р. Федоренко, А. Мельник [та ін.] ; за заг. ред. М. Мушкевич. – Луцьк : Вежа-Друк, 2015. – 254 с.
Psykhologichna dopomoha uchastykam ATO ta yikh simiam [Psychological help for ATO participants and their families] : col. monogr. / M. Mushkevych, R. Fedorenko, A. Melnyk [and others] ; edit by M. Mushkevych. – Lutsk : Vezha-Druk, 2015. – 254 s.
4. Психологія професійної безпеки: технології конструктивного самозбереження особистості : кол. моногр. / О. Лазорко, Ж. Вірна, Л. Акімова [та ін.] ; за заг. ред. Ж. Вірної. – Луцьк : Вежа-Друк, 2015. – 588 с.
Psykhohiia profesiinoi bezpeky: tekhnolohii konstruktyvnoho samozberezhennia osobystosti [Psychology of professional safety: technologies of constructive self-preservation of personality] : col. monogr. / O. Lazorko, Zh. Virna, L. Akimova [and others] ; edit by Zh. Virna. – Lutsk : Vezha-Druk, 2015. – 588 s.

5. Технологія тренінгу / [упоряд. О. Главник, Г. Бевз] ; за заг. ред. С. Максименка. – К. : Главник, 2005. – 112 с.
Tekhnolohiia treninhu [Training technology] / [uporiad. O. Hlavnyk, H. Bevz] ; za zah. red. S. Maxymenka. – K. : Hlavnyk, 2005. – 112 s.

УДК 159.9.072.432

В. В. Шусть

Received January 10, 2015;

Revised March 03, 2016;

Accepted April 26, 2016.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВПЛИВ КОМУНІКАТИВНОГО ДИСКУРСУ УПРАВЛІНСЬКИХ ЕЛІТ УКРАЇНИ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПОЛІТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ СУСПІЛЬСТВА

У статті проаналізовано психологічний вплив комунікативного дискурсу управлінських еліт України, що виступає інструментом дослідження політичної реальності й одночасно входить до складу досліджуваних чинників формування політичних цінностей суспільства. До політичної еліти ми відносимо осіб, які займають посади, що передбачають прийняття рішень загальнодержавного значення, тобто беруть безпосередню чи опосередковану участь у прийнятті та організації виконання політичних рішень. Під комунікативним дискурсом розуміється набір висловлювань державних та політичних діячів, які об'єднуються в межах певної стратегічної установки через пов'язування теми й ситуації спілкування. Політичні цінності – це відображені й зафіксовані у свідомості індивіда з певною мірою значущості та спрямованості явища політичного життя країни, що визначають його подальшу соціально-політичну активність. Формування політичних цінностей має ситуативний характер, одні засоби доповнюються іншими, політичні сили також не гребують їх використанням задля формування «антицінності» для суспільства своїх політичних суперників. Політичні цінності набувають певної ієрархізації, структурування та значущості у свідомості громадян залежно від міри правдивості поданої ЗМІ інформації.

Весь обсяг політичної риторики спрямований на посилення легітимації влади у свідомості майбутнього виборця. Мова та мовний синтаксис політика конструюють образ політичної реальності, логічно використовуючи психологічний вплив повідомлюваних політичних фактів мови на почуттєво-інтуїтивну сферу суб'єкта. Репрезентовані в політичній комунікації тексти політичних промов наповнені насамперед негативом, оскільки в ситуації соціально-економічної кризи та громадянського конфлікту позитивних домінант небагато.

Ключові слова: держава, комунікативний дискурс, соціально-політичні цінності, суспільство, індивід.

Shust V. V. The Psychological Impact of Communicative Discourse of Administrative Elite in Ukraine as a Factor of Political Values Development. The object of analysis in this article is the psychological impact of communicative discourse of managerial elites of Ukraine that are an instrument of political reality research, and simultaneously is the part of investigated images of society political values formation. To the political elite we include people who occupy positions that require decisions of national importance that are directly or indirectly involved into adoption and implementation of political decisions. Communicative discourse is a set of statements of state and political figures, who are united under certain strategies combing themes and situations of communication. Political values are reflected and recorded in mind of individuals with some degree of importance and focus the phenomenon of political life, determining their further social and political activity. Formation of political values has situational character, one instruments are supplemented by other, politics also use them aiming to form “antivalues” for the society of their political opponents. Political values acquire certain hierarchy and importance in the citizens’ minds depending on the degree of information truthfulness obtained by media recourses.

The overall political rhetoric is aimed at strengthening the psychological impact for legitimation of power in the mind of future voters. Language and language syntax of a politician construct an image of political reality, using logically psychological impact of reported political facts of language in sensory-intuitive sphere of an individual.

Represented in political communication texts of political speeches are filled primarily with negative information, as in the situation of economic, social crisis and civil conflict positive dominants are minimal.

Keywords: state, communicative discourse, social and political values, society, individual.

Шусть В. В. Психологическое воздействие коммуникативного дискурса управленческих элит Украины как фактор формирования политических ценностей общества. Объектом анализа в данной статье является психологическое воздействие коммуникативного дискурса управленческих элит Украины, которое выступает инструментом исследования политической реальности и одновременно входит в состав исследуемых факторов формирования политических ценностей общества. К политической элите мы относим лиц, занимающих должности, предусматривающие принятие решений общегосударственного значения, то есть лиц, принимающих непосредственное или опосредованное участие в принятии и организации выполнения политических решений. Под коммуникативным стилем имеется ввиду набор высказываний государственных и политических деятелей, которые объединяются в рамках определенной стратегической установки путем связывания темы и ситуации общения. Политические ценности – это отраженные и зафиксированные в сознании индивида с определенной степенью значимости и направленности явления политической

жизни страны, определяющие его дальнейшую социально-политическую активность. Формирование политических ценностей носит ситуативный характер, одни средства дополняются другими, политические силы также используют их с целью формирования «антиценности» для общества своих политических соперников. Политические ценности приобретают определенную иерархизацию, структурирование и значимость в сознании граждан в зависимости от степени правдивости представленной СМИ информации.

Весь объем политической риторики, направленной на усиление психологического воздействия для легитимации власти в сознании будущего избирателя, предполагает создание «неявных» смыслов устоявшихся понятий. Язык и языковой синтаксис политика конструируют образ политической реальности, логично используя психологическое воздействие сообщаемых политических фактов языка на чувственно-интуитивную сферу субъекта. Представленные в политической коммуникации тексты политических речей наполнены прежде всего негативом, поскольку в ситуации социально-экономического кризиса и гражданского конфликта положительных доминант немного.

Ключевые слова: государство, коммуникативный дискурс, социально-политические ценности, общество, индивид.

Постановка наукової проблеми та її значення. У наш час глобальних змін світового політичного ландшафту надзвичайно велику роль у формуванні політичної свідомості конкретної особистості зокрема та суспільно-політичної думки загалом відіграють психологічні особливості комунікації політичних лідерів. І неважливо, чи це безпосереднє спілкування на мітингах або зустрічах, чи це опосередковане спілкування через засоби масової комунікації, – у будь-якому разі для переконання аудиторії публічна особа має вміти оволодівати її увагою, а для цього потрібно знати хоча б основи ефективної комунікації. Політичне мовлення – це засіб вираження волі владних угруповань, нав'язування громадянам політичної ідеології, панівної на певному часовому проміжку існування суспільства та, відповідно, формування суспільних політичних цінностей.

Побудова справді демократичної європейської України неможлива без якісних змін у комунікативному дискурсі влади й суспільства, знаходження точок гармонійного поєднання часто суперечливих інтересів.

Аналіз досліджень цієї проблеми. *Вплив засобів і можливостей мови для формування політичної свідомості громадян завжди був у полі зору науковців.* Так, вивчення мовлення політика в ЗМІ з позицій

лінгвістики було предметом наукових зацікавлень О. М. Холода [16]; К. С. Серажим досліджувала особливості лексики та фразеології політичного дискурсу [11]; О. В. Попова проаналізувала лексико-семантичний складник політичного мовлення на матеріалах передвиборчого дискурсу суспільства [10]; І. В. Жадан, визначаючи ресурсну базу соціалізувального дискурсу як чинника структурування ціннісного складника політичної картини світу молоді, досліджує особливості застосування методів контент-аналізу, дискурс-аналізу, моделювання, психосемантики [4]; Т. М. Траверсе, вивчаючи психологію політичного мислення, виділяє його емоційний складник, безпосередньо пов'язаний із мовленням політика; А. О. Краснякова визначає вплив інтернет-комунікації як чинника становлення політичної суб'єктності особистості [6]; О. П. Соснюк, І. В. Остапенко, досліджуючи психосемантичні особливості сприймання студентською молоддю іміджу сучасних політиків, установили, що українським політикам бракує моральних якостей (чесності, порядності, альтруїзму) та людяності (простоти, відкритості, щедрості, надійності), а також те, що зарубіжні політики порівняно з українськими мають значно вищі оцінки фактично за всіма іміджевими атрибутами [14].

Мета статті – проаналізувати психологічний вплив складників комунікативного дискурсу управлінських еліт України на формування соціально-політичних цінностей українського суспільства.

Виклад основного матеріалу та обґрунтування отриманих результатів дослідження. Певним кроком на шляху пошуку *складників комунікативного дискурсу* управлінських еліт України є відновлення повноти буття політичного факту, опис його властивостей, функціональних структур і смислових інтенцій. Формувальний вплив здійснюється за допомогою типологізації аксіологічних теорій, аналізу політичних фактів та ранжування їх впливу на свідомість індивіда. У методологічному плані під час створення системи формування політичних цінностей доцільно використовувати психологічний вплив інтерпретації політичних фактів, поданих засобами мовної системи.

Терміном еліта вчені позначають провідні верстви в суспільстві, які здійснюють керівництво в певних сферах суспільного життя. Залежно від того, які функції виконує еліта в суспільстві, її поділяють на економічну, духовно-інтелектуальну, політичну. Політична еліта – це організаційна група, яка здійснює владу в суспільстві й бере участь

безпосередньо чи опосередковано в прийнятті та організації виконання політичних рішень [2]. У нашому дослідженні ми будемо притримуватися позиційного підходу, згідно з яким до політичної еліти включають осіб, котрі займають посади, що передбачають прийняття рішень загальнодержавного значення [2], хоча це твердження дещо суперечить думці В. Л. Скуратівського: «Еліта – це люди, що роблять свою справу дуже добре» [12]. Очевидно, що очільники сучасної України не в змозі розв'язати весь тягар проблем на драматичному відтинку її історії, однак, через тимчасову відсутність іншої еліти, зараховуватимемо до неї президента та його найближче оточення, депутатів Верховної Ради, членів уряду та інших осіб.

Одним із найважливіших чинників формування політичних цінностей молоді є власне політичні сили, які прагнуть прийти до влади. Політичні цінності – це відображені й зафіксовані у свідомості індивіда з певною мірою значущості та спрямованості явища політичного життя країни, що визначають його подальшу соціально-політичну активність. О. І. Соловійов уважає, що «наявність у розвинутих демократичних державах необхідності поширення цінностей, які забезпечують політичне виживання того чи іншого соціального актора, потреба у вирішенні завдань, пов'язаних із наданням певної спрямованості політичному процесу, встановленням контролю за настроєм соціальних аудиторій ...передбачають застосування пропагандистських способів підтримки комунікації» [13, с. 15]. На думку А. О. Краснякової, провідний засіб соціальної взаємодії – інтернет-комунікація, яка «разом із традиційними суб'єктами політичної соціалізації допомагає оволодіти політичними знаннями, цінностями, засвоїти норми поведінки і водночас генерує нові очікування молодого покоління щодо політичного розвитку країни» [6, с. 244].

І. І. Антоненко зазначає, що науковці визначають дискурс як тип комунікативної діяльності, інтерактивне явище, мовленнєвий потік, що має різні форми вияву. Важливо мати на увазі, що синтез когнітивних, мовних і позамовних (соціальних, психічних, психологічних) чинників залежить від тематики спілкування і має своїм результатом формування різноманітних мовленнєвих жанрів. Дослідник виділяє таку класифікацію дискурсів: літературний дискурс, театральний дискурс, газетний дискурс, теле- і радіодискурси, кінодискурс, рекламний дискурс, політичний дискурс, релігійний дискурс [1]. І. С. Шев-

ченко під дискурсом розуміє множинність висловлень, які належать до «дискурсивної формації», тобто дискурс – це мовне вираження соціальної практики, яка впорядкована та систематизована особливим використанням мови, зумовлена певною ментальністю [17]. Згідно з дослідженнями Т. М. Траверсе, «у кожному десятому випадку у політиків виявлялася така ситуація, коли індивідуальний стиль мислення функціонував, за висловом Н. П. Бехтеревої, як “матриця стійкого патологічного стану”, яку варто зруйнувати» [15]. Тому явища політичного життя, політичні цінності й морально-етичні норми політичної діяльності операціоналізуються в межах буденної мови учасників політичної взаємодії. Так, наприклад, депутат від Радикальної партії І. В. Мосійчук, коментуючи журналістам передвиборні події 2015 року в Чернігові, мовить: «Та то не ми били Дурнева, його били ветерани АТО». На думку законодавця, в Україні, що рухається до цінностей демократичного європейського суспільства, зокрема свободи слова, побиття журналіста Олексія Дурнева цілком прийнятне. Інша промовиста обмовка – висловлювання голови Закарпатської обласної адміністрації Василя Губалія про те, що «до подій у Мукачевому контрабанда розподілялася законно». Як бачимо, державний чиновник високого рангу одну з найвищих суспільних політичних цінностей трактує вельми своєрідно.

Політичному мовленню притаманні такі засоби формування ціннісної сфери громадян: приховані смисли; перенесення інформаційного наповнення політичних виступів і гасел у царину інтуїтивного сприйняття, наприклад, текст на білбордах 2009 року – «Вона працює, вони заважають»; побудова передвиборчих звернень навіть із явною неправдою, у яку виборець намагається повірити; агресивність, запозичена з практики реклами комерційних товарів, залучення діячів мистецтва і культури як «весільних генералів» у партійних списках; використання діячів та засобів мистецтва і культури в агітаційних передвиборчих турне, створення постановочних відеороликів для психологічного навіювання телеглядачам образу борців із корупцією, зовнішньою агресією. У політичних промовах і текстах оцінні судження стосовно подій політичного життя впливають швидше на емоції, а не на розум. Так, П. О. Порошенко часто у своїх промовах використовує мовні шаблони та стереотипи: «ми зберегли Україну», «клептократичний режим Януковича», «ми здобули», «повернути з

історичних манівців на сучасний європейський автобан», «зупинили найсильнішу армію континенту», при цьому коментарі домінують над інформацією, до того ж він навмисно карбує голос, робить його бадьорим, навіть якщо повідомлювані ним здобутки більш ніж сумнівні [8]. Звичайно, для більшості адресатів доступний лише інтуїтивний контекст політичного мовлення цього державного діяча, однак він дієвий як інструмент формування політичних цінностей поряд із політичними текстами, зрозумілими лише за умови врахування стилістики мовця.

Варто зазначити, що у згаданих вище випадках формування політичних цінностей має ситуативний характер, одні засоби доповнюються іншими, політичні сили також не гребують їх використанням для формування «антицінності» для суспільства своїх політичних суперників. У зв'язку з цим виникає питання ієрархізації, структурування та значущості політичних цінностей у свідомості громадян залежно від міри правдивості навіяної ЗМІ інформації, яку звичайно буде встановлено лише минулим числом, коли заплановане політичне завдання приходу до влади вже буде розв'язане. Парадоксально, однак і більш-менш правдива, і явно неправдива інформація вибудовує політичні цінності, але, відповідно, надає їм різної значущості. Зазначимо, що вказаний парадокс уміло використовують політтехнологи, наймані українськими політичними силами (зазвичай ці спеціалісти прибувають із сусідньої північної держави) з урахуванням психіки сучасного українства, у якій збереглися рештки ментальних структур радянської людини. Так, існування Радянського Союзу періодично подовжувалося завдяки проголошенню вже через 20 років побудови міфологічного комуністичного суспільства, у яке насправді вірили лише деякі з членів КПРС, на відміну від широких народних мас, у свідомості яких влада, що дозволяла собі, м'яко кажучи, обман, усе одно мала високу політичну цінність. Також доречно зазначимо, що в сучасній Україні з її політичним процесом і, відповідно, перманентною політичною боротьбою упродовж 24 років не стало предметом наукового пошуку співвіднесення реальних політичних і соціальних фактів життя держави із супровідною відповідному відтинку часу політичною риторикою, хоча загальновідомо, що «все таємне колись стає явним». Навіть побіжний аналіз агітаційної продукції 1990-х і міри виконання передвиборчих обіцянок дає широке

поле для аналізу ірраціональності політичного мислення українців. На підтвердження вказаної вище тези доречно нагадати про появу численної кількості громадських приймалень, що їх спонсорують політичні сили напередодні чергових виборів і які безслідно зникають разом із передвиборчими штабами після дня голосування. Психологічне сприйняття цього явища пересічним українцем можна схарактеризувати народним прислів'ям: «З паршивої вівці хоч вовни жмут». Зневірившись у програмах політичних партій, у контексті загального нігілістичного сприйняття влади – як діючої, так і прийдешньої, виборець мислить раціонально і вважає за потрібне отримати певні «бонуси» у вигляді безкоштовних консультацій у громадських приймальнях, продовольчих пакетів, грошової допомоги тощо. Водночас ми погоджуємося з Т. М. Траверсе, що методологія формування політичних цінностей завжди включатиме не лише орієнтацію на історичні події та соціокультурну конкретику сучасної України, реалії її політичного життя, а й урахування емоційного складника політичного мислення [15].

Більшість учених для аналізу та інтерпретації політичних текстів приймають за основу понятійне значення повідомлюваних фактів, а різноманітні тлумачення терміна, наявні в практиці реального політичного буття, відкидаються. Однак саме з «неявних» смислів складається весь обсяг політичної риторики, спрямованої на посилення психологічного впливу для легітимації влади у свідомості майбутнього виборця. Дослідження в царині політичної психології апріорі не може відкинути специфіку політичної реальності, у якій, за визначенням К. Мангайма, ідеологія – це інтелектуальна система «добровільної містифікації», яка згуртовує людей і якій властиві свідомо брехня, обман, приховування істини [7]. Застосована в нашому дослідженні комп'ютерна програма ВААЛ-міні дала змогу виявити психологічні особливості картини світу та індивідуальності українських політиків, що виразилися в їх усній і письмовій мові. Так, тексти промов П. Порошенка [8], А. Яценюка [3] справляють враження чогось маленького, теплого, світлого, м'якого (рис. 1) або ж не мають виражених фоносемантичних характеристик (рис. 2), однак аналіз відеороликів із їх виступами [5; 9] асоціює обох із «народними трибунами». Таким чином, змодельований політиком текстовий психологічний простір утрачає свій оцінний контекст, навіть більше – може бути змінений на протилежний.

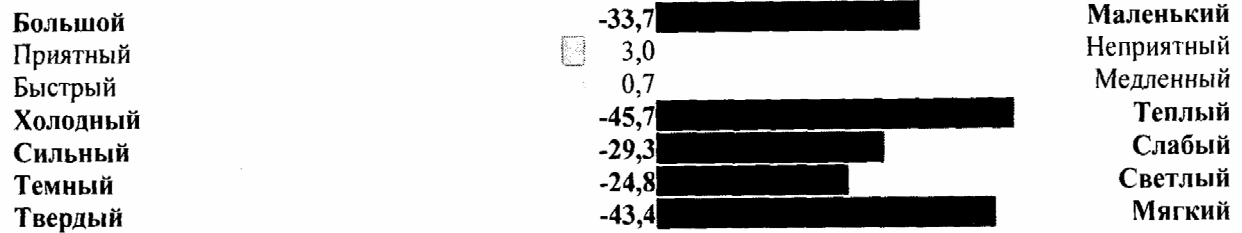
ФОНОСЕМАНТИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА ТЕКСТА

Язык : Украинский

Файл : F:\Documents and Settings\Франсуа\Рабочий стол\дисертація\статті\Повний текст звернення Петра

Порошенка до Верховної Ради 4.06.2015 року

Алгоритм А.П.Журавлева



Данный текст производит впечатление МАЛЕНЬКОГО, ТЕПЛОГО, СЛАБОГО, СВЕТЛОГО, МЯГКОГО

Звуко-цветовая оценка текста



Рис. 1. Фоносемантична оцінка звернення П. Порошенка до Верховної Ради 04.06.2015 р.

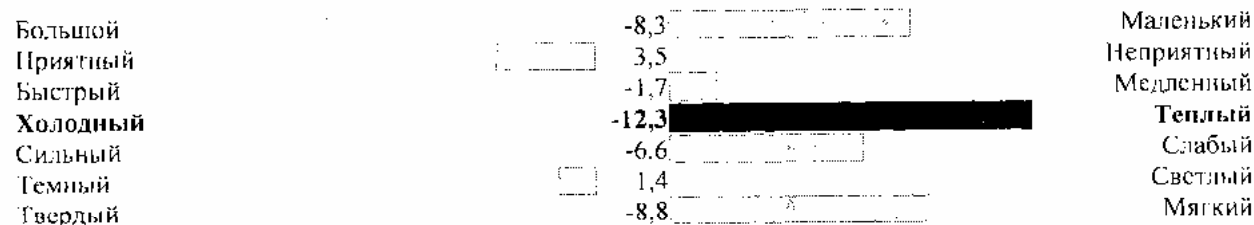
Відома вчена К. С. Серажим наголошує: мета спілкування політиків – утілення певної ідеології, що означає цілеспрямований вплив на адресата з допомогою певних мовних засобів [11]. Сутність політичного мовлення полягає в тому, що кожне поняття позбавляється суворого теоретичного сенсу й перетворюється на абстракцію, під яку можна підвести будь-які дії владних груп і виправдати їх. Вибір політичного словника й синтаксису – цілком усвідомлена політична дія, яка визначає спосіб повідомлення та сприйняття політичного факту. Так, колишній прем'єр-міністр України А. П. Яценюк під час трансляції своїх виступів постійно робив тривалі паузи, обводячи присутніх зосередженим поглядом, тим самим надаючи психологічної значущості (а отже й цінності) повідомлюваним ним фактам політичного соціального життя. У результаті постульована й реальна дійсність зливаються, що призводить до різних форм її деформації у свідомості громадян.

Дослідниця-лінгвіст зауважує, що «маніпулювання суспільною свідомістю за допомогою мови призводить до того, що ідеологічні конотації певних слів спотворюють їхнє значення»; «властивості мови... навмисно і цілеспрямовано використовуються пропагандою» [11].

ФОНОСЕМАНТИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА ТЕКСТА

Язык : Украинский

Файл : F:\Documents and Settings\Франсуа\Рабочий стол\диссертация\статті\Виступ Прем'єр-міністра України Арсенія Яценюка на розширеному засіданні Кабінету Міністрів України 11 лютого 2015 року
Алгоритм А.П.Журавлева



Данный текст производит впечатление ТЕПЛОГО

Звуко-цветовая оценка текста



Рис. 2. Фоносемантична оцінка виступу прем'єр-міністра України Арсенія Яценюка на розширеному засіданні Кабінету Міністрів України 11 лютого 2015 р.

О. М. Холод, досліджуючи інструментарій засобів масової інформації у процесі формування іміджу політиків вважає, що лінгвістична проблема багатьох повідомлень у ЗМІ полягає в конфлікті між «мовою персонажа» та «мовою автора». Унаслідок такого конфлікту з'являються факти стильової невідповідності між побутово-розмовним стилем мови і літературною мовою. Так, деякі коментатори, інтерпретуючи промову політика, який погано говорить українською мовою, збільшують негативний вплив змісту інформації під час сприйняття її пересічним громадянином [16].

Мова й мовний синтаксис політика конструюють образ політичної реальності, логічно використовуючи психологічний вплив повідомлюваних політичних фактів мови на почуттєво-інтуїтивну сферу суб'єкта. Водночас не варто вважати політиків «ідеальними логіками», оскільки властивості політичної мови спрямовані насамперед на почуттєво-емоційну сферу людини.

Нам видається цілком виправданим, що в складних ситуаціях державотворення відбувається політичне «творення» нових соціально-політичних цінностей, поєднане із формуванням національно-дер-

жавницьких ідеологій. Усі вони фіксують трансформацію політичної актуальності в дискурс політичної мови.

Отже, на нашу думку, репрезентовані в політичній комунікації тексти політичних промов наповнені насамперед негативом, оскільки в ситуації соціально-економічної кризи та громадянського конфлікту позитивних доміант небагато. Аналіз промов політичних діячів, риторики численних політичних шоу дає підстави говорити про переважну агресивність, патогенність, шкідливість діяльності сучасних українських ЗМІ стосовно формування гуманістичних політичних цінностей, хоча в звичайних умовах існування держави політичні діячі та ЗМІ частіше використовують слова позитивного характеру, ніж оцінні терміни негативного звучання. Однак навіть позитивно подана інформація іноді набуває протилежних смислів, що простежується сьогодні в політичному комунікативному дискурсі.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, аналіз комунікативних дискурсів управлінської еліти свідчить про різновекторність формування політичних цінностей суспільства, використання пропагандистських способів комунікації задля політичного виживання діючого режиму. В подальшому виникає потреба проведення аксіологічних досліджень медіатекстів, що дасть змогу визначити основні механізми оцінної трансформації ціннісних доміант. Це, у свою чергу, сприятиме виробленню практичних навичок у створенні оцінно збалансованого інформаційного простору, в об'єктивному транслюванні реальної політичної дійсності.

Література

1. Антоненко І. І. Комунікативний дискурс та його різновиди / І. І. Антоненко // Взаємодія одиниць мови та мовлення: комунікативно-когнітивний, соціокультурний, перекладознавчий і методичний аспекти : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (28 берез. 2014 р., м. Київ) / НТУУ «КПІ» ; [ред. О. В. Ткачик]. – К. : НТУУ «КПІ», 2014. – С. 63–66.
Antonenko I. I. Komunikatyvnyi diskurs ta yoho riznovydy [Communicative discourse and its variants] / I. I. Antonenko // Vzaiemodiia odynyts movy ta movlennia: komunikatyvno-kohnityvnyi, sotsiokulturnyi, perekladoznavchyi i metodychnyi aspekty : materialy Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (28 berez. 2014 r., m. Kyiv) / NTUU “KPI” ; [red. O. V. Tkachyk]. – K. : NTUU “KPI”, 2014. – S. 63–66.
2. Ващенко К. О. Політологія для вчителя : навч. посіб. для студ. пед. ВНЗ / К. О. Ващенко, В. О. Корнієнко ; за заг. ред. : К. О. Ващенко, В. О. Корнієнко. – К. : Вид-во ім. М. П. Драгоманова, 2011. – 406 с.
Vashchenko K. O. Politolohiia dlia vchytelia [Political science teacher] : navch. posib. dlia stud. ped. VNZ / K. O. Vashchenko, V. O. Korniienko ; za zah. red. :

К. О. Vashchenko, V. O. Korniyenko. – К. : Vyd-vo im. M. P. Drahomanova, 2011. – 406 p.

3. Виступ Прем'єр-міністра України Арсенія Яценюка на розширеному засіданні Кабінету Міністрів України 11 лютого 2015 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.kmu.gov.ua/control/publish/article?art_id=247943095
Vystup Premier-ministra Ukrainy Arseniia Yatseniuka na rozshyrenomu zasidanni Kabinetu Ministriv Ukrayiny 11 liutogo 2015 roku [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : http://www.kmu.gov.ua/control/publish/article?art_id=247943095

4. Жадан І. В. Ресурси соціалізувального дискурсу як чинника структурування ціннісної складової політичної картини світу студентської молоді / І. В. Жадан // Проблеми політичної психології : зб. наук. пр. / Асоц. політ. психологів України, Ін-т соц. та політ. психології НАПН України. – К. : Міленіум, 2015. – Вип. 2 (16). – С. 273–282.

Zhadan I. V. Resursy sotsializovalnoho dyskursu yak chynnyka strukturuvannya tsinnisnoi skladovoi politychnoi kartyny svitu studentskoi molodi [Resources sotsializovalnoho discourse as a factor in structuring the value component of the political world view of students] / I. V. Zhadan // Problemy politychnoi psykholohii : zb. nauk. pr. / Asots. polit. psykholohiv Ukrainy, In-t sots. ta polit. psykholohii NAPN Ukrainy. – K. : Milenium, 2015. – Vyp. 2 (16). – S. 273–282.

5. Засідання Кабінету Міністрів України, 11 лютого 2016 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.youtube.com/watch?v=WTbyAAMCdUE>
Zasidannia Kabinetu Ministriv Ukrayiny, 11 liutoho 2016 roku [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <https://www.youtube.com/watch?v=WTbyAAMCdUE>

6. Краснякова А. О. Інтернет-комунікація як чинник становлення політичної суб'єктності особистості / А. О. Краснякова // Проблеми політичної психології : зб. наук. пр. / Асоціація політ. психологів України, ІСПП НАПН України ; редкол. : Л. А. Найдьонова, Л. Г. Чорна, І. Г. Батраченко та ін.]. – К. : Міленіум, 2015. – Вип. 2 (16). – С. 243–253.

Krasniakova A. O. Internet-komunikatsiia yak chynnyk stanovlennia politychnoi subiektivnosti osobystosti [Internet communication as a factor of political subjectivity of the individual] / A. O. Krasniakova // Problemy politychnoi psykholohii : zb. nauk. pr. / Asotsiatsiia polit. psykholohiv Ukrainy, ISPP NAPN Ukrainy ; [redkol. : L. A. Naidionova, L. H. Chorna, I. H. Batrachenko ta in.]. – K. : Milenium, 2015. – Vyp. 2 (16). – S. 243–253.

7. Мангайм К. Идеология та утопия : пер. з нім. / К. Мангайм. – К. : Дух і літера, 2008. – 370 с.

Manhaim K. Ideolohiia ta utopiia [Ideology and utopia] : per. z nim. / K. Manhaim. – K. : Dukh i litera, 2008. – 370 s.

8. Повний текст звернення Петра Порошенка до Верховної Ради 04.06.2015 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://sensor.net.ua/resonance/338880/polnyui_tekst_obrascheniya_petra_poroshenko_k_verhovnoyi_rade
Povnyi tekst zvernennia Petra Poroshenka do Verkhovnoi Rady 04.06.2015 roku [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : http://sensor.net.ua/resonance/338880/polnyui_tekst_obrascheniya_petra_poroshenko_k_verhovnoyi_rade

9. Послання Президента України до Верховної Ради. Пряма трансляція [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://censor.net.ua/video_news/338758/poslanie_prezidenta_ukrainy_k_verhovnoyi_rade_pryamaya_translyatsiya
Poslannia Prezydenta Ukrainy do Verkhovnoi Rady. Priama translyatsiia [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : http://censor.net.ua/video_news/338758/poslanie_prezidenta_ukrainy_k_verhovnoyi_rade_pryamaya_translyatsiya
10. Попова О. В. Лексико-семантична складова політичного мовлення (на матеріалі передвиборчого дискурсу) / О. В. Попова // Наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. І. Огієнка. Сер. : Філол. науки. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2013. – Вип. 32. – С. 316–319.
Popova O. V. Leksyko-semantychna skladova politychnoho movlennya (na materialy peredvyborchoho dyskursu) [Lexical and semantically warehouses political broadcasting (on material of pre-election diskurs)] / O. V. Popova // Nauk. pr. Kamianets-Podil. nats. un-tu im. I. Ohienka. Ser. : Filol. nauky. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2013. – Vyp. 32. – S. 316–319.
11. Серажим К. С. Лексика та фразеологія політичного дискурсу [Електронний ресурс] / К. С. Серажим. – Режим доступу : <http://journalib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=342>
Serazhym K. S. Leksyka ta frazeolohiia politychnoho dyskursu [Vocabulary is the phraseology politichnogo discourse] [Elektronnyi resurs] / K. S. Serazhym. – Rezhym dostupu : <http://journalib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=342>
12. Скуратівський В. Л. Українська національна еліта – це люди, які працюють над націотворенням [Електронний ресурс] / В. Л. Скуратівський. – Режим доступу : <http://dialogs.org.ua/ru/dialog/page4-133.html>
Skurativskyi V. L. Ukrainaska natsionalna elita – tse liudy, yaki pratsiuiut nad natsiotvorenniam [Ukrainian national elite – the people who are working to create the nation] [Elektronnyi resurs] / V. L. Skurativskyi. – Rezhym dostupu : <http://dialogs.org.ua/ru/dialog/page4-133.html>
13. Соловьев А. И. Политическая коммуникация: к проблеме теоретической идентификации / А. И. Соловьев // Политические исследования. – 2002. – № 3. – С. 5–18.
Soloviev A. I. Politicheskaia kommunikatsiia: k probleme teoreticheskoi identifikatsii [Political communication: the problem of theoretical identification] / A. I. Soloviev // Politicheskiie issledovaniia. – 2002. – № 3. – S. 5–18.
14. Соснюк О. П. Психосемантичний аналіз особливостей сприймання студентською молоддю іміджу сучасних політиків / О. П. Соснюк, І. В. Остапенко // Проблеми політичної психології : зб. наук. пр. / Асоціація політ. психологів України, ІСПП НАПН України ; редкол. : Л. А. Найдьонова, Л. Г. Чорна, І. Г. Батраченко та ін.]. – К. : Міленіум, 2015. – Вип. 2 (16). – С. 254–261.
Sosniuk O. P. Psykhosemantychnyi analiz osoblyvostei spryimannia studentskoiu moloddiu imidzhu suchasnykh politykiv [Psychosemantical analysis features students' perception of the image of modern politicians] / O. P. Sosniuk, I. V. Osta-

- penko // Problemy politychnoi psykholohii : zb. nauk. pr. / Asotsiatsiia polit. psykholohiv Ukrainy, ISPP NAPN Ukrainy ; redkol. : L. A. Naydionova, L. H. Chorna, I. H. Batrachenko ta in.]. – K. : Milenium, 2015. – Vyp. 2 (16). – S. 254–261.
15. Траверсе Т. М. Регулятивно-особистісний компонент розуміння акторами політичних задач / Т. М. Траверсе // Проблеми політичної психології : зб. наук. пр. / Ін-т соц. та політ. психології НАПН України. – К. : [б. в.], 2014. – С. 35–45.
- Traverse T. M. Rehuliatyvno-osobystisnyi komponent rozuminnya áktoramy politychnykh zadach [Regulatory component-personal understanding áktoramy political problems] / T. M. Traverse // Problemy politychnoi psykholohii : zb. nauk. pr. / In-t sots. ta polit. psykholohii NAPN Ukrainy. – K. : [b. v.], 2014. – S. 35–45.
16. Холод О. М. Особливості вивчення мовлення політика у ЗМІ з позицій лінгвістики / О. М. Холод // Вісн. Львів. ун-ту. Сер. журналістики. – 2004. – Вип. 25. – С. 382–389.
- Kholod O. M. Osoblyvosti vyvchennia movlennia polityka u ZMI z pozytsii linhvistyky [Features studying broadcasting policy in the media from the standpoint of linguistics] / O. M. Kholod // Visn. Lviv. un-tu. Ser. zhurnalistyky. – 2004. – Vyp. 25. – S. 382–389.
17. Шевченко І. С. Мішель Фуко і дискурсивна парадигма в лінгвістиці / І. С. Шевченко // Вісн. Київ. нац. лінгв. ун-ту. Сер. : Філологія. – 2009. – Т. 12, № 1. – С. 44–49.
- Shevchenko I. S. Mishel Fuko i dyskursyvna paradyhma v linhvistytsi [Michel Foucault and the discursive paradigm in linguistics] / I. S. Shevchenko // Visn. Kyiv. nats. linhv. un-tu. Ser. : Filolohiia. – 2009. – T. 12, № 1. – S. 44–49.

УДК 159.9.018 (09)

А. А. Ятищук

Received January 10, 2015;

Revised March 03, 2016;

Accepted April 26, 2016.

АНАЛІЗ МЕТОДІВ ВПЛИВУ НА ДИТИНУ В РОБОТАХ СТЕПАНА БАЛЕЯ

З'ясовано, що вчений С. Балея створив і науково обґрунтував власну послідовну систему виховання особистості дитини. Це логічна система, яка ґрунтується на гуманістичній меті виховання, розумінні його чинників, охоплює такі взаємопов'язані й взаємозалежні елементи, як принципи, зміст і

методи виховання. Учений, будучи послідовним прихильником гуманістичних ідей, визначив основні принципи виховання, указавши на їх тісний взаємозв'язок, зокрема виділив як основні принципи гуманізму, суб'єктивності, природовідповідності, врахування вікових та індивідуальних особливостей у процесі виховання. С. Бaley був одним із небагатьох психологів, які пропонували враховувати особливості темпераменту дитини в процесі виховання та навчання. Важливу мету виховання учений убачав у рівномірному та справедливому розвитку всіх сил дитини, її здібностей тією мірою, яка їй відпущена. При цьому основою виховного процесу є культурно-історичний, психологічний, теологічний компоненти. До факторів, які впливають на виховання дитини, С. Бaley відносив сім'ю, державу, церкву, визначивши специфічну роль кожного з них у вихованні. Учений був переконаний, що всі чинники пов'язані між собою, впливають один на одного, при цьому дефіцит будь-якої ланки виховання спричиняє однобокий розвиток особистості дитини. Методи виховання, що їх запропонував С. Бaley, – це чітка система засобів виховного впливу на особистість дитини. До методів виховання він відносив вимогу, настанову, нагадування, пораду, похвалу, умовляння. Учений пропагував насамперед педагогічні методи, спрямовані на заохочення дитини, і вкрай негативно ставився до застосування в процесі виховання покарання, вважаючи, що воно викликає в дітей почуття сорому, страху, приниження.

Ключові слова: дисципліна, характер, виховання, самовиховання, покарання, педагогічні методи.

Yatyshchuk A. A. Analysis of Techniques of Effective Impact on the Child in Stepan Baley's Studies. In his article, the author, exploring the psychological heritage of Stepan Baley, found that the scientist created and scientifically substantiated own consistent system of education of the child. Psychologically justified the theory of education offered by Stepan Baley is a logical system based on humanistic aim of education, understanding of his factors, covers the following interrelated and interdependent elements of both principles, contents and methods of education. Stepan Baley, as a consistent supporter of humanistic ideas, defined the basic principles of education, pointing to their close relationship. He singled out the principles of humanism, subjectivity, taking into account age and individual characteristics as the main in the process of education. Stepan Baley was one of the few psychologists who offered to take into account the peculiarities of temperament in the child's upbringing and education. Stepan Baley saw an important purpose of education in a single and equitable development of all the forces of the child, his abilities, to the extent that it has them. The basis of the educational process is cultural, historical, theological and psychological components. To the factors that affect the education of the child, Stepan Baley attributed family, state, church, defining the specific role of each of these factors in education. He was convinced that all the factors are related, influence each other, while the deficit of any level of education causes one-sided development of the child. Methods of education offered by Stepan Baley it is a clear system of means of educational influence on the personality of the

child. To the methods of education he attributed requirement, guidance, reminders, advice, praise and persuasion. Academic put forward the pedagogical methods that aim to promote child and had an extremely negative attitude to the use of punishment in the process of education, believing that it causes in children a sense of shame, fear and humiliation.

Keywords: discipline, character, education, self-education, punishment, pedagogical methods.

Ятыщук А. А. Анализ методов воздействия на ребенка в трудах Степана Балея. Выяснено, что ученый создал и научно обосновал собственную последовательную систему воспитания личности ребенка. Психологически обоснованная теория воспитания, предложенная С. Балеем, – это логическая система, основанная на гуманистической цели воспитания, понимании его факторов, которая охватывает такие взаимосвязанные и взаимозависимые элементы, как принципы, содержание и методы воспитания. Ученый, будучи последовательным сторонником гуманистических идей, определил основные принципы воспитания, указав на их тесную взаимосвязь. Так, он выделил в качестве основных принципы гуманизма, субъективности, учета возрастных и индивидуальных особенностей в процессе воспитания. С. Балея был одним из немногих психологов, которые предлагали учитывать особенности темперамента ребенка в процессе воспитания и обучения. Важную цель воспитания ученый видел в равномерном и справедливом развитии всех сил ребенка, его способностей в той мере, которая ему отпущена. При этом основой воспитательного процесса являются культурно-исторический, психологический, теологический компоненты. К факторам, которые влияют на воспитание ребенка, С. Балея относил семью, государство, церковь, определив специфическую роль каждого из них в воспитании. Он был убежден, что все факторы взаимосвязаны, влияют друг на друга, при этом дефицит любого звена воспитания вызывает однобокое развитие личности ребенка. Методы воспитания, предложенные С. Балеем, являются четкой системой средств воспитательного воздействия на личность ребенка. К методам воспитания он относил требование, установку, напоминание, совет, похвалу, уговоры. Ученый пропагандировал прежде всего педагогические методы, направленные на поощрение ребенка, и крайне негативно относился к применению в процессе воспитания наказания, считая, что оно вызывает у детей чувство стыда, страха и унижения.

Ключевые слова: дисциплина, характер, воспитание, самовоспитание, наказание, педагогические методы.

Постановка наукової проблеми та її значення. Зміни, які відбуваються сьогодні в сучасній вітчизняній психології, пов'язані з ростом відкритості й доступності психологічної науки, утвердженням плюралістичних тенденцій у підходах розуміння психіки людини, а

також із посиленням її взаємодії зі світовою психологічною наукою. У радянський період, в умовах жорсткої цензури, упередженого ставлення до спадщини зарубіжних психологів, надмірної ідеологізації психологічного знання неможливим був об'єктивний аналіз наукової спадщини багатьох видатних психологів, що призвело до викривлення поглядів учених і однобокого їх трактування.

Аналіз досліджень цієї проблеми. Така ж доля наукового спадку одного з самобутніх психологів ХХ ст. С. Балея, ім'я якого було повернуто у вітчизняну науку завдяки дослідженням професора М. Вернікова.

У Польщі, де С. Балея прожив значну частину свого життя, його науковий доробок досліджували З. Александрович, Т. Жепа, М. Земнович, Р. Ядчак та інші вчені, які у своїх роботах схарактеризували психолого-педагогічну спадщину науковця. В Україні лише на початку ХХІ ст. почали з'являтися дослідження творчості С. Балея, переважно його філософської спадщини (О. Гончаренко, С. Іванник, В. Малецький, В. Савельєв). Водночас на сьогодні недостатньо представлені й об'єктивно досліджені роботи вченого в галузі вікової та педагогічної психології, психології виховання.

Мета статті – вивчити й проаналізувати методи впливу на дитину в роботах С. Балея з проблем психології виховання.

Об'єкт – наукові розвідки вченого з вікової та педагогічної психології, психології виховання.

Предмет дослідження – проблеми психології виховання та шляхи їх розв'язання в теоретичному спадку С. Балея.

Методологічну основу дослідження складають принципи об'єктивності, науковості та історизму.

Проблема корекції та профілактики негативної поведінки дитини в процесі навчання й виховання одна з найскладніших у педагогічній та соціальній психології. Розроблення психологічних основ керування поведінкою дитини у творчості С. Балея викликає безсумнівний інтерес у сучасних психологів і педагогів.

Виклад основного матеріалу, обґрунтування отриманих результатів дослідження. Психолого-педагогічна концепція С. Балея ґрунтувалася на авторитеті вихователя, котрий впливає на особистість дитини своїм прикладом і моральною досконалістю. «Зразковий вихователь мусив би бути з усіх сторін ідеальним» [5, с. 277]. Для того, щоб вихованець міг підкорюватися вимогам, він має бути

дисциплінованим, а дисципліні потрібно вчити. На думку С. Балея, завдяки дисципліні воля стає вищою за безпосередній вплив середовища. Якщо людина не здатна керувати собою зсередини, що є особливістю саме дитячого віку, нею повинні керувати ззовні, інакше життя буде випадковою грою вражень, що матиме сильний вплив на вихованця. Отже, на думку вченого, у дисципліні полягає свобода особистості дитини від випадкових вражень, вона підкорюється своїй волі, а не бажанням. Психолог уважав дисципліну головною умовою повноцінного навчально-виховного процесу, зазначаючи, що правила, чітко та ясно сформульовані й доступні не лише для вихователя, а й для вихованця, – запорука повноцінного спілкування. «Говорячи про дисципліну в об'єктивному значенні, мається зазвичай на увазі певний фактичний стан, який існує в цій групі і полягає в тому, що завдання, висловлені керуючими чинниками, підлягають у її рамках докладному виконанню» [8, с. 267]. Якщо ж правила існують, виконання їх є обов'язковим завжди, незалежно від умов. С. Балею назвав загальні закони, дотримуючись яких, потрібно визначати обсяг і важкість дисциплінарних заходів:

- усі покарання визначає не вихователь, а особистість вихованця;
- дисциплінувати потрібно не лише поведінку, а й розум, волю, пам'ять;
- чим більше вихованців, тим більше правил дисципліни потрібно вводити в навчально-виховних закладах;
- чим вищий авторитет вихователя, тим менше потрібно застосовувати дисциплінарних стягнень;
- чим молодші вихованці, тим більше уваги потрібно приділяти формуванню моральних якостей, правильних установок поведінки;
- абстрактні правила дисципліни для маленьких дітей неприйнятні.

Розмірковуючи над розробленням дисциплінарних правил задля управління діяльністю дітей у процесі навчання, С. Балею дійшов висновку про потребу враховувати не лише індивідуальні особливості поведінки однієї дитини, а й конкретної групи учнів у класі. Акуратні й дисципліновані діти можуть наглядати у класі за порядком. При цьому С. Балею зазначав, що дотримування правил не повинно перетворюватися в педантизм. У всьому потрібно виходити із внутрішнього життя вихованців. «Дисципліна є сліпою тоді, коли зобов'язує

без подання і розуміння мотивів наказу. *Свідому дисципліну* (курсив. – С. Б.) ми маємо тоді, коли вимагається подання мотивів завдання, доступних розумінню особи, яка має їх виконувати» [8, с. 268].

Принципово нова не лише в педагогічній психології початку ХХ ст., а й сьогодні думка С. Балей про те, що правила дисципліни мають бути спрямовані на підтримання гарного настрою в дітей. Потрібно не лише бути суворим, а й давати певну свободу діяльності учнів, особливо якщо вони затратили багато нервової енергії для виконання розумової роботи. Після відпочинку, розрядки дитина може бути серйозніше налаштована на подальшу плідну роботу. Учений уважав за потрібне проведення свят, ігор у школах. Цієї ж думки дотримуються сучасні вчені Ш. Амонашвілі, Г. Цукерман та ін.

Отже, С. Балей створив свою систему впливу на особистість дитини й керування її поведінкою відповідно до індивідуальних особливостей кожної дитини й особливостей дитячого віку загалом.

Окрім дисципліни, С. Балей виокремлював низку інших виховних засобів, спрямованих на моральне виховання дитини.

Основним засобом виховного впливу дорослого на моральний розвиток особистості С. Балей уважав вимогу, визначивши умови її ефективного використання вихователем. По-перше, вимога має бути конкретною, зрозумілою для вихованця. По-друге, вимога має бути послідовною, оскільки є вираженням волі вихователя. По-третє, вимога має бути посиленою для дитини. Умови ефективного використання вимог мають поширюватися не лише на діяльність вихователя, а й усіх чинників виховання: школи, сім'ї, держави. Отже, С. Балей виходив на проблему організації єдиної системи вимог, складання єдиної програми виховання дитини, але з урахуванням усіх індивідуальних особливостей вихованця. «Особливо, що така програма... не може обійтися загальниками, а мусить бути детальна. Вона мусить бути інша в відношенні до десятилітньої дитини, що ходить до вселюдної школи, а інша для п'ятнадцятилітнього ученика середньої школи. Вона не може бути зовсім однаковою для села й міста. Вона мусить узгляднювати потреби нації в даному історичному моменті та її спеціальну й політичну структуру» [4, с. 434].

Серед окремих засобів виховного впливу, які відображають моральний вплив вихователя на вихованця, С. Балей виділяв настанови, нагадування, застереження, переконання, поради, прохання. Для душі дитини буває дуже важким безперервний процес переробки зовнішніх

стимулів і їх співвідношення із внутрішнім духовним життям. Ще важче їй самій зосередитися в цьому житті, зрозуміти, чого вона хоче, зрозуміти саму себе. Перед нею постає альтернатива: «або світ духовний існує самотужки в тім ограніччю і в тім виді, в якому він доступний нашому досвідові, і тоді мусимо зрезигнувати з наших найвисших мрій, або треба повірити, що світ психічний не вичерпується тими проявами, які ми знаємо, а сягає далеко далі та глибше» [2, с. 136].

Мету настанов С. Балей визначав як вплив на душу вихованця відповідно до збільшення кількості практичних навичок та їх роз'яснення. Він пояснює часте використання настанов особливостями дитячого віку. Тому завдання вихователя – допомогти, налаштувати дитину на внутрішню роботу, показати потребу тієї чи тієї діяльності. Учитель, вихователь має бути власне наставником маленької людини, знати її життя, особливості сімейного виховання кожного учня класу чи групи. С. Балей відзначав, що завдяки грамотним настановам дитина ознайомлюється з моральними аспектами свого вчинку, його наслідками, з кращими засобами досягнення своєї мети, з подоланням можливих труднощів та мистецтвом спілкування з іншими людьми. Настанови діють на душу вихованця, тому їх тон, на думку С. Балей, повинен змінюватися відповідно до душевного настрою дитини. Заслугове увагу сформульована ним думка щодо настанов у практичному житті вихованця. З одного боку, настанови допомагають накопичувати життєвий досвід, з іншого – засвоювати його, формувати вміння аналізувати власні вчинки, розбиратися в самому собі. «Коротко кажучи: вони уможливають нам сповнене однієї з найтяжчих задач, яку може собі поставити чоловік, – *виховати самого себе* (курсив. – С. Б.)» [1, с. 84].

Нагадування С. Балей пов'язував із діяльністю пам'яті. Будь-яка дія спирається на пам'ять про минулий досвід, на пам'ять образів, еталонів, норм поведінки. У дітей ці види пам'яті слабкі, недосконалі, оскільки всю свою енергію вони спрямовують на миттєву діяльність, не турбуючись про наслідки вчинку. Коли дитина не вивчила уроки чи не виконала поставленого завдання, це не завжди говорить про її ліню: «...загальний стан нашого організму має вплив на пам'ять. Утомлені, затямлюємо гірше і менше, як коли ми свіжі та випочаті» [3, с. 305]. Маленьким дітям потрібно нагадувати про дрібниці, підліткам достатньо нагадування про загальне, головне. Допомагає фор-

мувати пам'ять, на думку С. Балея, складання плану уроків, певних справ, занять, тобто укладання алгоритмів. У контексті сучасної науки С. Балея пропонував формувати регулювальний компонент навчальної діяльності, а саме – покроковий і планувальний самоконтроль.

Застереження як метод дії на вихованця С. Балея розумів як спосіб орієнтації дитини в часі. Життя та діяльність дитини залежить не лише від майбутнього, а й від певного уявлення про це майбутнє, яке виникає в неї завдяки застереженням. І тут великого значення вчений надає талантові вихователя: учитель не повинен застерігати вихованця від усіх негараздів і життєвих випадків дитини, а вміло скерувати його дії; «...але це керівництво не повинно бути метою самою по собі, а тільки засобом до відповідного направлення. При цьому воно мусить носити педагогічний характер, а отже бути помірним, пом'якшеним таким чином, щоб не паралізувати самостійності вихованця» [8, с. 205].

Слушне зауваження С. Балея про те, чому дитина не завжди сприймає засторогу й продовжує діяти по-своєму. Фраза, висловлена в умовній формі: «якщо ти зробиш те чи те, то буде...», не ефективна для вихованця, оскільки він не розуміє залежності між причиною й наслідком, попередньою дією та наступною. С. Балея пропонував поєднати дві міри впливу: засторогу й настанову для якісного впливу на моральний розвиток особистості, а також «...небажання працювати у дитини може бути подолане бажанням здобути визнання з боку осіб, які для дитини є авторитетом» [8, с. 164].

Головним завданням переконання С. Балея уважав допомогти вихованцеві заглибитися у власний внутрішній світ, пізнати й зрозуміти самого себе. Правильний духовно-моральний розвиток він розумів як дотримання двох протилежних умов: 1) коли дитина сприймає й аналізує вплив зовнішнього світу; 2) при цьому вона не губиться в ньому, знає свої прагнення, не забуває своєї мети й орієнтується у власному становищі. Якщо зовнішні обставини підпорядкували собі дитину, вихователь нагадує їй про саму себе. Якщо ж вихованець спроможний контролювати свої думки, знає свої шкідливі звички, але не може не піддатися спокусі, тоді вихователь застосовує переконання, щоб учень зміг знайти правильне рішення й застосувати свої сили.

С. Балея пов'язував застосування переконання в педагогічній практиці з віковим розвитком дитини. Він уважав, що виховання – нерівномірний процес розвитку особистості. Кожен новий період у

цьому розвитку побудованих не на особливостях попереднього, а на труднощах, притаманних лише цьому періоду. Тому кожен раз, уступаючи в новий період розвитку, діти змушені докладати зусиль, зазнавати більшої напруги порівняно з попереднім. Такі зусилля здійснюються або зовнішніми силами, що є більш травматичним для дитячої психіки, або внутрішніми, природними особливостями вихованця. «Переконання, оскільки я розумію їх в сенсі не диспозицій, а явищ актуальних, не існують очевидно протягом всього часу, коли ми “маємо” ці переконання. “Посідання” відповідного переконання полягає в тому, що існує диспозиція до акту судження, готова актуалізуватись при кожній евентуальності, в якій щось здавалось би заперечуючим це судження» [6, с. 311].

Пораду С. Балей пов'язував із потребою особистості діяти вільно, виходити в багатьох випадках із власних переконань, природних прагнень. Якщо діяльність вихованця не суперечить моральним нормам поведінки, не загрожує його здоров'ю, то вихователю не потрібно втручатися в процес практичного освоєння дитиною світу. Якщо ж учинки дитини неприродні й неприпустимі, дорослий дружнім тоном, немовби мимоволі, радить вихованцеві скорегувати свою діяльність. С. Балей наголошував, що дитина може прислухатися, а може й не прислухатися до поради. Вихователь стежить за кожним вихованцем і робить певні висновки. Даючи поради, вихователь має діяти з великою обережністю, щирістю, довірою.

Мету прохання С. Балей пов'язував із безпосереднім впливом на формування таких моральних якостей дитини, як доброзичливість, совість, гідність. Учений наголошував на важливості впливу чуттєвих вражень на особистість вихованця. Те, що говорить дорослий, вихованець краще сприйматиме, якщо це буде підкріплене зовнішніми стимулами, прагненнями, образами: «...почуття і прагнення є не тільки предметом виховних заходів, але також їх джерелом і мотором. Це вони нав'язують від себе певний напрямок процесам психічного поглинання й закріплюють їх ефект; триваліші виховні наслідки дають ті психічні феномени, у яких разом з інтелектуальною стороною залучена одночасно емоційно-прагненнєва сфера. Це можна назвати принципом глибини, оскільки порушення емоційної сфери разом із інтелектуальною – прояв проникнення подразників до глибших шарів психіки» [8, с. 166]. С. Балей визначив доцільність чи недоцільність прохання за певних обставин і вказав, як впливає прохання на вихованців різного віку.

З виховними засобами С. Балей пов'язував поняття *спонукання*, яке міститься в самій вимозі. Сучасна педагогічна психологія трактує спонукання як систему формування мотиваційної основи діяльності. Говорячи про спонукання, які діють на дитину, він спирався на характеристику самого вихователя, особистість якого має бути сильною та високоморальною, адже якщо вихователь буде ставитися до вимог, які висувуються вихованцеві несерйозно, то й діти будуть відчувати цю різницю і не сприйматимуть висловлюваних виховних мотивів. Доросла людина повинна вміти вибрати оптимальні виховні засоби для кожної дитини, що відповідають і віку, і моральному розвитку конкретної особистості.

С. Балей зазначав, що мистецтво виховання складається з передбачення всіх дій вихованця й уміння усунути те, що може викликати негативну поведінку.

До основних мотивів спонукання до діяльності й виконання вимог С. Балей відносив похвалу, осуд, суворість, обіцянку, покарання. Учений відзначав: похвала й засудження у виховній системі набувають значення найбільш діючого спонукального мотиву. Мистецтво вихователя полягає в тому, щоб похвала не стала єдиним стимулом до діяльності, а була лише підбадьорюванням у складних для дитини випадках, слугувала засобом створення ситуації успіху для невстигаючого або несміливого учня. Похвала повинна містити в собі прагнення до нових дій, визначення майбутніх перспектив, постановку найближчих навчальних і виховних завдань.

Аналізуючи спонукальні мотиви, С. Балей висловив низку зауважень, які актуальні й сьогодні. Психолог нагадував дорослим – не лише вихователям, а й батькам – про те, що дуже часто вони забувають про своє дитинство, про те, що самі колись були дітьми. Деколи гра, творчість, самостійна діяльність у накопиченні життєвого досвіду стимулюють дитину до морального вдосконалення сильніше, ніж методи, уведені в практику виховання й навчання. «Не можна молодій людині нічого нав'язувати» [5, с. 267].

Осуд, похвала, обіцянки, на думку С. Балея, пов'язані з почуттям гідності, сорому, страху, котрі також бувають у деяких випадках мотивами, що спонукають до діяльності. Почуття гідності, схвалення він інтерпретував як оцінку діяльності людини іншими людьми. Якщо вчинки індивіда не схвалюють, осуджують, то в нього виникає потреба в самовдосконаленні та корекції власної поведінки. Якщо дитина переконується в низькій оцінці суспільством своїх учинків,

почуття сорому викликає в неї глибокі моральні переживання. У тому разі, коли переживання пов'язане із загрозою покарання, то виникає почуття страху. С. Балеї відносив страх до негативних наслідків виховання й рекомендував педагогам якомога рідше допускати виникнення в дитини цього почуття.

Узагальнення ідей і рекомендацій С. Балея, висловлених у різних його роботах, дає можливість скласти перелік правил, які стосуються покарань вихованців:

- дитина має знати, за що її покарано;
- покарання мусить відбуватися зразу ж після здійснення проступку, а не через певний час;
- покарання має бути обдумане вихованцем, лише тоді його наслідки залишаться в душі надовго;
- вихователь має добре знати особливості вихованця, умови виховання в сім'ї, лише тоді він зможе вибрати оптимальний засіб покарання;
- карати потрібно якомога рідше;
- покарання має відповідати віку дитини.

Покарання, на думку С. Балея, повинно мати позитивний вплив і на того, кого карають, і на його товаришів. Неприємні почуття, які виникають у душі того, хто провинився, мають бути приводом до певних змін у його поведінці. Це можливо лише в тому разі, коли вихователь справедливий до вихованців, любить їх, а вони, своєю чергою, упевнені в цих почуттях.

Висновки й перспективи подальших досліджень. Отже, С. Балеї побудував свою систему виховних засобів на принципах гуманізму й урахування вікових та індивідуальних особливостей дітей. Взаємодія дорослого й дитини в процесі виховання ґрунтувалася на ідеї любові, ненасилля, сприйняття вихованця таким, яким він є. Зокрема, обґрунтовано, що ідеї психології виховання С. Балея значущі й актуальні і сьогодні. Його погляди на організацію навчально-виховного процесу на засадах органічного синтезу наук із широким залученням розробок психологічної науки, організацію освітнього процесу на основі тісного переплетення з потребами виховання, гармонізацію та оптимізацію особистісного розвитку учня й педагога, акумуляцію педагогічних зусиль через запровадження цілісної виховної системи «сім'я – школа – ВНЗ» відповідають сучасним завданням загальної організації навчально-виховного процесу. Ідея про необхідність зосередження уваги на особистості учня й педагога (який навча-

ється або працює у навчальному закладі), розкриття внутрішнього потенціалу особистості, сприяння оптимальному розгортанню індивідуальних якостей, здібностей, нахилів людини в процесі онтогенезу, врахування поєднання соматичного (фізичного) та психічного розвитку особистості в процесі здійснення освітніх і виховних впливів, онтогенетичного підходу в побудові системи виховних впливів узгоджуються із сучасними завданнями науково-методологічного супроводу освітньої діяльності.

Теоретичний аналіз практики розв'язання проблем психології виховання в сучасному освітньому просторі показав, що умовами ефективності й результативності освітньо-виховних впливів є підвищення «особистісного» виміру освіти та створення фасилітаційно-розвивального соціального середовища. У зв'язку із пошуком у сучасному українському освітньому просторі підвищення національного виміру освітньої діяльності науковий доробок ученого набуває фундаментального значення для побудови національно-орієнтованої системи освіти в Україні.

Актуальність і доцільність упровадження концептуальних засад психології виховання С. Балея в педагогічну практику визначається потребою активізації процесів смислотворення в сучасному вітчизняному освітньому просторі. Для досягнення позитивного ефекту доцільним вважаємо запровадження в освітню практику цілісної системи науково-психологічних поглядів ученого.

Оптимальною вбачаємо інтеграцію психолого-педагогічних ідей С. Балея в сучасний процес освітньої активності України на рівні ретрансляції, смислоутворення та проектування.

Упровадження ідей психології виховання вченого в сучасній практиці навчально-виховного процесу можна здійснювати через застосування загальноорганізаційних і методично-практичних механізмів, розгортання освітньої політики щодо поширення національного виміру в освітній сфері.

Література

1. Балея С. З книжки Юлія Пейо п. з. Образованє волі / С. Балея // Зібр. пр. У 5-ти т., 2-х кн. Т. 1. – Львів ; Одеса : [б. в.]. 2002. – С. 79–84.
Balei S. Z knyzhky Yuliia Peio p. z. Obrazovanie voli [From Yulia Peyo's book p. z. Will formation] / S. Balei // Zibr. pr. U 5 t., 2 kn. T. 1. – Lviv ; Odesa : [b. v.], 2002. – S. 79–84.
2. Балея С. Новий ідеалізм Айкена / С. Балея // Зібр. пр. У 5-ти т., 2-х кн. Т. 1. – Львів ; Одеса : [б. в.], 2002. – С. 130–138.
Balei S. Novyi idealizm Aykena [New idealism of Aiken] / S. Balei // Zibr. pr. U 5 t., 2 kn. T. 1. – Lviv ; Odesa : [b. v.], 2002. – S. 130–138.

3. Балеї С. Нарис психології / С. Балеї // Збір. пр. У 5-ти т., 2-х кн. Т. 1. – Львів ; Одеса : [б. в.], 2002. – С. 271–353.
Balei S. Narys psykholohyogii [Essay of psychology] / S. Balei // Zibr. pr. U 5 t., 2 kn. T. 1. – Lviv ; Odesa : [b. v.], 2002. – S. 271–353.
4. Балеї С. Психологія характеру / С. Балеї // Збір. пр. У 5-ти т., 2-х кн. Т. 1. – Львів ; Одеса : [б. в.], 2002. – С. 426–434.
Balei S. Psykholohiia kharakteru [Psychology of character] / S. Balei // Zibr. pr. U 5 t., 2 kn. T. 1. – Lviv ; Odesa : [b. v.], 2002. – S. 426–434.
5. Балеї С. Психологія виховного контакту: конспект лекцій, прочитаних в осінньому і зимовому триместрах 1930/1931 академ. року / С. Балеї ; [пер. з пол. М. Верніков] // Збір. пр. У 5-ти т., 2-х кн. Т. 2. – Львів : [б. в.], 2009. – С. 209–287.
Balei S. Psykholohiia vykhovnoho kontaktu: konspekt lekciï, prochytyanykh v osinniomu i zymovomu trymestrah 1930/1931 akadem. roku [Psychology of educational contact] / S. Balei ; [per. z pol. M. Vernikov] // Zibr. pr. U 5 t., 2 kn. T. 2. – Lviv : [b. v.], 2009. – S. 209–287.
6. Балеї С. Нотатки про поділ прочуттів на уявленеві і переконаневі / С. Балеї ; [пер. з пол. М. Верніков] // Збір. пр. У 5-ти т., 2-х кн. Т. 2. – Львів : [б. в.], 2009. – С. 302–316.
Balei S. Notatky pro podil prochuttiv na uïavlenevi i perekonannievi [Notes about division of feelings in to imaginable and convictional] / S. Balei ; [per. z pol. M. Vernikov] // Zibr. pr. U 5 t., 2 kn. T. 2. – Lviv : [b. v.], 2009. – S. 302–316.
7. Балеї С. Психологія віку дозрівання / С. Балеї ; [пер. з пол. М. Верніков] // Збір. пр. У 5-ти т., 2-х кн. Т. 2. – Львів : [б. в.], 2009. – С. 316–450.
Balei S. Psykholohiia viku dozrivannia [Psychology of maturing age] / S. Balei ; [per. z pol. M. Vernikov] // Zibr. pr. U 5 t., 2 kn. T. 2. – Lviv : [b. v.], 2009. – S. 316–450.
8. Baley S. Psychologia wychowawcza w zarysie / S. Baley. – [Wyd. 3-e]. – Warszawa : PWN, 1938. – 415 s.

УДК 159.947

О. В. Матласевич

Received January 10, 2015;

Revised March 03, 2016;

Accepted April 26, 2016.

ПЕДАГОГІЧНІ ЗДІБНОСТІ: ВИКЛИКИ СУЧАСНОСТІ

У зв'язку із вичерпаністю класичної педагогічної парадигми, що проявляється в беспорядності і неефективності вітчизняної системи освіти в сучасній ситуації глобальних виробничих, технічних і соціокультурних перетворень,

перед педагогом постають нові задачі та функції. Ці функції сьогодні є досить розмиті – від репетиторства до загального розвитку дитини – і не завжди адекватно усвідомлюються як педагогом, так і суспільством. Визначення індикаторів, характеристик, які фіксують професійно значущі особливості педагога і забезпечують успішне виконання ним його професійних функцій, є одним із ключових завдань сучасної психології. З метою виявити запити «споживачів освітніх послуг» щодо професійних якостей і навичок педагогів, автором проведено опитування (анкетування) батьків та учнів. Анкетуванням було охоплено 300 учнів загальноосвітніх навчальних закладів та 300 батьків, які навчаються і проживають у різних областях України. Найбільш значимими якостями педагогів учні визначили (подаємо в порядку спадання): почуття гумору, високу моральність, доброту, знання предмету, емоційну врівноваженість, вміння доступно будувати навчально-виховний процес, вміння відчувати психічний стан, внутрішній світ учня, організаційні здібності, вміння працювати з сучасними медіа та володіти комп'ютерними технологіями, комунікативні здібності. Цікаво, що найменшу кількість виборів серед учнів отримала вимогливість. Батьки серед найбільш важливих якостей педагогів відзначили: вміння відчувати психічний стан, внутрішній світ учня, високу моральність, доброту, вміння доступно будувати навчально-виховний процес, вимогливість, знання предмету, емоційну врівноваженість. Проведене опитування засвідчило першочерговість і значимість у діяльності педагога, передусім його емоційних та духовно-моральних якостей. Одержані результати дадуть можливість зорієнтуватися і вибудувати траєкторію розвитку педагогічних здібностей в умовах сучасного культурно-історичного та освітнього простору.

Ключові слова: особистість, педагогічні здібності, професійно важливі якості педагога, анкетування.

Matlasevych O. V. Educational Abilities: Present-day Challenges. The article justifies that due to the exhaustibility of the classical educational paradigm, which is reflected in non-efficiency and helplessness of the national system of education in the present situation of global manufacturing, technical and socio-cultural changes, the educators have new goals and functions. These functions are rather vague – ranging from tutoring to general child's development – and are not always adequately perceived by both an educator and the society. One of the key goals of the modern psychology is identifying the indicators and characteristics which determine professionally important qualities of an educator and provide his/her successful fulfillment of his/her functions. The author has conducted a survey among parents and pupils with the purpose of identifying demands of the “education service consumers” concerning personal and professional educators' qualities. The survey was conducted among 300 pupils of the secondary educational establishments and 300 parents, who study and reside in different regions of Ukraine. The most essential qualities that were singled out are sense of humor, high morality, kindness, knowledge of the subject, emotional stability, the skill to comprehensively select educational material, the ability to perceive mental state and inner world of a pupil, organizational skills, knowledge of operating modern media systems and computer technologies and communicative

skills (from the most to the least important). Quite interestingly, being strict was considered to be the least important quality among pupils. Parents considered the ability to perceive mental state and inner world of a pupil, high morality, kindness, the skill to comprehensively select educational material, being strict, knowledge of the subject and emotional stability to be really vital. The conducted survey proved that emotional and spiritual-moral qualities of a pedagogue are of the utmost importance. The received results will give a possibility to see perspectives and build the curve of the development of educational abilities in conditions of modern cultural-historical and educational domain.

Keywords: personality, educational abilities, professionally important qualities of an educator, survey.

Матласевич О. В. Педагогические способности: вызовы современности. В связи с исчерпанностью классической педагогической парадигмы, что проявляется в слабости и неэффективности отечественной системы образования в современной ситуации глобальных производственных, технических и социокультурных преобразований, перед педагогом возникают новые задачи и функции. Эти функции сегодня достаточно размыты – от репетиторства к общему развитию ребенка – и не всегда адекватно осознаются как педагогом, так и обществом. Определение индикаторов, характеристик, которые фиксируют профессионально значимые качества педагога и обеспечивают успешное выполнение им его профессиональных функций является одной из ключевых задач современной психологии. С целью выявить запросы «потребителей образовательных услуг» по поводу профессиональных качеств и навыков педагогов, автором проведен опрос (анкетирование) родителей и учеников. Анкетированием было охвачено 300 учащихся общеобразовательных учебных заведений и 300 родителей, соответственно обучающихся и проживающих в разных областях Украины. Наиболее значимыми качествами педагогов ученики определили (подаем в порядке убывания): чувство юмора, высокую нравственность, доброту, знание предмета, эмоциональную уравновешенность, умение доступно строить учебно-воспитательный процесс, умение чувствовать психическое состояние, внутренний мир ученика, организационные способности, умение работать с современными медиа и владеть компьютерными технологиями, коммуникативные способности. Интересно, что наименьшее количество выборов среди учеников получила требовательность. Родители среди наиболее важных качеств педагогов отметили: умение чувствовать психическое состояние, внутренний мир ученика, высокую нравственность, доброту, умение доступно строить учебно-воспитательный процесс, требовательность, знание предмета, эмоциональную уравновешенность. Проведенный опрос показал первоочередность и значимость в деятельности педагога, прежде всего, его эмоциональных и духовно-нравственных качеств. Полученные результаты позволят сориентироваться и выстроить траекторию развития педагогических способностей в условиях современного культурно-исторического и образовательного пространства.

Ключевые слова: личность, педагогические способности, профессионально важные качества педагога, анкетирование.

Постановка наукової проблеми та її значення. Людина живе сьогодні в якісно мінливому, багатополлярному і різномірному світі, в якому принципово змінився соціокультурний і інформаційно-психологічний простір її життєдіяльності. Відповідно, загострилася проблема освітньої і навчальної діяльності. Усе більше учених зазначають вичерпаність класичної педагогічної парадигми, що проявляється у безпорадності і неефективності вітчизняної системи освіти в сучасній ситуації глобальних виробничих, технічних і соціокультурних перетворень, коли на фоні збільшення числа так званих освітніх послуг все менше стає освічених людей і, що особливо важливо, не виконується суспільно-значима задача – задача забезпечення умов для самореалізації людини [5].

У зв'язку із цим, необхідним є розробка нових концепцій і стратегій організації освіти, а відтак і адекватного рівня розвитку педагога, його професійних здібностей, аби він, відповідно до свого прямого призначення (в широкому розумінні), міг сприяти розвитку людини, здатної, як підкреслював А. Маслоу, жити в безперервно мінливому світі з урахуванням її власних якісних змін [3].

Питання про педагогічні здібності перебуває в стадії розробки. Визначення індикаторів, характеристик, які фіксують професійно значущі особливості особистості педагога і забезпечують успішне виконання його професійних функцій, є одним із ключових завдань сучасної педагогічної психології.

Аналіз досліджень цієї проблеми. Проблема педагогічних здібностей, їх змістового та функціонального наповнення завжди викликала інтерес і була предметом вивчення багатьох представників психолого-педагогічної науки (Ф. Н. Гоноболін, 1964; Н. В. Кузьміна, 1985; В. А. Крутецький, 1982; М. О. Амінов, 2002; Д. Г. Левітес, 2001; М. Д. Левітов, 1964; В. Ю. Пітюков, 2001; Т. М. Хрустальова, 2004 та ін.).

Сучасні українські вчені зупинилися на вивченні компонентного складу педагогічних здібностей учителів різного предметного спрямування (Н. Р. Вітюк, 2002; Т. Порошина, 1997; С. П. Федоріщева, 2001; Н. Ю. Бурлакова, 2000; О. В. Федик, 2004; Л. І. Шевчук, 2001; Ю. С. Шведчикова, 2002; Е. Е. Доманова, 1999; Т. М. Харламова, 2003; Л. Б. Вяткіна, 2004 та ін.).

У сучасній зарубіжній психології вивчення спеціальних здібностей педагога включено в контекст дослідження факторів ефективності його діяльності (R. K. Henson, 2001; G. Ghaith & K. Shaaban, 1999),

професійного розвитку (D. Michele, M. D. Crockett, 2002; P. Knight, 2002; M. Clement & R. Vandenberghe, 2000), педагогічної компетентності та чутливості (C. A. Klaassen, 2002), формування педагогічної мотивації (Schutz, Crowder, White, 2001).

На те, що для педагога (вихователя, вчителя, викладача) дуже важливою є система оцінки його діяльності, йому важливо уявляти, що від нього чекає суспільство тощо вказували такі учені як Ж. Ландшпір, 1982; Д. Лотон, 1987 та ін. Вони зазначали, що відсутність об'єктивних критеріїв ефективності роботи педагогів ускладнює процес ідентифікації та розвитку педагогічних здібностей.

Свого часу Ю. М. Кулюткіним було проведено спеціальне дослідження на тему: за що учні вечірньої школи цінують хорошого вчителя? Виявилось, що вони чекають від учителя, насамперед, здатності розуміти їх внутрішній світ, їхні сильні і слабкі сторони, бажання обговорювати разом із ними їхні плани і перспективи, їхні особисті проблеми (не тільки навчальні). Хороший учитель в очах учнів – це людина доброзичлива і справедлива, товариська і чуйна. Виявилось також, що хороший учитель цінується учнями не просто за високу компетентність, а за вміння передати свої знання учням. Хороший учитель вміє розкрити значимість досліджуваного, а головне – створити умови для активного залучення учнів у роботу (розв'язання задач з їх подальшим аналізом і обговоренням, організація бесід і дискусій). При цьому важливо, що він не пригнічує їх самостійності і поважає їхню думку. Учні дають високу оцінку тому вчителю, який не просто знає свій предмет, але захоплений ним. Це зайвий раз підтверджує добре відоме положення, що тільки захоплений своїм предметом учитель може виховати інтерес до нього. Захоплений своєю справою учитель відчуває радість, коли бачить просування своїх учнів; він переживає невдачі своїх учнів як свої власні, причому навіть іноді гостріше і глибше, ніж вони самі [2, с. 142]. Можна зробити висновок, що особисте ставлення вчителя до справи, його внутрішні цінності і інтереси сприймаються учнями, швидше почуттями, ніж розумом.

Подібне дослідження було проведене і Е. І. Роговим (1998). Ним була зроблена спроба виявити відмінності між поглядами на важливість окремих особистісних якостей у вчителів, які викладають різні предмети. У дослідженні взяли участь учителі трьох професійних груп, умовно позначених «біологи», «філологи», «математики». До найбільш значимих якостей усі вчителі включили так звані традиційні

якості, пов'язані з проявом їх інтелектуальних здібностей, культурою, організованістю, професійними знаннями. Цікаво, що, крім зазначених, біологи віднесли до них «прагнення до творчості», філологи – «спостережливість», а математики – «високу моральність», що загалом також відповідає традиційним поглядам на особистість учителя. До найменш бажаних якостей вчителі віднесли: «зовнішню привабливість», «доброту», «емоційність», а, крім того, біологи і філологи включили в цей список «енергійність», математики та філологи – «пластичність поведінки» [4, с. 214].

Дослідження Е. І. Рогова яскраво показало професійну поляризацію раціонального та емоційного з явною перевагою першого компонента. У результаті цього вчителі виступали для учнів як «механізм» для передачі предметних знань, приховуючи від них прояв своїх емоцій і простого людського ставлення. Отримані результати засвідчили, що вчителі дотримувалися стійких, давно сформованих поглядів «чистої» педагогіки. Очевидно, що тут продовжує існувати стереотип, що визначає головним завданням педагога передачу знань, а розвиток цілісної особистості відходить на другий план. Цей факт, ймовірно, може пояснити багато конфліктів між учнями та вчителями, від яких чекають більш теплих, людських відносин. Це також може свідчити про наявність жорстких стереотипів, які ускладнюють або навіть позбавляють шляхів реалізації власної особистості через ці функції [4, с. 48].

Л. Браукманн (Brauckmann, 1976) виявив кореляцію орієнтації вчителя на розвиток з успішністю школярів і орієнтацію вчителя на результат із підвищеною тривожністю і переважанням мотиву невдачі. С. Круг (Krug, 1980) не тільки підтвердив вплив орієнтацій учителів, а й увів більш точну диференціацію цього впливу, виявивши, що вчитель може впливати на мотивацію учнів як прямо (оскільки учні переймають його орієнтацію), так і опосередковано (оскільки орієнтація вчителя структурує поведінку учня на уроці [6, с. 73].

Проблема визначення професійно важливих якостей педагога піднімалася і Т. Б. Ільїною та М. Г. Синяковою. Вони вважають, що в сучасних умовах полікультурного освітнього простору необхідними є такі професійно важливі якості педагога, як гуманістичний тип спрямованості, емпатійність, рефлексія, толерантність та вольовий самоконтроль [1].

Отже, усі перераховані вище автори виходили зі спроби визначити змістове наповнення педагогічних здібностей, виявити ті навички,

які б забезпечували успіх у педагогічній діяльності. Але, діяльність педагога лише на половину визначається раціональними технологіями, а інша половина – це мистецтво – педагог завжди має реагувати на виклики сучасності і вчасно перебудовувати свою діяльність. Як писав А. Маслоу: «Є суттєва різниця між тим, що було вчора, і тим, що є сьогодні, і це не зміна пристрастей чи настроїв експертів. Це емпірично викрита дійсність» [3, с. 184].

Формулювання мети та завдань статті. Тому метою статті є: враховуючи основні проблемні питання сучасного культурного та освітнього простору, визначити запити суспільства щодо професійних якостей і навичок педагога.

Розуміння цих якостей дасть можливість педагогу діагностувати рівень своєї майстерності на певному етапі професійного становлення та визначити шляхи свого подальшого професійного вдосконалення, а науковцям – окреслити траєкторію розвитку педагогічних здібностей в умовах сучасного культурно-історичного та освітнього простору.

Для реалізації зазначеної мети були використані теоретичні (аналіз, систематизація та узагальнення наукової літератури із проблеми дослідження) емпіричні (анкетування) **методи дослідження**, а також методи описової статистики.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Для адекватного розуміння суті поставленої проблеми зазначимо, що педагогічні здібності розглядаються ученими по-різному: як деяка сукупність професійно важливих якостей, як система різних індивідуально-психологічних властивостей, як прояв особливої чутливості до сторін педагогічного процесу, як сукупність окремих здібностей тощо. Основні підходи до їх розуміння в узагальненому вигляді представлено у таблиці 1.

Суперечливість трактувань педагогічних здібностей може свідчити, з одного боку, про недостатність знань щодо природи походження здібностей загалом, а з іншого – про різне розуміння функцій педагога у різних соціокультурних ситуаціях. І це не дивно, адже педагог є ефективним лише тоді, коли він встигає рефлексувати соціальні перетворення, а його діяльність відповідає вимогам суспільства. Сучасний американський дослідник Г. Фрайберг (2002) навіть рекомендує учителям перш, ніж приступити до своєї професійної діяльності, спочатку вивчити середовище учнів і в такий спосіб створити контекст для викладання і навчання [7].

Таблиця 1

Розуміння поняття «педагогічні здібності» вітчизняними авторами

Автор	Визначення поняття «педагогічні здібності»	Найбільш важливі якості, ознаки педагогічних здібностей
М. Ф. Петров	Сукупність психічних процесів особистості вчителя, які забезпечують успіх діяльності і створюють йому авторитет серед учнів і колег	Авторитет серед учнів та колег
М. Д. Левітов	<i>Низка якостей</i> , необхідних для успішної роботи вчителя, які стосуються різних сторін його <i>особистості</i> , передусім, розумової діяльності	Винахідливість і швидке орієнтування; розуміння учня, тобто спостережливість; здатність до передачі дітям знань у короткій, цікавій формі; самостійність і творчий склад мислення; організаторські здібності
О. І. Щербаков	Система різних індивідуально-психологічних властивостей, що забезпечують успішність і ефективність педагогічної діяльності	Стійкий інтерес і схильність до роботи з дітьми, спостережливість і терплячість, здатність до аналізу, систематизації і узагальнень, творча уява, педагогічний такт
В. О. Крутецький	Специфічні особистісні якості, які проявляються у певних діях і вміннях педагогічної діяльності	Швидкість оволодіння діяльністю і якість досягнення
Н. В. Кузьміна	Прояв <i>особливої чутливості</i> до особистості учня як об'єкта-суб'єкта педагогічного процесу, до можливих способів впливу на нього, а також до самого процесу і результату педагогічної діяльності	Здатність до подолання труднощів у педагогічній діяльності, організаторські здібності, педагогічний такт, спостережливість, постійне самовдосконалення, педагогічна уява, <i>емпатія</i> і <i>сугестія</i>
М. О. Амінов	Кількісні індивідуальні відмінності між учителями, які спричиняють ступінь переваги індивіда в педагогічній галузі і які проявляються в процесі викладання	Почуття емпатії, почуття такту, почуття причетності
А. К. Маркова	Індивідуальні властивості особистості, які сприяють успішному виконанню діяльності	
І. П. Підласий	Якості особистості, які інтегровано виражаються у схильностях до роботи з дітьми, любові до дітей, одержанні задоволення від роботи з ними	Одержання задоволення від роботи з дітьми

Отже, для визначення траєкторії розвитку педагогічних здібностей, затребуваних сучасним суспільством, важливо осмислити існуючу реальність, зрозуміти, що собою являє сучасна людина, сучасний простір її життя. Спробу осмислити проблеми психолого-педагогічних наук у просторово-часовій ситуації сучасності здійснив Д. І. Фельдштейн [5]. Використовуючи результати аналізу його праці, коротко опишемо основні зміни, виділені ним:

1) період сучасного історичного переходу розділяє людей різних поколінь значно більше, ніж раніше. Підростаюче покоління перестало бути веденим, діти почали переслідувати свої цілі, не дивлячись на рекомендації батьків і педагогів;

2) деградація виховного компоненту освіти: спостерігається втрата соціального контролю, відповідальності дорослих за дітей, введення в освіту економічного терміну «освітні послуги», який перетворив її з високої обов'язку і цінності у меркантильну «послугу»;

3) змінилося ставлення суспільства до дитинства: відбулася підміна ведучого виду діяльності дитини-дошкільника з ігрової та освітньої, що гальмує розвиток необхідних новоутворень (уяви, довільності, образного мислення тощо);

4) проблема інформаційного простору. Завдяки Інтернету і телебаченню практично весь простір «загальнолюдського життя» відкритий, людина має можливість відразу знаходитися в декількох часових, історичних, географічних, етнокультурних та інших просторах. Великий об'єм недиференційованої інформації нерідко призводить до стресових станів, формування «кліпового мислення», а зростаюча потреба в одержанні готової продукції веде до збоїв у творчому розвитку дітей. Крилатою стала фраза С. Дж. Харріса: «Небезпека не в тому, що комп'ютер колись почне мислити як людина, а в тому, що людина колись почне мислити як комп'ютер».

Це тільки основні зміни, які фіксуються сьогодні науковцями. Але і з такого короткого огляду цілком зрозуміло, що в цих умовах необхідна принципово нова організація навчання і нове розуміння функцій педагога, нового підходу до розвитку його професійних здібностей.

З метою діагностувати запити сучасних «споживачів освітніх послуг» щодо професійних якостей і навичок педагогів, нами було проведено опитування батьків та учнів за допомогою авторської анкети.

Досліджуваним пропонувалося із запропонованого переліку (який включав 15 якостей та навичок) обрати 5–7 найбільш значущих, на їхню думку, у діяльності педагога, а також опитувані могли дописати свої варіанти.

Анкетуванням було охоплено 300 учнів 2–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів та 300 батьків, які навчаються і проживають у різних областях України (у вибірці представлена Вінницька, Житомирська, Київська, Львівська, Луганська, Рівненська, Тернопільська, Хмельницька область, а також м. Київ).

Обробка результатів опитування за допомогою методів описової статистики показала, що значимість окремих професійно важливих якостей педагога для батьків та дітей відрізняється. Так, найбільш значимими якостями педагогів учні визначили: почуття гумору (74,46 % опитаних), високу моральність, доброту (68 % опитаних), знання предмету (56,38 %), емоційну врівноваженість (53,19 %), вміння доступно будувати навчально-виховний процес (50 %), вміння відчувати психічний стан, внутрішній світ учня (45,74 %), організаційні здібності (45,74 %), вміння працювати з сучасними медіа та володіти комп'ютерними технологіями (42,55 %), комунікативні здібності (41,48 %). Найменшу кількість виборів серед учнів отримала вимогливість (18 %).

Серед найбільш значимих якостей педагогів батьки відзначили: вміння відчувати психічний стан, внутрішній світ учня (78 % опитаних), високу моральність, доброту (73,17 % опитаних), вміння доступно будувати навчально-виховний процес (70,73 %), вимогливість (56 %), знання предмету (48,78 %), емоційну врівноваженість (48,78 %).

Як бачимо з рисунка 1, і батьки, і діти вказали на важливість таких якостей як «висока моральність, доброта», «комунікативні здібності», «емоційна врівноваженість», «вміння відчувати внутрішній світ учня», «почуття гумору», «знання предмету». Відповіді кардинально розійшлися лише щодо значимості вимогливості (на її важливість вказали 56 % батьків і лише 18 % учнів), що може бути пояснено поки недостатньою сформованістю усвідомленості учнями усіх функцій педагога, або недостатньою вимогливістю педагога до себе, в результаті чого вимогливість педагога до учнів сприймається ними як упередженість і несправедливість.

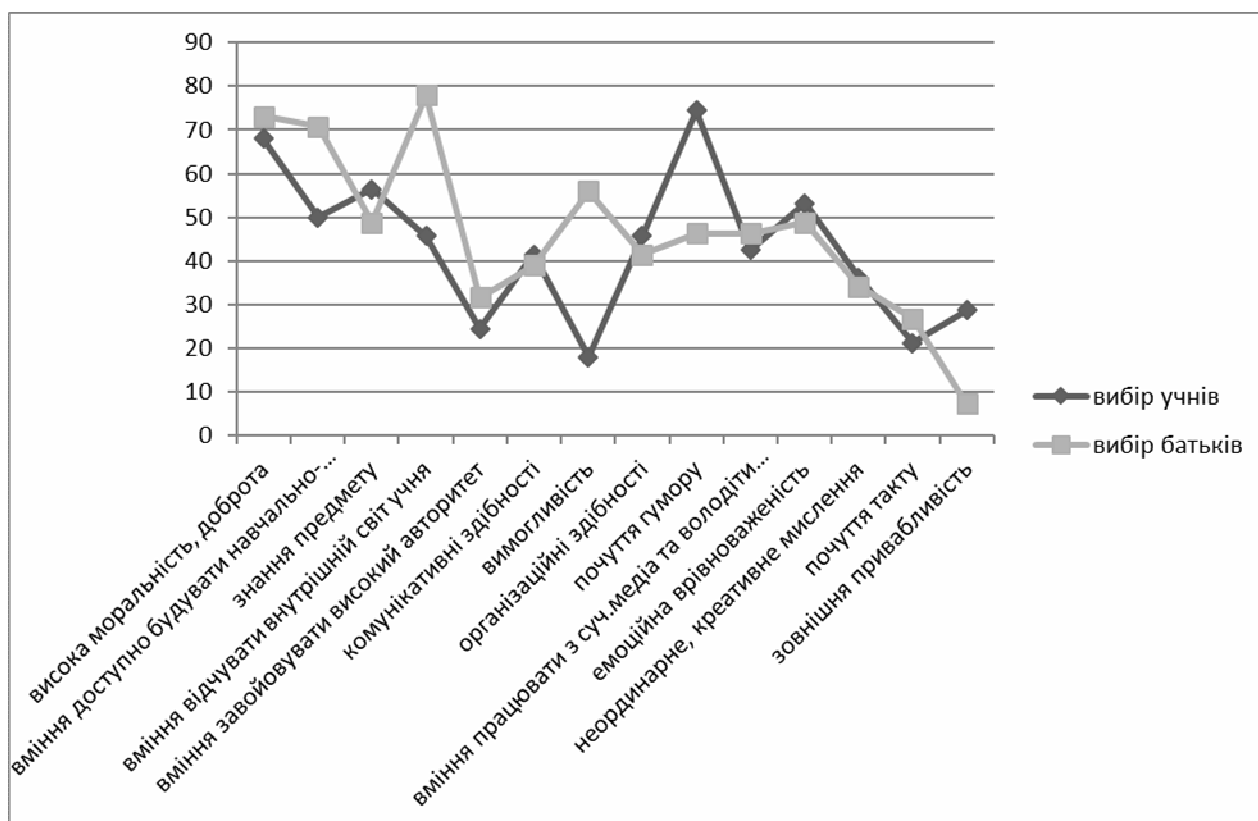


Рис. 1. Результати опитування батьків та учнів щодо професійних та особистісних якостей педагога

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, проведене опитування показало, що в нинішньому часі-просторі у педагогові цінується не вміння вкласти якомога більше фактів у голови якомога більшого числа дітей, а його людяність, емоційна та моральна культура. Саме особистісні якості обумовлюють якість і успішність виконання педагогом своїх функцій. На перевагу особистісних якостей над технічно-раціональними у педагогічній діяльності вказують і сучасні зарубіжні дослідники (Г. Фрейберг, 2002; М. Веймер, 2011) [7; 8]. Досвід показує, що педагогічна діяльність, орієнтована на педагога, призводить до догматизму, орієнтує його на оцінюючу і контролюючу функцію. І навпаки, діяльність, орієнтована на учня, делегує педагогу, насамперед, розвиваючі функції.

Перспективою подальших наукових досліджень є визначення конкретних особистісних корелят педагогічних здібностей.

Література

1. Ильина Т. Б. Развитие профессионально важных качеств педагогов в условиях поликультурного образовательного пространства / Т. Б. Ильина, М. Г. Сиянова // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 2. – С. 97–102.
 П'іна Т. В. Razvitie professional'no vazhnyh kachestv pedagogov v uslovijah polikul'turnogo obrazovatel'nogo prostranstva [Development of professionally

- important qualities of teachers in a multicultural educational space] / Т. В. П'іна, М. G. Sinjakova // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. – 2013. – № 2. – S. 97–102.
2. Кулюткин Ю. Н. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя / Ю. Н. Кулюткин, В. П. Бездухов. – Самара : СамГПУ, 2002. – 400 с.
Kuljutkin Ju. N. Cennostnye orientiry i kognitivnye struktury v dejatel'nosti uchitelja [Values and cognitive structures in the teacher's activities] / Ju. N. Kuljutkin, V. P. Bezduhov. – Samara : SamGPU, 2002. – 400 s.
 3. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999.
Maslou A. Dal'nie predely chelovecheskoj psihiki [The farthest limits of the human psyche] / A. Maslou. – SPb. : Evrazija, 1999.
 4. Рогов Е. И. Учитель как объект психологического исследования : пособие для школьных психологов по работе с учителем и педагогическим коллективом / Е. И. Рогов. – М. : Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 1998. – 240 с.
Rogov Je. I. Uchitel' kak objekt psihologicheskogo issledovanija : posobie dlja shkol'nyh psihologov po rabote s uchitelem i pedagogicheskim kollektivom [The teacher as an object of psychological research] / Je. I. Rogov. – M. : Gumanit. izdat. centr VLADOS, 1998. – 240 s.
 5. Фельдштейн Д. И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI в.: вызовы информационной эпохи / Д. И. Фельдштейн // *Вопросы психологии*. – 2013. – № 1. – С. 46–65.
Fel'dshtejn D. I. Problemy psihologo-pedagogicheskikh nauk v prostranstvenno-vremennoj situacii XXI v.: vyzovy informacionnoj epohi [Problems of Psychology and Education Sciences in the space-time situation in XXI c.: Information Epoch] / D. I. Fel'dshtejn // *Voprosy psihologii*. – 2013. – № 1. – S. 46–65.
 6. Хрусталева Т. М. Специальные способности учителя в интегральном исследовании индивидуальности : дис. ... д-ра психол. наук : спец. 19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии / Тамара Михайловна Хрусталева. – Пермь, 2004. – 398 с.
Hrustaleva T. M. Special'nye sposobnosti uchitelja v integral'nom issledovanii individual'nosti : dis. ... d-ra psihol. nauk : spets. 19.00.01 – Obshhaja psihologija, psihologija lichnosti, istorija psihologii [Special abilities of the teacher in the integrated study of personality] / Tamara Mihajlovna Hrustaleva. – Perm', 2004. – 398 s.
 7. Freiberg H. J. Essential Skills for New Teachers [Electronic resource] / H. J. Freiberg // *Educational leadership*. – March, 2002. – Vol. 59. – № 6 “Redesigning Professional Development”. – P. 56–60. – Mode of access : <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar02/vol59/num06/Essential-Skills-for-New-Teachers.aspx>
 8. Weimer M. Lifelong Learning: Discovering and Developing Your Teaching Skills [Electronic resource] / M. Weimer // *Lander University's White board*. – Vol. 3. – Issue 3. – March, 2011. – Mode of access : http://www.lander.edu/docs/default-source/white-board-newsletters/March_2011.pdf?sfvrsn=0

НАШІ АВТОРИ

Вірна Жанна Петрівна – доктор психологічних наук, професор, декан факультету психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Вічалковська Наталія Калинівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Власюк Дмитро Петрович – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Вознюк Алла Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Гайдучик Петро Данилович – здобувач Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Гошовська Дарія Тарасівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Гошовський Ярослав Олександрович – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри вікової та педагогічної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Гульова Златиця – доктор психологічних наук, професор Університету імені Матея Бела у Банській Бистриці, Словацька Республіка.

Габздиль Йоланта – доктор психологічних наук, професор Вищої державної професійної школи в Рацібожу, Республіка Польща.

Данильченко Тетяна Вікторівна – кандидат психологічних наук, доцент Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.

Демчук Оксана Андріївна – старший викладач кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені П. Тичини.

Дучимінська Тамара Іванівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології та безпеки життєдіяльності Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Засекіна Лариса Володимирівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Іванашко Оксана Євгенівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Кихтюк Оксана Василівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Кордунова Наталія Олександрівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Коширець Віктор Васильович – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології та безпеки життєдіяльності Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Кульчицька Анна Валеріївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Лазорко Ольга Валеріївна – кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Лазько Анна Миколаївна – заступник директора з виховної роботи Луцького медичного коледжу.

Матласевич Оксана Володимирівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психолого-педагогічних дисциплін Національного університету «Острозька академія».

Мельник Антоній Петрович – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології та безпеки життєдіяльності Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Мітлош Антоніна Василівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Мушкевич Мирослава Іванівна – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри практичної психології та безпеки життєдіяльності Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Осадько Олеся Юріївна – кандидат психологічних наук, доцент, старший науковий співробітник лабораторії психології політико-правових відносин Інституту соціальної та політичної психології НАПН України.

Петровська Інга Ростиславівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Львівського національного університету імені І. Франка.

Посохова Яна Сергіївна – аспірант Харківського національного університету внутрішніх справ.

Потапчук Людмила Володимирівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Сабол Діана Михайлівна – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри методики та психології дошкільної і початкової освіти Інституту післядипломної педагогічної освіти Київського університету імені Б. Грінченка.

Савченко Олена В'ячеславівна – кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Соловей Оксана Анатоліївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Цьось Юлія Анатоліївна – аспірант Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Чміль Наталія Сергіївна – аспірант Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Шкарлатюк Катерина Іванівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології та безпеки життєдіяльності Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Шусть Василь Володимирович – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Інституту соціальної та політичної психології НАПН України.

Ятищук Анастасія Анатоліївна – аспірант Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

ПАМ'ЯТКА АВТОРОВІ

«Психологічні перспективи» ISSN 2227-1376 (Print); ISSN 2308-3743 (Online) – рецензований періодичний науковий часопис, включений до міжнародних наукометричних баз, а також до затвердженого МОН переліку наукових фахових видань України, у яких можуть друкуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора чи кандидата психологічних наук.

Вимоги до оригіналів статей, поданих до наукового часопису «Психологічні перспективи»

Стаття повинна відповідати тематиці журналу й сучасному стану науки, мати актуальність, не бути опублікованою раніше чи поданою до публікації в інших наукових журналах України та світу. Автор роботи відповідає за достовірність викладеного матеріалу, відсутність плагіату й коректність висновків, правильне цитування наукових джерел і покликання на них.

Матеріал розглядає редакційна колегія відповідного розділу журналу, а також два анонімні рецензенти. Після схвального відгуку з їхнього боку редакція приймає остаточне рішення про публікацію статті, про що повідомлятиметься авторові.

Повний обсяг статті разом із трьома анотаціями – 12 сторінок (0,5 авт. арк., не більше 3 тис. слів).

До редколегії збірника потрібно подати:

1) один роздрукований текст статті українською мовою з підписом автора: формат А4, відстань між рядками – 1,5 інтервали, кегль 14, гарнітура Times New Roman; поля: ліворуч, угорі, внизу – 2,5 см, праворуч – 1 см; абзац – п'ять знаків;

сторінки статті мають бути пронумеровані;

не використовувати переносів;

дробові числа подавати через кому (напр. 0,105), а не через крапку;

формули: розмір шрифту – 11, великий індекс – 8, маленький індекс – 5, великий символ – 14, маленький символ – 11 пт;

таблиці, рисунки, малюнки повинні мати нумерацію і назву;

ілюстративний матеріал подавати в тексті, підписи набирати курсивом; рисунок, виконаний засобами MS Word, згрупувати як один об'єкт.

Список літератури оформляти за такими нормами:

якщо джерело опубліковано українською чи російською мовою (або іншими кирилическими мовами), у списку літератури його потрібно подати **кирилицею та обов'язково нижче продублювати латинськими літерами з англійським перекладом праці у квадратних дужках**, наприклад:

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

Vygotskii L. Myshleniie i rech [Thinking and Speech] / L. Vygotskii. – М. : Labirint, 2001. – 368 p.;

2. Кравчук С. Теоретична модель інтелекту / С. Кравчук // Психологічні перспективи. – 2006. – № 18. – С. 222–230.

Kravchuk S. Teoretychna model intelektu [Theoretical model of intelligence] / S. Kravchuk // Psykhologichni perspektyvy. – 2006. – № 18. – P. 222–230;

цитувати не більше 10-ти джерел, в оглядах – до 30-ти; на кожну позицію в списку літератури має бути посилання в тексті статті;

посилаючися на статтю, у списку літератури обов'язково вказувати її авторів, назву, джерело видання, рік, випуск (число), сторінки; на книгу загалом – авторів, назву (і жанр), місце видання, видавництво, рік і кількість сторінок; на інтернет-видання – джерело та дату використання;

посилання слід робити так: якщо мається на увазі джерело загалом [3] у випадку цитування із зазначенням номера сторінки [3, с. 25];

2) файл статті та додатково файли ілюстрацій (на дискеті, диску чи електронною поштою); у форматі Windows, версії текстового редактора MS Word; для ілюстрацій – формат JPG, роздільна здатність – 300 dpi;

3) відомості про автора: прізвище, ім'я, по батькові; учене звання, посада місце роботи (установа, підрозділ) автора;

адреса; електронна пошта; телефон.

Структура статті:

1) УДК, рядком нижче – прізвище, ініціали автора;

2) назва статті (великими літерами);

3) резюме українською мовою (200–250 слів) (10 кегль);

4) ключові слова українською мовою (5–7 слів) (10 кегль);

5) прізвище, ініціали автора англійською мовою (10 кегль);

6) назва статті англійською мовою (10 кегль);

7) резюме англійською мовою (200–250 слів) (10 кегль);

8) ключові слова англійською мовою (10 кегль);

9) прізвище, ініціали автора російською мовою (10 кегль);

10) назва статті російською мовою (10 кегль);

11) резюме російською мовою (200–250 слів) (10 кегль);

12) ключові слова російською мовою (10 кегль),

13) постановка наукової проблеми та її значення;

14) аналіз останніх досліджень цієї проблеми;

15) формулювання мети та завдань статті;

16) методи та методики;

17) виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження;

18) висновки й перспективи подальших досліджень;

19) література (на кожну позицію є посилання в статті), примітки, джерела ілюстративного матеріалу, список нестандартних скорочень;

20) ел. адреса для листування, телефон (публікується за бажанням автора).

Кошти за публікацію потрібно перерахувати через банк на р/р 31259203201912, МФО 803014, банк ГУДКСУ у Волинській обл., код 02125102 (одержувач – Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки), указавши прізвище, ім'я, по батькові. Квитанцію надсилаєте до головного редактора поштою разом зі статтею (Л. В. Засекіній, кафедра загальної та соціальної психології, просп. Волі, 13, м. Луцьк, 43025) або за електронною адресою: psychopropects@mail.ru

* Оригінальні версії статей публікуватимуться у відкритому доступі на сайті журналу <http://psychopropects.ucoz.com/>

GUIDELINES FOR AUTHORS

Psychological Prospects ISSN 2227-1376 (Print); ISSN 2308-3743 (Online) is a peer-reviewed scholarly periodical indexed and listed in international databases in the field of social sciences, approved by the Ministry of Education and Science as a specialized journal where the results of the theses for obtaining the degrees of Doctor and Candidate of psychological sciences can be published.

The editorial board of Psychological Prospects Journal invites you to send your paper for publishing in the Journal. The editorial board will review the papers and inform the author(s) about any decision. The editorial board will be responsible for the publication reserving the right of requesting the author(s) for modifications.

Only original (never published before or submitted to any other journal for reviewing) papers in Ukrainian, Russian and English are accepted. The originals must meet the following requirements:

FORMAT/LENGTH

The original must be in version similar or higher than Word 97. The recommended length is 12 pages (max 3,000 words) including references, printed on A4 paper format, with 2,5 cm for upper, lower and left margins, 1 cm for right margins, observing 1,5 space between lines and with Times new roman font type, with a 14 point body.

TITLE-AUTHOR'S IDENTIFICATION

The first page must include author(s) name and affiliation. It should be written in bold, centered, times new roman, 14 point body, e. g. Larysa Zasiékina, Head of General and Social Psychology Department, Lesya Ukrainka East European National University, e-mail: l_zasiékina@ukr.net

ABSTRACT/KEY WORDS

Each paper should include brief abstracts in Ukrainian, Russian and English which should contain 200–250 words preceded by the author's family and given names, title of the article (in the respective language). The three abstracts should be written in italics with a 10 point body. Also 5–7 key words should be included at the end of each of them.

TEXT

Quotations in the text should be as follows: According to Gilberg, Warr [1; 3], where 1 and 3 means the first and the third position in the literature, while [1, 3] means the first position in the literature and number of page with quotation. Comments and notes should be included in footnotes. Any examples should be numbered consecutively with Arabic numerals. No images or illustrations should be inserted. The article should contain the following parts: background of the problem; objectives; procedure of the research; methods and test materials; conclusion.

REFERENCES

References should come at the end of the paper. They should be written with a 14 point body and in alphabetic order. The Ukrainian and Russian references should be written originally, then transcribed in Latin italicized letters and translated below, e. g:

1. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 2001. – 368 с.
Vygotskii L. Myshleniie i rech [Thinking and Speech] / L. Vygotskii. – М. : Labirint, 2001. – 368 p.;
2. Кравчук С. Теоретична модель інтелекту / С. Кравчук // Психологічні перспективи. – 2006. – № 18. – С. 222–230.
Kravchuk S. Teoretychna model intelektu [Theoretical model of intelligence] / S. Kravchuk // Psykhologichni perspektyvy. – 2006. – No 18. – P. 222–230;

The papers should be sent to the E-mail: psychoprospects@mail.ru

All papers will be published in open access on the Journal site:
<http://psychoprospects.ucoz.com/>

Наукове видання

ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРСПЕКТИВИ
PSYCHOLOGICAL PROSPECTS

ВИПУСК 28 ISSUE 28

Редактори: В. С. Голюк, Л. С. Пащук, В. Є. Сикора
Коректори: В. С. Голюк, Л. С. Пащук, В. Є. Сикора
Технічні редактори: В. М. Костелова, М. Б. Філіпович

Формат 60×84¹/₁₆. Обсяг 20,92 ум. друк. арк., 20,5 обл.-вид. арк. Наклад 100 пр. Зам. 3018.
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.