

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ



ISSN 2415–7384

**НАУКОВІ ЗАПИСКИ
НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
«ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»**

Серія «Психологія»

Збірник наукових праць

ВИПУСК 5

Острог
Видавництво Національного університету «Острозька академія»
2017

УДК 001.8 + 159.9 + 37
ББК 74 + 88
Н 34

*Друкується за ухвалою вченої ради
Національного університету «Острозька академія»
Протокол № 10 від 13 червня 2017 року.*

Друкується згідно з Наказом Міністерства освіти і науки України № 747 від 13.07.2015

Редколегія випуску:

Пасічник І. Д., доктор психологічних наук, професор (*відповідальний редактор*);
Шугай М. А., кандидат психологічних наук, професор (*заст. відп. редактора*);
Матласевич О. В., кандидат психологічних наук, доцент (*відповідальний секретар*);
Каламаж Р. В., доктор психологічних наук, професор;
Юрченко В. М., доктор психологічних наук, професор;
Засккіна Л. В., доктор психологічних наук, професор;
Максименко С. Д., доктор психологічних наук, професор;
Москалець В. П., доктор психологічних наук, професор;
Савчин М. В., доктор психологічних наук, професор;
Жуковський В. М., доктор педагогічних наук, професор;
Хом'як І. М., доктор педагогічних наук, професор;
Ширяєва Т. М., кандидат психологічних наук, доцент.

Рецензенти:

Вірна Ж. П., доктор психологічних наук, професор, декан факультету психології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки;

Томчук М. І., доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної
психології та розвитку особистості Вінницького обласного інституту післядипломної
освіти педагогічних працівників.

Н 34 **Наукові записки.** Національного університету «Острозька академія»
Серія «Психологія» / ред. кол. : І. Д. Пасічник, Р. В. Каламаж, Л. В. Засккіна
та ін. – Острог : Видавництво Національного університету «Острозька акаде-
мія», 2017. – Вип. 5. – 204 с.

ISSN 2415–7384

ISBN 966-7631-15-X

У збірнику висвітлено актуальні проблеми, пошуки і знахідки в різних
сферах теорії і практики психологічної науки. Зміст збірника торкається ба-
гатьох питань загального та спеціального характеру.

Рекомендовано науковцям, викладачам, учителям, методистам, студен-
там та всім, хто зацікавлений у розвитку психологічної науки.

In the collection of articles the actual problems, searches and achievements in
different spheres of theory and practice of psychology are illuminated. The con-
tents of the volume deals with many common and special issues.

It is recommended for scientists, lectures, teachers, methodologists, students
and other people, who are interested in educational problems.

УДК 001.8 + 159.9 + 37

ББК 74 + 88

ISSN 2415–7384
ISBN 966-7631-15-X

© Видавництво Національного університету
«Острозька академія», 2017
© Кафедра психології та педагогіки НаУ ОА, 2017

ЗМІСТ

Е. М. Балашов ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТА МЕХАНІЗМИ САМОРЕГУЛЯЦІЇ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ	5
Г. Б. Гандзілевська РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ РЕСУРСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЖИТТЄВИХ СЦЕНАРІЇВ У МЕТАФОРИЧНИХ НАРАТИВАХ СУЧАСНИХ ПИСЬМЕННИКІВ-ЕМІГРАНТІВ	14
О. С. Донченко АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ	29
В. О. Каламаж НАВЧАЛЬНА АВТОНОМІЯ СТУДЕНТІВ ЯК ПЕРЕДУМОВА ЕФЕКТИВНОСТІ ГРУПОВОЇ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	40
І. Г. Коваленко-Кобилянська РОЗВИТОК ДЕЦЕНТРАЦІЇ В ПЕРІОД ГЕРОНТОГЕНЕЗУ	54
А. О. Кононенко, О. І. Кононенко САМОПРЕЗЕНТАЦІЯ ЯК ВАЖЛИВИЙ РЕГУЛЯТОР СОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ	63
Є. М. Коць ОСОБИСТІСНІ СХЕМИ ЯК СХИЛЬНІСТЬ ДО РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ	72
М. Д. Лапіна АНАЛІЗ ЕФЕКТИВНОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ	84
В. М. Майстрюк ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ САМОПРИЙНЯТТЯ ЯК ЧИННИКА ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ СУЧАСНОЇ ЖІНКИ	94
Н. В. Оксентюк ПСИХОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СОВІСТІ	104
О. В. Петрик ДОВІРА ЯК ПРОЯВ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЖУРНАЛІСТІВ	120

А. О. Примостка АНАЛІЗ ТЕОРІЙ ЕМОЦІЙ ТА ЇХ ВИКОРИСТАННЯ ДЛЯ ПОБУДОВИ МАТЕМАТИЧНИХ МОДЕЛЕЙ ДІАГНОСТИКИ ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ЛЮДИНИ	129
В. А. Савчук НАЦІОНАЛЬНА САМОСВІДОМІСТЬ: ОГЛЯД ПСИХОЛОГІЧНИХ КОНЦЕПЦІЙ	147
М. М. Стасюк ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ВПЛИВУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА ПРОЦЕС СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ	158
Х. Ю. Хворост ФЕНОМЕН САНОГЕННОГО МИСЛЕННЯ ЯК ЗАПОРУКА ЗБЕРЕЖЕННЯ ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ	170
О. Ю. Хованець ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ В ЗАРУБІЖНИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ	177
К. В. Хоменко ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ САМОСТАВЛЕННЯ В ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ	186
НАШІ АВТОРИ	202

DOI: 10.25264/2415-7384-2017-5-5-13

УДК 159.922.8

Е. М. Балашов

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТА МЕХАНІЗМИ САМОРЕГУЛЯЦІЇ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

У статті розглянуто теоретичні підходи до визначення змісту саморегуляції; уточнено сутність поняття та теоретичні підходи до її вивчення у психологічній науці; охарактеризовано структурні компоненти і механізми саморегуляції в навчальній діяльності.

Ключові слова: саморегуляція, навчальна діяльність, механізм саморегуляції; особистість.

В статье рассмотрены теоретические подходы к определению содержания саморегуляции; уточнена сущность понятия и теоретические подходы к ее изучению в психологической науке; охарактеризованы структурные компоненты и механизмы саморегуляции в учебной деятельности.

Ключевые слова: саморегуляция; учебная деятельность; механизм саморегуляции; личность.

The theoretical approaches to the definition of the content of self-regulation have been discussed in the articles. The essence of the concept and theoretical approaches to its study within the boundaries of psychological sphere has been specified. The structural components and mechanisms of self-regulation at the educational activities have been characterized.

Key words: self-regulation; educational activity; mechanisms of self-regulation; personality.

Постановка проблеми. Проблема саморегуляції особистості в контексті гуманізації сучасної вищої освіти в Україні є однією з найбільш актуальних і фундаментальних проблем психологічної науки. Особливої актуальності вона набуває в контексті аналізу навчальної діяльності студентів, оскільки у світлі виконання положень Болонського процесу система вищого шкільництва повинна забезпечити максимальний розвиток особистісних якостей сту-

дентів. Цілком очевидно, що максимально позитивного результату в цьому можна досягти за умови успішної саморегуляції їхньої навчальної діяльності, оскільки включення студентів у навчальну діяльність активізує їхній інтелект, сприяючи більш гармонійному розумовому розвитку. Навчальна діяльність ставить студентів перед необхідністю оптимальної мобілізації власних потенційних можливостей, тому проведення наукового аналізу феномену саморегуляції та механізмів його формування є актуальним завданням сучасної психологічної науки, спрямованим на допомогу особистості в цьому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній психолого-педагогічній науці відомо достатньо багато досліджень, у яких розглядають різні аспекти характеристики феномену саморегуляції. Вчені вивчають як теоретичні аспекти саморегуляції особистості, так і експериментально досліджують її особливості.

У психолого-педагогічній науці трапляються різноманітні підходи до визначення феномену саморегуляції. Основна увага дослідників приділена дослідженню саморегуляції поведінки особистості, зокрема морального розвитку особистості на різних вікових етапах (Л. Божович, Б. Братусь, М. Боришевський, В. Селіванов, І. Чеснокова, В. Ядов, П. Якобсон); емоційно-вольової сфери (В. Іванніков, М. Кузнецов, Я. Рейковський, В. Селіванов); мотиваційно-особистісної сфери (К. Абульханова, І. Галян, О. Конопкін, О. Ксенофонтова, М. Пейсахов, А. Файзулаєв, І. Чеснокова). Саморегуляцію як системну якість особистості досліджували О. Тихомирова, Ф. Василюк, С. Максименко. В. Моросанова розглядала її як процес досягнення особистістю власних цілей через ініціацію, побудову та управління власною діяльністю. Д. Райтер вивчав стратегії досягнення цілей особистості через мотивацію їхньої постановки, оцінки і корекції.

Особливо популярним сьогодні є суб'єктний підхід до вивчення феномену саморегуляції, у якому характеризується здатність особистості осмислювати власну діяльність і свідомо нею управляти, адекватно визначати і досягати цілі. Особистість як суб'єкт регуляції власної поведінки й активності досліджено у працях Л. Бурлачука, В. Казміренка, Т. Кириченко, О. Киричука, Г. Куценко, О. Оліфера, Н. Пов'якель, В. Роменця, В. Татенка, Т. Титаренко. Особистісну і соціальну відповідальність особистості в контексті суб'єктності досліджували В. Знаков, Л. Дементій; здат-

ність особистості до рефлексії вивчається у працях О. Конопкіна; вирішення особистістю важливих життєвих ситуацій охарактеризовано в роботах Р. Ахмерова. Механізми саморегуляції студентів у іншомовному просторі досліджувала С. Тетерук. Мотиваційно-смыслова регуляція як особистісна саморегуляція у професіоналізації психологів досліджена у працях Ж. Вірної. Саморегуляція в розрізі мобілізації активності особистості охарактеризована у працях В. Селіванова, тоді як Л. Анциферова та А. Корнілов вивчали характеристики самодетермінації та організації життєвого часу.

Серед сучасних закордонних досліджень саморегуляції слід виокремити праці Д. Шунка, П. Елмер, М. Бокартс, П. Пінтріха (саморегуляція і самоефективність студентів); Б. Циммермана (саморегуляція і мотивація навчальної діяльності студентів); К. Забруцькі, Г. Шроу, К. Гриппен, К. Рес (метакогнітивні аспекти дослідження саморегуляції навчальної діяльності); Дж. Сан, Р. Руеда (поведінкові, емоційні та когнітивні аспекти саморегуляції студентів) та ін. [13; 14; 15; 16; 17].

Теоретичний аналіз наукової літератури свідчить, що незважаючи на різноманітність психологічних досліджень феномену саморегуляції, немає достатньо чіткого визначення поняття «саморегуляції навчальної діяльності студентів».

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні психологічних особливостей саморегуляції в навчальній діяльності студентів ВНЗ та визначенні основних механізмів її формування.

Виклад основного матеріалу. Детальне вивчення психологічних особливостей саморегуляції в навчальній діяльності студентів неможливе без належного комплексного теоретико-методологічного аналізу цього феномену.

Проблема дослідження поняття саморегуляції має довгу історію, впродовж якої накопичено значний обсяг теоретичних та емпіричних знань про структуру системи саморегуляції, її механізми і чинники, окремі прояви саморегуляції в різних видах діяльності. Функції, зміст та механізми саморегуляції розглядали представники різних напрямів.

У психолого-педагогічній науці існує багато визначень поняття «саморегуляція особистості». Так, в енциклопедії таке поняття характеризується як «здатність особистості керувати собою на основі сприймання й усвідомлення власних психічних станів і поведінки» [8]. У своєму дослідженні ми погоджуємося із визначенням

С. Тетерук і розглядаємо саморегуляцію як «цілісне особистісне утворення, яке забезпечує побудову й реалізацію дій особистості згідно з поставленою метою», відповідно до якої саморегуляція в навчальній діяльності полягає в усвідомленому і цілеспрямованому плануванні, побудові та відтворенні студентом власних навчальних дій згідно з навчально-виховними програмами ВНЗ, а також в умінні адекватно оцінювати власні знання, вміння, навички та використовувати їх у процесі самовдосконалення [10].

Одним із найважливіших завдань у дослідженні проблеми саморегуляції є вивчення її психологічних механізмів та виявлення їхньої взаємодії. У навчальній діяльності студентів використовуються багато механізмів саморегуляції (самооцінка, рівень власних домагань, самоконтроль, рефлексія, самостимуляція та ін.).

Самооцінка в навчальній діяльності відіграє важливу роль, оскільки вона виконує функцію саморегуляції, а також слугує засобом психологічного захисту особистості. Головна функція такого механізму як самооцінка полягає в тому, що вона є необхідною внутрішньою передумовою саморегуляції і тісно пов'язана з процесами планування та цілепокладання. Рівень власних домагань базується на самооцінці. Домагання також відіграють важливу роль у навчальній діяльності, тому що саме адекватні домагання визначають та корегують мету і завдання в навчальній діяльності студентів. Завдяки адекватному рівню домагань студент може визначити необхідну кількість власних зусиль для здійснення відповідної навчальної діяльності. В одних випадках самооцінку перевіряють шляхом порівняння вираженого в ній рівня домагань із фактичними результатами діяльності. В інших випадках самооцінку порівнюють із оцінкою студентів близькими людьми, які виступають у якості експертів. Бажання мати позитивний образ «Я» нерідко спонукає особистість перебільшувати свої достоїнства і применшувати недоліки. Загалом адекватність самооцінки з віком підвищується: самооцінки дорослих за більшістю показників реалістичніші й об'єктивніші, ніж юнацькі, і в цьому виявляється життєвий досвід, розумовий розвиток і стабілізація рівня домагань особистості.

Самоконтроль допомагає студентам визначити помилки в навчальній діяльності та уникнути повторення в майбутньому. Успішність саморегуляції прямо залежить від самоконтролю, який сприяє формуванню правильного образу у пам'яті, та стає етало-

ном у складній системі дій. Ці механізми взаємодіють і доповнюють один одного [10].

Завдяки розвитку рефлексивних якостей студенти починають аналізувати власні досягнення в навчанні, моделювати поведінку і змінювати її згідно з власною метою та зацікавленнями тощо. Рефлексія студентів внутрішньо скеровує діяльність студентів, сприяє формуванню їхнього вміння приймати рішення та відповідати за них, усвідомлювати власні цінності, інтереси і мотиви поведінки в різних ситуаціях. Надзвичайною важливістю в навчальній діяльності студентів характеризується рефлексивний контроль над їхньою пізнавальною діяльністю [8]. Ця змістовно-функціональна характеристика є багаторівневим процесом самопізнання внутрішніх психологічних станів особистості, що здійснюється студентами на основі переосмислення власного досвіду.

Ще одним важливим механізмом саморегуляції навчальної діяльності є самостимуляція, яка забезпечує мобілізацію особистісних властивостей студентів для подолання труднощів, які виникають у навчально-виховному процесі [12].

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що саме вплив вищезгаданих механізмів зумовлює процес саморегуляції особистості студентів у навчальній діяльності.

Науковці визначають два процеси в саморегуляції діяльності, які знаходяться в тісному взаємозв'язку – особистісну регуляцію та регуляцію діяльності [2]. Саморегуляція діяльності полягає в регулюванні суб'єктом усіх аспектів планування, організації та здійснення власної діяльності. Її предметом є дії, що спрямовані на перетворення ставлень людини до самого себе, інших людей, а також діяльності, до якої людина долучена. Процес особистісної саморегуляції тісно пов'язаний із самодетермінацією студентів, основу якої складають смислові структури. На певних етапах розвитку особистість починає свідомо ставитись до організації і здійснення власної діяльності, визначення напрямів власного розвитку тощо. Людина отримує здатність власне стати суб'єктом своєї життєдіяльності, що характеризується якісно новим способом самоорганізації і саморегуляції особистості.

Саморегуляція є надзвичайно важливою в навчальній діяльності студентів, оскільки саме за її допомогою забезпечується мобілізація та інтеграція особистісних властивостей студентів під час навчання; саме за її допомогою особистість перетворює зовніш-

ні цінності, принципи поведінки у внутрішньо важливі системи. Слід пам'ятати, що психологічні особливості саморегуляції у студентському віці також визначаються й особливостями особистісного розвитку в юнацькому віці, мотиваційно-потребової сфери студентів, а також специфікою самого навчального процесу у ВНЗ [11; 2].

Варто відзначити, що великий обсяг навчального матеріалу у вищому навчальному закладі, збільшення кількості годин на самостійну підготовку студентів у зв'язку виконанням вимог Болонської системи навчальний процес потребує розвитку у студентів таких регулятивно-особистісних якостей як самостійність, ініціативність, цілеспрямованість, наполегливість тощо. У зв'язку з цим набуває актуальності проблема виявлення механізмів саморегуляції, психологічних чинників, які впливають на ефективність навчальної діяльності, розробки шляхів формування і розвитку вмінь саморегуляції у процесі здійснення навчальної діяльності студентів. Окрім того, важливим є розвиток активної позиції в житті, відповідальності, що своєю чергою сприяє розвитку емоційного і психологічного благополуччя особистості студентів [5].

Теоретичний аналіз підходів до вивчення психологічних особливостей студентів показує, що студентство характеризується професійною спрямованістю у процесі оволодіння знаннями і відрізняється від інших груп вищим освітнім рівнем, рівнем пізнавальної і навчальної мотивації, гнучкою і динамічною системою особистісних цінностей тощо [11]. Навчальна діяльність у ВНЗ є складною системою взаємопов'язаних станів, зв'язків, і в цій системі провідне місце належить саморегуляції діяльності студентів, яка тісно пов'язана з їхніми індивідуальними особливостями та розвитком системи індивідуальних цінностей.

Висновки та перспективи подальших досліджень. На основі теоретичного аналізу нам вдалося узагальнити та систематизувати підходи до вивчення проблеми саморегуляції в навчальній діяльності студентів, що виявляється в розкритті сутності і специфіки цього феномену, визначенні основних механізмів формування саморегуляції та шляхів їхнього формування в навчальній діяльності студентів.

У психолого-педагогічній науці не існує єдиного загального визначення поняття саморегуляції, оскільки цей феномен має пряме відношення до самих різних проявів самоактивності та входить у

структуру різних складових процесів і систем. Ми розглядаємо саморегуляцію як цілісне особистісне утворення, яке забезпечує побудову та реалізацію дій особистості згідно з поставленою метою.

Теоретичний аналіз показує, що питання саморегуляції навчальної діяльності студентської молоді ґрунтується на загальних положеннях про студентство як особливу вікову і соціально-психологічну категорію, і акцент у роботі з ними ставиться на розвиток їхніх знань, умінь та навичок, а також на формування у студентів саморегуляції. Відповідно до цього твердження, саморегуляція навчальної діяльності полягає в цілеспрямованому плануванні, побудові та відтворенні суб'єктом навчання власних дій відповідно до завдань вищого навчального закладу, в умінні володіти собою, своїми емоціями в усвідомленні навчальних намірів, в адекватній самооцінці рівня своїх знань, умінь, навичок, здібностей. Важливим є процес самовдосконалення на основі здобутих знань.

Процес саморегуляції є ефективним, насамперед, за умови усвідомлення його самими студентами. Переважна більшість студентів усвідомлюють необхідність саморегуляції, її важливу роль у навчальній діяльності, чинники і механізми формування ефективної саморегуляції, проте недостатньо вміють визначати свої сильні й слабкі боки, планувати конкретні цілі щодо поліпшення своєї діяльності та контролю за ефективністю їхнього виконання. Сформованість окремих етапів саморегуляції в навчальній діяльності є недостатньою. Найбільш слабкими ланками процесу є цілепокладання, планування, самоконтроль, корекція та визначення критеріїв оцінки якості навчальної діяльності [10].

Проведене теоретичне дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної теми. Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі вбачаємо в розробці та апробації програми формування механізмів саморегуляції студентів у навчальній діяльності, дослідженні чинників формування саморегуляції студентів, а також у вивченні психологічних особливостей саморегуляції у процесі метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів.

Література:

1. Балашов Е. М. Особливості соціально-психологічних настанов студентів у мотиваційно-потребовій сфері / Е. М. Балашов // Наукові записки Національного університету «Острозька академія. Серія «Психологія». – 2014. – Вип. 30. – С. 8–11.

2. Галян І. Психологічний аналіз сутності саморегуляції як особистісної здатності / І. Галян // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – 2015. – Вип. 20 (1). – С. 154–161.

3. Жданова І. В. Проблема саморегуляції в контексті девіантної поведінки особистості: психологічні аспекти [Електронний ресурс] / І. В. Жданова // Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г. Сковороди. Психологія. – 2012. – № 43 (2). – Режим доступу : <http://journals.hnpu.edu.ua/ojs/psycho/article/view/1047>.

4. Моросанова В. И. Стилевая саморегуляция поведения человека / В. И. Моросанова, Е. М. Коноз // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С. 118–127.

5. Олександров Ю. М. Саморегуляція як чинник психологічного благополуччя студентської молоді : Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.01 / Ю. М. Олександров. – Харків, 2010. – 19 с.

6. Олефір В. О. Психологія саморегуляції суб'єкта діяльності. Дис. докт. психол. наук: 19.00.01 / В. О. Олефір. – Харків, 2016. – 428 с.

7. Олійник В. В. Особистість як самокерована система: психологічний аспект [Електронний ресурс] / В. Олійник // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2013. – № 1. – Режим доступу : https://scholar.google.com.ua/scholar?cluster=13160064232195668182&hl=uk&as_sdt=0,5&scioldt=0,5.

8. Пасічник І. Д. Метакогнітивний моніторинг як регулятивний аспект мета пізнання / І. Пасічник, Р. Каламаж, М. Августюк // Наукові записки Національного університету «Острозька академія. Серія «Психологія». – 2014. – Вип. 28. – С. 3–16.

9. Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. О. М. Степанов. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.

10. Тетерук С. П. Формування механізмів саморегуляції студентів в іншомовному просторі : Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / С. П. Тетерук. – К., 2006. – 21 с.

11. Шавиро Г. Психологічні чинники саморегуляції поведінки студентської молоді в процесі соціалізації / Г. Шавиро // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія. – 2014. – № 1(1). – С. 86–90.

12. Шевченко Н.Ф. Розвиток емоційно-вольової саморегуляції студентів в умовах вищого навчального закладу / Н.Ф. Шевченко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2010. – № 1 (3). – С. 270–280.

13. Schunk, Dale H.; Ertmer, Peggy A. Boekaerts, Monique (Ed); Pintrich, Paul R. (Ed); Zeidner, Moshe (Ed). (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. Handbook of self-regulation. – San Diego, CA, US: Academic Press. – 783 p.

14. Schraw, G., Crippen, K.J. & Hartley, K. Res (2006). Promoting Self-Regulation in Science Education: Metacognition as Part of a Broader Perspective on Learning. Research in Science Education. Volume 36 (1-2), P. 111–139.

15. Sun, J.C-H. & Rueda, R. (2012). Situational interest, computer self-efficacy and self-regulation: Their impact on student engagement in distance education. British Journal of Educational Technology. Volume 43 (2), P. 191–204.

16. Zabucky, K. M. (2008). Metacognition and learning. In N. Salkind (Ed.), Encyclopedia of Educational Psychology. – Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. – P. 673–676.

17. Zimmermann B. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. American Educational Research Journal. Volume 45 (1), P. 166–183.

Г. Б. Гандзілевська

**РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ РЕСУРСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ
ЖИТТЄВИХ СЦЕНАРІЇВ У МЕТАФОРИЧНИХ
НАРАТИВАХ СУЧАСНИХ ПИСЬМЕННИКІВ-ЕМІГРАНТІВ**

У статті досліджено проблему формування ресурсного потенціалу життєвих сценаріїв українських письменників-емігрантів крізь призму драматургічно-рольового підходу. Запропоновано компоненти ресурсу життєвого сценарію та їхнє співвідношення відповідно до теорії архетипів К. Юнга та сучасної концепції рівневої структури творчості. За допомогою психологічного аналізу репертуару життєвих ролей, репрезентованих у метафоричних наративах сучасних українських письменників-емігрантів, виокремлено сенсожиттєві орієнтири, як основний показник сформованості ресурсного потенціалу їхніх життєвих сценаріїв.

Ключові слова: життєвий сценарій, ресурс життєвого сценарію, письменники-емігранти, життєва позиція, життєві ролі, сценарне рішення.

В статье исследуется проблема формирования ресурсного потенциала жизненных сценариев украинских писателей-эмигрантов через призму драматургически-ролевого подхода. Предложено компоненты ресурса жизненного сценария и их соотношение согласно теории архетипов К. Юнга и современной концепции уровневой структуры творчества. С помощью психологического анализа репертуара жизненных ролей, представленных в метафорических нарративах современных украинских писателей-эмигрантов, выделены смысловые ориентиры, как основной показатель сформированности ресурсного потенциала их жизненных сценариев.

Ключевые слова: жизненный сценарий, ресурс жизненного сценария, писатели-эмигранты, жизненная позиция, жизненные роли, сценарное решение.

The article deals with the problem of the formation of the resource potential of life scenarios of Ukrainian writers-emigrants through

the prism of dramatic-role-based approach. The components of the resource of the life scenario and their correlation according to the K. Jung's theory of archetypes and the modern conception of the level structure of creativity are proposed. Through the psychological analysis of the repertoire of life roles represented in the metaphorical narratives of contemporary Ukrainian emigrant writers, the sensory and life benchmarks are singled out as the main indicator of the formation of the resource potential of their life scenarios.

Key words: life script, life script resource, emigrant writers, view of life, life roles, script decision.

Обґрунтування проблеми. Одним із засобів вирішення сучасних проблем загальної і практичної психології, пов'язаних із психологічною адаптацією особистості до життєвих змін, є вивчення досвіду минулого. Ефективним методом дослідження в цьому напрямі вбачаємо наративний аналіз літературних творів українських письменників-емігрантів, адже наративи емігрантів містять інформацію про способи пристосування до складних життєвих ситуацій літературного героя (зокрема, автора). Вагомого значення набувають метафоричні наративи (казки, поеми, новели і т. д.), які за допомогою символічного ряду репрезентують не лише життєвий досвід автора, а й соціокультурний загалом. Особливе значення має вивчення такого феномену як життєвий сценарій, показником якого є життєві ролі індивіда, які демонструють певні моделі пристосування до життєвих змін. Розуміння ресурсного потенціалу репертуару життєвих ролей може націлити психологів на нові методи роботи, а значить оптимізувати психологічну допомогу сучасним мігрантам.

Аналіз попередніх сучасних досліджень. У своїх попередніх дослідженнях нами було простежено зв'язок соціокультурної адаптації сучасних українських емігрантів із їхніми сценарними установками (рішеннями) – складовою життєвого сценарію [7]. Своєю чергою, це підтверджує вагомість вивчення життєвого сценарію в контексті пристосування індивіда до життєвих змін. Крім сценарних установок, приписів і заборон батьків, що впливають на їхнє формування, до структури життєвого сценарію, який розуміємо, як когнітивно-емоційного новоутворення ідентифікації індивіда, включаємо архетипи (несвідомі зразки поведінки, які демонструють глибину філософію життя). Показником життєвого сценарію виділяємо життєву роль, яка виражає ставлення індивіда до себе

та уявлення про світ загалом. Очевидно, що уявлення про життя (життєвий сценарій) залежить від уявлень про себе (життєвими ролями), а тому для виявлення чинників та умов формування ресурсу життєвого сценарію вагомим значення набуває психологічний аналіз героїв та середовища метафоричного наративу, що й забезпечує нарративний аналіз. Для осмислення проблеми вагоме значення мали праці представників нарративного способу осмислення життєвого досвіду особистості (Т. Титаренко [26], Н. Чепелевої [22] та ін.), де наголошено на оповідальній природі особистості та модель життєвої історії розглядається як модель ідентичності; автора теорії ролей Дж. Міда [27] та І. Гофмана [10] (символічний інтеракціоналізм), де соціальне життя індивіда характеризується, як низка драматичних вистав, а розвиток особистості – у контексті розігрування ролі; Е. Берна [2] (транзактний аналіз) про презентацію рольового репертуару трьома Его станами («Батько», «Дорослий», «Дитина»); Я. Морено [16] (психодраматичний напрям), який вказує на пряме відношення ролі до вираження ідентичності, не віддільної від матриці міжособистісної взаємодії; П. Горностая [9] (ролевий підхід у соціальній психології особистості), який репертуар життєвих ролей пов'язує з особистісною ідентичністю, наголошуючи на його залежності від внутрішніх (потреби в самореалізації і ролевому розвитку особистості) та зовнішніх (система ролевих очікувань, що відображають соціальні цінності та вимоги до виконання соціальних ролей) чинників та ін. Особливого значення надаємо дослідженням символів та архетипів К. Юнга [25], згідно з якими соціальна роль є Маскою (Персона (Persona)), що приховує автентичність особистості, однак задовольняє потребу в адаптації. Власне ці дослідження та праці О. Штепи [23] щодо розуміння ресурсності індивіда, як здатності реалізовувати ресурси, класифікація екзистенційних ресурсів особистості О. Рязанцевої [18] (ресурс Свободи, ресурс Сенсу, ресурс Милосердя, ресурс Прийняття, ресурс Віри), стали основою розуміння ресурсного потенціалу життєвого сценарію. Так, мету цього дослідження скеровуємо на психологічний аналіз метафоричних наративів сучасних українських письменників-емігрантів у вимірі ресурсного потенціалу життєвих сценаріїв, показником активації якого є співвідношення активних та пасивних життєвих ролей.

Виклад основного матеріалу. Структура життєвого сценарію в нашому розумінні відображає свідомі та несвідомі етапи іденти-

фікації індивіда. Вагоме значення в цьому процесі мають архетипи, які є складовими Юнґіанської моделі психіки. Визначальну роль у цій моделі відіграє колективне несвідоме. Окрім Персони, до архетипів К. Юнг відносить Тінь (центр особистого несвідомого), Аніму / Анімус та Самість (архетип цілісності, що об'єднує свідоме і несвідоме)). Теорія К. Юнга стала основою рівневої структури творчості, запропонованою Л. Бобир [3]. Так, Персона, як навченість, відображає перший рівень творчості; другий виражається через сублімацію – Тінь; третій – через Аніму / Анімус, як вирішення конфлікту про протилежну особу; на четвертому рівні – колективного несвідомого продукт з'являється одразу в завершеному вигляді; і найвищим рівнем – п'ятим, є рівень Самості, на якому створюється щось «нове, що рухає світ вперед». Рівні ресурсного потенціалу життєвого сценарію (міри можливостей особистості для соціальної адаптації та його самореалізації) ми вбачаємо у зворотній ієрархії запропонованих структурних компонентів. Так, базою для формування життєвого ресурсу вважаємо колективне несвідоме – наші глибинні духовні цінності, первинна філософія життя, досвід предків. Інакше кажучи, ми народжуємось із пасивним психологічним імунітетом, який сприяє духовній ідентифікації. Наступним рівнем вважаємо статеву ідентифікацію (Аніма / Анімус). Прийняття своєї психосоматичної ролі, що передбачає задоволення базових потреб, сприяє як подальшому ролевому розвитку (психічної, соціальної та трансцендентної ролі (ролева структура особистості за Я. Морено)), так і розв'язанню едипального конфлікту. Ресурсний потенціал на цьому рівні містить емоції та почуття, які людина здатна переживати у стосунках, а також сценарні рішення (дозволи та заборони на них), сформовані насамперед під впливом приписів батьків. Слід відзначити, що сценарні рішення до певного етапу життя, подібно психологічним механізмам захисту, створюють відчуття безпеки, тобто сприяють формуванню психологічного імунітету. Пов'язуємо цей етап формування ресурсу життєвого сценарію з початком ініціації. Наступний рівень – це приховані, придушені наші бажання, мрії – Тіневий бік. Водночас це імпульси, інстинкти, джерело творчої активності, енергію яких Его (центр свідомості), може скерувати в конструктивне русло (творча ідентифікація). Третій рівень ресурсного потенціалу життєвого сценарію вважаємо знання та уміння, переконання та цінності, які формуються за допомогою як приписів

батьків (зовнішнього ресурсу), так і власного досвіду. Ці вміння спрямовані на основну життєву ціль – соціальну адаптацію через самопрезентацію, механізмом якої є прагнення справити хороше враження та приховати недоліки. Відображає цей рівень Персона (соціальна ідентифікація). І найвищим п'ятим рівнем є рівень Самості (прагнення до цілісності), який інтегрує всі ресурси особистості та демонструє здатність ними користуватись і передавати нащадкам (індивідуальна ідентифікація) – духовно-моральний імунітет. Наскрізним ресурсом усіх рівнів вважаємо мрію, адже як форма самоідентичності [1; 26], вона приводить в актуальний стан мету життя та план її реалізації. Всі ці архетипи мотивують поведінку людини задля цілісності, що своєю чергою активує ресурс для реалізації мрії (план), механізмом чого є смисли. Психічні функції індивіда, які К. Юнг виокремив, як мислення, почуттєвість, відчуття та інтуїція, демонструють пріоритетність змістовної наповненості ресурсу життєвої ролі, а значить і життєвого сценарію, та компенсацію. Для перевірки та експлікації нашого розуміння ресурсу життєвого сценарію та його чинників формування сконцентровано увагу на психологічний аналіз наративів сучасних письменників-емігрантів.

Літературна творчість, зокрема поетичний твір, згідно з працями З. Фрейда [20] надає можливість для письменника вирішити свої душевні конфлікти за допомогою героїв твору, які є складовими цілісної структури «Я» автора. Ця ідея є основою і наративної психології. Однією з найважливіших функцій наративу є самопрезентація особистості, зокрема її переконань та цінностей [22], форм самоідентичності (фантазій, мрій, бажань, планів та ін.) [1] та ін., що своєю чергою, сприяє розумінню особливостей життєвого сценарію, чинників його формування та міри можливостей індивіда. Сприяє цьому психологічний аналіз репертуару його життєвих ролей – сукупності життєвих ролей, де життєва роль – це інтегральний феномен, що поєднує характерні, сценарні, смислові, архетипічні та ін. типи [9]. Існують різні класифікації ролей. У цьому дослідженні сконцентровано увагу на ресурсних (активних) ролях індивіда у процесі розгортання його життєвого сценарію.

Перші наші розвідки [6] психологічного осмислення ресурсних складових життєвого сценарію були здійснені за допомогою аналізу наративів У. Самчука («Юність Василя Шеремети»),

Д. Нитченка («Заповіт», «Від Зінькова до Мельборну: Із хронічки мого життя»), Л. Богуславець («Моя австралійська кума»), О. Лятуринської («Щастя згублені ключі», «Ось коридор із входом до архівів»), І. Огієнка («Та ж чуда скрізь»), А. Павлюка («Батькам»), І. Вишенського («Книжка» (Глава 9)) та ін. Це дало можливість виокремити духовно-моральні цінності як основу їхнього життєвого ресурсу, умовою формування яких є сприятливе середовище. Довіра до світу, відповідальність за якісне наповнення свого життя та прийняття екзистенційних данностей дає можливість реалізувати письменникам своє покликання, яке вбачаємо в літературній самопрезентації. Сформований духовно-моральний імунітет письменників сприяв пристосуванню до труднощів, подоланню складних ситуацій.

Водночас психологічний аналіз репертуару життєвих ролей у метафоричних наративах О. Лятуринської («Мамурка»), О. Стефановича («Івасик-Орлик»), С. Луцкової («Плач за рожевою птахом») та Т. Шевченко («Гонечка – сіра Мишка») [5] дає підстави стверджувати, що зміна ставлення до себе індивіда, апробація нових ролей, має вплив на подальше розгортання його життєвого сценарію. Психологічний аналіз метафоричних наративів демонструє такі ресурсні чинники розгортання життя, як установка на життя, духовна ідентифікація, варіативність поведінкових реакцій, усвідомлення свого покликання та місії. У зв'язку з цим вагомого значення набуває формування гнучкості у виборі стратегій поведінки, вміння відстоювати свої кордони, здатність рухатися далі при поразках, зберігаючи свою цілісність та автентичність. Раціональні приписи значимих дорослих, обумовлені духовно-моральними цінностями, сприяють психологічній адаптації та підвищують якість життя.

У подоланні життєвих криз велике значення, на думку П. Горностая, мають уявлювані ролі, що створюються активною чи пасивною творчістю [9]. Підтвердження цієї тези вбачаємо в поезії Юрія Лазірко, який народився у Львові, та після завершення навчання у Вільям Патерсон Університеті (м. Вейн – Нью-Джерсі) за фахом «комп'ютерні науки» проживає в США. Відповідно до наративного аналізу компоненти цілісної особистості виражені як персоніфіковані герої. Назва однієї із збірок поета «Парасоля для долі» презентує образи двох героїв, змістовна наповненість яких дозволяє виділити один з яких – «Парасолю» своєрідним захистом

для іншого – Долі. Це свідчить про наявність ресурсної складової життєвого сценарію і самого автора, адже парасоля, на нашу думку, символізує здатність реалізовувати життєві плани, результатом яких є Доля. Відповідно до позиції буддистського Сходу щодо розуміння долі людина вільна у виборі, але в межах її призначення. В іншому випадку людина вбиває в собі своє істинне Я. Внаслідок чого неможливо досягнути щастя [21]. Тобто чинником формування щасливого життєвого сценарію є розуміння та усвідомлення свого призначення, а показником його ресурсу – здатність займатись діяльністю, яка приносить задоволення. Підставою для таких роздумів послужив нарративний аналіз вірша «Дошовик» [11], який містить збірка. Головним героєм цього метафоричного нарративу є *звклиий до води, старий* як світ Дошовик, що захищає від печалі та дозволяє мандрувати життям. Цей образ символічно демонструє архетип Творця, адже людина, у якої активізувався такий архетип, згідно з дослідженнями К. Пірсона, які базується на працях К. Юнга, приречена постійно щось творити. В іншому випадку вона відчуває «брак повітря» [15]. Тобто Дошовик тлумачимо як творчу ідентифікацію автора (*дошовик до лиця*), творчий ресурс, оновлення якого забезпечує новий творчий продукт (*набиратися сил, мов нектару бджола*). Творчий процес поета згідно з нарративом обумовлює любов (*віршем залатаю всі його діри, а любов'ю надихаю краплю тепла*). Крім того, ще одним героєм нарративу є Розгублений день, ресурс якого поповнює Небо (духовна ідентифікація автора), що виражається через митру, яку в загальному розумінні пов'язують із головним убором єпископа, частиною богослужіння. Тобто віра, любов, творчість – це є той ресурс, яким автор уміло користується (*підійму та на серце повішу*) для реалізації свого покликання, яке вбачаємо в літературній діяльності. Аналіз смислових блоків дозволяє виділити висхідний тип нарративу, відзначити ознаки прогресу щодо формування автором свого ресурсу (*і він буде легким, та стійким проти вітру*). Своєю чергою, це свідчить про високий рівень ресурсності поета, який демонструють описані життєві ролі.

Яскравою демонстрацією всіх рівнів структури ресурсного потенціалу життєвого сценарію є інший поетичний твір Юрія Лазірко «Урбанічна світлина» [12]. Герої цього метафоричного нарративу власне і виражають архетипи функціональної моделі особистості за К. Юнгом. Так, до колективного несвідомого відносимо такі

персонажі, як Гербарій, Місто, Прочани, Світ; до Персони: Маски (*У морі масок – деє моя пливе в човнику*); до архетипу Тіні: Тінь (*Так важко вислідити тінь на тлі скляному, не в куті*), Хтось, Нехлюй, Щурі (*шукають рай собі*); Аніма/Анімус: Емоції (*емоції вбирають усе*); до Самості: Сенс, Життя. Пошуки відповіді на запитання «Це я?» за допомогою певних кроків, подій, сприяють виробленню життєвої позиції Миротворця (*Ламається – де треба – ніж*), яку підкріплює екзистенційний ресурс Сенсу. Відповідно до класифікації архетипів К. Пірсона [15] така стратегія поведінки характерна людині, у якої активований архетип Мудреця. Мудреці вірять, що здібність людства до знань і розвитку зробить світ кращим, а тому основним бажанням у них є відкрити істину, на що спрямовані і Творці, про архетип якого ми відзначали раніше. Отже, нарратив, який є очевидною юнгіанською моделлю ідентичності, за допомогою символічного ряду репрезентує процес індивідуації, результатом якої є становлення Самості.

Ірраціональною формою прогнозування, наочним, інтимним образом бажаного майбутнього є мрія [26]. Мрія, втілена в нарратив, відповідно до досліджень І. Березко [1], є продовженням ідентичності, що своєю чергою відкриває нові способи для самореалізації, і як форма моделювання майбутнього, символізує відкритість новому досвіду, розширення власних можливостей, а значить містить ресурс для його створення. «Люди, мрійте чисто і джерельно!» з таким закликком звертається до читача українська поетеса, яка проживає у США, Р. Вірлан. Цитата поетеси «Сильні ті, хто вмів не згоріти в морі своїх емоцій, а виокремити їх від себе...», вказує на пріоритетність чуттєвої та почуттєвої психічних функцій, на які наголошував К. Юнг. Водночас ресурс поетеси вбачає у виході із злиття зі своїм почуттям (у гештальттерапії злиття (конфлюенція) є психологічним механізмом захисту), що своєю чергою, свідчить про відчуття авторкою своїх кордонів, розуміння своїх потреб, бажань, готовності рухатись далі. Зосередивши увагу на її метафоричному нарративі про мрію, звертаємо увагу на шляхи її досягнення. Героєм нарративу мрії зазвичай є «ідеалізоване Я» особистості [1]. Ототожнивши поетесу з *кольоровою* Мрією, як головним персонажем нарративу, можемо припустити, що її життєвий сценарій містить ресурс, яким авторка готова поділитись (*мрія буде сонячно світити*). Водночас фіксуємо заборони сценарію (*не спішіть, не стоптуйте, не замуруйте, не доторкайте*) та

переконання (*мрії випікаються роками*), які авторка пропонує як настанови щодо реалізації мрії. Ресурс приписів убачаємо у свободі формування духовної і творчої ідентичності для досягнення цілі життя – духовно-творчої самореалізації (*творчосил Божественної Суті*). Базові дієслова нарративу «виплітайте», «намалюйте», «спроєктуйте», «одпустіть», указують на активну позицію авторки, актуалізовану дієву складову ідентичності. У творчому процесі вагомого значення має фаза роботи несвідомого, за якою зазвичай відбувається свідоме завершення творчого продукту. Розглядаючи досягнення мрії як творчий процес, спостерігаємо цю складову творчості і в нарративі (*одпустіть їх у пташину зграю*). Відзначимо, що птах – це символ людської душі, посередник між небом і землею [17]. Досліджуючи символіку Богині-птаха в українській та індоєвропейській міфології, Г. Лозко [13] наголошує на уявленнях українців про персоніфікацію душі у вигляді птаха. Згідно з дослідженням К. Юнга птах символізує дух або ангелів, посланців вищого світу, тобто символізує прояв духовності, а значить і віру в допомогу вищих сил. Своєю чергою, це дозволяє виділити диференційований архетип поетеси – архетип Простодушного, адже ціль його – бути щасливим – «корелює» з його девізом «Вільні бути самим собою» [15]. «Дарами», які тлумачимо як ресурс, Простодушного є довіра до життя і віра в духовну силу, що і підтверджує метафоричний нарратив поетеси. З нарративу очевидно, що авторка, як і її Мрії, «люблять волю і простори». Це дає можливість виділити основним екзистенційним ресурсом – ресурс Свободи. Крім того, бажання (потяг, що відображає потребу [26]) поетеси «хай дари висотні не щезають!!!» підтверджують пріоритетність духовних цінностей у її житті та вагомості слідувати духовним орієнтирам. Зважаючи на те, що бажання, як переживання, переходять у дію завдяки великій енергетиці [26], останню вбачаємо у процесі формування мрій, засобом якого є творення нарративів (*бо без мрії світ – безводне море!*).

Птах є основним героєм метафоричних нарративів і іншої сучасної української поетеси, яка народилась на Острозьщині, та нині проживає в Італії, С. Луцкової. Слід відзначити, що в попередніх своїх дослідженнях ми вже пропонували результати психологічного аналізу поеми «Плач за рожевою птахою» [5]. У цьому дослідженні детальніше зупиняємося на казці авторки «Горобенятко Вісімка» [14]. Назва казки вказує на головного героя – Горобенят-

ка, ім'я якого сама авторка пов'язує із знаком безкінечності (*як уважають наймудріші люди – знак безконечності*). Водночас сюжет зав'язаний на іншій героїні – повелительці птахів – Пії, крила якої нагадують барвисту вісімку (*щось дуже схоже на барвисту вісімку*). Аналізуючи нарративи в контексті формування ресурсу сценарію, спробуємо за допомогою символічного ряду та персонажів, що відображають життєві ролі письменниці, проінтерпретувати особливості цього процесу. Ймовірно, що Горобенятко відображає ресурсну життєву роль, яка в певний період з'являється і розвивається в авторки, про що дізнаємось через образ Пії. Зазвичай позитивний герой відображає бажання автора відповідати цьому образу, однак за певних причин, йому в житті для цього не вистачає ресурсів. Аналогія до імені героїні Пія із відомим римським імператором, який отримав прізвисько Пій, тобто Благочестивий, за відсутність явних пороків під час свого правління, сприяє створенню психологічного портрету першопочаткової героїні. Пія, як справжня правителька, є відповідальним (*прокидається найпершою*), активним (*числівник багато вживається декілька разів*), миролюбним та мудрим лідером, яка вміло вирішує конфлікти між пташиними родинами (*їй майже завжди вдавалося помирити розбишака та вгомонити бешкетників*), та отримує задоволення від своїх перемог (*тоді пір'я на її чудесних крилах починало сяяти*). Пія радіє життю та вміє ділитися цією веселковою енергією (*навіть найпохмуріші люди помічали це, усміхалися*). Одночасно вище описане може свідчити про внутрішньо-особистісні конфлікти, які письменниця вміє вирішувати (*наступала пташина благодать*). Наголошуючи на індивідуальності смислового наповнення «*благодаті*», героїня все ж ідентифікує своє бажання сформулювати новий для неї та відомий іншим ресурс (*повернувшись додому у високі гори, і сама знесла яєчко*). Загальновідомо, що яйце є символом зародження Всесвіту. Ймовірно, що йдеться про глибокі сенсожиттєві орієнтири, що базуються на ментальних цінностях, актуалізацію яких могла спровокувати поїздка до України (авторка часто відвідує рідних) та події, які зараз переживають українці. Послугуючись дослідженнями К. Юнга, Г. Лозко [13] констатує, що початковий архетип образу жінки-птаха найбільш чітко простежується в ідеї «вічної присутності», що проявляється на ранній стадії людської свідомості, перш ніж виникає диференціація подальших архетипів. Подальший сюжет дає підстави виокремити

першопочатково архетип Шукача, який орієнтований на пошуки кращого світу, та в результаті подорожі – Турботливого [15]. Ці архетипи провокують бажання героя (Горобеня) – знайти справжнього себе через освоєння світу та захистити людей від можливих збитків. Своєю чергою, це пояснює фінал казки, де герой робить вибір на користь інтересів середовища, що свідчить про пріоритетність ресурсу Милосердя. Альтруїзм, який характерний цьому архетипу, демонструє наявність ресурсу любові [24], що і демонструють головні герої нарративу.

Сюжет мандрів, подорожі, зазвичай інтерпретують як пошук сенсу життя, процес індивідуалізації, результатом якого, як уже відзначалось, є становлення Самості – цілісності психіки. Процес інтеграції особистості супроводжується розширенням нових можливостей. Саме цей процес і спостерігаємо в наративі: незвичне, однак самотнє яєчко, трансформується в моторного та невгамовного Знайду (сміслові навантаження слова підтверджує нашу гіпотезу про новий ресурс). Чинником благополучної подорожі героя сприяла сформована базова довіра до світу, яку забезпечила материнська любов і піклування (*Цілу ніч плела Пія легку ковдрочку зі свого барвистого пір'я та місячного сяйва, щоб яєчко, бува, не змерзло*). На шляху героя трапляються помічники, що свідчить про здатність приймати допомогу (зовнішній ресурс), адаптованість героя. Своєю чергою, це сприяє в перспективі формуванні здатності самому ділитись ресурсом. Відповідно до емпіричного дослідження О. Штепи [24] психологічна ресурсність є критерієм здатності особистості наділяти власне життя сенсом. Так, інтеграція двох героїв (Пії та її сина Вісімки), свідчить про присвоєння ресурсності, що сприяє розумінню героєм свого покликання (*стати згодом повелителем птахів*) та своєї місії (*врятувати птахів від голоду*). Дослідниця психоаналітичних аспектів української народної казки, О. Тиховська у своєму інтерв'ю для газети «Наш Ужгород» стверджує, що «В житті, як у казці, щаслива кінцівка залежить від правильного рішення» [19]. Герой приймає спонтанне самостійне рішення, результат якого задовольняє потребу соціума, та в перспективі і власні потреби – *пташина благодать та щасливе життя з красунею Черрі*. Тему останнього смислового блоку – творення Чуда, зазвичай пов'язують з оптимізмом, вірою в хороший підсумок, що і демонструє фінал казки. Мораль нарративу, яка відображає інтроєкт автора (*щоб почуватися щасливим, зовсім*

не обов'язково бути повелителем), стверджується і водночас піддається сумніву (*чи не так?*). Адже з нарративу очевидно, що герой уже є повелителем свого життя (інтеграція Самості), а порятунок ближніх указує, що він може взяти відповідальність і за інших.

Творчість, успіх та любов забезпечує оновлення психологічної ресурсності [24], про що свідчать і результати нашого дослідження. Доповнюємо цю тезу таким феноменом як *приємні спогади*. Підставою для таких висновків стали результатах аналізу метафоричного нарративу «Антонівка» української письменниці-емігрантки, яка проживає у США, Тамари Ганенко [8]. Покликання, як баланс соціальної адаптації та самореалізації, вбачаємо в діяльності, яка приносить задоволення. Відповідно до досліджень обдарованості, така діяльність не втомлює, про що свідчить і поезія Т. Ганенко (*не зімкнула я віч, в півтемній кімнаті пишу цілу ніч*). Очевидно, що підтримку цього процесу забезпечують приємні спогади про турботу мами (*матуся моя щогодини встає – на бідне дитя подивитись своє*). Із приватної переписки з п. Тамарою дізнаємось, що «серйозне ставлення до життя, порядність, глибокі почуття, любов і таланти до мистецтва», вона отримала від своїх батьків, зокрема від мами. Сімейна традиція – збиратись і співати українські пісні («Взяв би я бандуру», «Там, де ятрань круто в'ється») віддзеркалюється у її творах, що може свідчити про збереження цієї традиції, як сімейної цінності. Водночас спостерігаємо й отриманий у спадок ресурс любові. Натхненням для творчості поетеси є спогади про яблука «антонівки», зірвані руками мами (*Антонівки пахнуть у вірші мої*). Яблуко в міфології зазвичай тлумачать як символ любові, а тому можемо зробити висновок, що авторка володіє ресурсом любові та готова ним поділитись.

Висновки. Отже, результати психологічного аналізу нарративів демонструють рівні ресурсного потенціалу життєвих сценаріїв письменників-емігрантів, як процес індивідуалізації, що завершується етапом інтеграції свідомого та несвідомого. Ймовірно, що такий результат може свідчити про вихід із звичного сценарію для конструювання власного – автономного. Ресурс такого сценарію забезпечують сенсожиттєві орієнтири. Очевидно, що породження творчих продуктів у формі нарративів письменниками-емігрантами сприяло їхньому конструктивному пристосуванню до змінених обставин та подолання життєвих труднощів, що може слугувати прикладом і для сучасних мігрантів. Таким чином, вище презент-

тований нарративний аналіз оповідальних текстів може збагатити психологічну теорію і практику новим досвідом та стати засобом підтримки для зацікавленого читача. **Перспективу подальших розвідок** вбачаємо в нарративному аналізі творчих продуктів письменників-емігрантів різного віку.

Література:

1. Березко І. Наратив майбутнього як засіб реінтерпретації минулого та по інтерпретування теперішнього досвіду особистості / І. Березко // Наукові студії із соціальної та політичної психології: зб. статей/ НАПН України, Ін-т соціальної та політичної психології. – К. : Міленіум. – Вип. 25 (28). – 2011. – С. 3–12.
2. Берн Е. Ігри, у які грають люди: світовий бестселер із психології стосунків / Ерік Берн ; [пер. з англ. Карини Меньшикової]. – Харків : Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2016. – 255 с.
3. Бобир Л. Що таке справжня творчість [Електронний ресурс] / Л. Бобир. – Режим доступу : <https://www.youtube.com/watch?v=rGLzX5GpXzI&t=288s>.
4. Вірлан Р. Мрійте [Електронний ресурс] / Р. Вірлан // Поетичні майстерні. – Режим доступу : <http://maysterni.com/publication.php?id=83843>.
5. Гандзілевська Г. Метафоричні наративи українських письменників-емігрантів у вимірі життєвих ресурсів особистості / Г. Гандзілевська // Психологічні координати розвитку особистості: реалії та перспективи : збірник наукових матеріалів II Всеукр. наук.-практ. конф. (17 травня 2017 р., м. Полтава). – Полтава : Видавець Шевченко Р.В., 2017. – С. 29–32.
6. Гандзілевська Г. Б. Ресурс життєвих сценаріїв українських письменників-емігрантів / Г. Б. Гандзілевська // Українська діаспора: проблеми дослідження: тези доповідей Міжнародної наукової конференції, 27–28 вересня 2016 р., м. Острогор ; Міністерство освіти і науки України, Національний університет «Острозька академія», Українське історичне товариство. – Острог, 2016. – С. 262–264
7. Гандзілевська Г. Роль сценарних установок у процесі соціокультурної адаптації українських емігрантів / Г. Гандзілевська, В. Поліщук // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського Психологічні науки: збірник наукових праць ; за ред. Ірини Савенкової. – № 1 (17), квітень 2017. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2017. – С. 41–47.
8. Ганенко Т. Антонівки [Електронний ресурс] / Т. Ганенко // Поетичні майстерні. Режим доступу : <http://maysterni.com/user.php?id=3285&t=1&rub=962&sf=1>.

9. Горностай П. Личность и роль: ролевой подход в социальной психологии личности : [монография] / П. П. Горностай. – К. : Интерпресс ЛТД, 2007. – 311 с.
10. Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни / И. Гофман ; пер. с англ. и вступ. статья А. Д. Ковалева. – М. : «КА НОН-пресс-Ц», «Кучково поле», 2000. – 304 с.
11. Лазірко Ю. Дошовик Збірка «Парасоля для долі». [Електронний ресурс] / Ю. Лазірко. – Режим доступу : <http://www.stihi.ru/2008/02/23/357>.
12. Лазірко Ю. Урбанічна світлина [Електронний ресурс] / Ю. Лазірко // Поетичні майстерні. – Режим доступу : <http://maysterni.com/user.php?id=3156&t=1>.
13. Лозко Г. Символіка жінки-птаха в українській культурі / Г. Лозко // Україна в етнокультурному вимірі століть : збірник наукових праць : посібник для викладачів, вчителів, студентів й учнів вузів і шкіл / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. – Вип. 5 : Міфи і символіка в етнокультурі українців. – С. 33–42.
14. Луцкова С. Поетичні майстерні [Електронний ресурс] / С. Луцкова. – Режим доступу : <http://maysterni.com/user.php?id=3146>.
15. Марк М. Герой и бунтарь. Создание бренда с помощью архетипов / М. Марк , К. Пирсон ; пер. с англ. под ред. В. Домнина, А. Сухенко. – СПб. : Питер, 2005. – 336 с.
16. Морено Якоб Леви. Психодрама / Я. Морено ; пер. с англ. Г. Пимочкиной, Е. Рачковой. – 2-ое изд., испр. – М. : психотерапия, 2008. – 496 с.
17. Прус Л. В. «Пташина символіка людського життя» в ліриці В. Голубородька (на матеріалі поезії «Дала мені мати серце...») [Електронний ресурс] / Л. В. Прус. – Режим доступу : <http://masters.kubg.edu.ua/index.php/gi/article/view/85#.VN3ZudKsWuJ>.
18. Рязанцева Е. Ю. Вера как экзистенциальный ресурс личности в преодолении кризиса / Е. Рязанцева // Актуальні проблеми психології: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – Київ, 2011. – Том 11. – Вип. 4. – Ч. 2. – С. 218–225.
19. Стефанець О. Оксана Тиховська: «В житті, як у казці, щаслива кінцівка залежить від правильного рішення» [Електронний ресурс] / О. Стефанець // газета «Наш Ужгород». – № 8. – Жовтень, 2015. – Режим доступу : <http://nedilya.net/2015/10/08/оксана-тиховська-в-житті-як-у-казці-щ>.
20. Фрейд З. Психологические этюды / З. Фрейд. – Минск : Беларусь, 1991. – 606 с.
21. Хухлаева О. В. Психология развития: молодость, зрелость, старость : учебное пособие / О. В. Хухлаева. – 3-е издание, стереотипное. – Москва : Академия, 2006. – 208 с.

22. Чепелева Н. В. Особистий довід суб'єкта у контексті психологічної герменевтики / Н. В. Чепелева // У кн.: Людина. Суб'єкт. Вчинок: філософсько-психологічні студії [за заг. ред. В. О. Татенка]. – К. : Либідь, 2006. – С. 280–302.

23. Штепа О. С. Психологічна ресурсність у структурі суб'єктності особистості [Електронний ресурс] / О. С. Штепа // Проблеми сучасної психології. – 2015. – Вип. 27. – С. 661–675. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2015_27_57.

24. Штепа О. С. Особливості смисложиттєвих орієнтацій осіб з різним рівнем сформованості психологічної ресурсності / О. С. Штепа // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. – 2012. – № 1032. – Вип. 50. – С. 40–44.

25. Юнг К. Г. Архетип и символ / К. Г. Юнг. – Москва : Ренессанс, 1991. – 300 с.

26. Як будувати власне майбутнє: життєві завдання особистості : Монографія / Нац. акад. пед. наук України, Інст соціальної і політичної психології ; за наук. ред. Т. М. Титаренко. – К., 2012. – 512 с.

27. Mead G. H. Mind, self, and society. From the standpoint of a social behaviorist / G. H. Mead. – Chic.: Univ. Press, 1946. – 401 p.

DOI: 10.25264/2415-7384-2017-5-29-39

УДК 371.134:373.2:[615.85:7]

О. С. Донченко

АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті обґрунтовано застосування арт-терапії як засобу розвитку професійної креативності майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу. Зазначено, що опосередкування взаємодії студента та викладача твором мистецтва або продуктом арт-терапевтичної творчої діяльності є визначальною особливістю арт-терапії. Доведено, що, будучи засобом пізнання дійсності, мистецтво дозволяє опредметнити неусвідомлюване, шляхом вербалізації та рефлексії усвідомити, опрацювати проблемну педагогічну ситуацію на новому рівні. Психологічний вплив мистецтва характеризується пробудженням надзвичайно сильних емоцій та посиленою діяльністю уяви, присвоєнням соціально-нормативних особистісних смислів, подоланням внутрішньої цензури. Матеріал статті теоретично доводить здатність арт-терапії бути ефективним та доцільним засобом розвитку професійної креативності вихователя ДНЗ як багатоконпонентного та складного за структурою феномена.

Ключові слова: професійна креативність вихователя ДНЗ, арт-терапія, педагогічний напрям арт-терапії, опредметнення, розпредметнення, катарсис.

В статье обосновывается применение арт-терапии как средства развития профессиональной креативности будущего воспитателя дошкольного образовательного учреждения. Отмечается, что опосредование взаимодействия студента и преподавателя произведением искусства или продуктом арт-терапевтической творческой деятельности является определяющей особенностью арт-терапии. Отмечено, что выступающая средством познания действительности, искусство позволяет опредмечивать неосознаваемое, путем вербализации и рефлексии осознавать, прорабатывать проблемную педагогическую ситуацию на новом уровне. Психологическое воздействие ис-

куства характеризується пробуждением сильных эмоций и усиленной деятельностью воображения, присвоением социально-нормативных личностных смыслов, преодолением внутренней цензуры. Материал статьи теоретически доказывает способность арт-терапии выступать эффективным и целесообразным средством развития профессиональной креативности воспитателя ДОУ как многокомпонентного и сложного по структуре феномена.

Ключевые слова: профессиональная креативность воспитателя ДОУ, арт-терапия, педагогическое направление арт-терапии, опредмечивание, распрямление, катарсис.

This article justifies the use of art therapy as a means of developing the professional creativity of the future educator of a pre-school educational institution. It is noticed that the mediation of the relationship between a student and a teacher by a work of art or a product of art-therapeutic creative activity is a defining feature of art therapy. It is highlighted that while acting as a means of cognition of reality, art allows us to objectify the unconscious, to realize and work out the problem pedagogical situation at a new level, through verbalization and reflection. The psychological impact of art is characterized by the awakening of strong emotions and enhanced imagination, the appropriation of socially-normative personal senses, and the overcoming of internal censorship. The article provides enough theoretical proves that art therapy is an effective and expedient means for the development of professional creativity of the preschool teacher as a multifaceted and complicated phenomenon.

Key words: professional creativity of the preschool teacher, art therapy, pedagogical direction of art therapy, objectification, disassociation, catharsis.

Постановка проблеми. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до творчої професійної діяльності є сьогодні одним із важливих завдань, що постає перед вищими навчальними закладами України. Одержані нами результати дослідження прояву професійної креативності студентів спеціальності «Дошкільна освіта» дозволяють стверджувати, що особливості, характерні для більшості досліджуваних (85%), спричинятимуть певні труднощі в запровадженні творчої професійної діяльності. Це проявлятиметься в ускладненому та малоефективному процесі виявлення педагогічних проблем, формулювання педагогічних задач, пошуку нестандартних ідей їх розв'язання, оцінки результату

та його впровадження на практиці, що призводитиме до зниження динаміки формування творчої особистості дитини, сприятиме загальному зниженню педагогічного професіоналізму. Вважаємо, що це є свідченням необхідності активізації внутрішніх ресурсів зростання рівня професійної креативності шляхом запровадження цілеспрямованої роботи з її розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підвищений інтерес до застосування арт-терапії в освітньому процесі вищої школи демонструє велика кількість та різноманітність сучасних досліджень, зокрема С. Беловолової, Л. Животенко, Л. Злочевської, Т. Кисельової, Ю. Кулінки, Л. Лебедевої, Н. Мараховської, О. Отич, Н. Пов'якель, Т. Руденко, І. Шишової. Це пов'язано, поперше, з необхідністю впровадження в освітній процес технологій, що сприяють реалізації гуманістичної спрямованості педагогічного впливу, а по-друге – із багатофункціональністю, екологічністю та ефективністю застосування засобів арт-терапії для низки навчальних, розвивальних та виховних завдань.

Застосування арт-терапії у процесі підготовки майбутніх фахівців базується на дослідженнях Л. Лебедевої, яка виділяє три самостійних напрями арт-терапії: педагогічний (призначений для розвивальної, виховної, корекційної роботи з учасниками освітнього процесу з метою гармонізації процесів індивідуального та соціального становлення особистості); психотерапевтичний (медичний) застосовується в роботі з інвалідами, тяжко хворими; соціальний (терапія зайнятості) передбачає роботу в центрах зайнятості, в притулках, дитячих будинках, таборах біженців, місцях позбавлення волі. Відповідно до виділених напрямів художня творчість є гармонізуючим, лікувальним чи відволікаючим фактором. У межах нашого дослідження ми дотримуємося педагогічного напрямку арт-терапії, який має неклінічну спрямованість та розрахований на потенційно здорову особистість, або особистість з особливостями в розвитку. На перший план у педагогічному напрямку виходять завдання розвитку, виховання, соціалізації. Арт-терапію в науково-педагогічній інтерпретації розуміють не лише як засіб терапії чи корекції, здійсненої психотерапевтами чи психологами, але насамперед як турботу про емоційне самопочуття та психологічне здоров'я особистості, групи, колективу засобами художньої діяльності (Л. Брусилівський, О. Дьюхерст-Меддок, А. Копитін, Л. Лебедева, А. Сизова). Центральною фігурою арт-терапевтичного

процесу водночас є особистість, що прагне до самореалізації та розширення діапазону своїх можливостей. І. Зязюн, розглядаючи арт-терапію як новий напрям у сучасній педагогічній практиці, визначає її так: «Динамічна система взаємодії між учнем (дитиною, студентом, дорослим), продуктом його художньої творчої діяльності і педагогом (арт-терапевтом) у так званому «фасилітуючому» (від фр. *faciliter* – полегшувати) арт-терапевтичному просторі з метою реалізації найважливіших функцій освіти: психотерапевтичної, корекційної, діагностичної, розвивальної, виховної, психо-профілактичної, реабілітаційної і т. ін.».

Метою статті є обґрунтування застосування арт-терапії як засобу розвитку професійної креативності майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до авторської позиції, професійна креативність вихователя ДНЗ – це багатофакторна, стійка здатність вихователя ДНЗ до творчого (нестандартного, доцільного, ефективного) розв'язання педагогічних задач, що мають на меті позитивну динаміку формування творчої особистості дошкільника та підвищення рівня творчої педагогічної діяльності самого вихователя ДНЗ. Критеріями її сформованості є: мотиви творчої педагогічної діяльності, серед яких ключовими є прагнення досліджуваних до творчої самореалізації та креативна емоційна спрямованість (мотиваційний компонент); пізнавальні психічні процеси, обізнаність щодо психологічної сутності професійної креативності вихователя, методів творчого розв'язання педагогічних задач та рівень навчальних досягнень (когнітивний компонент), сформованість системи розумових дій та операцій творчого розв'язання педагогічних задач (операційний компонент), сформованість регулятивних механізмів творчості, якими є вольові якості особистості та рефлексивність (регулятивний компонент).

Ефективність та доцільних засобів розвитку професійної креативності майбутнього вихователя визначатиметься здатністю впливу на неї як багатокомпонентний та складний за структурою феномен, що охоплює пізнавальну, афективну, регулятивну сферу особистості, а також можливість їх органічного впровадження у процес фахової підготовки студента.

Особливість арт-терапії як засобу розвитку професійної креативності майбутнього вихователя обумовлюються тим, що відносини студента та викладача *опосередковуються твором мис-*

тецтва або арт-терапевтичної творчої діяльності (малюнком, метафоричною картою, історією, казкою, танцем).

Ґрунтовні наукові дослідження психологічного впливу мистецтва на особистість розпочалися на початку ХХ ст.

Л. Виготський [1] у роботі «Психологія мистецтва» визначав його як особливий вид мислення, який призводить до того ж результату, що й наукове пізнання, але іншим шляхом. Дослідник зазначав, що будь-який художній твір може застосовуватися як присудок до нових, непізнаних явищ та ідей та аперцептувати їх подібно до того, як образ у слові допомагає аперцептувати нове значення. Те, що ми не в змозі зрозуміти прямим шляхом, ми можемо зрозуміти шляхом окільним. Зважаючи на те, що кожен художній твір має зовнішню форму, внутрішню форму (образ) та значення (ідею, зміст), Л. Виготський [1, с. 59] стверджує, що заслуга художника не в тому мінімумі змісті, про який він думав під час створення, а в гнучкості образу, в силі внутрішньої форми створювати найрізноманітніший зміст. Сам твір не може бути відповідалним за ті думки, які можуть виникнути на його основі. Крім того, посилаючись на А. Горнфельда, він зазначає, що осмислити можна все, навіть справжню нісенітницю: ми схильні привносити зміст навіть у випадкове та беззмістовне нагромадження форм.

Саме так Л. Виготський доводить значення мистецтва як *засобу пізнання дійсності*. Водночас воно диктується здебільшого не митцем, який вкладає певне значення у форму, а суб'єктом, який цей твір сприймає та знаходить певний його індивідуальний зміст. Із таким розумінням погоджується Т. Колошина [5], визначаючи головною властивістю мистецтва те, що воно є унікальним способом передачі людського досвіду. Мистецтво дає можливість познайомитись, а не дізнатись; дає, але не нав'язує; не претендує на правоту, об'єктивність, істинність, а забезпечує споглядачу можливість самому робити висновки, визначати своє ставлення. Крім того, воно фіксує досвід переживання, на відміну від науки, що фіксує досвід дії.

Процес арт-терпії, який полягає у спогляданні творів мистецтва або створенні арт-терапевтичних творчих продуктів, дозволяє зробити неусвідомлюване, невідоме таким, що можна побачити та шляхом вербалізації усвідомити та опрацювати на новому рівні. Принципового значення при цьому набуває поняття «символ», що

визначається як умовне позначення якогось предмета, поняття або явища. Символ – об'єкт, який переносить психічний зміст із частини психіки, що не рефлексується в усвідомлювану та зв'язує ці дві частини.

Після художнього вираження символу відбувається процедура пошуку суб'єктивних трактовок, усвідомлення аналогій, що існують між змістом, що міститься в зображеному образі, і життєвими повсякденними реаліями людини. Це відбувається шляхом ампліфікації його латентних значень та змісту. Екстерналізований зміст піддається процедурі аналізу та рефлексивній обробці, у результаті чого суб'єкт присвоює укладену в його структурі інформацію, дозволяє формулювати аналогії та продукувати широкий спектр гіпотез та інтерпретацій [11]. Сприяє цьому механізм відсторонення, пов'язаний із визначенням в об'єкті нових малоімовірних значень, які дають можливість побачити нові сторони і значення реальності, що є необхідною умовою конструктивного розв'язання проблеми [8].

І. Чернуха [13] пояснює цей механізм, застосовуючи поняття «опредметнення» (Ч. Пірс, М. Мамардашвілі, Д. Рад'яр) та «розпредметнення» (В. Соловйов, А. Соколов, О. Шахін).

Створення символу є опредметненням змісту психічного. Проведення операцій над його значенням, пізнання його сутності складає процес розпредметнення. Символ, що має постійне значення, перетворюється на архетип, тобто набуває універсального значення. Символи є засобами мови, вони залежать від контексту утворення, набуваючи значення на основі історії їх застосування та внутрішнього стану суб'єкта.

«Творчий процес образного зображення дає змогу опредметнювати внутрішній світ суб'єкта та розуміти його за допомогою розпредметнення змісту символів в процесі їхньої інтерпретації. У процесі «малювального» катарсису суб'єкт опредметнює власні переживання в кольорі, формі, розпредметнення яких стає можливим за умови аналізу їх глибинної обумовленості. Важливим в процесі опредметнення психічного змісту є рефлексія, що дає змогу здійснювати розпредметнення та пізнання глибинного змісту символіки твору. Розпредметнення змісту семантики образу дає змогу об'єктивувати суб'єктивізм особи по відношенню до оточуючого світу. Опредметнення пережитого досвіду суб'єктом за

допомогою образних форм дає змогу пізнавати індивідуальну неповторність семантики творчості суб'єкта» [13, с. 52].

Таким чином можливе здійснення символічного реконструювання – механізму, що дозволяє відтворити проблемну ситуацію, знайти шляхи її вирішення через переструктурування проблеми і реінтеграцію самої особистості на основі самопізнання. Першочергове значення в цьому процесі відіграє рефлексія, оскільки саме вона дозволяє студенту самодистанціюватись, подивитись збоку на проблему та самого себе, звернутися до наявного досвіду, власного ставлення до проблеми, визначити передумови, мотиви, причини подій, її результативні параметри, допущені помилки, пізнати власні стратегії розв'язання проблемних ситуацій, усвідомити їх стереотипність, тобто, за виразом Л. Подкоритової, «охопити одночасно полюс суб'єкта і полюс об'єкта» [8, с. 437–438].

Наступна функція мистецтва визначається положенням Л. Виготського [1, с. 238–260] про те, що всі психологічні системи, які намагаються пояснити мистецтво, є комбінованим у тому чи іншому вигляді вченням про уяву та почуття. Єдність почуттів та уяви у процесі сприймання художнього твору науковець пояснює так: художнє почуття відрізняється від звичайного тим, що мистецтво здатне пробуджувати надзвичайно сильні емоції, які разом із тим ні в чому не виражаються. Вираження художніх почуттів знаходить своє розв'язання в надзвичайно посиленій діяльності уяви. Саме затримка зовнішнього вияву є симптомом, що визначає художню емоцію та зберігає її надзвичайну силу. Ця затримка відбувається через наявність у будь-якому художньому творі афективних протиріч, які представляють собою протилежні ряди почуттів, що призводить до їх «короткого замикання та знищення». Справжнім ефектом художнього твору Л. Виготський називає катарсис, механізм якого пояснює так: емоції, які викликає форма художнього твору та його зміст знаходяться в постійному антагонізмі, спрямовані в протилежні сторони; закон естетичної реакції один: вона заключає в себе афект, який розвивається у двох протилежних напрямках, які в кінцевій точці знаходять своє знищення, призводять до розряду нервової енергії.

Л. Подкоритова описує механізм емоційної децентрації, який дозволяє вийти за межі емоційної «скутості» і «звуження поля орієнтування». Виникнення нових емоцій та почуттів сприяє виник-

нення нових уявлень та навпаки, що загалом сприяє розширенню досвіду [8, с. 438].

Варто зауважити, що вплив на афективну сферу особистості стосується здебільшого пасивного напряму арт-терапії, що передбачає використання творів професійних митців (картини, музика, літературні твори), оскільки вони здатні викликати високий рівень переживань, закодованих у них.

Значущим є також механізм присвоєння соціально-нормативних особистісних смислів, який спрямований на подолання почуття самотності та допомагає набутти взаєморозуміння у спілкуванні. Цей механізм актуалізується під час групової арт-терапевтичної роботи. Розуміння того, що переживання особистості не є унікальним, що інші здатні переживати такі самі почуття, або хоча б розуміти їх, сприяє подоланню творчих бар'єрів, зокрема, страху, сором'язливості та невпевненості.

Завдяки механізмам відсторонення та проекції знижується самокритичність особистості, оскільки ідея чи переживання сприймаються як такі, що нав'язуються твором мистецтва або продуктом арт-терапевтичної творчої діяльності, відокремлені від особистості. Це підвищує продуктивність творчої діяльності (усвідомлення роздільності «ролі» (маски) учасника арт-терапевтичного процесу, і зовнішньої людини «себе самого»), та дозволяє подолати внутрішню та зовнішню цензуру, що розглядається А. Маслоу як свідоме чи несвідоме придушення нетрадиційних, незвичайних думок.

Варто зазначити, що застосування класичних евристичних методів (мозкового штурму, синектики, карт пам'яті та ін.) характеризується здебільшого відсутністю стимулу, необхідністю пропонувати ідеї без опори на допоміжні засоби. Арт-терапія нівелює цю особливість: наявність творчого продукту значно активізує творчу діяльність, оскільки актуалізує досвід, підсвідомість, як результат – процес стає легшим та викликає здебільшого позитивні емоції. Вважаємо це суттєвим моментом, оскільки вже класичним стало визнання творчості процесом важким («муки творчості»).

Оскільки одним із провідних мотивів прояву професійної креативності вихователя ДНЗ ми визначали емоційну креативну спрямованість, вважаємо, що розв'язання педагогічних задач засобами мистецтва створюватиме прагнення вихователя до виявлення творчості у професійній діяльності.

Запровадження арт-терапії як засобу розвитку професійної креативності вихователя ДНЗ відповідає, на нашу думку, концептуальним засадам розвитку креативності у процесі фахової освіти. Об'єктивна здатність мистецтва всебічно впливати на складноорганізовану особистість свідчить про актуальність розвитку ідей арт-терапії, що здатні ефективно розв'язувати завдання гуманітаризації сучасної освіти. Використання засобів мистецтва протистоїть технократичному підходу в освіті, гармонійно доповнює раціонально-логічні форми засвоєння змісту педагогічної освіти, розвиваючи її емоційно-почуттєву сферу та надаючи стійких моральних орієнтирів, транслюючи педагогічні та загальнолюдські цінності, розкриваючи неповторну унікальність кожного учасника освітнього процесу, наділеного неповторним суб'єктивним досвідом, співвідношення особистісних потреб та можливостей із вимогами професійної діяльності, активізуючи рефлексивність, ініціативність, усвідомленість, самостійність, спрямовуючи на постійне прагнення до досконалості.

Крім того, застосування арт-терапії помітно трансформує взаємовідносини студента та викладача. Опосередкування спілкування арт-терапевтичним продуктом створює умови для організації діалогу, забезпечення рівноправності, емоційної причетності до проблематики студентів, активно-творчого типу освітнього процесу, надає йому ігрового характеру, забезпечує позитивний зворотний зв'язок, призводить до живого, конструктивного, комфортного та безпечного союзу викладача та студента.

Висновки. Отже, опосередкування взаємодії викладача та студентів творами мистецтва або творчими арт-терапевтичними продуктами дозволяє:

- оволодіти вміннями знаходити та опрацьовувати елементи проблемної ситуації, які раніше не усвідомлювалися, сформулювати здатність виділяти з контексту суттєві якості, функції, відносини суб'єктів та об'єктів педагогічної діяльності;
- надаючи різноманітного змісту вираженням бо привласненим символам, знаходити низку розв'язань педагогічної задачі, що сприяє розвитку творчого мислення та уяви;
- пізнати власні стратегії розв'язання проблемних ситуацій, творчі можливості, розвинути прагнення до їх реалізації;
- рефлексувати творчу діяльність, критично оцінювати її результати;

– отримати досвід продуктивної, емоційно насиченої творчої діяльності, що сформує позитивне налаштування на успішний прояв креативності у професійній діяльності.

Це теоретично доводить здатність арт-терапії бути ефективним та доцільним засобом розвитку професійної креативності вихователя ДНЗ як багатокомпонентного та складного за структурою феномена.

Література:

1. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М. : Искусство, 1968. – 572 с.
2. Дутчак У. В. Підготовка майбутнього учителя музики до естетичного виховання підлітків засобами арт-терапії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Уляна Василівна Дутчак. – К., 2011. – 259 с.
3. Зязюн І. А. Педагогічна арт-терапія як естетична фасцинація / І. А. Зязюн // Педагогічна освіта і освіта дорослих: європейський вимір: зб. наук. праць ; за ред. І. А., Зязюна, Н. Г. Ничкало. – К. : Хмельницький. – 2008. – С. 17–25.
4. Киселева М. В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе / М. В. Киселева. – СПб : Речь, 2007. – 336 с.
5. Колошина Т. Ю. Арт-терапия. Методические рекомендации / Т. Ю. Колошина – М. : Изд-во Института психотерапии и клинической психологии, 2002. – 84 с.
6. Лебедева Л. Д. Педагогические основы АРТ-терапии в образовании учителя: дисс. ... доктора пед. Наук : 13.00.01 / Людмила Дмитриевна Лебедева. – Ульяновск, 2001. – 383 с.
7. Пов'якель Н. Арт-терапевтичні психотехнології в розвитку творчого потенціалу саморегуляції майбутнього психолога практика / Н. Пов'якель // Простір арт-терапії : Зб. наук. праць. – Київ, 2008. – Вип. 1 (3). – С. 57–66.
8. Подкоритова Л. О. Особливості впливу арт-терапії на розвиток рефлексії фахівців соціономічної сфери / Л. О. Подкоритова // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Вип. 34 \$ Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України; [міжнар. редкол.: С. Д. Максименко (голов. ред.) та ін.]. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2016. – С. 431–445.
9. Пурнис Н. Е. Арт-терапия в развитии персонала / Н. Е. Пурнис. – СПб. : Речь, 2008. – 176 с.
10. Рождественская Н. В. Креативность: пути развития и тренинги / Н. В. Рождественская, А. В. Толшин. – СПб. : Речь, 2006. – 320 с.

11. Старовойтов А. В. Скрытый контекст символических образов в системно-аналитической арт-терапии / А. В. Старовойтов // Научный часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки. – 2013. – Вип. 40. – С. 322–329.

12. Терапия искусством. Уч. пособие по арт-терапии / [под науч. ред. В. Н. Никитина, Л. Д. Лебедевой, И. В. Вачкова]. – София : универс. изво Св. Климент Охридски, 2012. – 567 с.

13. Чернуха І. О. Психокорекція особистості засобами арт-терапії : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Чернуха Ірина Олександрівна. – Ялта, 2010. – 290 с.

В. О. Каламаж

НАВЧАЛЬНА АВТОНОМІЯ СТУДЕНТІВ ЯК ПЕРЕДУМОВА ЕФЕКТИВНОСТІ ГРУПОВОЇ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Вплив навчальної проектної діяльності на розвиток та саморозвиток загальних і предметних компетентностей студентів широко визнано у психолого-педагогічній літературі. Стратегії та методи, які використовують у груповій проектній діяльності, є одними з найбільш релевантних для формування навчальної автономії студентів, для оволодіння ними засобами саморегульованого навчання. У статті викладено результати емпіричного дослідження щодо передумов застосування групової проектної діяльності у процесі вивчення іноземної мови. Зокрема, досліджено частоту використання студентами різних видів автономної практики під час вивчення англійської мови та перцепцію викладачів англійської мови навчальної автономії студентів.

Ключові слова: *групова проектна діяльність, навчальна автономія, саморегульоване навчання.*

Влияние учебной проектной деятельности на развитие и саморазвитие общих и предметных компетентностей студентов широко признано в психолого-педагогической литературе. Стратегии и методы, которые используются в групповой проектной деятельности, есть одними из наиболее релевантных для формирования учебной автономии студентов, для овладения ими способами саморегулированной учебы. В статье представлены результаты эмпирического исследования относительно предпосылок использования групповой проектной деятельности в процессе изучения иностранного языка. В частности изучается частота использования студентами разных видов автономной практики во время изучения английского языка и перцепция преподавателей английского языка учебной автономии студентов.

Ключевые слова: *групповая проектная деятельность, учебная автономия, саморегулированная учеба.*

The influence of a project activity on the development and self-development of students' general and specific competences is widely recognized in psycho-pedagogical literature. Strategies and methods which are used in group project activity are among the most appropriate for students' learning autonomy formation and for acquirement of means of self-regulated learning. Empirical research results of pre-conditions of implementing students' group project activity in a foreign language learning process are presented in this article. In particular, frequency of students' usage of different types of autonomic practice during foreign language learning and English language teachers' perception of students' learning autonomy have been examined.

Key words: *group project activity, learning autonomy, self-regulated learning.*

Постановлення проблеми. Сучасні дослідники проблем навчання іноземній мові у вищій школі зазначають, що «освіта не відбувається у суспільному вакуумі, тому вимагає переорієнтації на більш широку мету, ніж розвиток лише мовних та комунікативних навичок» [3]. Вища освіта повинна сприяти особистому зростанню студентів та підготовці їх до життя в умовах, що швидкоплинно змінюються, а також розвитку складних навичок саморегульованого навчання, вміння критично і творчо мислити, вирішувати проблеми, брати на себе відповідальність, осмислювати складні питання, вирішувати професійні, приватні або публічні завдання. Відтак нове завдання університетського курсу іноземної мови – це не просто вивчення мови, а також сприяння розвитку найважливіших навичок XXI століття та вміння демонструвати ці навички, використовуючи іноземну мову. Застосування групової проектної діяльності в навчальному процесі дозволяє досягти вищезазначеного, і тому потребує аналізу досвіду його впровадження в університетській освіті.

Мета нашого дослідження – проаналізувати передумови застосування групової проектної діяльності у процесі вивчення іноземної мови в контексті вміння студентів проявляти навчальну самостійність, використовувати різні види автономної практики, а також сприйняття викладачами іноземної мови поточного стану та перспектив розвитку навчальної автономії студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. John W. Thomas на основі метаогляду поточного стану наукових досліджень щодо впливу проектного навчання на якість предметних знань студен-

тів, а також викликів, із якими стикаються викладачі та студенти під час упровадження цього методу, впливу процедури PBL на розвиток навичок студентів, зробив висновок, що «ефективність PBL як навчального методу може більшою мірою, ніж ми визнаємо, залежати від включення різноманітної підтримки, щоб допомогти студентам навчитися вчитися» [6].

М. М. Khodary [9] зауважує, що значна кількість авторів рекомендує використовувати навчальні проекти з метою розвитку навичок самокерованого навчання («Self-Directed Learning»), що містить самостійне постановлення студентами навчальних цілей, вибір навчальних завдань тощо. Навчання на основі проектів, яке органічно включає самокероване навчання, допомагає студентам демонструвати кращу самоефективність, вищу мотивацію, проявляти більший інтерес до пошуку різних ресурсів для навчання й виконання завдань як самостійно, так і за допомогою інших.

I. Fragoulis, вивчаючи впровадження проектної роботи у викладанні англійської мови як іноземної, та аналізуючи труднощі й переваги участі студентів у проектній роботі, зазначає, що студенти набувають знань у процесі проектної роботи, формують групи, співпрацюють, використовують автентичні, «реальні» джерела інформації, аналізують та оцінюють їх, зауважують ініціативи один одного та приймають рішення. Вони розвивають автономію, оскільки мають вибір, розвивають контроль та відповідальність за своє навчання, тому що навчання відповідає їх «здібностям, стилю та уподобанням» [4].

Важливим критерієм ефективності групової проектної діяльності студентів під час вивчення іноземної мови є розвиток позиційно-рольової структури студентів у вимірі траєкторії від самостійного виконання навчально-пізнавальних задач, поставлених викладачем, до самонавчання та сфери самостійної навчально-пізнавальної діяльності, де джерелами активності студентів є власний життєвий досвід, а способи проектної діяльності (сукупність послідовно здійснюваних дій, методів, прийомів, операцій) розглядаються не тільки як засоби здобуття нового досвіду, але і як предмет учіння.

Інакше кажучи, йдеться про реалізацію одного з найважливіших принципів проектного навчання – *автономність та відповідальність студентів*, самокероване навчання. Згідно з останніми дослідженнями, мотивація до автономного навчання є ключовим

елементом справжньої мети освіти, спрямованої на здобуття ключових компетентностей XXI століття [5]; автономію студентів («Learner Autonomy») вважають не тільки важливою умовою успіху у вивченні іноземної мови, але й бажаною ціллю навчання [10], [11]. M. Yeung розглядає автономію студентів у галузі вивчення іноземної мови як особистісний конструкт, що містить мотивацію, впевненість у собі та незалежність від учителя, а також автономні навички, що включають використання навчальних стратегій та метакогнітивні знання [10]; «студентам потрібно просувати вивчення цільової мови різними способами, такими як рефлексія власного мислення, оцінювання своєї роботи та прийняття важливих рішень щодо свого навчання» [1].

Мотивація студента до навчання завжди пов'язана з тим, як студент уміє самостійно навчатися, адже інтерес до навчання, що виникає без опори на вміння та навички здобувати знання, поступово згасає. І навпаки, успішне виконання навчальної роботи завдяки володінню компетенцією саморегульованого навчання саме по собі є сильним мотивуючим чинником.

Результати дослідження J. C. Bravo, E. A. Intriago, J. V. Holguin, G. M. Garzon, L. O. Arcia [5] показали, що існує тісний взаємозв'язок між умінням студентів самостійно навчатися («Autonomy in Learning English») та мотивацією вивчення іноземної мови. Автори розглядають «автономію в навчальному процесі» як відповідальність та здатність суб'єктів навчання до самостійного управління своїми навчальними стратегіями. Мотивація передбачає не лише бажання вивчати мову, а й міру ставлення особи до праці та прагнення досягти навчальної мети. Таким чином, без самодисципліни та автономних зусиль однієї лише мотивації буде недостатньо для отримання бажаних результатів вивчення мови в довгостроковій перспективі. Оскільки автономія дозволяє студентам досягати своїх навчальних цілей завдяки напруженій роботі та відповідальності, вона відіграє важливу роль у процесі навчання.

Виклад основного матеріалу. Під час планування емпіричного дослідження ми відштовхувалися від одного з провідних принципів реалізації групового проектного навчання – автономність та відповідальність студентів. Оскільки під час конструювання змісту групової проектної діяльності викладачеві потрібно орієнтуватися в поточному стані самостійності студентів у вивченні англійської мови, нами було використано опитувальник запропо-

нований у роботі Jorge Cevallos Bravo та співавторів. Використовуючи цей опитувальник, студенти повідомляють про заходи, які вони самостійно здійснюють для вивчення англійської мови, оцінюючи їх частоту за п'ятибальною шкалою Лайкерта: (5 = Завжди («Always»), 4 = Часто («Most of the time»), 3 = Іноді («Sometimes»), 2 = Рідко («Rarely»), 1 = Ніколи («Never»)) [5]. Опитувальник надавався студентам англійською мовою, відповіді студенти також давали англійською мовою. В інструкції було зазначено, що це не тест із правильними або неправильними відповідями, а від респондентів очікуються чесні та відверті відповіді, які не будуть впливати на оцінку їх навчальної успішності. Опитування проводилося в першому навчальному семестрі серед студентів Національного університету «Острозька академія», які вивчають англійську мову за професійним спрямуванням на нефілологічних спеціальностях. Було опитано 143 студенти, 3 анкети було вилучено як некоректно заповнені.

Результати опитування представлені в таблиці 1.

Таблиця 1.

Результати опитування студентів щодо використання ними автономної практики під час вивчення англійської мови

№	Види автономної практики	Завжди, % =5	Часто, % =4	Іноді, % =3	Рідко, % =2	Ніколи, % =1	Середнє значення
1.	Читання академічних чи неакадемічних матеріалів англійською мовою	1,43	55,71	14,28	15,72	12,86	3,12
2.	Відвідання веб-сайтів з інформацією англійською мовою	0	71,23	14,48	14,29	0	3,57
3.	Надсилання електронних листів англійською мовою?	0	1,43	27,14	70,72	0,71	2,25

4.	Використання веб-додатків на своєму мобільному телефоні або інших електронних пристроїв, щоб покращити вашу англійську	0	41,43	42,86	14,28	1,43	3,29
5.	Слухання подкастів англійською мовою?	0	1,43	27,14	42,86	28,57	2
6.	Розмова з іноземцем англійською	0	14,29	57,15	14,28	14,28	3,12
7.	Пошук нових слів у словнику	14,28	28,57	42,86	11,42	2,87	3,57
8.	Перегляд телевізійних програм англійською мовою	0	57,15	38,56	2,86	1,43	3,71
9.	Перегляд фільмів англійською мовою	0	86,05	4,26	8,26	1,43	3,71
10.	Прослуховування пісень англійською мовою	85,72	12,86	1,43	0	0	4,86
11.	Написання листа друзям англійською	0	2,86	25,71	65,71	5,72	2,28
12.	Робота над правильною вимовою англійських слів	5,72	42,86	28,57	22,85	0	3,23
13.	Спілкування в Інтернеті з іноземцем англійською мовою	0	28,57	14,28	14,28	42,86	2,28
14.	Запис на онлайн-курс англійською мовою	0	0	14,28	42,86	42,86	1,62
15.	Занотовування цікавих слів або виразів англійською	5,72	14,28	42,86	18,57	18,57	2,34
16.	Ділитися своїми знаннями англійської мови з друзями	0	14,28	28,57	57,14	0	2,57

17	Спілкування зі своїм викладачем чи іншими студентами про те, чого б тобі ще хотілося навчитися англійською мовою	5,72	5,72	50	27,13	11,43	2,63
18	Допомога своїм друзям виконувати завдання з англійської	0	7,15	78,56	11,43	2,86	2,76
19	Використання програмного забезпечення англійською мовою	14,28	14,28	14,28	57,15	0	2,86
20	Виконання граматичних вправ	7,15	49,29	37,13	5,72	0,71	3,50
21	Написання есе англійською мовою	0	42,86	42,15	14,28	0,71	3,12
22	Написання есе англійською мовою з інших навчальних предметів	14,28	14,28	14,28	28,58	28,58	2,37
23	Внесення пропозицій своїм викладачам щодо змісту курсу з вивчення англійської мови	0	0	0	42,86	57,14	1,39
24	Розмова англійською з вашим викладачем	28,57	57,15	14,28	0	0	4,12

Було встановлено, що найчастішою мовною практикою, у якій учасники демонстрували свою навчальну автономію, є: прослуховування пісень англійською мовою («завжди» і «часто» використовують 98,58% студентів), перегляд фільмів англійською мовою («часто» використовують 86,05% студентів), розмова англійською із своїм викладачем («завжди» і «часто» використовують 85,72% студентів); відвідання веб-сайтів з інформацією англійською мовою («часто» використовують 71,23% студентів); читання академічних чи неакадемічних матеріалів англійською мовою («завжди» і «часто» використовують 57,14% студентів). Результати схематично представлені у вигляді графіка (рис. 1).



Рис. 1. Використання студентами видів автономної практики під час вивчення іноземної мови

Під час аналізу тих видів автономної практики, які студенти використовують значно рідше, насамперед експлікується проблема, що стосується завдань переходу до студентоцентрованого навчання та застосування компетентнісного підходу під час вивчення іноземної мови. Йдеться про «голос та вибір» студентів під час планування змісту навчальної дисципліни. Так, найнижче студенти оцінили можливість внесення пропозицій своїм викладачам щодо змісту курсу з вивчення англійської мови. Близько 57% студентів цього не роблять ніколи, інша частина студентів роблять це рідко (42,86%).

Іншою проблемою є те, наскільки часто студенти заохочуються до використання англійської мови під час вивчення інших навчальних дисциплін. Загалом близько 71,44% опитаних студентів рідко мають практику написання есе англійською мовою з інших навчальних предметів (із них 28,58% ніколи цього не робили). Написання есе вимагає сформованих навичок критичного мислення, рефлексії та володіння прийомами академічного письма. Хоча використання цього засобу студентами для тренування навичок письма та вивчення лексики й граматики (граматичні структури, фрази та слова) здійснюється під час вивчення іноземної мови, то на практиці викладання інших навчальних дисциплін написання есе англійською мовою є ще недостатньо поширеним.

Видами діяльності, якими опитані студенти займалися рідше, були: надсилання електронних листів англійською мовою, слу-

ханья подкастів, написання листів друзям англійською мовою, спілкування в Інтернеті з іноземцем англійською мовою, запис на онлайн-курс англійською мовою. Тобто йдеться про те, що студенти недостатньо використовують англійську мову в безпосередній соціальній взаємодії та для саморозвитку. Вищезазначені практики, які є можливими за допомогою використання ресурсів Інтернет, спонукають студентів до реального спілкування, а тому допомагають реалізувати основний принцип вивчення іноземної мови – бути в мовному середовищі. Ми погоджуємося із рекомендацією вищезгаданих авторів [5], що веб-сайти та ресурси, які передбачають взаємодію в Інтернет, повинні бути заохоченими викладачами та чітко визначеними студентами як додаткові засоби вивчення мови.

Примітно також, що студенти рідко діляться своїми знаннями з англійської з друзями, а також не часто спілкуються зі своїм викладачем чи іншими студентами про те, чого б ще хотіли навчитися англійською мовою. З цього приводу вважаємо за необхідне зазначити, що саморегульоване навчання можливе не тільки в аспекті *індивідуального регулювання*, який підкреслює розвиток саморегуляції за сприяння зовнішнього моделювання та зворотного зв'язку, але й *спільного регулювання («coregulation»)*, що включає інших, як правило, більш досвідчених студентів, однолітків, тьюторів та ін. й підкреслює соціальний вплив та обмін через «зону найближчого розвитку». Ефективно спілкуючись та взаємодіючи з однолітками чи викладачами, які виступають у ролі експертів, студенти можуть обмінюватися кращим досвідом, постійно отримувати та надавати швидкий зворотний зв'язок; *соціально розподіленого регулювання* навчання, що по суті, є колективним регулюванням щодо цілей, прогресу та завдань, де особисті цілі невіддільні від соціальних цілей і досягаються через соціальну взаємодію [8].

Усвідомлення того, що проектне навчання («Project Based Learning») має бути студентоцентрованим, передбачає зміну ролі викладача від традиційного інструктора та контролера до фасилітатора, який допомагає студентам самостійно навчатися, спрямовує на досягнення їх навчальних цілей та оцінює отримані ними знання [2]; роль вчителів у сприянні розвитку автономії учнів полягає у використанні ними важливих ролей фасилітатора, радника, розпорядника ресурсів та менеджера [11]; автономний викладач повинен усвідомлювати свій особистий вплив на навчальний про-

цес, зрозуміти методи та мати навички управління. Він більше не постачальник знань, а є менеджером (manager), ресурсною особою (resource person) та радником (counselor). Викладач повинен залучати студентів до самостійного навчання, надаючи їм право обирати навчальні цілі («giving them ownership of learning objectives») та мотивувати їх до вивчення цільової мови [1]; «потрібно надавати час для студентів, щоб добре відрефлексувати роботу, яку вони виконують, і як вона може бути зіставлена з метою навчання», «під час усього проекту студенти і викладач, повинні розмірковувати над тим, що вони вивчають, як вони це вивчають, і для чого вони це вивчають» [7].

J. C. Bravo із співавторами [5] показали, що існує тісний взаємозв'язок між мотивацією вивчення іноземної мови, сформованою викладачами, та вмінням студентів самостійно навчатися. Викладачі іноземної мови можуть сприяти розвитку навчальної самостійності студентів шляхом їх заохочення до цього, зокрема за допомогою впровадження в навчальний процес групової проектної діяльності.

Однак викладачі можуть мати чимало обмежень у вказаній діяльності їх професійної практики. Як справедливо зазначають дослідники, «перехід до студентоцентрованого навчання не є простим швидкоплинним процесом. Це потребує іншого способу мислення щодо динаміки групи та ролі викладачів, а також студентів. Це вимагає багато планування, яке повинно здійснюватися спільно зі студентами, колегами, адміністрацією. Для успішної реалізації автономії учнів важливо, щоб усі зацікавлені сторони знали про обґрунтування різних методів роботи, навчання та оцінювання» [1].

Тому наступним кроком нашого дослідження стало вивчення питання як викладачі англійської мови оцінюють автономність студентів під час вивчення ними англійської мови та як заохочують студентів бути автономними. З метою вивчення сприйняття викладачами самостійності студентів нами було використано питання анкети, запропонованої в публікації Al Asmari [1]. Шляхом онлайн-опитування було опитано 14 викладачів, які викладають англійську мову за професійним спрямуванням на нефілологічних спеціальностях Національного університету «Острозька академія». Викладачі оцінювали поточний стан та перспективи розвитку автономії студентів за п'ятибальною шкалою Лайкерта: (5 = Більше ніж погоджуюся, 4 = Погоджуюся, 3 = Нейтрально, 2 = Не

погоджуюся, 1 = Категорично не погоджуюся). Опитування здійснювалося, подібно до попереднього, у першому навчальному семестрі. Результати представлені в таблиці 2.

Таблиця 2

Поточний стан та перспективи розвитку автономії студентів: уявлення викладачів англійської мови

№	Автономія студентів – поточний стан	Середнє значення	№	Автономія студентів – перспективи її розвитку	Середнє значення
1.	Студенти порівнюють свій навчальний результат із результатами інших студентів.	4,67	11.	Я думаю, що мій безперервний професійний розвиток має важливе значення для вдосконалення навчального процесу.	5
2.	Студенти готові відрізнятись у групі.	4,33	12.	Здійснюючи рефлексію процесу навчання студентів, я допомагаю їм визначити деякі проблеми та знайти шляхи їх вирішення.	4,33
3.	Студенти намагаються створити зв'язок із навчальними концепціями, коли вони вивчають нові правила граматики.	3,33	13.	Допомога студентам у оволодінні навчальними стратегіями є необхідною умовою впровадження їх самостійних дослідницьких проектів у майбутньому.	3,36
4.	Студенти мотивують себе до вивчення англійської мови.	4	14.	Розвиток навчальної автономної компетентності студентів сприяє розвитку моєї автономії як викладача	3,6
5.	Студенти можуть аргументувати вибір навчального матеріалу	3	15.	Щоб мати можливість реалізувати студентоцентрикований підхід та розвивати студентські навчальні компетенції, мені потрібно покращити свої теоретичні знання в цій галузі.	3,57

6.	На початку навчання студенти визначають свої власні сильні та слабкі боки.	3,67	16.	Студенти повинні бути максимально автономними, і викладачі повинні забезпечити цю автономію.	4
7.	Студенти оцінюють свій прогрес у вивченні англійської мови під час сесії.	4	17.	Я отримую від університету всю необхідну теоретичну підтримку в цій ділянці.	3,5
8.	Студенти діляться своїми навчальними цілями з викладачами	3,33			
9.	Студенти самостійно встановлюють свої навчальні цілі.	3,33			
10.	Студенти самостійно досліджують мовні концепти, а не чекають вказівок викладача.	3			

Поточний статус навчальної автономії студентів, який сприймається викладачами англійської мови, є досить проблемним. Найвище викладачі оцінили активність студентів у ділянці порівняння свого навчального результату з результатами інших студентів (4,67 балів), їх прагнення відрізнятись в групі (4,33 бали), оцінювання студентами свого прогресу під час сесії (4 бали) та їх самомотивацію до вивчення іноземної мови (4 бали). Однак ці результати не зіставляються з оцінкою викладачами залучення студентів до прийняття рішень, яка дорівнює або ледь перевищує 3 бали, що свідчить про переважно зовнішню мотивацію попередньо названих оцінюваних видів активності студентів (наприклад, інтерес до свого навчального результату з боку його впливу на призначення стипендії, або з боку впливу на середній бал диплома тощо). Викладачі можуть зіштовхнутися з труднощами із залученням студентів до прийняття рішень щодо власного навчання, оскільки

вони отримали дуже низькі бали за такими позиціями, як «само-стійне дослідження мовних концептів без вказівок викладача» (3 бали), «самостійна аргументація вибору навчального матеріалу» (3 бали), «намагання створити зв'язок із навчальними концепціями, коли вивчаються нові правила граматики» (3,33 бали), рідко «діляться своїми навчальними цілями з викладачами» (3,33 бали), рідко «самостійно встановлюють свої навчальні цілі» (3,33 бали).

Результати аналізу даних щодо майбутніх кроків викладачів у плані вдосконалення автономії учнів, показують розуміння ними ролі «постійного професійного розвитку» (5 балів), значення рефлексії у навчальному процесі та фокус на навчальній автономності студентів (4 бали). Однак перешкодами в розвитку викладачами автономії студентів у своїх аудиторіях, можуть бути недостатній рівень їх теоретичних знань щодо розвитку студентських навчальних компетентностей, недостатній рівень допомоги студентам у оволодінні ними навчальними стратегіями, низька теоретична підтримка з боку університету в цій ділянці.

Висновки. Виходячи з того, що висока мотивація до навчання є ключовим елементом, що сприяє позитивному ставленню студентів до автономного навчання, вважаємо, що групову проектну діяльність можна розглядати як потужний інструмент для посилення автономії студентів у вивченні англійської мови. З другого боку, рівень розвитку навичок автономного навчання можна розглядати як важливу передумову ефективності групової проектної діяльності.

Однак потрібно зважати на низку обмежень щодо розвитку та підтримки високого рівня мотивації та навчальної автономії студентів, які пов'язані з особливостями сучасного стану системи освіти, переважанням об'єктно-центрованого навчання, низьким рівнем готовності студентів, не сформованістю в них навичок самостійного навчання, низьким рівнем готовності викладачів обмежити контроль над навчальним процесом в обмін на автономну навчальну практику та недостатнім володінням ними основними стратегіями для заохочення автономного навчання тощо.

Література:

1. Abdul Rahman Al Asmari. Practices and Prospects of Learner Autonomy: Teachers' Perceptions // <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/24446>.

2. Berrington X. S. Ntombela. In Pursuit of Androgogic Effectiveness <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/46808/25254>.

3. E. Jaleniauskiene. Revitalizing Foreign Language Learning in Higher Education Using a PBL // <https://www.researchgate.net/publication/309328536>

4. I. Fragoulis. Project-Based Learning in the Teaching of English as A Foreign Language in Greek Primary Schools: From Theory to Practice // <files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083088.pdf>.

5. J.C.Bravo, E.A. Intriago, J.V.Holguin, G.M.Garzon, L.O.Arcia. Motivation and Autonomy in Learning English as Foreign Language // <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1126753.pdf>.

6. John W. Thomas. A review of research on project-based learning // http://www.bie.org/research/study/review_of_project_based_learning_2000.

7. J. Larmer, J. R. Mergendoller. Seven Essentials for Project-Based Learning // http://www.ascd.org/publications/educational_leadership/sept10/vol68/num01/Seven_Essentials_for_Project-Based_Learning.aspx.

8. K. Saks. Supporting Students' Self-Regulation and Language Learning Strategies in the Blended Course of Professional English // https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/.../saks_katrin.pdf?..

9. M.M. Khodary. Edmodo Use to Develop Saudi EFL Students' Self-Directed Learning // <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/65915/35650>.

10. M.Yeung. Exploring the Construct of Learner Autonomy in Writing: The Roles of Motivation and the Teacher // <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/60977>.

11. S.M. Alonazi. The Role of Teachers in Promoting Learner Autonomy in Secondary Schools in Saudi Arabia <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/68824/37440>.

І. Г. Коваленко-Кобилянська

**РОЗВИТОК ДЕЦЕНТРАЦІЇ
В ПЕРІОД ГЕРОНТОГЕНЕЗУ**

Статтю присвячено проблемі розвитку децентрації з метою гармонізації життя людини в період геронтогенезу й опосередковано її соціокультурного оточення. Для вирішення поставлених завдань проведено дослідження, основна мета якого – експериментально довести можливість висхідного інтелектуального розвитку людини впродовж усього онтогенезу, враховуючи його завершальний період – геронтогенез. Результати дослідження свідчать про те, що в період геронтогенезу в людини може відбуватися природне зниження рівня децентрації на тлі розвитку егоцентризму, який знижується прямо пропорційно до зниження рівня її інтелектуального розвитку. Прояви егоцентризму в людини похилого віку можна розглядати в контексті специфічної психологічної захисної реакції психіки у відповідь на складність вирішення останньою екзистенційної проблеми.

Ключові слова: старіння, геронтогенез, егоцентризм, інтелект, децентрація, тренінг.

Статья посвящена проблеме развития децентрации с целью гармонизации жизни человека в период геронтогенеза и опосредованно ее социокультурного окружения. Для решения поставленных задач проведено исследование, основная цель которого – экспериментально доказать возможность восходящего интеллектуального развития человека на протяжении всего онтогенеза, включая его завершающий период – геронтогенеза. Результаты исследования свидетельствуют о том, что в период геронтогенеза у человека может происходить естественное снижение уровня децентрации на фоне развития эгоцентризма, который снижается прямо пропорционально снижению уровня его интеллектуального развития. Проявления эгоцентризма у пожилого человека можно рассматривать в контексте специфической психологической защитной реакции психики в ответ на сложность решения последней экзистенциальной проблемы.

Ключевые слова: старение, геронтогенез, эгоцентризм, интеллект, децентрация, тренинг.

The article is devoted to the problem of deceneration development in order to harmonize human life in the period of gerontogenesis and, indirectly, its social and cultural environment. To solve the above mentioned tasks the research was carried out, the main purpose of which is to prove experimentally the possibility of ascending intellectual development of a person throughout the ontogenesis, including its final period – was carried out. The results of the study indicate that during the period of gerontogenesis in person, a natural decrease in the level of decentralization may occur at the background of the development of egocentrism, which decreases in direct proportion to decrease in its intellectual development. Manifestations of egocentrism of the elderly person can be considered in the context of a specific psychological protective reaction of the psyche in response to the complexity of solution of the last existential problem.

Key words: aging, gerontogenes, egocentrism, intellect, deceneration training work.

Постановка проблеми. Проблема взаєморозуміння між людьми, що представляють різні вікові когорти, актуальна завжди. Особливого значення вона набуває в контексті комунікативної взаємодії між людьми пізнього віку з представниками періодів, що передують геронтогенезу [5; 11]. Актуальність проблеми зростає прямо пропорційно тенденції до збільшення чисельності частки представників постпенсійного періоду в соціумі і висхідній динаміці їх соціальної активності.

Соціальні зміни, що відбуваються в суспільстві (в контексті досліджуваної проблеми), не завжди адекватно відображаються в особистісній сфері людини і можуть сприяти розвитку деструктивних особливостей, які провокують розвиток негативних наслідків для людини і її соціокультурного оточення, наприклад, у вигляді активізації конфліктних ситуацій у межах міжособистісного спілкування [2; 3; 4; 5; 8].

Для кожного вікового періоду онтогенезу властиві певні психологічні особливості [6; 10]. З-поміж психологічних специфічних особливостей представників завершального періоду онтогенезу ми розглянемо одну – розвиток егоцентризму. Егоцентризм як феномен найбільш яскраво представлений у початковому і завершальному періодах онтогенезу, він характеризує специфічну

особливість висхідного розвитку особистості в період дитинства і спадного розвитку в період старіння і старості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням психологічних проблем людини в період геронтогенезу займалися і займаються дослідники Дж. Флейвелл, А. Efkliides, А. Н. Schoenfeld, Н. J. Hartman, D. J. Hacker, С. Timoszyk-Tomczak, В. Bugajska, М. Л. Смультсон, Л. І. Анциферова, М. О. Холодна, П. Б. Балтес, Є. Голдберг, С. М. Халін, Ю. Б. Дормашев, В. Я. Романов та інші. Незважаючи на активізацію досліджень у сфері геронтопсихології, у науковій літературі немає єдиних уявлень про специфічні психологічні особливості людей досліджуваного періоду і методів їх психологічної адаптації для гармонійного соціального життя [1; 7; 9]. Саме тому розглядувана актуальна проблема недостатньо досліджена і потребує подальшої роботи в зазначеному напрямі.

Мета дослідження – ознайомлення наукової спільноти з результатами проведеного дослідження, які демонструють можливість мінімізації проблеми проявів егоцентризму внаслідок актуалізації децентрації в завершальному періоді геронтогенезу за допомогою висхідного інтелектуального розвитку.

Виклад основного матеріалу. Для вирішення поставлених завдань у лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України проведено дослідження, основною метою якого було експериментально довести можливість висхідного інтелектуального розвитку людини впродовж усього онтогенезу, враховуючи його завершальний період – геронтогенез. Також у процесі роботи було досліджено специфічні психологічні особливості, які можуть бути властиві для людини постпенсійного віку і здатні чинити негативний вплив на ефективність її подальшого висхідного інтелектуального розвитку. Перед дослідниками стояло також завдання щодо визначення факторів, які сприяють розвитку егоцентризму в зазначеному періоді, і його динаміки.

Дослідницьку роботу проведено на базі пансіонату ветеранів праці та відділень денного перебування центрів надання допомоги людям похилого віку м. Києва. Вибірка представлена 257 людьми похилого і старечого віку від 56 до 97 років, різного соціального статусу. 42% досліджуваних – чоловіки, 58% – жінки.

Для досягнення поставленої мети дослідження використано ряд загальнотеоретичних та емпіричних методів: експеримен-

тально-генетичний метод, спостереження, недирективне клінічне інтерв'ювання, тестування, формуючий експеримент, метод експертної оцінки та ін. З метою оптимального вирішення поставленого завдання в лабораторії сучасних технологій навчання було розроблено програму з комплексом завдань для актуалізації когнітивних і метакогнітивних здібностей людини, з урахуванням особливостей пізнього віку.

Дослідження проведено в кілька етапів: аналіз наукової літератури щодо заданої теми, збирання емпіричного матеріалу протягом усього періоду експериментальної роботи, узагальнений аналіз результатів дослідження щодо заданої теми.

На початку роботи з актуалізації інтелектуального потенціалу людини в період геронтогенезу в результаті тестування і клінічних недирективних інтерв'ю ми звернули увагу на прояви егоцентризму в учасників проекту, які виражалися, наприклад, у вигляді специфічної турботи про своїх близьких, коли досліджуваний розповідав про те, який подарунок він зробив своєму близькому, а той не оцінив його старань. На запитання «чим цікавиться ваш родич?» відповідали, наприклад, «важливо те, що я пропоную важливі речі для життя».

Із метою визначення особливостей виявленої проблеми проведено додаткове тестування. Досліджуваним було запропоновано адаптований проективний асоціативний метод «незакінчені речення», у якому вони повинні були відповісти на поставлені запитання, спочатку від свого імені, потім від імені свого опонента, відсутність взаєморозуміння з яким завдає їм емоційного дискомфорту. Як запитання були представлені незакінчені речення типу: «Мені не подобається, коли він (вона)...», «Йому (їй) не подобається, коли я...» та ін. Виконання цієї вправи в частині відповіді від імені іншого викликало значні труднощі в переважній частині досліджуваних.

Також учасникам було запропоновано тестове завдання, суть якого полягала в такому: потрібно було позначити на одній із вертикально розташованих ліній рівень того, як їх розуміють близькі люди, а на іншій лінії – як вони розуміють представників свого оточення. 85% досліджуваних позначили, що рівень нерозуміння їхніх проблем, особливостей і потреб із боку оточення перебуває в діапазоні 75–90%. Водночас досліджувані позначили, що їхній рівень розуміння оточення вищий за 80%. Узагальнений результат

усіх досліджуваних показав тенденцію до збільшення егоцентризму в міру збільшення віку досліджуваного.

Під час клінічного недирективного консультування було встановлено, що у 87% досліджуваних не було тенденції до протиставлення своїх особистісних інтересів щодо іншого, а було відзначено високий ступінь зосередженості на своїх психологічних проблемах. Було встановлено, що така особливість зумовлена наявністю унікальної екзистенційної проблеми – особистого апокаліпсису. Саме в період геронтогенезу відбувається не гіпотетичне, а фактичне усвідомлення завершення життєвого циклу у зв'язку з вичерпанням біологічного ліміту і взаємопов'язана з цим проблема підбиття життєвих підсумків із можливою їх ревізією. Все це є наслідком необхідності оптимізації Я-образу старої людини у зв'язку із завершенням життя. Важливо відзначити, що не в усіх випадках цей процес повною мірою усвідомлюється старою людиною.

Беручи до уваги специфічну психологічну особливість пізнього віку – тенденцію до розвитку егоцентризму, що негативно впливає на можливість висхідного інтелектуального розвитку, учасникам проекту було запропоновано ряд завдань для активізації децентрації. Експеримент складався з декількох етапів.

На першому етапі учасникам дослідження було запропоновано зобразити композицію, на якій буде візуально представлена ситуація, яка відображає міжособистісні відносини старої людини з одним із представників її оточення, який викликає в неї негативні почуття. Для виконання цього завдання учасникам було запропоновано зліпити з різноколірної пластичної маси фігурки учасника конфліктної ситуації і поруч із ним помістити своє зображення. Вибір для психотравмуючого об'єкта комунікації досліджувані робили з числа найближчих родичів, найчастіше – своїх дітей. Було відзначено кілька випадків вибору як опонента давно померлих родичів. Слід сказати, що результати цього завдання і їх подальша інтерпретація мали психотерапевтичний ефект для досліджуваних.

Досліджувані могли вибирати будь-який із запропонованої палітри колір. Переважна кількість учасників для зображення свого опонента використовували матеріал темних кольорів, а для зображення себе – яскраві. Більшість фігурок опонентів у конфліктних ситуаціях були зображені у вигляді гротескних фігурок або непри-

емних істот (черв'як, деформована потвора, зів'яла квітка, фігура неправильної геометричної форми тощо).

Друга частина завдання – скласти і записати розповідь про ту людину, у спілкуванні з якою існують значні проблеми у взаєморозумінні, що призводить до негативних наслідків, наприклад, до погіршення психоемоційного стану і т.ін. Обов'язковою умовою завдання було описати позитивні якості свого опонента.

Прикладом прояву егоцентризму може бути приклад виконання завдання досліджуваною Л. (79 років, проживає самотійно, освіта середня спеціальна). Як об'єкт для виконання завдання вона вибрала дочку. Досліджувана зліпила як найбільш проблемну для себе людину фігурку, яка символізувала її дочку. На запитання про те, що є джерелом нерозуміння, відповіла, що проблеми старості складно зрозуміти молодим. У процесі подальшого недирективного консультування ця дочка поskarжилася на проблеми зі своєю матір'ю, яка проживає зі своєю молодшою дочкою і не намагається навіть зрозуміти її проблем. «Вона така егоїстка, зовсім її замучила, але я іноді приїжджаю і приводжу її до тями». На конкретизуюче запитання про вік дочки і матері, відповіла, що 61 рік і 98 років відповідно.

У заключній частині виконання завдання потрібно було якось видозмінити складену композицію так, щоб вона відображала примирення. Досліджувана О. (68 років, освіта вища, проживає з чоловіком) під час виконання корекційної частини завдання додала щось до фігурки свого опонента. На запитання про те, що це, відповіла: «Додала йому мізків і серце».

Важливо відзначити, що більш як 90% досліджуваних у корекційній частині роботи змінювали тільки фігурки, що зображують їхніх опонентів, свої зображення залишали в початковому вигляді.

Найяскравіший приклад розвитку децентрації у процесі тренінгової роботи представлено в роботах досліджуваної Н. (78 років, освіта середня спеціальна, проживає самотійно, має дітей та онуків) на рисунку 1. На першому етапі роботи досліджувана зобразила себе у вигляді квітки із закритими пелюстками, свого опонента вона зобразила у вигляді черв'яка, який повзе до неї. На одному з етапів експерименту потрібно було придумати ситуацію, яка здатна змінити стан справ на краще. Досліджувана виправила попередню композицію так: черв'як перетворився на зелений листочок і тоді її квітка розпустилася. На запитання дослідника про те, як ще

може поліпшитися ситуація, Н. відповіла: «Жодних варіантів бути не може. Він повинен сам змінитися. Я все роблю правильно!».

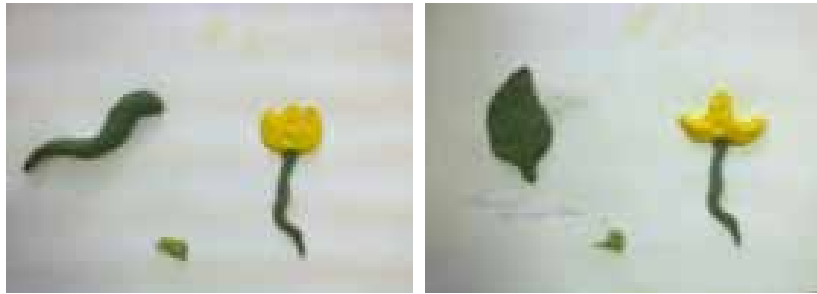


Рис. 1.

Зважаючи на складність проблем, пов'язаних із відсутністю децентралізації, досліджуваним було запропоновано ряд тренінгів. Під час роботи було використано такі методи, як «Вікно Джохарі», в основі якого використано метод Декартових координат, гра «обмін ролями», завдання на розвиток емпатійного розуміння, суть якого полягала в необхідності повідомити щось своєму опоненту, дивлячись на себе в дзеркало, гра в тотальне «так», коли учасники гри на різні твердження повинні були спочатку відповідати «так», а в разі незгоди з опонентом аргументовано висловити свою думку, і ряд інших. Гра в тотальне «так» була запропонована учасникам експерименту як домашнє завдання з подальшим аналізом ситуації.

Після проведення тренінгових занять, виконуючи завдання зі складання сюжету конфліктної ситуації, досліджувана Н., хоча і використала ту саму колірну гаму, що й першого разу, однак, як вирішення проблеми, зобразила опору для себе, тобто з'явилося принципово нове вирішення проблеми, у якому допускається думка про те, що для досягнення поставленої мети необхідні, зокрема, зміни особистого характеру, а не тільки завдяки опоненту, що відображено на рисунку 2. Таким чином, проілюстровано один з елементів розвитку децентралізації в досліджуваній.

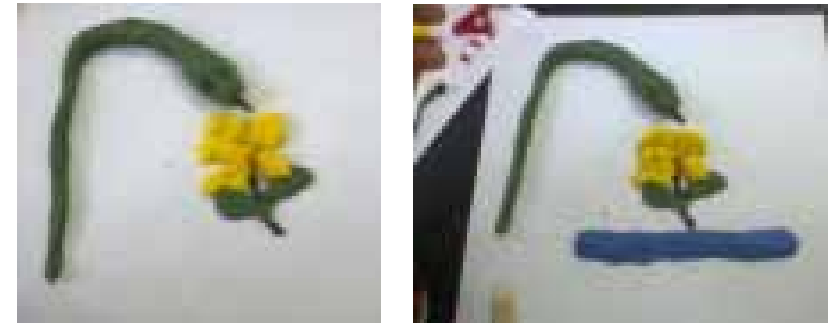


Рис. 2.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Результати дослідження свідчать про те, що прояви егоцентризму можна розглядати в контексті специфічної психологічної захисної реакції психіки старіючої людини у відповідь на складність вирішення глобальної для неї екзистенційної проблеми. Водночас важливо зазначити, що зниження рівня децентралізації на тлі розвитку егоцентризму прямо пропорційне зниженню рівня її інтелектуального розвитку.

Література:

1. Дітюк П. П. Ситуативна активність, відносна суб'єктність та свобода вибору [Електронний ресурс] / П. П. Дітюк // Технології розвитку інтелекту. – Т. 2. – № 5 (16) 2017. – Режим доступу : http://psytir.org.ua/upload/journals/2.5/authors/2017/Dityk_Pavlo_Pavlovych_Sytuativna_aktivnist_vidnosna_subjektnist_ta_svoboda_vyboru.pdf.
2. Інтелектуальний розвиток дорослих у віртуальному освітньому просторі : монографія [Електронний ресурс] / М. Л. Смульсон, Ю. М. Лотоцька, М. М. Назар, П. П. Дітюк, І. Г. Коваленко-Кобилянська [та ін.]; за ред. М. Л. Смульсон. – К. : Педагогічна думка, 2015. – 221 с. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/10064>.
3. Коваленко-Кобилянська І. Г. Суб'єктна активність людини в період геронтогенезу в умовах освітнього простору Інтернет [Електронний ресурс] / І. Г. Коваленко-Кобилянська // Технології розвитку інтелекту. – Т. 2. – № 2 (13), 2016. – Режим доступу : http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/view/18.
4. Лотоцька Ю. М. Психологічна якість життя як наслідок наших виборів [Електронний ресурс] / Ю. М. Лотоцька // Технології розвитку

інтелекту. – Т. 2. – № 5 (16) 2017. – Режим доступу : http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/view/10.

5. Назар М. М. Суб'єктна активність в контексті формування комунікативної компетентності [Електронний ресурс] / М. М. Назар // Технології розвитку інтелекту. – Т. 2. – № 1 (12). – 2016. – [Режим доступу] http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/view/17.

6. Смутьсон М. Л. Інтелект і ментальні моделі світу / М. Л. Смутьсон // Наукові дослідження когнітивної психології – Острог : Вид-во Національного університету «Острог», 2009. – Вип.12. – С. 38–49.

7. Смутьсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту: монографія / М. Л. Смутьсон. – К. : Нора-Друк, 2003. – 298 с.

8. Холодная М. А. Структурно-интегративная методология в исследовании интеллекта [Электронный ресурс] / М. А. Холодная. – Режим доступа : www.ipras.ru/engine/documents/document3354.pdf.

9. Чепелева Н. В. Дискурсивні засоби самопроекування особистості / Н. В. Чепелева // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск «Актуальні проблеми когнітивної психології». – Острог: Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2013. – Вип. 24. – С. 7–11.

10. Baltes P., Smith J., New frontiers in the future of aging: From successful aging of the young old to the dilemmas of the fourth age // *Gerontology* / vol. 49. S. 123–135, 2003.

11. Timoszyk-Tomczak C., Bugajska B. Przyszłościowa perspektywa czasowa w starości / C. Timoszyk-Tomczak, B. Bugajska – Szczecin, 2012. – 290 с.

DOI: 10.25264/2415-7384-2017-5-63-71

УДК 159.923

А. О. Кононенко, О. І. Кононенко

САМОПРЕЗЕНТАЦІЯ ЯК ВАЖЛИВИЙ РЕГУЛЯТОР СОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ

У статті розглянуто підходи до визначення змісту самопрезентації: в сучасній психологічній науці самопрезентацію визначають як засіб підтвердження образу Я та підтримки самооцінки, тобто самопрезентація – це усвідомлений або неусвідомлений процес (залежно від ситуації), який здійснюється активним суб'єктом. Самопрезентація в усвідомленому або неусвідомленому вигляді представляє полімодальну характеристику, вона здійснюється, виходячи з безлічі мотивів; вона наявна в різних ситуаціях; має місце і в тривалому взаємозв'язку суб'єктів.

Ключові слова: самопрезентація, управління враженням, бажаний образ, підтвердження образу Я.

В статье рассмотрены подходы к определению содержания самопрезентации: в современной психологической науке самопрезентация рассматривается как средство подтверждения образа Я и поддержки самооценки, то есть, самопрезентация – это осознаваемый или неосознаваемый процесс (в зависимости от ситуации), который осуществляется активным субъектом. Самопрезентация в осознанном или неосознанном виде представляет полимодальную характеристику, она осуществляется, исходя из множества мотивов; присутствует в разных ситуациях; имеет место и в длительной взаимосвязи субъектов.

Ключевые слова: сама презентация, управление впечатлением, желаемый образ, подтверждение образа Я.

The article deals with approaches to the definition of the content of self-presentation: in modern psychological science self-presentation is examined as a mean of confirmation of appearance I and support of self-appraisal. In other words, self-presentation is the realized or unrealized process (depending on a situation) which is carried out by a subject. Self-presentation in the realized or unrealized kind presents polymodal description, it is carried out, coming from the great

number of reasons; it occurs in different situations; takes place in the protracted intercommunication of subjects.

Key words: *presentation, management, desired appearance, the impression, confirmation of appearance.*

Постановка проблеми. У повсякденному житті суб'єкт часто стикається з феноменом самопрезентації власної особистості. Але не кожного разу цей процес усвідомлений. У підсвідомості людини існує якийсь проект власної самопрезентації. На нашу думку, самопрезентація як складне та неоднозначне утворення є одночасно і проекцією поведінки в особистісному психічному просторі, і симптомом готовності до засвоєння такої проекції в глибинах індивідуальної свідомості, тобто симптомом реалізації індивідуальної соціальної ситуації розвитку особистості.

Самопрезентація – це процес, за допомогою якого людина прагне сформувати в інших людей враження про себе. Успіх самопрезентації залежить від уміння подати себе іншим людям, привернути до себе увагу, актуалізувати інтерес людей до своїх якостей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній науці складність феномену самопрезентації розкривається в різноманітних підходах до визначення досліджуваного психічного явища. Зокрема, більшість дослідників розглядають самопрезентацію як загальну особливість соціальної поведінки особистості (усвідомлювану поведінку, спрямовану на створення певного враження в близьких; постійний процес або прагнення суб'єкта представити бажаний образ зовнішній та внутрішній аудиторії) (М. Вейголд, Е. Гоффман, Р. Ковальські, Т. Лірі, Д. Маркус, А. Шленкер). Самопрезентація розглядається як прийом усунення когнітивного дисонансу (Л. Фестингер, Ф. Хайдегер); вказується на зв'язок між самопрезентацією та самосвідомістю (А. Басс, А. Фенігстейн, М. Шейер). Численні наукові підходи вивчають самопрезентацію через категорію саморозкриття в міжособистісному спілкуванні, фіксацію уваги на собі внаслідок уваги до суб'єкта з боку інших людей, прагнення до влади та особливості мотивації тощо (Р. Аркін, Р. Баумейстер, Р. Вікланд, Г. Глейтман, І. Джонс, Т. Пітман, А. Стейнхилбер, А. Шутц). Проте запропоновані дослідження самопрезентації не розкривають її з позицій системності, що дозволило б виявити внутрішню структуру цього феномену.

Мета дослідження полягає в теоретичному аналізі підходів до визначення самопрезентації як важливого регулятора соціальної поведінки.

Виклад основного матеріалу. Встановлено, що самопрезентація – засіб підтвердження образу Я та підтримки самооцінки, тобто, усвідомлюваний або неусвідомлюваний процес (залежно від ситуації), який здійснюється активним суб'єктом; стійка особистісна характеристика, що базується на індивідуальних властивостях психіки, є реальним засобом формування образу Я; в системі особистісних орієнтирів вона визначає «точку перетину» соціального та внутрішньо-психологічного у структурі особистості. Констатовано, що самопрезентація викладачів соціогуманітарних дисциплін – процес цілеспрямованого спілкування, який дозволяє викладачеві: а) викликати інтерес студента до себе, предмета, навчання загалом; б) адекватно моделювати ситуацію та оцінювати психічний стан за зовнішніми ознаками; в) отримувати в процесі педагогічного спілкування потрібну інформацію і своєчасно приймати рішення.

Спілкуючись із різними людьми, беручи участь у різних діях та поведінкових актах, вибираючи собі стиль одягу і поведінки, людина впроваджує свої індивідуальні властивості у власну індивідуальну соціальну ситуацію розвитку, що надає поштовх для розвитку так званої «природної самопрезентації». Разом із природною самопрезентацією існує й усвідомлено заздалегідь спланована тактика позиціонування своєї особистості, або «штучна презентація». Поняття «самопрезентація» походить від англійського слова «самоподача», тобто надання іншим людям певної інформації про себе за допомогою незліченних стратегій поведінки, що полягають у пред'явленні свого зовнішнього образу іншим.

У зв'язку з цим необхідно, на нашу думку, сформулювати основні характеристики соціальної поведінки особистості. Соціальна поведінка не є всього лише системою дій людини в суспільстві, вона виникає як неминуче взаємопроникнення світу соціуму і світу людини в актах спілкування і в актах психічної діяльності. У цьому значенні вона заснована на включенні всього багатства суспільних відносин у структуру людської особистості. «Частка» власне соціальної поведінки суб'єктів у їх житті варіюється, залежить від установок самої людини і від специфіки соціальних ситуацій. Водночас слід уточнити можливі критерії власне соці-

альної поведінки. Початкове уявлення про такі критерії, за словами І. О. Федорова [9], відображене на рис. 1.

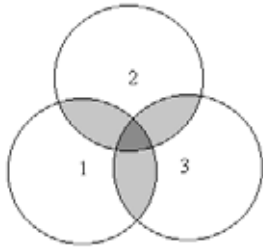


Рис. 1. Можливі критерії соціальності поведінки

Примітка: 1 – минуле; 2 – сьогодні; 3 – майбутнє.

Такі критерії повинні охоплювати одночасно минуле (1), сьогодні (2) та майбутнє (3) в житті суспільства та людини (на рисунку – «трикутник історичного часу» МСМ). Згідно з першим критерієм (1), соціальною є поведінка, орієнтована на загальнолюдські цінності. Ми, услід за І. О. Федоровим, називаємо такий критерій конвенціональним, оскільки він описує як соціальні системи намірів і відповідних дій, які вважаються такими найбільшим числом людей тривалий час [10].

Тому перш, ніж перейти до більш диференційованого розгляду дефініції самопрезентації, вважаємо за необхідне детально зупинитися на таких поняттях:

- соціалізація та соціальна адаптація;
- самосприйняття особистості;
- індивідуальна соціальна ситуація розвитку особистості.

Аналіз цих понять видається нам справді необхідним, оскільки, не уявляючи того, що ми під ними розуміємо, ми не взможемо дослідити основні механізми та структурні компоненти самопрезентації, бо не будемо мати необхідних теоретичних підґрунть.

Соціалізація, за А. В. Петровським та М. Г. Ярошевським, це одночасно і процес, і результат засвоєння та активного відтворення індивідом соціального досвіду, здійснюваного у спілкуванні та діяльності [7]. Соціалізація – інструмент, за допомогою якого індивід набуває знань, цінностей, навичок та соціальної сензитив-

ності, які дозволяють йому інтегруватися в суспільстві та вести себе адаптивно.

Поєднати соціальне та індивідуально-особистісне в процесі соціалізації вдалося, ми вважаємо, Е. Носенко, яка розглядає як соціально значущу інтегральну властивість емоційний інтелект [4]. Авторка вважає, що йому властиві внутрішні (диспозиційні) та зовнішні (ті, що виявляються в ознаках перебігу емоційного процесу) компоненти, що виконують стресозахисну та адаптивну функції цієї інтегральної особистісної властивості. Саме ці дві функції відображають, на думку Е. Носенко, всі найважливіші аспекти функціонування людини як суб'єкта життєдіяльності, а саме: ставлення до навколишнього світу, до себе як до суб'єкта активності, до інших, як до партнерів у спілкуванні і взаємодії. Роль емоційного інтелекту у процесі соціалізації особистості ґрунтується на спроможності суб'єкта адекватно розпізнавати вищої власних емоцій та емоцій інших людей, здійснювати на цьому підґрунті самоконтроль, самосприйняття, підтримувати доброзичливі стосунки з навколишніми, самомотивувати власну діяльність.

Основними мотивами, що сприяють процесу соціалізації, Е. Носенко вважає: пізнання навколишнього світу, усвідомлення свого ставлення до нього, пізнання себе як суб'єкта діяльності, вдосконалення себе, прагнення досягти самоповаги та успішної взаємодії з іншими людьми, котрі перебувають у найближчому оточенні.

Отже, виходячи з проаналізованих даних, у самому процесі соціалізації можна виділити такі елементи:

- суб'єкт соціалізації, який може бути також і об'єктом соціалізації;
- середовище – простір, у якому цей процес триває (в ролі середовища можуть бути безпосереднє оточення індивіда, сукупність умов його соціальної ситуації розвитку, міжособистісні відносини, діяльність тощо);
- власне процес соціалізації як сукупність інтеріоризації та екстріоризації;
- зміст процесу соціалізації (знання, цінності, досвід та ін.).

Самосприйняття розглядають у науці як основу формування позиції суб'єкта, без якої подальший процес соціалізації та адаптації утруднюється, а інколи стає неможливим.

Самосприйняття розуміють не тільки як процес орієнтування людини у власному внутрішньому світі, але й як наслідок розумін-

ня, оцінювання та порівняння себе з іншими, що набирає не тільки вигляду певної самооцінки, Я-образу людини, але й специфіки соціалізації суб'єкта.

Оскільки весь суб'єктивний усвідомлений світ людини формується в онтогенезі під час спільної діяльності та спілкування з іншими суб'єктами, то й формування уявлень про себе має місце в цьому ж контексті. Суб'єкт сприймає себе, описує свої якості у тих категоріях, які надаються йому соціальним оточенням (саме так, як він робить це з будь-яким іншим об'єктом). Тому, на думку С. І. Розума, здібність ставитися до себе як до об'єкту і є результатом соціалізації [8].

Індивідуальна соціальна ситуація розвитку особистості, за Р. В. Овчаровою, є відображенням у внутрішньому світі індивіда соціального світу загалом у взаємодії його аспектів [6]. Розвивальні аспекти середовища можуть бути представлені в індивідуальній свідомості суб'єкта у формі значущих персонажів (тобто тих учасників соціального середовища, котрі викликають активну роботу свідомості та переживань суб'єкта. Причому це можуть бути не лише референтні, авторитетні, емоційно важливі персонажі, але й їхні антиподи.

І. О. Ніколаєва представляє індивідуальну соціальну ситуацію розвитку у вигляді трьох основних рівнів:

1. Персональний склад індивідуальної соціальної ситуації розвитку (ті, хто персонально представляє соціальне середовище у внутрішньому світі суб'єкта, їхні вікові, статеві, соціальні, професійні та інші категорії).

2. Структура емоційно-комунікативних відносин суб'єкта в індивідуальній соціальній ситуації розвитку (якості особистості іншого, основні сторони взаємовідносин із людьми, до яких індивід є найбільш чутливим, які викликають його позитивний емоційний відгук).

3. Структура ціннісних відносин суб'єкта в індивідуальній соціальній ситуації розвитку (самооцінка, ціннісний статус щодо інших) [5].

На нашу думку, соціалізація, самосприйняття особистості та її індивідуальна соціальна ситуація розвитку найбільш повно розкривають соціальні аспекти самопрезентації. Цієї ж думки дотримуються такі вчені як О. Л. Доценко [3], В. М. Шепель [11] та ін. Так, В. М. Шепель визначає самопрезентацію як уміння подавати

себе, привертаючи до себе увагу, актуалізуючи інтерес людей до якихось своїх якостей [11]. У зарубіжній психології самопрезентація розглядається як прояв демонстративної поведінки в міжособистісному спілкуванні, а сама демонстративна поведінка розглядається як одна з форм поведінки соціальної (Е. Е. Jones [12], R. R. Vallacher [12], E. Weinstein [12] та ін.). На думку О. Л. Доценко, управління образами є одним із видів маніпуляції. Саме маніпуляція, згідно Г. Шиллеру, розглядається як приховане примушення, програмування думок, намірів, відчуттів, відносин, установок і поведінки. За основними положеннями теорії когнітивного дисонансу, самопрезентація розглядається як один із прийомів усунення дисонансу: різні уявлення й установки особистості узгоджуються один з одним, і людська свідомість прагне виключити суперечності між окремими когнітивними елементами, тим самим усунути виникаючий дисонанс.

Жодна соціальна взаємодія не обходиться без презентації себе, своїх особистісних або професійних якостей. Опиняючись у ситуації міжособистісного спілкування, кожна людина негайно стає суб'єктом самопрезентації. Незалежно від усвідомленості своїх поведінкових дій, вона пред'являє партнеру зі спілкування інформацію про себе за допомогою різних символічних знаків (зовнішнього вигляду, навколишнього простору – офісу, дома, соціальних символів престижу і статусу – марки автомобіля, телефону та ін.), а також своєю вербальною і невербальною поведінкою. Автоматично, з моменту початку спілкування партнер, сприймаючи як усвідомлено, так і частково, і неусвідомлено, цю інформацію, стає об'єктом самопрезентації. Тобто самопрезентація справді є засобом управління враженням, яке суб'єкт сам продукує, формує.

Самопрезентація як своєрідна маніпулятивна технологія передбачає, що головним у ній є прагнення до того, щоб у об'єкта самопрезентації в момент розставання з суб'єктом виникло відчуття, що без подальшої співпраці ніяк не обійтися, виникла свого роду залежність (А. В. Брушлінський [1], І. Гофман [2] та ін.). Щоб володіти ситуацією спілкування повною мірою суб'єкт повинен володіти широким спектром знань, умінь і навичок, до яких можна віднести:

– уміння швидко і точно розпізнавати властивості і стан конкретної людини;

– уміння створювати позитивне враження про себе за допомогою міміки, пантоміміки, інтонацій, риторичних оборотів;

– уміння зв'язно пояснити, ненав'язливо показати конкретній людині ті нові можливості, які вона отримує після початку співпраці;

– уміння показати навички ділової взаємодії з тим, щоб продемонструвати свою здатність цінувати своє і чужий час, оптимально організовувати ділову діяльність.

Самопрезентація як невід'ємна частина індивідуальної соціальної ситуації кожної людини дозволяє:

– отримувати від інших людей потрібні ресурси (матеріальні, інформаційні, емоційні та інші). Людина, що вмєє подати себе, легше за інших влаштується на роботу, сподобається чоловікові або жінці, знайде спільну мову з керівником і т.д.;

– конструювати образ власного Я. Образ Я залежить не тільки від власних переконань суб'єкта, але також і від того, як, на його думку, його бачать інші;

– відносно гладко протікати соціальним контактам. У спілкуванні це дозволить істотно згладити моменти критики, понизити конфронтацію й агресію.

Загалом у процесі спілкування і соціальної взаємодії, за допомогою самопрезентації, суб'єкт здатний не тільки дивитися на себе очима партнера, але і коректувати власну поведінку відповідно до його очікувань, якщо його мета – створити найбільш сприятливе враження. Побічно це дозволяє контролювати і поведінку інших людей.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, самопрезентація у процесі життєдіяльності суб'єкта є важливим регулятором його соціальної поведінки. Під час розгляду проблем соціальної детермінації поведінки особистості особливу увагу приділяють специфіці пізнання навколишнього світу, усвідомленню свого ставлення до нього, пізнанню себе як суб'єкта діяльності, вдосконаленню себе, прагненню досягти самоповаги та успішної взаємодії з людьми з найближчого оточення.

Індивідуальний досвід кожного поступово реалізується у формах стійкої індивідуальної поведінки та власного стилю самопрезентації, на який суттєво впливають особливості соціалізації та соціальної адаптації, самосприйняття особистості та взагалі індивідуальної соціальної ситуації розвитку особистості, що містить у

собі конкретних референтних персоналіїв, цілісну структуру емоційно-комунікативних та ціннісних відносин суб'єкта.

Література:

1. Брушлинский А. В. Проблема субъектности в психологической науке / А. В. Брушлинский // Психологический журнал, 1991. – № 6. – С. 311.
2. Гофман И. Представление себя другим / И. Гофман // Современная зарубежная социальная психология. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – С. 188–196.
3. Доценко Е. Л. Психология манипуляции / Е. Л. Доценко. – М., 1997. – 344 с.
4. Носенко Е. Л. Эмоциональный интеллект как социально значущая интегральная характеристика личности / Е. Л. Носенко // Психология и общество. – 2004. – № 4. – С. 95–110.
5. Обухова Л. Ф. Возрастная психология / Л. Ф. Обухова. – М. : Педагогическое общество, 2001. – 442 с.
6. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога / Р. В. Овчарова. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 480 с.
7. Петровский А. В. Популярные беседы о психологии / А. В. Петровский. – М. : Педагогика, 1989. – 224 с.
8. Розум С. И. Психология социализации и социальной адаптации человека / С. И. Розум. – Речь. – 2006. – 365 с.
9. Федоров И. А. Имидж как программирование поведения людей / И. А. Федоров. – Рязань, 1997. – 240 с.
10. Федоров И. А. Основы социального поведения / И. А. Федоров. – Тамбов : ТГПИ, 1993. – 305 с.
11. Шепель В. М. Имиджелогия: Секреты личного обаяния / В. М. Шепель. – М., 1994. – 320 с.
12. Gleitman H. Basic psychology / H. Gleitman. – N.Y., 1986.

Є. М. Коць

**ОСОБИСТІСНІ СХЕМИ ЯК СХИЛЬНІСТЬ
ДО РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ**

У статті здійснено емпіричне дослідження та розкрито основні особистісні схеми як схильності до розвитку соціальної тривожності у студентської молоді. Запропоновані схеми вказують те, що найбільше соціальна тривожність підживлюється схемами зі сфери втрати зв'язку і прив'язаності, які конкретизуються у схеми емоційної депривації, покинення, скривдження, соціальної ізоляції і дефективності.

Ключові слова: особистість, соціальна тривожність, емоційна депривація, покинення, скривдження, соціальна ізоляція.

В статье осуществлено эмпирическое исследование и раскрыты основные личностные схемы как склонности к развитию социальной тревожности у студенческой молодежи. Предложенные схемы, указывающие на то, что больше всего социальная тревожность подпитывается схемами из сферы потери связи и привязанности, которые конкретизируются в схемы эмоциональной депривации, отверженности, ущемления, социальной изоляции и дефективности.

Ключевые слова: личность, социальная тревожность, эмоциональная депривация, отверженности, ущемления, социальная изоляция.

The article empirically investigates and reveals the main personal schemes as a tendency to develop social anxiety of students youth. The proposed schemes indicate that in most cases social anxiety is fueled by circuits of communication and attachment loss, which are specified in the schemes of emotional deprivation, abandonment, harassment, social isolation and deficiency.

Key words: personality, social anxiety, emotional deprivation, abandonment, harassment, social isolation.

Постановка проблеми. Особистісні дисфункційні схеми визначають як загальні паттерни життя, які впливають на когніції,

емоції, спогади, поведінку, особливості сприйняття соціальних стосунків з іншими людьми. Відповідно до життєвої ситуації і досвіду стосунків ці схеми можуть змінюватися впродовж життя. Дуже важливо їх визначити в роботі із соціальною тривожністю, адже вони слугують часто своєрідним ґрунтом, на тлі якого соціальна тривожність поглиблюється і деструктивні поведінкові стратегії закріплюються. Робота лише на рівні поведінкових експериментів часто не торкається тих глибинних сфер, які є коренями соціально-тривожної проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематику тривожності досліджували: Ю. Антонян, Ф. Березін, В. Емінов, М. Єнікєєв, а також автори відповідних теорій Х. Айзенк, Ч. Спілберг, З. Фрейд, К. Хорні та ін. [1; 3; 4; 6].

Поняття «тривожність» тісно пов'язане із поняттям «страх». Останній носить захисний характер і є реакцією на стимул загрози [5]. І страх, і тривога містять однаковий емоційний компонент, проте вони різняться своєю об'єктністю. Maltby, L. Day, A. Macaskil [7] феноменами соціальної тривожності називають сором, незручність, зниковілість, страхи. На їхню думку, соціально-тривожний розлад – це екстремальна форма соціальної тривожності.

Мета статті – здійснити емпіричне дослідження та виокремити основні особистісні схеми як схильності до розвитку соціальної тривожності у студентської молоді

Методика та процедура дослідження. В емпіричному дослідженні брали участь студенти 1–4 курсів Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки. Соціальну тривожність у досліджуваних діагностували за допомогою методик SPIN і SPRS. Для визначення надійності отриманих результатів і групування гомогенної вибірки із підвищеним рівнем соціальної тривожності ми провели кореляційний аналіз між показниками за двома методиками. Враховуючи нерівномірний розподіл даних за критерієм Z нормальності Колмогорова-Смирнова, кореляційний аналіз здійснювався за допомогою коефіцієнта кореляції рангів Спірмена. Результат кореляційного аналізу свідчить про значущі показники позитивного зв'язку 0,590, $p < 0,05$ між показниками соціальної тривожності за двома методиками.

Виклад основного матеріалу Дж. Янг зі своєї командою в результаті комплексних експериментальних досліджень виділили 18 можливих дисфункційних схем, які об'єднуються в п'ять важли-

вих сфер життя: втрата зв'язку та відкинення (схеми покинення/ нестабільності стосунків, недовіри/скривдження, емоційної депривації, дефективності/сорому, соціальної ізоляції/відчуження); обмежена автономія, здатність досягати успіху і реалізовувати себе (залежність/безпорадність, очікування катастрофи і вразливість до кривд і хвороби, злиття/ невідокремленість особистості, некомпетентності/неминуєність невдач); порушення меж (схеми особливого статусу і прав, недостатнього контролю самодисципліни); спрямованість на інших (схеми підкорення, самопожертви, пошуку визнання); надмірної пильності та інгібіції (негативізму, песимізму, емоційної інгібіції, надвисоких стандартів/ гіперкритичності, покарання).

Важливого значення набувають дисфункційні дитячі схеми, які формуються як наслідок міжособової взаємодії з дитинства із значущими для неї людьми. Як бачимо, найбільша представленість схем належить до сфери втрати зв'язку і відкинення, що формує вразливу дитячу схему внаслідок труднощів прив'язаності (таблиця 1). Усі ці схеми пов'язані із браком безпеки і надійності в міжособових стосунках, саме тому вони безпосередньо впливають як на підвищену тривогу, «а раптом щось станеться», так і очікування загрози саме з боку інших. Схема покинення пов'язана із нестабільністю близьких стосунків і страхом втратити всі контакти, бути осудженим і самотнім. Така схема часто породжується внаслідок досвіду бути покиненим близькими людьми в дитинстві. Схемі соціальної ізоляції притаманна відсутність почуття належності, оскільки такі особи в дитинстві мали досвід вилучення із групи однолітків. Саме це, на нашу думку, загострює страх бути соціально ізольованим і відчуженим знову. Особи зі схемою скривдження відчують загрозу з боку інших, оскільки в дитинстві також мали такий досвід скривдження іншими людьми. Схема покинення проявляється в тому, що особи побоюються бути покинуті знову і знов, переконанням, що нові стосунки не триватимуть довго. Емоційна депривація часто формується внаслідок того, що особа в дитинстві попри часто нормальні стосунки в сім'ї, не отримувала достатньо любові турботи, безпеки, піклування. Тому особи із цією схемою переважно не здатні на бурхливі емоції. Особи зі схемою емоційної депривації не можуть осягнути, що їх може хтось по-справжньому любити, тому частіше ця схема більшою мірою впливає на життя оточення особи, ніж на неї саму. Лише тоді, коли

стосунки руйнуються, вона розуміє, що в міжособових стосунках є значні проблеми. Іншою, пов'язаною із соціальною тривожністю схемою із цієї сфери, є схема дефективності, яка характеризується відчуттям неповноцінності і непотрібності. Ці люди думають, що вони не заслуговують на любов чи повагу, оскільки вважають себе не вартими любові. Часто ця схема пов'язана із відчуттям сорому, яке сформувалося як результат знецінення і приниження в дитинстві.

Таблиця 1

Показники кореляційних зв'язків особистісних схем і соціальної тривожності

№ з/п	Ранні дисфункційні схеми	Коефіцієнт кореляції рангів Спірмена
1	Емоційна депривація	0,165, $p < 0,05$
2	Покинення	0,206 $p < 0,01$
3	Скривдження	0,220 $p < 0,01$
4	Соціальна ізоляція	0,228 $p < 0,01$
5	Дефективність	0,184 $p < 0,05$
6	Злиття	0,270 $p < 0,01$

Також встановлено кореляційний зв'язок із схемою злиття, що належить до сфери обмеженої автономії і здатності досягати успіху. Схема злиття характеризується повною відсутністю сформованої ідентичності і неможливістю приймати рішення без інших людей. Найчастіше такою людиною є мама, яка свого часу обмежувала автономний розвиток дитини і перешкоджала необхідній сепарації. Як результат, особи із цією схемою нездатні мати власну думку, наполягати на ній і почувати себе цілісною особистістю без іншої важливої для неї людини.

Для глибшого розуміння природи кожної схеми як чинника соціальної тривожності особи та моделювання різних видів останньої з урахуванням провідних когнітивно-поведінкових стратегій розглянемо прояви поведінкових паттернів осіб із підвищеною тривожністю відповідно до кожної схеми.

Як видно з рис. 1, рання дисфункційна схема емоційної депривації, яка є вагомим чинником розвитку соціальної тривожності, супроводжується такими поведінковими паттернами, як схильність до адиктивної поведінки, самоушкодження та слабкого во-

льового контролю емоційних реакцій. Таким чином, емоційна депривація, яка формується внаслідок позбавлення батьківського тепла, турботи, безумовної любові і прийняття, зумовлює відхід від реальності за допомогою психотропних чи інших засобів, що супроводжується неможливістю контролювати свої емоції. Особи зі схемою емоційної депривації не можуть повірити в те, що вони варті любові і подобаються іншим людям, що відразу порушують міжособові контакти, і це ще більше загострює соціальну тривожність.

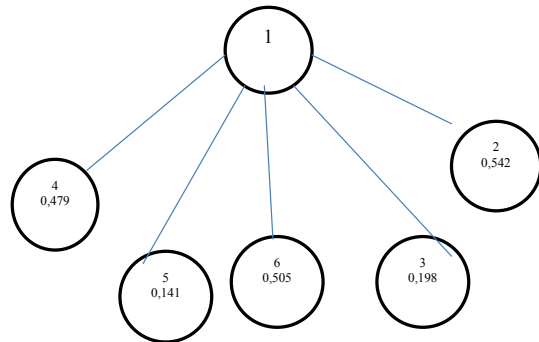


Рис. 1. Корелограма зв'язків емоційної депривації з поведінковими паттернами й особистісними рисами

Примітка: 1 – емоційна депривація; 2 – адикція; 3 – жорстокість; 4 – низький контроль емоцій; 5 – замкненість; 6 – самоушкодження; $p < 0,01$.

Якісний аналіз методики SPRS свідчить про те, що найчастотнішими когнітивними спотвореннями осіб із розвинутою емоційно-депривованою схемою є такі думки: «я їм не подобаюся», «вони подумують, що я дурний». Результати якісного і кількісного аналізу проявів соціальної тривожності осіб із розвинутою дисфункційною схемою емоційної депривації дають змогу схематично відобразити концептуалізацію соціальної тривожності цього виду.

Таким чином, соціальна тривога зі схемою емоційної депривації вирізняється конкретним репертуаром когнітивних і поведінкових стратегій. До когнітивних стратегій належать глибинні переконання меншовартості, які виражаються в думці «я не вартий любові». Через це особа формує початкове очікування й установку

на вороже або байдуже ставлення з боку інших. Брак теплоти в міжособових стосунках підкріплюється і відповідними особистісними рисами замкненості і жорстокості у ставленні до інших. Когнітивні стратегії захисту також не дають змогу перевірити інші поведінкові паттерни окрім схильності до адикції, самоушкодження. У такий спосіб особа потрапляє в певне замкнене коло, яке підживлює соціальну тривогу.

Як видно з корелограми (рис. 2), схема покиннення в соціально тривожних осіб зіставляється із такими ж поведінковими паттернами, які схема емоційної депривації: адикцією, самоушкодженням і низьким емоційним контролем. Це, очевидно, пов'язано із подібністю природи цих схем, адже вони належать до сфери втрати зв'язку і відкиненості, а також видом прив'язаності, який домінує в дитинстві.

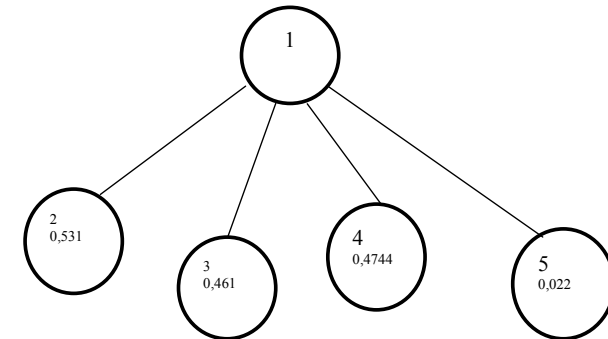


Рис. 2. Корелограма зв'язків схеми покиннення з поведінковими паттернами й особистісними рисами

Примітка: 1 – покиннення; 2 – адикція; 3 – самоушкодження; 4 – контроль; 5 – ригідність мислення; $p < 0,01$.

Схему покиннення часто зіставляють із страхом бути всіма покинутим, що ще більше поглиблює соціальну тривожність і зумовлює деструктивність поведінкових паттернів, які втілюються в захисні стратегії, подібно до емоційно депривованих осіб. На відміну від соціальної тривожності із схемою емоційної депривації, супутньою для схеми покиннення є особистісна риса ригідного мислення. Також ця особистісна риса часто супроводжується

емоційною дезорганізацією мислення, що зіставляється із низьким контролем емоційних реакцій цих осіб.

Під час соціальної тривоги зі схемою покиннення, нестабільності стосунків особи страждають від відчуття того, що важливі стосунки, які вони побудували, не триватимуть довго, бо їх обов'язково відкинуть. Саме це слугує докорінною причиною соціальної тривоги цих осіб. Часто страх покиннення зумовлений їхнім попереднім досвідом, коли хтось із батьків їх залишив і перестав турбуватися про них. Як зазначає Дж. Янг, особи із схемою покиннення часто будують стосунки із ненадійними людьми, які впродовж життя підтверджують їхню схему. Навіть якщо стосунки стабільні, то незначні події: від'їзд близької людини, запізнення, викликає в них соціальну тривогу бути покинутими. Таким чином, у цій моделі соціальна тривога викликана не стільки неготовністю приймати і ділитися любов'ю у близьких стосунках і комплексом меншовартості, як у попередній моделі, як страхом бути самотніми і відкинутими іншими. Це підтверджується і результатами якісного аналізу даних за методикою SPRS, відповідно до якої найчастотнішими думками є: «вони вважатимуть мене ненормальним і не захочуть спілкуватися зі мною», «мене не поважатимуть і залишусь один».

Наступна схема, яка виокремлює ще один вид соціальної тривожності, скривдження (рис. 3). Встановлені значущі кореляційні зв'язки цієї схеми в осіб із підвищеною соціальною тривожністю з такими поведінковими паттернами, як адикція і низький контроль емоційних реакцій, та особистісними рисами: інтелект, домінантність, підозрілість.

Найвищі кореляційні зв'язки встановлено між схемою скривдження та схильністю до адиктивної поведінки і низького емоційного контролю. Природа соціальної тривожності цих осіб ґрунтується на глибинному переконанні про те, що інші люди їх обов'язково скривдять. Якщо ж люди ставляться до таких осіб прихильно, вони все одно підозрюють приховані мотиви. Таким чином, соціальна тривожність цих людей підживлюється відчуттям постійних загрози з боку інших. Часто така небезпека вже стає реальною практично в усіх соціальних ситуаціях, тому такі особи потребують захисту. Результати кореляційного аналізу показують, що таким захистом є адиктивна поведінка як відхід від реальної загрози та низький контроль власних емоційних реакцій.



Рис. 3. Корелограма зв'язків схеми скривдження з поведінковими паттернами й особистісними рисами

Примітка: 1 – скривдження; 2 – адикція; 3 – інтелект; 4 – підозрілість; 5 – низький контроль емоцій; 6 – домінантність; $p < 0,01$.

Поряд із цим у таких осіб спостерігають високі показники інтелекту, домінантності та підозрілості. Підозрілість підживлює наявну схему скривдження, а домінантність слугує своєрідним захистом аби не бути скривдженим знову. Домінантність часто породжує демонстрацію надлишкової впевненості, яка як раз маскує невпевненість людини в міжособових стосунках, прагнення домінувати, аби уникнути скривдження знову. Домінантність також супроводжується агресивністю і впертістю, що також взаємопов'язано із низьким контролем емоційних реакцій. Помічаємо також зв'язок схеми із показниками інтелекту, що вирізняє осіб із такою схемою як схильних до абстрактного, швидкого мислення і здібності до навчання.

Схема соціальної ізоляції як чинник соціальної тривожності має значущі кореляційні зв'язки із чутливістю, боязливістю, низьким емоційним контролем, схильністю до адиктивної поведінки та уникнення (рис. 4).

Як бачимо, кореляційні зв'язки спостерігають між соціальною ізоляцією та захисними (адиктивні і неконтролюючі емоції) стратегіями подібно до соціальної тривожності з іншими схемами. Водночас під час соціальної ізоляції додають стратегії уникання, які не дають змогу перевірити найстрашніші прогнози особи в соціальних ситуаціях, і цим підживлюють соціальну тривожність.



Рис. 4. Корелограма зв'язків схеми соціальної ізоляції з поведінковими паттернами і особистісними рисами

Примітка: 1 – соціальна ізоляція; 2 – адикція; 3 – чутливість; 4 – боязкість; 5 – низький контроль емоцій; 6 – уникання; $p < 0,01$.

Окрім цих поведінкових стратегій, помічаємо значущі кореляційні зв'язки із чутливістю і надлишковою боязкістю, що зіставляється із невпевненістю в собі, стриманістю, прагненням залишатися осторонь інших, бути непоміченим. Надлишкова чутливість зумовлює м'якість, залежність, певну художність у сприйнятті світу, що зменшує практичність цих осіб і перешкоджає встановленню ефективних міжособових стосунків.

Результати кореляційного аналізу свідчать про те, що існують кореляційні зв'язки схеми дефективності із поведінковими паттернами схильності подолання нормативної поведінки, схильності до адиктивної поведінки і самоушкодження, а також низьким контролем емоційних станів, орієнтації на емоції у своїй поведінці. Таким чином, соціальна тривожність осіб із домінуючою схемою дефективності містить широкий спектр захисних реакцій. Серед особистісних рис, помічаємо зв'язок схеми дефективності із замкненістю, підкоренням та чутливістю (рис. 5).

Розглянуті вище когнітивно-поведінкові моделі соціальної тривожності ми виокремили на основі функціонування ранніх дисфункційних схем зі сфери втрати зв'язку і відкинення. Незважаючи на одну сферу походження цих схем, вони по-різному формують природу соціальної тривожності, тому це обов'язково

слід враховувати під час терапевтичної роботи із особами, у яких спостерігають соціальну тривожність.

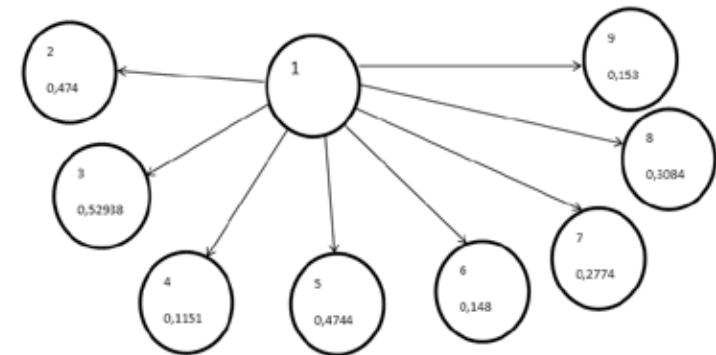


Рис. 5. Корелограма зв'язків схеми дефективності з поведінковими паттернами й особистісними рисами

Примітка: 1 – дефективності; 2 – подолання норм і правил; 3 – адикції; 4 – самоушкодження; 5 – низький контроль емоцій; 6 – орієнтація на емоції в поведінці; 7 – замкненість; 8 – підкорення; 9 – чутливість; $p < 0,01$.

Поряд із схемами сфери втрати зв'язку і відкинення також потрапила одна схема зі сфери обмеження автономії та здатності досягати успіху – злиття. Розглянемо особливості взаємодії цієї схеми із поведінковими паттернами, особистісними рисами і когнітивними викривленнями в контексті соціально тривожних осіб (рис. 6).

Встановлено значущі кореляційні зв'язки між схемою злиття, показниками інтелекту і стриманістю. Таким чином, люди з цією схемою, попри відсутність ідентичності і самостійності, а також через низьку здатність приймати рішення, вирізняються високим інтелектом і освіченістю. Також ці особи є доволі стриманими, що узгоджується із від'ємними показниками низького контролю й орієнтацію на емоції під час прийняття рішення. Тому, незважаючи на відносно стабільний емоційний стан, соціальна тривожність цих осіб супроводжується стратегією уникання, адже вони не здатні до розпізнання власних емоцій і потреб, а повністю зливаються із значущою для них особою.

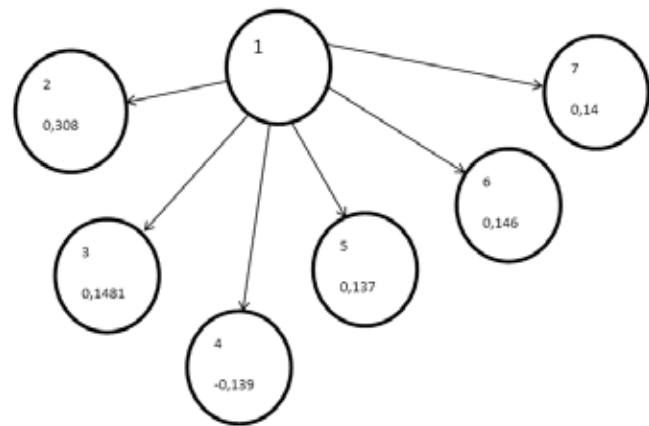


Рис. 6. Корелогорама зв'язків схеми злиття з поведінковими паттернами й особистісними рисами

Примітка: 1 – злиття; 2 – підкорення; 3 – інтелект; 4 – уникнення; 5 – низький контроль емоцій; 6 – уникання; 6 – стриманість; 7 – орієнтація на емоції; $p < 0,01$.

У будь-яких ситуаціях із відсутністю значущої особи, індивіди із схемою злиття почуваються невпевнено і тривожно, що й підживлює соціальну тривожність. Помітним є також кореляційний зв'язок схеми злиття із особистісною рисою підкорення, що також узгоджується із поведінковими стратегіями уникання і відсутністю ідентичності.

Корені соціальної тривоги осіб із ранньою дисфункційною схемою злиття знаходяться із втрати відчуття себе, своїх думок, емоцій і потреб, відсутністю ідентичності і втратою себе як цілісності. Унаслідок цього особа уникає ситуацій прийняття рішень, що гальмує повноцінні міжособові контакти, а також поглиблює соціальну тривожність.

Висновки. Отже, результати аналізу виділених схем свідчать про те, що найбільше соціальна тривожність підживлюється схемами зі сфери втрати зв'язку і прив'язаності, які конкретизуються у схеми емоційної депривації, покинення, скривдження, соціальної ізоляції і дефективності. Варто відзначити, що зі сфери обмеження автономії та здатності досягати успіху є лише схема злиття.

Тоді як сфери порушення меж, спрямованість на інших та надмірна пильність і інгібіція не виявлені у вибірці досліджуваних нами соціально тривожних осіб. Таким чином, результати проведеного нами дослідження узгоджуються із висновками наукових пошуків А. Арнц та ін. про те, що сфера втрати зв'язку і прив'язаності найглибше травмує психіку особистості і спричиняє найширший спектр психологічних проблем.

Перспективою подальшої роботи із соціальною тривожністю, яка ґрунтується на різних ранніх дисфункційних схемах, є встановлення психолінгвістичних маркерів цих моделей, які б під час перших ознайомлювальних і едукативних сесій давали змогу психологу виявити вид когнітивно-поведінкової моделі соціальної тривожності й окреслити конкретні напрями роботи.

Література:

1. Айзенк Х. Психологические теории тревожности / Х. Айзенк // Тревога тревожность : хрестоматія [учебное пособие] / сост. В. М. Астапов. – СПб : Пер Сэ, 2008. – С. 217–239.
2. Арнц А. Схема-терапия : модель роботи з частками / А. Арнц, Г. Якоб. – Львів : Вид-во Свічадо, 2014. – 264 с.
3. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л. : Наука, 1988. – 270 с.
4. Фрейд З. Психология бессознательного / З. Фрейд. – СПб : изд-во Питер, 2017. – 528 с.
5. Horney K. The Neurotic Personality Of Our Time. N.Y. : W.W. Norton & Co, 1937.
6. Baumann U. Lehrbuch Klinische Psychologie / U. Baumann, M. Perrez. – Psychotherapie, Verlag : Verlag Hans Huber, Bern, 1998. – P. 1107.
7. Personality, Individual Differences and Intelligence // John Maltby, Liz Day, Ann Macaskill. – Pearson Education, 2007. – P. 661.

М. Д. Лапіна

АНАЛІЗ ЕФЕКТИВНОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Статтю присвячено питанню ефективності використання психологічного тренінгу як методу формування професійних якостей особистості фахівців соціальної роботи під час професійного навчання. В роботі представлено результати експериментального дослідження структури особистості майбутніх соціальних працівників до та після проведення психологічного тренінгу. Результати факторного аналізу підтверджують, що впроваджені та апробовані психологічний тренінг формування професійних якостей особистості сприяє ефективній професіоналізації та розвитку особистісної компетентності фахівців соціальної роботи.

Ключові слова: психологічний тренінг, професійні якості особистості соціальних працівників, особистісно-професійна компетентність, факторний аналіз.

Статья посвящена вопросу эффективности использования психологического тренинга как метода формирования профессиональных качеств личности специалистов социальной работы в процессе профессионального обучения. В работе представлены результаты экспериментального исследования структуры личности будущих социальных работников до и после проведения психологического тренинга. Результаты факторного анализа подтверждают, что внедренный и опробованный психологический тренинг формирования профессиональных качеств личности способствует эффективной профессионализации и развитию личностной компетентности специалистов социальной работы.

Ключевые слова: психологический тренинг, профессиональные качества личности социального работника, личностно-профессиональная компетентность, факторный анализ.

The article is devoted to the issue the effectiveness of using psychological training as a method of forming the social work specialists' professional traits of personality in the course of vocational education. The results of experimental research of the future social workers' personality structure before and after the psychological training are presented. The results of factor analysis confirm that the implemented and tested psychological training of formation the professional qualities of personality promotes the effective professionalization and the development of personality competence of specialists in social work.

Key words: psychological training, social worker's professional traits of personality, personality and professional competence, factor analysis.

Постановка проблеми. В умовах сучасних соціальних змін та зростання загальнолюдських цінностей у суспільстві потреба у висококваліфікованих професіоналах соціальної роботи отримує все більшу актуальність. Соціальна робота – це не лише професія, пов'язана за допомогою індивіда у складних життєвих ситуаціях, а висока гуманістична місія забезпечувати, підтримувати, обслуговувати й захищати людину. З огляду на це, професіоналізм сучасного соціального працівника складається з взаємопов'язаних і взаємодіючих предметних та особистісних компонентів, які створюють умови для формування конкурентоздатності та запитаності фахівця. Тому важливою проблемою професійного становлення кваліфікованих соціальних працівників стає цілеспрямоване формування професійно важливих особистісних якостей. Найбільш відомим методом практичної психології з розвитку особистості фахівців є психологічний тренінг як активна інноваційна форма освітньої роботи, що дозволяє долучити особистість до самосвітнього процесу і добиватися практичних результатів одразу ж під час тренінгу. Але, по-перше, ряд дослідників скептично ставляться до питання застосування тренінгу з метою формування особистості, по-друге, презентація тренінгових програм активного соціально-психологічного навчання майбутніх фахівців, зокрема фахівців соціальної роботи, повинна базуватися на принципах наукової обгрунтованості та технологічної розробленості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми розробки загальних основ соціально-психологічного тренінгу було розглянуто у працях Л. Карамушки, Ю. Швалба, І. Беха, В. Лефтерова,

Л. Петровської, Г. Марасанова, Ю. Хрящевої, К. Рудестама, К. Фопеля, Р. Баклі, Д. Капла та ін. Термін «тренінг» трактують досить широко та застосовується для позначення різноманітних форм групової психолого-педагогічної роботи від психотерапії до розвиваючого навчання в широкому розумінні. За визначенням І. Вачкова, груповий психологічний тренінг є сукупністю активних методів практичної психології, що використовують для роботи з психічно здоровими людьми, які мають психологічні проблеми, з метою надання їм допомоги в саморозвитку [2, с. 15]. На сьогодні більшість авторів, що приділяють увагу проблематиці психологічного тренінгу, детально описують сфери застосування соціально-психологічного тренінгу у практиці психологічної допомоги, корекції та для забезпечення особистісного зростання. Набагато менш розробленою є проблематика застосування психологічного тренінгу для розвитку професійних навичок і професійно значущих якостей. Концепцію активного навчання, що використовує психологічні та комунікативні тренінги з метою формування певних професійних якостей, висвітлено у працях психологів та педагогів Л. Шнейдер, О. Кульчицької, І. Баклицького, О. Білої, А. Ситнікова, М. Афанасьєва, Г. Шумської та інших.

Висококваліфікованому фахівцеві соціальної роботи пред'являють цілий комплекс вимог до когнітивної (знання, вміння, навички), афективно-мотиваційної (гуманістична спрямованість), поведінкової (саморегуляція й самоконтроль) сфер особистості. Визначення професійних якостей соціального працівника та вимог до його особистісних властивостей є предметом наукових досліджень Л. Тюпті, Г. Лактіонової, О. Карпенко, Р. Вайноли, Н. Шмельової, Є. Холостової, Г. Медведєвої. Проте психологічні механізми формування професійних якостей особистості соціального працівника можна розкрити тільки якщо розглядати закономірності процесу професіоналізації особистості, оскільки професійно важливі якості особистості ще мають перетворитися в індивідуальну професійну компетентність фахівця. З огляду на специфіку професійної соціальної роботи, особливо важливим стає формування особистісно-професійної компетентності фахівців. Згідно з дослідженнями Є. Густової, динаміку становлення особистісно-професійної компетентності майбутніх соціальних працівників зумовлено розвитком мотиваційно-ціннісного, операційного й рефлексивного компонентів як прояву високого рівня

особистісно-професійної зрілості майбутнього фахівця протягом навчання у ВНЗ [3, с. 75].

Операційний компонент особистісно-професійної компетентності представлений комунікативною компетентністю та організаційними здібностями, інформаційною компетентністю [4], екстремальною компетентністю соціального працівника. Важливою здатністю соціального працівника є високий самоконтроль та саморегуляція тощо. Рефлексивний компонент особистісно-професійної компетентності соціального працівника пов'язаний із рефлексивністю як із системною якістю особистості та професійною рефлексією, що спрямована на самопізнання, самодослідження, самовдосконалення особистості [6]. Зрештою, зважаючи на морально-гуманістичний характер соціальної роботи, мотиваційно-ціннісний компонент визнається багатьма авторами провідним у формуванні професіоналізму. У професійній соціальній роботі особливо підкреслюється значення таких цінностей, як гуманність, соціальна справедливість, самовизначення, конфіденційність, антидискримінація й чесність у професійній діяльності, людська гідність, доброчинність, альтруїстична підтримка незможних і найбільш вразливих верств населення [7, с. 145]. Однак наразі ще не набули достатнього обґрунтування можливості розвитку компонентів особистісно-професійної компетентності соціальних працівників в умовах освітнього середовища саме заходами психологічного тренінгу.

Тому **метою статті** є експериментально дослідити ефективність впливу психологічного тренінгу на формування професійних якостей особистості майбутніх соціальних працівників.

Виклад основного матеріалу. На основі теоретичного аналізу професійно важливих якостей та компонентів професійної компетентності соціальних працівників, з одного боку, та можливостей методів психологічного тренінгу, з другого боку, розроблено програму тренінгу професійно значущих якостей соціального працівника.

Завданнями тренінгової програми є усвідомлення себе як професіонала, рефлексія професійно значущих якостей суб'єкта, розвиток особистісних якостей, формування навичок, необхідних для роботи соціального працівника. Виходячи з цих цілей, структура групових занять містить три великі блоки: блок розвитку комунікативних якостей, блок формування емпатії та співчуття до

співрозмовника, блок усвідомлення й розвитку особистісних властивостей. В алгоритм проведення тренінгу особистісного росту майбутніх соціальних працівників включено відпрацювання навичок самоаналізу, психотехнічні ігри з рефлексування, активізації й розслаблення, обговорення, елементи проектування й прогнозування свого життєвого та професійного шляху тощо.

Апробацію тренінгу було проведено протягом 2015–2017 років на базі ДВНЗ «Приазовського державного технічного університету». До експерименту було залучено 32 студенти другого та третього курсу спеціальності «Соціальна робота», що увійшли до складу експериментальної (16 осіб) та контрольної груп (16 осіб). Діагностичні зрізи контрольної групи студентів III курсу було виконано в жовтні 2015 року. Програму психологічного тренінгу формування професійних якостей особистості було впроваджено в першому семестрі (жовтень – грудень); діагностичні зрізи експериментальної групи було проведено у вересні (на II курсі, до проведення тренінгових сесій) та у квітні (на III курсі, після тренінгу) 2016–2017 навчального року.

На думку І. Вачкова та багатьох дослідників, у всіх типах активного соціально-психологічного навчання йдеться про фактичний вплив на ті чи інші складові самосвідомості, тому для визначення ефективності тренінгової програми обрано метод репертуарних решіток, створений Дж. Келлі на засадах його теорії особистісних конструктів. А. Анастасі анує тест рольових конструктів Дж. Келлі як один із найбільш вживаних чотирьох діагностичних методів психодіагностики самосвідомості особистості, який дає можливість аналізувати «Я-образ» або «Я-концепцію» людини [1, с. 503]. За словами І. Шкуратової, репертуарний тест Дж. Келлі є вдалим синтезом ідеографічного й номотетичного підходів до особистості, він компенсує обмеження як класичних опитувальників особистості, так і проєктивних методів дослідження особистості. Але найголовніша перевага методу репертуарних решіток полягає в необмеженій можливості його модифікації відповідно до завдань діагностики [8]. Саме тому традиційну оцінювальну репертуарну решітку було модифіковано згідно з поставленими завданнями діагностики професійних якостей особистості соціальних працівників. Семантичний аналіз конструктів, що отримані за допомогою розробленої репертуарної решітки, дає уявлення про сформованість професійних якостей особистості майбутніх соці-

альних працівників, когнітивна складність системи конструктів дозволяє судити про соціальний інтелект та особливості комунікативної сфери особистості обстежуваних. За результатами дослідження проведено якісну й кількісну обробку та інтерпретацію результатів репертуарного тесту досліджуваних. Математичну обробку даних було здійснено за допомогою програми IBM SPSS-19. За результатами репертуарних решіток із даними обчислювався кореляційний взаємозв'язок між конструктами. Після графічного зображення значущих зв'язків між індивідуальними конструктами досліджуваних виявлялися центральні (ядерні) конструкти, адже саме вони використовуються людиною для розуміння самого себе як фахівця й передбачення власної поведінки, зокрема професійної. Індивідуальні конструкти досліджуваних контрольної та експериментальної груп студентів узагальнювали за допомогою факторного аналізу задля визначення структури взаємозв'язків між конструктами, тобто структури особистісних якостей студентів майбутніх соціальних працівників.

У результаті факторного аналізу за методом головних компонент із обертанням варімакс, що реалізований у програмному пакеті IBM SPSS-19, виведено фактори, які відображають структуру індивідуальних конструктів експериментальної групи студентів до й після проведення психологічного тренінгу.

Після факторизації індивідуальних конструктів, які отримані до проведення тренінгу формування професійних якостей особистості, з кореляційної матриці було первісно виділено 9 факторів, причому один із факторів пояснював понад половину (55,462%) дисперсії. Після обертання та аналізу за критеріями Кайзера та кам'янистого насипу побудований більш економний та врівноважений варіант факторної моделі, що складається з 2 факторів. З огляду на невеликий об'єм вибірки, під час тлумачення враховували лише змінні, які ввійшли у фактор із вагою більше 0,6 [5, с. 27].

Перший фактор представлений змінними з факторним навантаженням від 0,871 до 0,616: *приклад у професії, чесність у роботі, уважність до людей, товариськість, старанність, моральність, здатність переконувати, завзятість, здатність до навчання, прагнення розвиватися, дружлюбність, організованість, краса, доброта, відповідальність, чуйність, агресивність, товарись-*

кість, прагнення зробити кар'єру. Цей фактор позначає **загальні морально-особистісні якості** особистості.

До другого фактору увійшли змінні з факторним навантаженням від 0,792 до 0,712: *комунікабельність, інтелект, прагнення до навчання, витривалість, пунктуальність, знання, організованість, відвертість*. Умовно фактор можливо визначити як **когнітивно-організаційні якості** особистості.

У цьому випадку обидва фактори разом пояснюють 62,933% дисперсії, тобто лише дві третини масиву даних. Це означає, що факторизація не є повною, інші індивідуальні конструкти мають низькі факторні навантаження та вилучені із загальної структури взаємозв'язків між конструктами.

Результати факторизації даних репертуарних решіток студентів у другій частині експерименту, після проведення тренінгу, надали можливість виокремити три фактори, які пояснюють відповідно 29,393%, 22,287%, та 19,668% дисперсії. Разом фактори об'єднують уже більшу частину варіативності змінних, що факторизуються (71,348%).

До першого фактору з факторними навантаженнями від 0,869 до 0,614 додано конструкти: *толерантність, відповідальність, людяність, небайдужість, уважність, працелюбність, компетентність, серйозність, здатність давати поради, енергійність, сумлінність*. Якості *корисливість, витриманість та байдужість* увійшли цей фактор із від'ємними факторними навантаженнями. Очевидно, що всі риси характеризують **вольові якості особистості** майбутніх соціальних працівників.

До другого фактору з факторними навантаженнями від 0,891 до 0,606 увійшли якості: *доброта, чуйність, турботливість, цілеспрямованість, некорисливість, працьовитість, незлопам'ятність, лояльність, егоїстичність, повага до людини, справедливість*. Цей фактор можна позначити як **просоціальні якості особистості**.

До третього фактору увійшли індивідуальні конструкти, які пов'язані з **самовдосконаленням особистості**: *професіоналізм, освіченість, прагнення допомагати, компетентність, посидючість, успішність у навчанні*. Характеристики досвідченість та талант мають від'ємні факторні навантаження. Цей фактор має найбільш високі факторні навантаження (0,932–0,651), тобто зазначені якості тісно пов'язані між собою.

Із метою підтвердження ефективності експериментального навчання за допомогою психологічного тренінгу дослідження індивідуальних конструктів особистості майбутніх соціальних працівників проводилося також у контрольній групі студентів III курсу, яка є подібною до експериментальної за основними показниками. У контрольній групі, виходячи з факторного аналізу ядерних конструктів особистості студентів, за такою ж самою схемою дослідження було отримано 3 фактори, що відтворюють структуру особистісних якостей досліджуваних.

Перший фактор у просторі особистісних конструктів контрольної групи складають **загальні моральні якості** особистості: *відповідальність, тактовність, чесність, щирість, доброта, пунктуальність, принциповість*. Факторні навантаження для цього фактора варіюють від 0,863 по 0,617. Цей фактор пояснює понад 28% загальної дисперсії, тому він є більш значущим для досліджуваної групи та містить у собі більше змінних.

До другого фактору з факторними навантаженнями з 0,892 по 0,626 були віднесені риси **самоконтролю особистості**: *чемність, поважність, стриманість, воля, організованість, щедрість, працьовитість* тощо.

Третій фактор визначають такі характеристики: *відкритість, цікавість, ентузіазм, велелюбність, веселість, доброта* (факторні навантаження 0,841–0,6), їх умовно можна віднести до **емоційної сфери особистості**.

Варто зазначити, що три фактори разом пояснюють приблизно дві третини (61,337%) дисперсії, велику частину індивідуальних конструктів контрольної групи також не вдалося факторизувати, тобто вони є ізольованими, не включеними до загальної структури особистісних якостей майбутніх соціальних працівників.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Факторний аналіз структури особистісних якостей майбутніх соціальних працівників дозволяє зробити такі висновки:

1. Структура особистості студентів експериментальної групи до та після тренінгу формування професійних якостей особистості соціального працівників значно відрізняється. Особистісна структура студентів до проведення тренінгу є загальною та простою, складається з 2 факторів: «Загальні морально-особистісні якості» та «Когнітивно-організаційні якості». Характеристики особистості не мають професійної спрямованості, якісний аналіз репертуарних

решіток виявляє велику кількість загальних конструктів (таких як «компетентність», «професіоналізм», «комунікативність») та семантично невизначених характеристик із низькими факторними навантаженнями. Факторний аналіз якостей особистості студентів після проведення психологічного тренінгу виявив більш складну внутрішню структуру, яка складається з трьох майже рівнозначних факторів: «Вольові якості особистості», «Просоціальні якості особистості» та «Самовдосконалення особистості». Кореляція між якостями, які є включеними у фактори, стала більш високою, індивідуальні конструкти більш диференційованими та інформативними. Є очевидним, що значення факторів віддзеркалює розвиток операційного, мотиваційного та рефлексивного компонентів особистісно-професійної компетентності соціального працівника, тобто змістовне навантаження факторів змінилося на професійно спрямоване й таке, що характеризує головну місію соціальної роботи як професійної діяльності. Якісні та кількісні зміни факторної структури індивідуальних конструктів свідчать про розвиток професійної самосвідомості та зростання чіткості та ясності професійної Я-концепції, що підтверджує розвиток особистості студентів експериментальної групи.

2. Аналіз факторної структури індивідуальних конструктів контрольної групи показав у підсумку 3-х факторну структуру особистісних характеристик майбутніх соціальних працівників. Внутрішня структура характерних рис особистості досліджуваних складається з факторів «Загальні моральні якості», «Якості самоконтролю особистості», «Якості емоційної сфери особистості». Очевидно, що змістовний склад цих факторів співвідноситься більше із загальним особистісним, ніж з професійним розвитком майбутніх соціальних працівників. Якісний аналіз ядерних конструктів досліджуваних цієї групи так само виявив велику кількість загальних та семантично невизначених конструктів, третину з яких не вдалося віднести до жодного з факторів структури особистісних якостей. Отже, порівняння структури особистості контрольної та експериментальної груп студентів свідчить про те, що розвиток професійної самосвідомості досліджуваних експериментальної групи є наслідком не тільки професійного навчання та індивідуального розвитку, але й цілеспрямованого впливу активного психологічного навчання під час тренінгу розвитку професійно значущих якостей особистості соціального працівника.

3. Можна вважати експериментально підтвердженим, що впроваджений та апробований у процесі професійного навчання майбутніх соціальних працівників психологічний тренінг формування професійних якостей особистості сприяє ефективній професіоналізації та формуванню особистісної компетентності фахівців соціальної роботи. Перспективи подальшого розвитку проблеми впровадження програми психологічного тренінгу формування особистості соціальних працівників можна намітити в напрямі збільшення експериментальної вибірки досліджуваних із метою підвищення зовнішньої валідності дослідження та достовірності висновків, які дають результати експерименту.

Література:

1. Анастаси А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина – СПб. : Питер, 2007. – 688 с.
2. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга / И. В. Вачков. – М. : Ось «89», 1999. – 176 с.
3. Густова Е. А. Динамика становления личностно-профессиональной компетентности студентов ВУЗа, будущих социальных работников / Е. А. Густова // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». – 2012. – № 1. – С. 73–79.
4. Комунікативна професійна компетентність як умова взаємодії соціального працівника з клієнтом / за ред. А. Й. Капської. – К. : ДЦССМ, 2003. – 87 с.
5. Митина О. В. Факторный анализ для психологов / О. В. Митина, И. Б. Михайловская – М. : Учебно-методический коллектор «Психология», 2001. – 169 с.
6. Раскалинос В. М. Характеристика моделі формування рефлексивної компетентності майбутніх соціальних педагогів / В. М. Раскалинос // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. – 2014. – Вип. 9. – С. 139–142.
7. Тюптя Л. Т. Соціальна робота: Теорія і практика / Л. Т. Тюптя, І. Б. Іванова. – К. : ВМУРОЛ «Україна», 2004. – 408 с.
8. Шкуратова И. П. Тест Келли как синтез идеографического и номотетического подходов к личности [Электронный ресурс] / И. П. Шкуратова // Ананьевские чтения–2009. – СПб. : Издательство С.-Петербургского университета, 2009. – С. 368–370. – Режим доступа : https://irshkuratova.ru/test_kelli_kak_sintez_idiograficheskogo_i_nomoteticheskogo_podhoda.html.

УДК 159.9

В. М. Майструк

ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ САМОПРИЙНЯТТЯ ЯК ЧИННИКА ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ СУЧАСНОЇ ЖІНКИ

У статті представлено результати теоретичного аналізу проблеми самоприйняття сучасної жінки як чинник її психологічного благополуччя. Запропоновано методологію дослідження, представлену методом моделювання в біопсихосоціальної парадигмі із використанням етіологічного і холистичного принципів. Сконструйовано теоретичну модель самоприйняття, яка ґрунтується на образі Я: духовне Я, матеріальне Я, соціальне Я і тілесне Я, а також компонентах психологічного благополуччя: життєвих цілях, життя (самоприйняття), відчуття постійного зростання та розвитку особистості (особисте зростання), переконання, що життя має ціль і зміст (мета в житті), якісні стосунки з іншими (позитивні стосунки з іншими), здатність відповідально ставитися до свого життя та навколишнього світу (оволодіння навколишнім світом), а також відчуття самовизначення (автономія).

Ключові слова: психологічне благополуччя, самоприйняття, гендерні відмінності, образ Я.

В статье представлены результаты теоретического анализа проблемы самовосприятия как фактора психологического благополучия современной женщины. Предложена методология исследования, представленная методом моделирования в контексте биопсихосоциальной парадигмы с использованием этиологического и холистического принципов. Сконструирована модель самовосприятия в совокупности компонентов образа Я: духовное, телесное, материальное и социальное Я, а также благополучия: самовосприятия, личностного роста, положительных взаимоотношений, компетентности и автономии.

Ключевые слова: психологическое благополучие, самовосприятие, гендерные особенности, образ я.

The results of theoretical analysis of modern woman's self-accepting as a factor of her psychological well-being are highlighted in the article. The proposed methodology for the research contains the method of modeling from the perspective of biopsychosocial paradigm and two main principles: etiological and holistic. The theoretical model was represented in the article. It consists of four components of self-image: spiritual, material, social and body images. Moreover it contains all components of psychological well-being such as self-accepting, personal growth, positive interpersonal interaction, competence and autonomy.

Key words: self-accepting, psychological well-being, gender differences, self- image.

Постановка проблеми. На сучасному етапі перетворення психології в науку, предмет якої переважно визначають психічними явищами і процесами, що забезпечують високу якість життя сучасної людини, проблема психологічного благополуччя привертає увагу дедалі більшої кількості дослідників. Психологічне благополуччя, психічне здоров'я, якість життя постають важливими предметами досліджень не лише в галузі психології здоров'я, а й царині загальної психології, яка забезпечує вироблення чіткої методології вивчення цих явищ. Важливість проблеми психологічного благополуччя, з одного боку, та відносна нерозробленість цієї проблеми з погляду самоприйняття як вагомого чинника якості життя сучасної жінки, з другого, визначає актуальність запропонованого дослідження.

Аналіз досліджень із проблеми. Результати теоретичного аналізу літератури з проблеми самоприйняття і психологічного благополуччя [1; 2; 3; 4; 5] дають змогу дійти висновків про те, що обидва досліджувані конструкти тісно взаємопов'язані із психічним і фізичним здоров'ям, якістю життя людини та її ефективною взаємодією з навколишнім середовищем. Оскільки суб'єктами дослідження є сучасні жінки, то важливим завданням нашого дослідження є визначення особливостей функціонування жінки в сучасному суспільстві та її психологічного благополуччя.

У науковій літературі ця проблема досліджена з позиції гендеру. До таких комплексних досліджень належать праці М. Тейлор та Дж. Холл, які обрали андрогінність, фемінність та маскуліність незалежними змінними психічного благополуччя і схвалення в суспільстві [14]. Результати їх дослідження показали, що в

сучасному суспільстві найбільш привабливими, як для чоловіків, так і для жінок, є маскулітні риси. Водночас маскулітні риси є більшою мірою інструментальними і виражають конкретні поведінкові зразки (як діяти в тій чи іншій ситуації), тоді як фемітні риси – експресивні (як краще показати, представити себе для справлення певного враження). Подальші дослідження в американській психологічній літературі показують, що маскулітні риси схвалюються представниками обох статей, оскільки ці риси передбачають отримання більше соціальних винагород.

Н. М. Лебедева здійснила низку крос-культурних досліджень і представила дані щодо уявлень про фемітність і маскулітність у різних культурах [7]. Встановлено, що в розвинених країнах домінуючою є ідея егалітарності (рівності обох статей), тоді як східні культури намагаються чітко відокремити статево-рольові особливості різних статей. Результати крос-культурних досліджень засвідчили, що американці поцінують і покірність, і терпимість, і незалежність як однаково важливі і для жінок, і для чоловіків; у Японії ці риси більше поцінують у чоловіках; у фемітних культурах із низькою дистанцією влади поцінуються рівномірний розподіл обов'язків у сім'ї, тоді як у маскулітних культурах із високою дистанцією влади схвалюється чітке розмежування ролей жінки і чоловіка; в родині індивідуалістської культури важливими є стосунки за горизонталлю: між дружиною і чоловіком, а в колективістських за вертикаллю «між дітьми і батьками».

Переважає більшість досліджень, у яких представлено вивчення жінок у контексті психічного благополуччя, порушують проблеми гендеру та його сприйняття обома статтями в різних культурах. Щодо проблеми самоприйняття, то ці дослідження є доволі фрагментарними і потребують комплексного теоретико-експериментального дослідження. Результати цих досліджень свідчать про те, що рівень самоприйняття різниться залежно від статі, і що вищі показники самоприйняття є у жінок порівняно із чоловіками [14].

У вітчизняній літературі представлено дослідження самоприйняття дівчатами підлітками у працях Д. Т. Гошовської [6]. Вчена здійснила емпіричне вивчення вибірки дівчаток підліткового віку, які навчалися в різнотипних освітніх закладах – загальноосвітній школі та школі-інтернаті і показала негативний вплив депривації на самосвідомість, образ Я та самоприйняття. У самоставленні ді-

вчат школи-інтернату відображено незадоволення своєю зовнішністю, дуже значне незадоволення своїм прізвищем та ім'ям, а також особливо гостра незадоволеність станом свого здоров'я.

Результати теоретичного аналізу свідчать про те, що самоприйняття як чинник психологічного благополуччя охоплює біологічну, психологічну та соціальну сфери. У дослідженнях самоприйняття значна увага приділяється тілесності, зовнішності і проблемі фізичного здоров'я загалом. Окрім складових, пов'язаних із біологічною сферою, також важливе місце посідають компоненти психологічної сфери, серед яких центральним є ціннісне самоставлення як запорука психічного благополуччя і психічного здоров'я. У контексті соціального здоров'я йдеться про функціонування сучасної жінки в різних соціальних середовищах та ефективну міжособову взаємодію. Враховуючи єдність досліджуваних у дисертації понять, важливим завданням нашої наукової праці вважаємо обрання методології, яка б охоплювала всі ці сфери: біологічну, психологічну і соціальну.

Метою дослідження є конструювання теоретичної моделі самоприйняття як чинника благополуччя сучасної жінки в контексті біопсихосоціальної парадигми. Для досягнення мети було використано такі **методи дослідження**: аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування, класифікація і систематизація, що уможливило здійснення теоретичного моделювання.

Виклад основного дослідження. Важливо зазначити, що тільки з працями А. Маслоу і К. Роджерса, власне категорія психологічного благополуччя увійшла в психологію як ціннісний еквівалент тих процесів і станів, що пов'язані зі збереженням здоров'я і життям людини, яка самоактуалізується та яка здатна до самовизначення [8; 9]. А. Маслоу, ввівши поняття «самоактуалізація» в науковий обіг, пояснює його як здоровий перебіг розвитку здібностей людини, внаслідок якого вона реалізує можливість стати тією особою, якою може стати за умов максимального використання свого природного потенціалу. Це дає їй змогу жити повноцінно й осмислено [8].

У гуманітарних підходах самоприйняття вивчали в межах особистісно-орієнтованої проблематики, у світлі якої воно впливає на психічне благополуччя через Я-концепцію, що діє на особисту ідентичність, підтримуючи зв'язки останньої з соціальним

Я образом [15]. Варто, у зв'язку із цим, згадати й сподівання Б. Г. Ананьєва про те, що вся психологія загалом буде теорією нервово-психічного здоров'я, психогігієною в найкращому розумінні цього слова [2]. Саме це, на думку вченого, допоможе людині відбутися в суспільстві.

Сучасні українські дослідники також центральною ланкою особистості вважають зв'язок зі світом через зв'язок із собою. За словами відомого сучасного дослідника в галузі духовності особистості М. В. Савчина [10, с. 134], для розуміння особистості необхідно вийти за її межі, але не тільки у сферу матеріального, соціального, культурного, а передусім у сферу духовного із трансцендентною природою, сферу реальної буттєвості особистості, із розумінням глибинних проблем людського буття, його синергетики.

На думку Е. Фромма, єдино можливим та перспективним для людства шляхом є шлях, кінцева мета якого розвинути духовно та досягти психологічного благополуччя. Психологічне благополуччя дослідник розуміє як гармонійний стан психіки, який означає досягнення людиною повноти емоційного ставлення до людства та природи, подолання відчуження, почуття єдності з усім наявним, розвиток здатності осягти істину через осягнення прийняття самого себе [12]. Розв'язання проблеми здоров'я в його духовній іпостасі, особливого ставлення до світу і до себе наближує праці Е. Фромма до теорії вибору В. Франкла [13]. Адже обидва вчених звертаються до парадигми унікальності, неповторності людини та цінності життя. Вони спрямовують свій інтелектуальний ресурс на те, щоб відновити «космічний зв'язок» людини та природи, тобто відтворити гармонію «універсума».

Враховуючи основні акценти проаналізованих досліджень, які розміщуються в континуумі психічне здоров'я, фізичне здоров'я та функціонування в соціумі, методологічною основою для конструювання моделі нами обрано біопсихосоціальний підхід. Біопсихосоціальний підхід представлено Дж. Енгел як опозиція біомедичному підходові у трактуванні зв'язку тіла і психіки [13]. Вчений пропонує найважливішими складовими цієї моделі уявлення людини про власне тіло і його здоров'я, загрози і труднощі в соціальному середовищі, та способи збереження психологічного благополуччя. Доречно говорити, що саме біопсихосоціальна модель сьогодні запропонована в концепції загальнодержавної програми охорони психічного здоров'я в Україні до 2025 року.

Біопсихосоціальний напрям у нашому дослідженні представлений ідеєю про те, що самоприйняття як чинник психічного благополуччя сучасної жінки не обмежується лише контекстом її психічного здоров'я, а й визначає її самоприйняття в чотирьох основних сферах Я-образу в класичних уявленнях У. Джеймса: : духовне Я, матеріальне Я, соціальне Я і тілесне Я. Таким чином, тілесна складова неодмінно наявна в уявленнях людини про себе, що потребує реалізації біологічного підходу в конструюванні моделі. Розуміння самоприйняття духовної і матеріальної (предметної діяльності, яка є провідною для особи) складових себе буде втілюватися у психологічному підході до конструювання моделі, і міжособові відносини сучасної жінки в мікро і макросередовищах втілюватимуться в соціальному підході конструювання моделі.

Ураховуючи складові багатовимірної моделі психологічного благополуччя, представленої К. Ріфф, та об'єднуючи їх зі складовими образу Я, які й слугують предметом самоприйняття сучасної жінки відображено на рис. 1.

Багатовимірною моделлю благополуччя К. Ріфф містить шість окремих компонентів позитивного психологічного функціонування [15]. Ця комбінація відбиває широту тлумачення благополуччя, яке охоплює позитивну оцінку себе та свого минулого життя (самоприйняття), відчуття постійного зростання та розвитку особистості (особисте зростання), переконання, що життя має ціль і зміст (мета в житті), якісні стосунки з іншими (позитивні стосунки з іншими), здатність відповідально ставитися до свого життя та навколишнього світу (оволодіння навколишнім світом), а також відчуття самовизначення (автономія).

Самоприйняття. Найпоширенішим критерієм благополуччя з багатьох точок зору є відчуття самоприйняття. Його вважають головною рисою психічного здоров'я, а також характеристикою самоактуалізації, оптимального функціонування та зрілості. Теорії життєвого шляху також підкреслюють важливість прийняття себе та власного минулого, тому наявність позитивного ставлення щодо себе – провідна риса позитивного психологічного функціонування.

Позитивні стосунки з іншими. У багатьох теоріях ідеться про важливість теплих, довірливих міжособистісних стосунків. Здатність любити вважають центральним компонентом психічного здоров'я. Самоактуалізатори описують як такі, що мають почуття

емпатії та прив'язаності до всіх людей, а також здатності до більшої любові, глибших дружніх стосунків і кращий ступінь ідентифікації з іншими. Теплоту щодо інших вважають критерієм зрілості. Теорії етапів дорослішання також приділяють увагу питанню досягнення тісних стосунків з іншими (інтимність) та опікування й скерування інших (генеративність). Так, про важливість позитивних стосунків з іншими неодноразово згадуються в цих концепціях психологічного благополуччя.

Автономність. Самоактуалізатори описують як такі, що демонструють автономне функціонування та стійкість до енкультурації. Особу вважають повнофункціональною, коли в неї є внутрішній локус оцінки і вона не потребує від когось схвалення, проте оцінює інших за особистісними стандартами. Індивідуація залучає позбуття умовностей, коли особа не дотримується колективних страхів, вірувань, законів.

Компетентність. Здатність індивіда вибирати чи створювати умови, придатні для його психічних умов, належить до характеристик психічного здоров'я. Зрілість вимагає участі у визначних сферах діяльності. Успішний процес старіння також визначає міру того, наскільки індивід користується можливостями навколишнього середовища. Саме тому активна участь та керування середовищем – важливі компоненти інтегрованої моделі позитивного психологічного функціонування.

Життєва мета. Психічне здоров'я охоплює переконання, що надають людям відчуття існування цілі та змісту життя. Визначення зрілості також відбиває чітке розуміння цілі життя, відчуття спрямованості та інтенціональності. Вікові теорії життєвого циклу стосуються розмаїття змінюваних цілей у житті, наприклад, бути продуктивним та творчим чи досягати емоційного балансу в подальшому житті. Тому цілі, наміри та відчуття на пряму має той, хто живе позитивно з відчуттям змістовності життя.

Особистісне зростання. Оптимальне психологічне функціонування вимагає не лише досягнення викладених вище характеристик, а й того, що особа продовжує нарощувати свій потенціал, своє зростання та розвиток як особистість.

Потреба до актуалізації та усвідомлення своїх можливостей – одна з головних у контексті особистісного зростання з боку клінічної психології. Тому постійне особистісне зростання та самореалізація займають ключові місця у вищезгаданих теоріях. До того

ж, їх можна вважати виміром благополуччя, що тісно пов'язано з аристотелівським поняттям «евдемонія».

Інтеграція теорій психічного здоров'я, вікових теорій життєвого циклу вказують на багаточисельність чинників позитивного психічного функціонування. Однак небагато праць підкреслюють вагомість таких якостей позитивних стосунків з іншими, як автономія, життєва мета, особистісне зростання, що розглядаються головними компонентами благополуччя.

Оскільки всі види благополуччя приводять до зростання рівня психічного здоров'я, а духовне і тілесне начало виокремлюються нами в образі Я як предмета самоприйняття, у нашому дослідженні всі ці види благополуччя об'єднуються в поняття «психологічне благополуччя особистості».

Основними принципами для конструювання біопсихосоціальної моделі є холістичний і етіологічний принципи. Холістичний принцип передбачає вивчення людини як інтегрованої системи, що охоплює тілесні, когнітивні, духовні та емоційні складові. Холістичний підхід завжди бачить цілісну особистість. У процесі застосування холістичного принципу тілесне розглядають як нормальне функціонування людського тіла; психічне, визначають через когнітивні здібності, зокрема вміння мислити і здійснювати правильні судження; духовне – це здатність людини розвивати моральні і релігійні переконання, які надають людині душевного спокою, та емоційні – це здатність розрізняти і регулювати власні емоції (емоційний інтелект, за термінологією Д. Голдена).



Рис. 1. Біопсихосоціальна модель самоприйняття як чинника психологічного благополуччя особистості

Таким чином, послуговуючись принципом холістичності, ми виокремлюємо в самоприйнятті чотири основні складові: духовні, тілесні, когнітивні та емоційно-мотиваційні. Емоційна складова як регулятивна сфера психічного вміщує мотиваційно-сміслові компоненти, адже емоційні переживання є індикаторами ступеня задоволення особистісних потреб і мотивів.

Етіологічний принцип конструювання біопсихосоціальної моделі передбачає мультипричинність і ситуативність розвитку особистості. Особистісний розвиток, здоров'я, адаптація до життя, ефективність у провідній діяльності залежить від комбінації біологічних і соціальних факторів, яка властива лише конкретній людині і в конкретній ситуації. Немає уніфікованого способу, який гарантує розвиток самоприйняття і психологічне благополуччя для кожної особи, у нашому дослідженні сучасної жінки. Для кожної особистості – це своєрідний шлях пошуку реалізації і прийняття своїх духовних, тілесних, емоційних і когнітивних ресурсів для досягнення всіх складових психологічного благополуччя: компетентності, автономності, постановки життєвої цілі, позитивних міжособистісних відносин та особистісного розвитку.

Висновки. Отже, методологічною основою конструювання моделі самоприйняття як чинника психічного здоров'я слугувала біопсихосоціальна парадигма в сукупності холістичного й етіологічного принципів, що дало змогу об'єднати основні компоненти Я-образу, ціннісне ставлення до них із основними факторами психологічного благополуччя моделі К. Ріфф. На основі теоретичного аналізу літератури зроблено припущення про те, що самоприйняття є центральною ланкою у психологічному благополуччі, оскільки визначає ставлення до інших і до себе.

Перспективами подальшого дослідження вважаємо експериментальну верифікацію моделі самоприйняття як чинника психологічного благополуччя сучасної жінки.

Література:

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Ананьев В. А. Введение в психологию здоровья : учеб. пособие / В. А. Ананьев ; С.-Петербург. мед. акад. последиплом. образования, Балт. пед. акад. – СПб. : Б. и. 1998. – 146 с.
3. Богучарова О. І. Здоров'я особистості у психологічній перспективі : монографія / О. І. Богучарова ; МВС України, Луган. держ ун-т внутр.

справ ім. Е. О. Дідоренка. – 2-ге вид., переробл. та допов. – Луганськ : РВВ ЛДУВС ім. Е. О. Дідоренка, 2012. – 488 с.

4. Вірна Ж. П. Внутрішня картина психічного здоров'я в структурі неврогенезу особистості / Ж. П. Вірна // Вісн. Чернігів. держ. пед. ун-ту : у 3 т. Сер. «Психологічні науки». – Чернігів, 2005. – Вип. 31, т. 1. – С. 87–91.

5. Водопьянова Н. Е. Психология здоровья / Н. Е. Водопьянова, Н. В. Ходырева // Вестн. Ленинград. ун-та. Сер. 6. Философия. Культурология. Политология. Право. Международные отношения. – 1991. – Вып. 4. – С. 50–58.

6. Гошовська Д. Концептуально-теоретична модель становлення особистісної самоакцептації в підлітковому віці / Д. Гошовська / Психогенеза особистості: вікові та педагогічні модифікації [монографія]. – Луцьк: СХУ імені Лесі Українки, 2014. – С. 71–91.

7. Лебедева Н. М. Этническая и кросс-культурная психология / Н. М. Лебедева. – М. : МАКС Пресс, 2011. – 368 с.

8. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / Абрахам Маслоу. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2003. – 352 с.

9. Роджерс К. Р. Консультирование и психотерапия : новейшие подходы в области практической работы / Карл Роджерс. – М. : Психотерапия, 2006. – 507 с.

10. Савчин М. В. Духовний потенціал людини : монографія / Мирослав Савчин. – Вид. 2-ге, перероб. і допов. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2010. – 507 с.

11. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 366 с.

12. Фромм Э. Человеческая ситуация / Эрих Фромм. – М. : Смысл, 1995. – 239 с.

13. Engel G. L. The clinical application of the biopsychosocial model // American Journal of Psychiatry, 1980. – Vol. 137, # 5. – P. 535–544.

14. Negovan V. Dimensions of students' psychosocial well-being and their measurement: validation of a students' psychosocial well-being inventory // Europe's Journal of Psychology. – Vol. 13, # 2. – P. 85–104.

15. Ryff C., Keyes C. L. M. The Structure of Psychological Well-Being Revisited // Journal of Personality and Social Psychology 1995/ – Vol. 69, # 4. – P. 719–727.

16. Taylor M. C., Hall J. A. Psychological androgyny: theories, methods and conclusions // Psychological bulletin, 1982. – Vol. 92, # 2. – P. 347–366.

Н. В. Оксентюк

ПСИХОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СОВІСТІ

У статті розглянуто явище совісті, як невід'ємної властивості істинної духовної природи людини в ролі вищого морально-психологічного регулятора життєдіяльності. Тут ціннісно-сміслова сфера пов'язана з емоційною: совість містить знання про емоційну цінність уявлень, які ми маємо з приводу мотивів наших дій. Згідно з дослідженням, совість не є самодокором та заклопотаністю людини моральністю своєї поведінки, де усвідомлена моральна негодність змісту витісняється. Це насправді є помилковою, невротичною совістю. Навпаки, справжньою є така совість, де наявна здатність людини бути самою собою. Воля мати совість – це згода або незгода взяти на себе відповідальність за свої рішення і за свій вибір. Відповідно до цього якість наявності свідчить про те, що в житті особистості існує усвідомлення.

Проте конфлікт, вина (сміслова напруга) між розумінням і бажанням є основним конституційним фактором людського досвіду, морального розвитку людини. Це тому, що особистість здійснює спроби розв'язання смислових нерозв'язностей тих реальних етичних конфліктів, із якими зіштовхує її життя.

Ключові слова: совість, мораль, цінності, провини, страх, відповідальність, самоактуалізація, рефлексія.

В статье рассматривается явление совести, как неотъемлемого свойства истинной духовной природы человека в качестве высшего морально-психологического регулятора жизнедеятельности. Таким образом, здесь ценностно-смысловая сфера связана с эмоциональной: совесть содержит знания о эмоциональной ценности представлений, которые мы имеем по поводу мотивов наших действий. Согласно исследованию, совесть не является упреком себе и озабоченностью человека нравственностью своего поведения, где осознанная моральная предосудительность содержания вытесняется. Это, на самом деле, является ошибочной, невротической совестью. Напротив, настоящая – это такая совесть, где присутствует способность человека быть

самим собой. Воля иметь совесть – это согласие или несогласие принять на себя ответственность за свои решения и за свой выбор. Соответственно, качество присутствия свидетельствует о том, что в жизни личности существует осознание.

Однако конфликт, вина (смысловая напряженность) между пониманием и желанием является основным конституирующим фактором человеческого опыта, нравственного развития человека. Это потому, что личность осуществляет попытки решения смысловой неразрешимости тех реальных этических конфликтов, с которыми сталкивается ее жизнь.

Ключевые слова: совесть, мораль, ценности, вина, страх, ответственность, самоактуализация, рефлексия.

The article deals with the phenomenon of conscience, as an inalienable property of the true spiritual nature of man as the supreme moral and psychological regulator of life. Thus, the value-semantic sphere is connected with the emotional here: the conscience contains knowledge about the emotional value of the ideas we have about the motives of our actions. According to the study, conscience is not a self-righteousness and concern of a person about morality of his behavior, where the conscious moral depravity of the content is superseded. This, in fact, is a false, neurotic conscience. On the contrary, there is a genuine conscience in which there is the ability of man to be himself. The will to have a conscience is the consent or disagreement to assume responsibility for their decisions and their choices. Accordingly, the quality of the presence indicates that there is awareness in the life of the individual.

However, conflict, wine (semantic tension) between understanding and desire is the main constitutive factor of human experience, moral development of man. This can be explained by the person's trying to solve the semantic insolubility of those real ethical conflicts with which her life is confronted.

Key words: conscience, morality, values, guilt, fear, responsibility, self-actualization, reflection.

Постановка проблеми. У час загальної кризи, яка охопила людську життєдіяльність, психологія все частіше стала звертатися до проблеми вивчення духовно-моральної сфери людини. Все частіше, особливо в постнекласичній психології, дослідники прагнуть вийти за межі категорії діяльності і звернутися до поняття існування, від буття перейти до становлення, безперервного розвитку психіки суб'єкта. Це містить у собі аксіологічні фактори: людина не пізнає об'єктивний світ, а саме «переживає», тут акцент на

фокусуванні уваги на тих емоціях і почуттях, котрі проявляються в цей момент. У таких дослідженнях мета міститься у виявленні ціннісно-сислової позиції людини, яка вирішально впливає на формування смислу фактів та подій.

Морально-психологічні дослідження неможливі без звернення до проблеми совісті. «Совість виростає «зсередини»: в її голосі звучить моральний закон у душі людини, проявляється її духовне Я» [4].

Огляд останніх досліджень і публікацій. У зарубіжній психологічній науці совість вивчалася в психології свідомості (В. Джемс), психоаналітичних (З. Фрейд, К. Г. Юнг, Е. Фромм та ін.), гуманістичних (А. Маслоу, В. Франкл та ін.) концепціях, у концепції розвитку моральної свідомості (Л. Коулберг і ін.). Совість розглядається як компонент духовності особистості (Г. В. Платонов, А. Д. Косічев і ін.), у теорії моральних відносин особистості (В. М. Мясіщев), самосвідомості особистості (І. С. Кон, В. В. Столін та ін.). Совість вивчається у зв'язку з проблемами відповідальності (К. Муздибаєв), правди і брехні (В. В. Знаков), як вище моральне почуття (Р. С. Немов), як моральний компонент духовності особистості (Н. А. Коваль).

Однак слід зазначити, що повного і всебічного розгляду совісті як психологічного феномена та уявлення про її структуру, функції, динаміку, рівні розвитку, фактори, що впливають на її розвиток і функціонування, не існує. У зв'язку з цим виникає нагальна потреба глибшого вивчення психологічної сутності совісті з тим, щоб розширити систему уявлень про совість як важливого чинника моральної саморегуляції особистості.

Власне тому **метою нашої статті** стало виявлення психологічної сутності совісті, її функцій, динаміки як фактору морально-психологічної саморегуляції особистості.

Виклад основного матеріалу. Варто розпочати з думки А. А. Гостева, який розглядає совість як невід'ємну властивість істинної духовної природи людини в ролі вищого морально-психологічного регулятора життєдіяльності людей [4].

Часто совість порівнюють із компасом, що вказує людині духовний шлях, із моральним індикатором для самопізнання. Поки царюють традиційні моральні приписи, відрізнити від них совість практично неможливо. Тому ми так часто натрапляємо на думку, ніби совість є сугестивний вплив моральних приписів, що її не іс-

нувало б взагалі без моральних законів. Феномен, що іменується нами «совістю» чи сумлінням, виявляється всюди, у всьому людському. Про сумління та самопізнання писали ще М. Смотрицький та Г. Сковорода: «...май сумління в серці, чисте як шкло, і будеш щасливий, і ніколи не боїтимешся смерті» [14].

Слово сумління рівноцінно вживають зі словом совість, навіть у наукових публікаціях філософсько-етичного спрямування часто використовують вислів «сумління совісті» (або «муки совісті») та означає етичну відповідальність за свою поведінку перед оточенням. У англійській мові термін *conscience* (свідомість, сумління, совість) запозичений із французької, а у французькій із латинського *conscientia*, що є поєднанням латинських слів *com* (разом, з) та *scire* (знати). Для даного дослідження, на нашу думку, більш влучним буде слово совість.

Хоч проблема совісті часто поза полем зору психологічних досліджень, останнім часом з'явилися розробки даної проблеми під різними кутами зору. Так, В. О. Єлісеєв називає совість індивідуальним «всевидячим оком», що дає моральну оцінку вчинкам людини [4]. «Совість є філогенетичний плід розвитку людства і відповідає не особистому досвіду індивідуума, але віковому моральному досвіду поколінь. Шляхом складного диференціювання почуття сорому піднялося до висоти почуття совісті» [Сикорський (див. «Всеобщая психология», стор. 270) [12]. Та Т. О. Флоренська спростовує поширену думку про совість, як про засвоєні моральні норми і вимоги в конкретному суспільстві [4].

Огляд робіт, присвячених психологічній проблематиці совісті, показав, що на сьогодні не існує єдиної психологічної концепції совісті. Ще В. Вундт згадував совість і визначав її як різновид чуттєво-психічного стану особистості [5]. Г. Олпорт приходив до висновку, що совість є індикатором, який дає зрозуміти, що якась наша активність руйнує або зруйнувала важливий аспект нашого образу «я» [8]. Розгляд совісті в контексті соціалізації та адаптації особистості до соціуму проявляється і в позиціях представників теорії «соціального навчання» А. Бандури й У. Мішела (див. [12]), а також авторів теорії рис Р. Кеттелла і Г. Айзенка [8]. Вводячи поняття авторитарної і гуманістичної совісті, Е. Фромм саме гуманістичну совість вважає основою справжньої реалізації людиною своїх можливостей [17]. На думку В. Франкла, совість направляє людину в пошуку сенсу, вона має індивідуальний, специфічний

характер [16]. У роботі М. Хаузера [9], присвяченій переважно проблемі природи моральності, як епіграф наведено висловлювання Ч. Дарвіна, де він визначає совість як моральну якість людини, яка спонукає її до дій на благо іншого або в ім'я великої мети на основі роздумів про справедливість і обов'язок. В. Комаров визначає совість як міру значущості моральної цінності в ситуації морального вибору [3]. Розглядаючи совісність як компонент самосвідомості і моральну характеристику особистості, як її основні функції С. В. Монахов виділяє самопізнання, самооцінку і регуляцію своїх поведінки і діяльності. Автор також виявляє зв'язок совісності з високою самооцінкою і з інтернальністю, внутрішнім локусом контролю. Особливо автор підкреслює її динамічний характер і значення в розвитку особистості [1].

Отже, совість – це цілісне динамічне явище, яке розвивається як гармонійна взаємодія психологічних характеристик, що мають ціннісну природу; совість визначає значимість моральної цінності в умовах морального вибору, що забезпечує гармонізацію відносин особистості з навколишньою дійсністю; розвиток і функціонування совісті відбувається під впливом системи чинників, що мають ціннісно-смыслову зумовленість (В. В. Комаров) [3].

Совість пов'язана з емоціями, переживаннями, тривожністю і проявляється в самодокорах, заклопотаності людини моральністю і гуманністю своєї поведінки. Зріла совість і пов'язані з нею емоції утворюють афективно-когнітивну структуру, яка оцінює кожен крок людини на предмет її відповідності моральним принципам [6, с. 369]. У процесі формування совісті і морального розвитку особистості всі емоції без винятку грають хоча б невелику, хоча б непрямую роль. Осягнення різниці між добром і злом з-під палки змусить дитину боятися, гніватися або соромитися. Якщо ж їй будуть надані зразки високоморальної поведінки, самозречення в ім'я турботи і безкорисливої допомоги ближньому, це, навпаки, викличе в неї збудження і радість. І все ж можна стверджувати, що у процесі формування афективно-когнітивних структур совісті, як і у процесі становлення складних афективно-когнітивно-поведінкових паттернів моральності найголовнішу роль відіграє саме вина – найнеобхідніша з усіх емоцій [6]. Існує тісний зв'язок між почуттям відповідальності і порогом емоції провини. Приводом для сорому, як правило, стають дії близьких людей, для провини, навпаки, – власні дії людини або нездатність до дій. Слід

підкреслити, що причиною для переживання провини з рівною легкістю і з однаковою ймовірністю може стати як дія, так і бездіяльність – тобто як ті, що мали місце, – почуття, думка або вчинок, що суперечать етичним нормам, так і почуття, думка або вчинок, відсутні в певний час і в певній ситуації, у якій вони були доречні і бажані.

Для виникнення почуття провини необхідна «інтерналізація» певних стандартів поведінки. Це означає, що стандарти поведінки, які диктує суспільство, переходять із розряду зовнішніх у розряд внутрішніх норм. Сама людина стає джерелом і хранителем цих норм, вона сама стежить за їх дотриманням. Вона несе відповідальність за свої вчинки насамперед перед собою, і тому відчуває себе винуваною, якщо її поведінка не відповідає засвоєним нею нормам.

Хоча совість пов'язана з емоціями, проте вмикається лише тоді, коли людина знає моральні норми. Якщо вона не знає їх і «морально безневинна», то і совість у ній не може «заговорити». У цьому розумінні совість пов'язана з розумом, бо він часто шукає раціональні практичні аргументи, які обґрунтовують власну недосконалість. Ось тут починає володарювати «надрозумна» природа совісті. Совість ігнорує раціональні аргументи, багатослівні міркування і неправдиві докази. Вона приходить до людини почуттям, яке без слів говорить: «Ти брешеш собі, ти міг повестися по-іншому». Совість дорікає мовчки, але невідступно. Вона змушує людей говорити самим собі правду і, зрештою, починати реальні зусилля для виправлення ситуації, якщо це, звичайно, можливо.

Тобто специфіка «совісті» полягає в тому, що це є знання або звістка про емоційну цінність уявлень, наявних у нас із приводу мотивів наших дій [20]. Уже з цього визначення видно, що совість є складним феноменом, що складається переважно з елементарного вольового акту або свідомо необґрунтованого прагнення до дії, а частиною з розумного почуття. Це ціннісне судження, яке відрізняється від інтелектуального судження тим, що поряд із об'єктивним, загальним, предметним його характером у ньому помітне і відсилання до суб'єктивного.

К. Юнг указує, що совість може випереджати, супроводжувати, доповнювати свідому рефлексію, виступати як просто привідне афективне явище під час протікання психічних процесів (причому моральний її характер тут не відразу помітний). Наприклад, «при

здійсненні тієї чи іншої дії вона може заявити про себе як непричинний стан страху. Водночас суб'єкт ні найменшою мірою не усвідомлює зв'язку своєї дії з супутнім станом страху» [20].

Тут міститься повчальний важливий факт: «Моральна оцінка дії, що виражається у специфічних відчуттях, не завжди є справа *conscientia peccati* (усвідомлення гріха – Авт.), але може функціонувати і без його участі. Фрейд висунув гіпотезу, що в подібних випадках має місце витіснення, що виходить із якогось психічного фактора, так званого «Над-Я». Але для того, щоб свідомість здійснила вольовий акт витіснення, потрібно припустити, що моральна негожість змісту, що витісняється, вже була якось усвідомлена. Адже без такої мотивації не був би задіяний відповідний вольовий імпульс» [Там само, с. 81].

Фрейдівське «Над-Я» є тепер уже не природною й успадкованою психічною структурою, але швидше набутим свідомістю надбанням – і через традиційні звичаї, через так званий моральний кодекс, втілений, наприклад, у Десять Заповідей. «Над-Я» виявляється патріархальною спадщиною, і як таке воно є свідомим набуттям, власністю свідомості. Тому можемо сказати про думку Фрейда, що він та його школа несвідомі акти совісті пояснюють витісненням «Над-Я».

Розрізняючи Его (я), Ід (органічні потяги) і Супер-его (совість), Фрейд описував психічне життя індивіда як постійний конфлікт між ними – нерозривні обійми, у яких людина бореться сама з собою аж до смерті. Якщо Супер-его не є частиною мене, чи «я», чи Его, воно повинно бути набором інтроєктів – незасвоєних установок і відношень, нав'язаних індивіду його середовищем. Фрейд зауважує, що інтроєкція забезпечує процес морального розвитку [20].

Основоположник гештальт-терапії Ф. Перлз зазначає, що фрейдівське Его і Супер-его, це «я» і «не-я», що людина складається з себе й «образу себе», і людина виявляється в стані такого замішання, що не здатна відрізнити одне від іншого. Це замішання в ототожненні фактично і є неврозом. Виражається він спочатку у використанні механізму інтроєкції або проекції, ретрофлексії або злиття, його головна ознака – дезінтеграція, розщеплення особистості і відсутність координації між думкою і дією [13].

Юнг називає совість, яка оберігає внутрішній світ, невротичною совістю. «Завдяки багаторічним спостереженням я вивів, у

чому полягає функція совісті. Совість – це пристрасть, яка нас прив'язує до тієї групи, яка важлива для виживання» [2]. І в кожній групі діє своя совість. Як результат, приналежність до групи змушує відкидати тих, хто належить до іншої групи, і навіть знищувати їх» [2].

«Все, що ми відхилимо, все, що ми знищимо, повстає в нас ... почуття невинності і чистої совісті, коли я роблю все добре, це не критерій, і може мати страшні наслідки. Є інше почуття – почуття добра: якщо я перебуваю у співзвуччі з вищою інстанцією...» [2].

Як було згадано, часто совістю називають сором і провини. Ми переодягаємо гнів (агресію, бажання атакувати) і страх (бажання втекти) у відповідно: почуття сорому (адже гнів й атака – це порушення чужих кордонів, це непристойно) і почуття вини (адже відчувати страх – це визнати, що противник виявився сильнішим за тебе, визнати, що ти слабший, що ти не зміг відстояти свої кордони. Значить винен саме ти). Енергія, вироблена на відстоювання своїх кордонів (на атаку) або на виживання (втечу) – консервується в тілі. Тут, умовно кажучи, є помилкова, невротична совість, побудована на бажанні виставити себе в кращому світлі, і є справжня совість, яка оберігає внутрішній світ.

А запускається цей механізм у ранньому дитинстві, коли в психіці виникають ідеальні образи правильної поведінки. Наслідуючи ці образи, ми відчуваємо блаженне схвалення. Відхиляючись від них, маятник починає зашкалювати на почутті провини і презирстві до себе. Цей механізм – немов внутрішній поліцейський, який координує поведінку. Щоб позбутися від нього, важливо прийняти себе як є.

Просто захотіти і стати краще – неможливо. Невротичний варіант провини виникає, коли ми утримуємо у свідомості якийсь ідеальний образ себе – мрію про те, якою наша персона повинна бути. Життя з такими ідеалами заповнене стражданнями – приниження і почуття провини на такому шляху йдуть по 'ятах.

«Немає іншого такого психічного феномена, який виразніше висвічував би полярність душі, ніж совість. Безсумнівно її динаміку, щоб взагалі її розуміти, слід представляти енергетично, тобто як якийсь потенціал, що виникає з протилежностей. Совість доводить до свідомого сприйняття завжди і за необхідності наявні протилежності. Найбільшою помилкою є припущення, ніби від цієї суперечливості можна позбутися. Вона є неминучим структурним

елементом психіки. Вирішальним для совісті фактором є не традиційний моральний кодекс, а несвідомий фундамент особистості або індивідуальності. Рішення спливає з темряви глибинних вод» [20]. Звичайно, такі колізії обов'язку дуже часто і без праці вирішують шляхом звернення до звичаїв, тобто шляхом придушення однієї з протилежностей, але за умови достатньої совісності конфлікт доводиться до кінця і виникає творче рішення. Таке рішення відповідає глибинним підставам особистості, її цілісності, що охоплює свідомість і несвідоме, а тому й перевершує наше «Я» [там само].

К. Г. Юнг вказує, що тіньові несвідомі змісти сприймаються через проекцію. Фігура Тіні персоніфікує собою все, тобто особистісні і колективні установки, що суб'єкт не визнає в собі і що все-таки – безпосередньо або ж опосередковано – знову і знову спливає в його свідомості, наприклад, ущербні риси його характеру або інші неприйнятні тенденції [20].

Конфлікт (сислова напруга) між розумінням і бажанням є основним конституюючим фактором людського досвіду і він носить етичний характер.

Голос совісті – це голос того приниження, яке відчуває суб'єкт від нерозв'язності етичного конфлікту, приниження від тих більш-менш вузьких меж, у які укладено його особистісний універсум.

Заслуга психоаналізу полягає в тому, що він відкрив і показав, що комплекс провини завжди супроводжує людину, які б маніпуляції вона над собою не здійснювала. Вина позитивна, тобто вона є результатом наповнення цієї форми змістом особистого досвіду, і насамперед у цей досвід входить сукупність усіх спроб розв'язання смислової нерозв'язності тих реальних етичних конфліктів, із якими зіштовхує її життя.

Потужну думку висловив Г. Гурджієв: насіння совісті вкладено в кожну людину, а далі люди щодо цього відрізняються тим, наскільки вони совість практикують і наскільки її вирощують і розвивають [10].

Тобто гідна людина або знає, що вона може з якоюсь ситуацією зробити, або знає, що вона з цим не може – тут і тепер – зробити нічого. Дуже важливо пережити соціальні ситуації, у яких начебто соціально прийнято, що щось не так, а ти з цим зробити нічого не можеш. Якщо ти зсередини всього обсягу своєї совісті знаєш, що тут щось не так, це треба пережити з гідністю. Інстинктивно

творче шукання морального в кожному життєвому становищі призводить до самоідентифікації. Фундамент усього – свідомість (усвідомлення), якість наявності, тобто доведення до свідомості того, що людина переживає в досвіді в кожному мить.

Для цього потрібні певні сили, певне пробудження свідомості. Перепоною може стати невміння впоратися з труднощами, оскільки для того, щоб вирішити життєву проблему, потрібно щось у собі змінити. Д. Леонт'єв пише, що на сьогодні часто немає точки опори в людини, існує нестабільність, втрата смислу: популярні прості рішення, прості підходи, таке життя руйнує особистість. Точку опори необхідно шукати в собі, вносити визначеність у власне життя. Коли наявне лише виживання, людина не реалізує себе як особистість. Точки опори – гідність і честь людини (честь – потреба зберегти обличчя, гідність – життя на рівні заданих самому критеріїв, готовність приймати на себе відповідальність за власні вчинки, відповідати за наслідки подій, не ховаючись за «я до цього не причетний»).

У складних соціокультурних системах, а також у складних системах міжособистісних відносин людина досить часто потрапляє в ситуації, коли їй доводиться робити вибір. Екзистенціалісти описують ситуацію вибору за допомогою образу так званих «межових ситуацій», наприклад – смерті. Перед обличчям смерті людина остаточно змушена вибрати себе справжнім або несправжнім. Потрібно створити ситуацію, коли я – це справді «я». Це і є совість. Це можливість виявити, що в будь-якій ситуації, де я щось вирішую, від самого дрібного до найбільшого, – вирішую це саме я, і я приймаю на себе відповідальність за те, що я вирішив, за свій світ, у якому я існую, у якому я щось вирішив, і який стане тим чи іншим залежно від того, що я вирішив. Причому вирішую не як організм, не під тиском своїх «потягів», і не як соціокультурна істота, *das Man*, під тиском силових ліній соціально певних сутестей, – а як я сам, як такий. Так ось, совість – це і є прийняття на себе відповідальності за рішення. Це відмова від пояснень «тому що», – тобто, звичайно, є маса «бо», але якщо совість є і актуалізується, то все «тому що» зводяться до того, що через послідовність різних ланок цього ланцюга я приходжу до останнього «тому що» – тому що я так вирішив і в цьому рішенні я єсмь (я існую, це моя справжня сутність, яку я приймаю – Авт.) [11].

Отже, воля мати совість – це просто згода або незгода прийняти на себе відповідальність за свій вибір.

Із наведеного вище випливає, що совість як психотехнічне поняття вказує на альтернативу невротичному почуттю провини [10].

Совість як воля мати совість, тобто бути собою, належить до спільного рішення приймати на себе відповідальність у різних ситуаціях, тобто «бути» (хоча б час від часу). Вирішуючи щось, маючи «совість» треба ще мати волю це виконати. Або виконати своє рішення, або переглянути його. Але переглядати рішення потрібно, виходячи з упевненості, що все одно, так або інакше, своє рішення потрібно виконувати.

Совість не є категорією людського буття, вона є простим свідомством «здатності [людини] бути самою собою» [18, с. 267]. Вона в модальності управління майбутньою поведінкою виявляється мірою (і набором форм) відповідальності за навколишнє, яка регулює поведінку.

Почуття відповідальності є ядром структури совісті, ця дія спрямована на усвідомлення провини і водночас сприяє вибору такого стилю поведінки, яке знизить імовірність інтенсивного переживання провини [6, с. 370]. У нормі почуття провини, як емоційно насичене звернення уваги на фрагмент неналежного поводження, трансформується в каяття, останнє веде до метаної (розкаяння, зміни думки), тобто виникнення і закріплення такої картини світу й образу себе, при яких помічене і пережите неналежне поводження стає надалі неможливим.

Однак від дитячого послуху до формування власного істинного почуття провини як аспекту совісті – не близький шлях. Розвиватися людина повинна, поступово відмовляючись від батьківського програмування, самостійно «калібрувати» щодо належного і неналежного поводження, знаходити власні норми, критерії та правила. Складнощі, що виникають на цьому шляху, ведуть до формування різних аспектів невротичного почуття провини, з яким доводиться мати справу психотерапевту.

Якщо переживання провини лише іноді відбивається на обличчі індивіда, то вплив цієї емоції на внутрішнє життя, включно на когнітивні функції, на протікання нейрофізіологічних і гормональних процесів, незаперечний. Якщо емоція сорому тимчасово затуманює розум, то почуття провини, навпаки, стимулює розумові

процеси, як правило, пов'язані з усвідомленням провини і з перебором можливостей для виправлення ситуації [6, с. 370].

Становлення людини – це самостановлення, активний процес, пов'язаний із роботою над тим у світі, що має сенс. Немає умов, які автоматично породжували б людське в нас. Як якась необхідна передумова, щоб бути людиною, і щоб розвиватися, необхідно те, що можна було б позначити поняттям «екзистенційний тонус». Це поняття відповідає поняттю зусилля, про яке говорив М. К. Мармашвілі [9]. Немає причин, що породжують ці феномени, крім того зусилля, яке ми тримаємо самі. Є причини, які породжують зло, але немає причин, що породжують добро. Лише наше особисте зусилля породжує добро. Як тільки ми це зусилля послаблюємо, добро перестає існувати.

У тому ж ракурсі подане розуміння совісті в роботах психоаналітика Е. Фромма. Він уважає, що совість буває двох видів – авторитарна і гуманістична. Якщо говорити про авторитарну совість, то ми некритично засвоюємо веління деякої зовнішньої сили, релігійної чи соціальної, і виконуємо її волю, тому що боїмося. Гуманістична совість – це голос самої людини, кращого начала в ній, здатної на саморозвиток. Вона закликає до самореалізації, до втілення в життя кращих своїх сил і можливостей. Совість – це заклик, це те саме, що істина [17].

Отже, совість передбачає здійснення кількох особистих процесів. Насамперед це осмислення людиною себе як суб'єкта психічної активності в різних формах її прояву – почуттів, вчинків, дій, діяльності, взаємодії. Таке осмислення відбувається завдяки психологічному механізму рефлексії, який допомагає людині отримати інформацію про себе в категоріях «дійсного». Як справедливо зазначає Л. М. Попов [1], психологічне «дійсне» представлене як психічними процесами, станами, так і способами і засобами, які використовує суб'єкт. У контексті «роботи» совісті результатом рефлексії стає якийсь образ самого себе в певних обставинах. Причому цей образ може носити характер або реального «я», або передбачуваного «я» залежно від того, чи здійснена суб'єктом активність або він тільки припускає її реалізувати. Необхідною умовою успішної рефлексії ми вважаємо сформованість адекватного самоставлення, яке має на увазі здатність особистості до відкритості, чесності перед собою, що буде забезпечувати максимальну об'єктивність самосприйняття. Під час формування та рекон-

струкції людиною образу «я» й образів інших соціальних об'єктів їх адекватність реальності залежить від ступеня її суб'єктності в пізнанні і самопізнанні. Це означає, що така характеристика є необхідною умовою ефективної реалізації рефлексії. Ми вважаємо, що така складна категорія, як моральні цінності, вимагає окремого вивчення, а на сучасному етапі дослідження ми схильні розуміти під нормами моральності загальнолюдські духовні цінності. Сформованість системи моральних норм на основі свободи і відповідальності ми розглядаємо як другу умову «роботи» совісті. На основі розроблених людиною ціннісних критеріїв результат рефлексії – образ реального «я» – піддається самооцінці. Оскільки в цьому процесі людина може виявити ту чи іншу ступінь своєї невідповідності своєму ж ідеалу, то це стосуватиметься й емоційної сфери, викличе переживання з приводу себе, що в повсякденному вираженні передбачає докори сумління. Природним продовженням самооцінки є механізм корекції, об'єктами якої стають внутрішні структури особистості: насамперед емоційна сфера та сфера самосвідомості, а за ними і когнітивна, і ціннісна тощо. За тим, наскільки самокорекція буде не тільки сприяти емоційному комфорту і збереженню цілісності особистості, а й забезпечувати її якісне перетворення в моральному розвитку, можна говорити про продуктивність роботи цього механізму.

Такий характер самокорекція може набувати завдяки її інтеграції в цілісний процес саморегуляції, здатність людини до якої і визначає її суб'єктна якість. Іншою умовою продуктивності самооцінювання та самокорекції буде позитивність глобального самовідношення, що передбачає наявність у людини відчуття самоцінності, самоприйняття, самоповаги і помірну схильність до самозвинувачення. В іншому випадку процес усвідомлення й оцінки себе може супроводжуватися розвитком внутрішніх конфліктів і використанням різних захисних механізмів самосвідомості. Образ «я» буде набувати позитивність не на основі прийняття себе, а за допомогою механізму зовнішньої, обставинної атрибуції, розвитку екстернального локусу контролю. Страх самозвинувачення може торкнутися і ціннісних орієнтирів, що призведе до своєрідного розмивання (в повсякденному вираженні – «втрати совісті») або, в кращому випадку, «пом'якшення» моральних норм.

У контексті самоздійснення людини психологічним результатом «роботи» совісті, на нашу думку, буде якісне новоутворення

особистості саме як суб'єкта. Це, по-перше, передбачає вищий рівень розвитку індивідуальної системи моральних норм і цінностей, тобто їх велику усвідомленість і прийняття, і тоді ж збереження орієнтації на вектор «добра»; по-друге, реконструйований образ «я», що відповідає вимогам адекватності та позитивності самоставлення. Якісність цих новоутворень на новому «витку» совісті як процесу буде умовою і визначатиме подальше самоздійснення особистості.

Висновки. Отже, опираючись на думки психологів, розуміємо, що явище совісті необхідно розглядати з позицій феноменологічного підходу до вивчення особистості, а саме – нової антропологічної парадигми. У цьому випадку совість не може бути зведена до якоїсь окремої психічної реакції, а своїми витоками і загальною результируючою дією виявляє приналежність до всіх аспектів людського буття. Тобто совість – це не виконання належного, а самовираження індивідуальності і сутності людини. У контексті самоздійснення людини психологічним результатом «роботи» совісті, на нашу думку, буде якісне новоутворення особистості саме як суб'єкта. Це передбачає, по-перше, вищий рівень розвитку індивідуальної системи моральних норм і цінностей, тобто їх велику усвідомленість і прийняття, і водночас збереження орієнтації на вектор «добра»; по-друге, реконструйований образ «я», але відповідає вимогам адекватності та позитивності самоставлення. Якісність цих новоутворень на новому «витку» совісті як процесу буде умовою і визначати подальше самоздійснення особистості.

У результаті дослідження ми приходимо до висновку, що справжня совість – це усвідомлення людиною зобов'язання перед власним буттям, розуміння наскільки важливо реалізувати визначений їй потенціал і проявити волю зробити вибір, насамперед, перед самою собою.

Література:

1. Александрова Г. Г. К проблеме психологического содержания понятий «совесть» и «совестливость» [Электронный ресурс] / Г. Г. Александрова // Ученые записки Казанского университета. Том 154, кн. 6. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-psihologicheskogo-soderzhaniya-ponyatiy-sovest-i-sovestlivost>.
2. Антропология Берта Хеллингера. 14-е заседание Методологического семинара по христианской психологии. Доклад Красниковой Е. И. и Красниковой О. М. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : Українська асоціація християнської психології http://christian-psychology.org.ua/zhuttya_v_podruzzhzi/psy-sistem/4379-antropologiya-berta-hellinger.html.
3. Барсукова С. А. Антропоцентрический подход к пониманию совести в психологии [Электронный ресурс] / С. А. Барсукова // Проблемы нравственной и этической психологии в современной России – М. : Ин-т психологии РАН, 2011. – С. 105–117. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-psihologicheskogo-soderzhaniya-ponyatiy-sovest-i-sovestlivost>.
4. Борисова Н. В. Становление личности в философско-психологическом наследии Ивана Александровича Ильина [Электронный ресурс] / Н. В. Борисова, А. А. Гостев // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия Педагогика. Психология. – 2009. – № 18. – С. 1–4. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-lichnosti-v-filosofsko-psihologicheskom-nasledii-ivana-aleksandrovicha-ilina>.
5. Вундт Вильгельм. Введение в психологию / В. Вундт. – СПб. : Питер, 2002. – 128 с.
6. Изард К. Э. Глава 16. Вина, совесть и нравственность. В Кн. Психология эмоций / К. Э. Изард ; перев. с англ. – СПб. : Издательство «Питер», 2000. – 464 с. – С. 369.
7. Ильин Е. П. Психология совести. Вина, стыд, раскаяние [Электронный ресурс] / Е. П. Ильин. – Режим доступа : <http://rutlib2.com/book/23706/p/4>.
8. Кэттелл Р. Психология индивидуальности. Факторные теории личности / Р. Кэттелл, Г. Айзенк, Г. Олпорт – М. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 128 с.
9. Мамардашвили М.К. Психологическая топология пути / М. К. Мамардашвили. – М. : РХГИ, 1997.
10. Папуш М. П. Теория и методы – структура личности. Совесть и вина [Электронный ресурс] / М. П. Папуш // Становление и развитие личности Мастерская М. П. Папуша. – Режим доступа : <http://papush.ru/personality-structure/191-2009-04-17-12-52-18>.

11. Папуш М. П. Чувство собственного достоинства против чувства собственной важности [Электронный ресурс] / М. П. Папуш // Становление и развитие личности. Мастерская М. П. Папуша. – Режим доступа : <http://papush.ru/index.php/texts-by-date/160-2009-02-06-11-38-57>.
12. Первин Л. Психология личности: теория и исследования / Д. Первин, О. Джон. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 606 с.
13. Перлз Ф. Гештальт-подход. Свидетель терапии / Перлз Фредерик: Пер. с англ. – М. : «Либрикс», 1996. – С. 14.
14. Сковорода Григорій. Повне зібрання творів: У 2-х т. / Г. Сковорода. – К., 1973. – Т. 1. – С. 26.
15. Совесть как психологическая проблема [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BE%D0%B2%D0%B5%D1%81%D1%82%D1%8C>.
16. Франкл В. Человек в поисках смысла // Психология личности в трудах зарубежных психологов / Сост. А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2000. – С. 234–244.
17. Фромм Эрих. Человек для себя: исслед. психол. пробл. этики / Э. Фромм. – Минск : Коллегиум, 1992. – 253 с.
18. Хайдеггер М. Бытие и время / М. Хайдеггер ; пер. В. В. Бибихна. – М. : Ad Marginem, 1997. – 267 с.
19. Хаузер М. Мораль и разум: как природа создавала наше универсальное чувство добра и зла / М. Хаузер. – М. : Дрофа, 2008. – 639 с.
20. Юнг К. Г. Аналитическая психология: прошлое и настоящее [Электронный ресурс] / К. Г. Юнг, Э. Мэмюэлс, В. Одайник, Дж. Хаббэк ; Сост. В. В. Зеленский, А. М. Руткевич. – М. : Мартис, 1995. – 320 с. – (Классики зарубежной психологии). – Режим доступа : http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=354.

О. В. Петрик

**ДОВІРА ЯК ПРОЯВ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ
У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЖУРНАЛІСТІВ**

У статті теоретично обґрунтовано психологічні особливості професійної діяльності журналістів. Розглянуто поняття довіри як прояву соціального інтелекту журналістів та представлено результати емпіричного дослідження. Охарактеризовано види довіри як чинника успішності в журналістській діяльності. Встановлено ефективність діяльності журналістів у межах психології розвитку соціального інтелекту.

Ключові слова: професійна діяльність журналістів, соціальний інтелект, довіра, соціальні здібності.

В статті теоретично обґрунтовано психологічні особливості професійної діяльності журналістів. Розглянуто поняття довіри як прояву соціального інтелекту журналістів та представлено результати емпіричного дослідження. Охарактеризовано види довіри як фактори успішності в журналістській діяльності. Встановлено ефективність діяльності журналістів у межах психології розвитку соціального інтелекту.

Ключевые слова: профессиональная деятельность журналистов, социальный интеллект, доверие, социальные способности.

Psychological peculiarities of the professional activities of journalists are theoretically grounded in article. The concept of trust as a manifestation of social intelligence of journalists is considered and empirical results are submitted. Types of trust as factors of success in journalistic activity are characterized. The effectiveness of journalists within the limits of developmental psychology of social intelligence is established.

Key words: the professional activities of journalists, social intelligence, trust, social skills.

Постановка проблеми. Проблема формування свідомості суспільства в усі часи існування людства залишалась актуальною.

Суспільна свідомість, яка охоплює сукупність поглядів, уявлень, настроїв, почуттів, традицій, ідей, теорій, що відображають суспільне буття, впливає на розвиток суспільства загалом. Саме журналістика займає провідну позицію у виконанні однієї з головних своїх функцій – формуванні суспільної думки. У процесі професійної діяльності журналісти здійснюють високий ступінь впливу на суспільство. Разом із тим основним їх завданням є створення належного рівня медіабезпеки, що є запорукою загальної свободи засобів масової інформації, свободи слова ЗМІ, відсутності цензури, можливості вільного висловлювання думок, переконань, вільного пошуку, вибору, обробки і розповсюдження інформації та ідей у будь-яких законних формах. Для виконання таких суспільно важливих завдань журналісту необхідно бути об'єктивним у представленні фактів. Але, як зазначають Е. Денніс і Дж. Меррілл, журналісти не можуть бути об'єктивними, навіть якщо вони цього хочуть. Вони потрапляють у пастку суб'єктивності, а у матеріалах невід'ємно присутня їх індивідуальність [3]. Тому психологія як одна з провідних наук, що вивчає особливості професійної діяльності, з одного боку, та закономірності і механізми розвитку особистості з іншого, покликана здійснити ґрунтовний аналіз поведінки самого журналіста у процесі діяльності з метою забезпечення його правильного впливу на формування суспільної свідомості. Довіра як прояв соціального інтелекту журналістів є саме тим фактором, що відповідає за їх професійно-інформаційну діяльність, у якій актуальною є проблема формування нових якісних характеристик особистості, що дозволяють адаптуватися до зростаючих потреб інформаційного суспільства. Адже журналіст знаходиться під впливом декількох систем, що визначають цілеспрямованість його діяльності: соціальні інститути і системи масової аудиторії, для яких він є важливим компонентом суб'єктом інформаційної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Визначення поняття «соціальний інтелект» допускає розрізнення таких аспектів, як соціальні знання (С. Вонг, Дж. Дей, С. Максвелл, Н. Мир, С. Космітський, К. Джон та ін.); соціальна пам'ять (Дж. Вашингтон та ін.); соціальне сприймання (Р. Ріггіо та ін.); соціальна компетентність (М. Форд, М. Тісак, Н. Кентор та ін.); соціальна інтерпретація–дешифрування невербальної інформації (Р. Ентоні, Р. Розенталь, Д. Арчер, Р. Аркет, Р. Стернберг, Дж. Сміт та ін.); соціальна ін-

туїція (Ф. Чапін, С. Вонг, Дж. Дей, Д. Кітінг, Р. Розенталь та ін.); прогнозування (С. Космітський, О. Джон та ін.); соціальна адаптація чи здатність пристосовуватися (Д. Кітінг, Ф. Чапін, Н. Кентор, Р. Харлоу та ін.); соціально-когнітивна гнучкість (К. Джон, Дж. Дей та ін.); самооцінка (Н. Марлоу, Н. Фредріксон, Л. Браун, М. Форд, М. Тісак) [6]. Однією з форм соціального інтелекту слід вважати довіру. Вивчення проблеми довіри проводиться дослідниками різних теоретичних напрямів і визначається це поняття також по-різному. Як зазначає С. Кастадло, основна причина розмаїття полягає в тому, що довірою називають різні феномени. У результаті контент-аналізу найбільш часто цитованих визначень довіри він виділяє п'ять основних: 1) довіра безпосередньо пов'язана з очікуванням, переконанням, волевиявленням або установкою; 2) довіра проявляється щодо різних об'єктів, якими можуть бути інші індивіди, групи, організації, соціальні інститути; 3) довіра часто виявляється через дію або поведінку, чим підкреслює свій діяльнісний аспект, а саме дію суб'єкта як засіб прояву довіри; 4) визначення довіри містить результати і наслідки прояву довіри; передбачається, що дії контрагента можуть бути передбачені і позитивно оцінені суб'єктом довіри; 5) трактування довіри містить ризикованість ситуації прийняття рішення [7]. Предметом вивчення професійної діяльності журналістів слід уважати індивідуальну форму існування суспільних стосунків, які характеризують спосіб долучення особистості до наявної структури суспільної праці. Важливу роль у комплексному вивченні діяльності журналістів відіграє психологія. Довіра як прояв соціального інтелекту, який сприяє швидкому адаптуванню до змін умов існування, правильному розумінню та прогнозуванню поведінки співрозмовника, а також забезпечує сприятливі умови для саморозкриття, самореалізації, толерантності є запорукою успішності в журналістській діяльності. Разом із тим у психологічних дослідженнях цей феномен вивчено недостатньо.

Мета дослідження полягає в теоретичному та емпіричному дослідженні понять соціального інтелекту і довіри журналістів, а також у вивченні психологічних особливостей професійної діяльності журналістів.

Виклад основного матеріалу. У професійній діяльності, яка здійснюється в конкретних суспільно-історичних умовах, формуються й удосконалюються не лише окремі професійно важливі

якості, знання, вміння і навички фахівця, але і відбувається становлення професійної психіки загалом. З одного боку, особливості людини-професіонала істотно впливають на процес і результат його діяльності; з другого боку, саме формування людини-професіонала відбувається під час професійної діяльності і під її впливом [2].

Такий підхід дає підставу для уявлення внутрішнього світу індивіда як сукупності елементів, об'єднаних якоюсь структурою що забезпечує активну, цілеспрямовану діяльність людини із відтворення та розвитку своєї сутності. У процесі такого підходу внутрішній світ журналіста постає як багатовимірною складноорганізована система, яка, по-перше, реалізує функцію спонукання до діяльності, націлюючи її на певні об'єкти реальної дійсності; по-друге, внутрішній світ забезпечує спрямованість, осмисленість здійснюваної діяльності, задає їй особистісні й одночасно соціально-історичні виміри; по-третє, внутрішній світ журналіста містить у собі компоненти, що забезпечують успішне здійснення діяльності.

На думку І. М. Дзялошинського, згідно із цими трьома напрямками функціонування внутрішнього світу журналіста, можна виділити в його структурі три основних компоненти: спонукальна сфера (що охоплює систему установок, потреб, життєвих цілей, мотивів); регулятивно-смілова сфера (що охоплює сукупність ідеальних уявлень про світ, про самого індивіда, а також про способи пізнання, діяльності і спілкування). У складі смислової сфери журналіста виділяють такі елементи як знання, цінності і норми, які представлені в полі свідомості та поза її межами, а також ті, що, здійснюючи відбиття та фіксацію у своєму змісті (світ соціальних і професійних відносин), орієнтують журналіста в реаліях дійсності, організують і спрямовують його діяльність, забезпечуючи її оптимальне здійснення. Виконавча сфера, тобто комплекс здібностей і навичок, сутнісних сил особистості, використовуючи які журналіст забезпечує творче рішення завдань, що виникають перед ним. (Сфера здібностей журналіста, ступінь розвитку яких багато в чому визначає всі складові його діяльності, об'єднує різні види здібностей і якостей, що спираються на такі фундаментальні здібності як інтелект, емоційність, воля.) Очевидно, що можливе вивчення кожного з компонентів цієї системи окремо. Наприклад, можна досліджувати окремо знання журналіста: об-

сяг, широту, ступінь системності та інші. Як зазначає автор, можна вивчати за будь-якими показниками, що цікавлять дослідника, систему ціннісних орієнтацій, нормативну систему (виділивши в ній підструктуру виконавчого потенціалу, що об'єднує сукупність праксеологічних норм, які забезпечують оптимальне здійснення трудового, творчого процесу) і підструктуру морального потенціалу, що об'єднує сукупність норм, які реалізують етичну регуляцію поведінки журналіста. Але, виділяючи ті чи інші сфери внутрішнього світу журналіста як особливий предмет вивчення, необхідно постійно пам'ятати про те, що внутрішній світ – це не лише сукупність елементів, а складна система, всі елементи якої пов'язані один з одним. Крім того, як і кожна система, внутрішній світ має свою ієрархію, що дозволяє виділити три основні рівні: фундаментальний (зберігає свою стабільність протягом тривалого часу – іноді всього життя), середній (міра стійкості якого значна, хоч і нижча, ніж у фундаментальному) і поверхневий (пов'язаний із конкретними реаліями зовнішнього світу і тому дуже мінливий) [1].

На думку І. Ю. Леонової та І. М. Леонова основою типологій довіри є різні критерії. Однією із прийнятих основ типології є об'єкт довіри. Об'єктами довіри є певні люди як носії певних соціальних ролей, соціальні групи та організації, а також різні феномени та явища матеріального та нематеріального світу. Зазвичай розрізняють довіру міжособистісну (тобто між людьми) та інституціональну (на рівні всього суспільства, тобто довіра людей до соціальних інститутів та їхніх представників). Інституціональна довіра – фактор формування особистісної довіри. Соціальна довіра – очікування надійності від інших індивідів, не пов'язаної з будь-якою конкретною поведінкою в певній ситуації. Це довіра, відчужена від кожної конкретної людини, узагальнена довіра, яка живе в суспільстві. Під поняттям особистісна довіра розуміють схильність особистості довіряти конкретним людям. Отже, її слід розглядати як основу формування соціальної довіри. [4]. Таке формування відображається в соціальному інтелекті журналістів, який, як зазначалось, сприяє швидкому адаптуванню до змін умов існування, правильному розумінню співрозмовника, вмінню прогнозувати його та свою поведінку.

Дж. Роттер вказує на те, що довіра у взаємовідносинах людей визначається як узагальненні очікування людини щодо того, на-

скільки можливо покластись на слова, обіцянки, висловлювання або письмові заяви іншої людини або групи людей. Він вважає, що оскільки йдеться про очікування людини щодо інтеракцій, то показник довіри можна оцінювати з точки зору соціуму. Довіра завжди формується в ситуації міжособистісної взаємодії. Така форма соціального інтелекту формується у процесі діяльності особистості в соціумі, сфері спілкування і соціальної взаємодії, пов'язана з умінням творчо мислити і творчо підходити до вирішення проблемних ситуацій у спілкуванні із соціальним оточенням, які є важливими у професійній діяльності журналістів.

Дж. Роттер визначає довіру у взаємовідносинах між людьми як узагальнене очікування людини щодо того, наскільки можна покластись на слова, обітниці, словесні чи писемні заяви іншої людини або групи людей. Довіра у взаємовідносинах між людьми не має на увазі віру в те, що люди хороші за природою, або те що ми живемо у кращий із можливих світів. Також не варто прирівнювати її до довірливості. Дж. Роттер розглядав довіру у взаємовідносинах між людьми як довіру в тих випадках, коли немає очевидних причин не вірити, у той час коли довірливість – це безрозсудна, або наївна віра у все, про що говорять інші люди. Автор вважає, що оскільки йдеться про очікування людини щодо інтеракцій, то показник довіри можна оцінювати з точки зору соціуму. Він стверджує, що коли визначати довіру незалежно від довірливості, то високий рівень довіри найбільш очікуваний, оскільки є необхідним для виживання цивілізації. Суспільство може нормально функціонувати лише тоді, коли люди мають хоча б середній ступінь довіри один до одного. Таким чином, під поняттям довіри Дж. Роттер розумів загальний оптимізм щодо суспільства, тобто тенденцію довіряти різним групам людей, із якими доводиться спілкуватись [8]. Важливо відзначити, що довіра до себе – специфічне суб'єктивне утворення особистості, пов'язане з іншими внутрішньоособистісними утвореннями (самовідношення, локус контролю, рівень самореалізації особистості), що має стосунок до самосвідомості [7, с. 146]. Під час встановлення довірливого контакту з іншими людьми важливою є міра, яка проявляється на певному рівні довіри, як до себе, так і до інших. Уміння проявляти таку міру є гарантією гармонійних взаємовідносин із собою і зі світом одночасно. Таке вміння з'являється в людини з досвідом та залежить від особливостей виховання, оскільки це явище є со-

ціальним, якому потрібно навчатись. Наявність оптимальної міри довіри загалом пов'язане з концептуальною системою особистісної організації або з Я-концепцією. Я-концепція – довіра до себе [7, с. 232]. Аналіз таких досліджень дає змогу окреслити довіру як прояв соціального інтелекту у професійній діяльності журналістів.

Серед наявних теорій, заслуговує на увагу концепція соціального інтелекту, запропонована – В. Н. Куніциною. Вона вважає можливим виділення окремого аспекту цього складного явища – комунікативно-особистісного потенціалу, котрий є достатньо узагальненим і дозволяє наблизитись до розуміння специфічної структури соціального інтелекту та особливостей його функціонування на різних вікових етапах. Авторка пропонує розуміти соціальний інтелект як багатомірну, складну структуру, що має такі складові: комунікативно-особистісний потенціал – комплекс властивостей, які полегшують чи ускладнюють спілкування, на їх основі формуються такі інтегральні комунікативні якості як психологічна контактність і комунікативна сумісність; це – основний стрижень соціального інтелекту; характеристики самосвідомості – почуття самоповаги, відсутність придушених імпульсів, відкритість новим ідеям; соціальна перцепція, соціальне мислення, соціальна уява, соціальне уявлення, здібність розуміти і моделювати соціальні явища, розуміти людей та мотиви, що ними керують; енергетичні характеристики – психічна і фізична витривалість, активність, слабка виснаженість. Виходячи з цього, В. Н. Куніцина запропонувала таке визначення: соціальний інтелект – це глобальна здібність, яка виникає на базі комплексу інтелектуальних, особистісних, комунікативних і поведінкових рис та рівня енергетичного забезпечення процесів саморегуляції. Ці риси обумовлюють прогнозування розвитку міжособистісних ситуацій, інтерпретацію інформації і поведінки, готовність до соціальної взаємодії та прийняття рішень. Зазначені здібності дозволяють досягти гармонії з собою й навколишнім середовищем [5].

Для з'ясування важливості довіри як прояву соціального інтелекту у професійній діяльності журналістів нами було проведено емпіричне дослідження. Вибірку склали 130 журналістів Волинської, Тернопільської, Рівненської областей, віком від 21 до 56 років. Дослідження здійснювали з використанням тесту Дж. Гілфорда. Його суть полягає у визначенні рівня соціального інтелекту за допомогою чотирьох запропонованих субтестів. Суб-

тест № 1 – «Історії із завершенням» – спрямований на дослідження вміння передбачати наслідки поведінки. За допомогою субтесту № 2 – «Групи експресії» – визначаємо правильність оцінювати стани, почуття, наміри людей за їх невербальними проявами – мімікою, жестами. Субтест № 3 – «Вербальна експресія» – спрямований на визначення чутливості до характеру та окремих людських взаємовідносин. Розпізнання структури міжособистісних ситуацій досліджуємо за допомогою субтесту № 4 – «Історії із доповненням». Дослідження довіри проводили за допомогою «Методики вивчення довіри/недовіри особистості світу, іншим людям, собі» розроблену А. Б. Купрейченко.

Для встановлення відношень між соціальним інтелектом та довірою здійснено кореляційний аналіз отриманих результатів дослідження. Оскільки за коефіцієнтом Колмогорова-Смирнова розподіл даних відповідав нормальному (Asymp. Sig.>0,05), використано коефіцієнт Пірсона. Статистичну обробку даних здійснено за допомогою програми SPSS.

Таблиця 1

**Взаємозв'язок соціального інтелекту
з показниками довіри журналістів**

№	Соціальний інтелект та довіра	Кореляційні зв'язки, r-Пірсона
1	Довіра до себе	$r=0,579^{**}$, $p \leq 0,01$
2	Довіра до інших людей	$r=0,621^{**}$, $p \leq 0,01$
3	Довіра до світу	$r=0,579^{**}$, $p \leq 0,01$

Примітка: рівні значущі: $**p \leq 0,01$.

Як видно з таблиці 1, найвищий кореляційний зв'язок простежуємо між показниками соціального інтелекту та довіри до інших. Це дає змогу говорити про довіру як прояв соціального інтелекту, який проявляється в журналістів у співраці з іншими, взаємодопомозі та прийнятті відповідальності. Також значний кореляційний зв'язок було встановлено між довірою до себе та довірою до світу.

Аналіз результатів теоретичного й емпіричного дослідження соціального інтелекту та довіри журналістів дає змогу дійти **висновків** про існування тісного взаємозв'язку між соціальним ін-

телектом та довірою у процесі професійної діяльності журналістів.

Перспективними вважаємо дослідження соціального інтелекту журналістів з урахуванням структурних компонентів та особливостей їх факторного впливу.

Література:

1. Дзялошинский И. М. Российский журналист в посттоталитарную эпоху. Некоторые особенности личности и профессиональной деятельности / И. М. Дзялошинский. – М. : Восток, 1996. – 300 с.
2. Дружилов С. А. Психология професилнализма субъекта труда: концептуальные основания / С. А. Дружилов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2005. – № 5(12). – С. 30–43.
3. Дэннис Э. Беседы о масс-медиа / Э. Дэннис, Дж. Мэррил. – М. : Вагриус, 1997. – 112 с.
4. Ильин Е. П. Психология доверия / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2013. – 288 с.
5. Куница В. Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношения / В. Н. Куница // Теоретические и прикладные аспекты психологии. – СПб., 1995. – Вып. 1. – Ч. 1. – С. 48–61.
6. Практический интеллект / Р. Жд. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
7. Скрипкина П. Т. Психология доверия / П. Т. Скрипкина. – М. : Академия, 2000. – 264 с.
8. Rotter J. B. Generalized expectancies for interpersonal trust / J. B. Rotter // American Psychologist, 1971. – V. 26. – P. 443–452.

DOI: 10.25264/2415-7384-2017-5-129-146

УДК 159.942:519.876.5

А. О. Примостка

АНАЛІЗ ТЕОРІЙ ЕМОЦІЙ ТА ЇХ ВИКОРИСТАННЯ ДЛЯ ПОБУДОВИ МАТЕМАТИЧНИХ МОДЕЛЕЙ ДІАГНОСТИКИ ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ЛЮДИНИ

У статті досліджено сформовані у психології теорії емоцій та можливості їх використання для побудови системи математичних моделей із метою діагностики емоційного стану людини за допомогою мобільних пристроїв. Проаналізовано еволюцію наукових поглядів на формування та класифікацію емоційних станів людини. Здійснено групування теорій емоцій із погляду можливостей використання для побудови математичних моделей. За результатами порівняльного аналізу виявлено переваги та недоліки кожної групи теорій емоцій у контексті їх формалізації для побудови математичних моделей. Окреслено проблемні питання кожної групи теорій та вплив соціально-культурних факторів на формалізоване представлення моделі. Окреслено проблемні питання як технічного, так і психологічного характеру, що стосуються представлення вхідних даних для побудови математичних моделей. Окремо виділено питання структуризації кумулятивного миттєвого емоційного стану людини. Проаналізовано сильні та слабкі боки представлення результатів моделювання залежно від обраної теоретичної моделі емоцій з урахуванням групування.

Ключові слова: емоційні стани людини, теорії емоцій, базові та вторинні емоції, математичне моделювання.

В статті досліджено сформовані в психології теорії емоцій та можливості їх використання для побудови математичних моделей з метою діагностики емоційного стану людини за допомогою мобільних пристроїв. Проаналізовано еволюцію наукових поглядів на формування та класифікацію емоційних станів людини. Здійснено групування теорій емоцій із погляду можливостей використання для побудови математичних моделей. За результатами порівняльного аналізу виявлено переваги та недоліки кожної групи теорій емоцій у контексті їх формалізації для побудови математичних моделей. Окреслено проблемні питання кожної групи теорій та вплив соціально-культурних факторів на формалізоване представлення моделі. Окреслено проблемні питання як технічного, так і психологічного характеру, що стосуються представлення вхідних даних для побудови математичних моделей. Окремо виділено питання структуризації кумулятивного миттєвого емоційного стану людини. Проаналізовано сильні та слабкі боки представлення результатів моделювання залежно від обраної теоретичної моделі емоцій з урахуванням групування.

мализации для построения математических моделей. Очерчены дискуссионные области каждой группы теорий и влияние социально-культурных факторов на формализованное представление модели. Очерчены проблемные вопросы как технического, так и психологического характера, которые касаются представления входящих данных для построения математических моделей. Отдельно выделены вопросы структуризации кумулятивного мгновенного эмоционального состояния человека. Проанализированы сильные и слабые стороны представления результатов моделирования в зависимости от выбранной теоретической модели эмоций с учетом группировки.

Ключевые слова: эмоциональные состояния человека, базовые и вторичные эмоции, математическое моделирование.

The formed in psychology theories of emotions and the possibility of using them to construct mathematical models aimed to diagnose the emotional state of a person through mobile devices were researched in the article. The evolution of scientific views on the formation and classification of human emotional states was analyzed. The grouping of theories of emotions was carried out from the point of view of the possibilities of using it to construct mathematical models. As a result of the comparative analysis, the advantages and disadvantages of each group of emotion theories in the context of their formalization for building mathematical models were revealed. The discussion areas of each group of theories and the influence of socio-cultural factors on the formalized representation of the model were outlined. Problematic issues, both technical and psychological, were outlined with the concern of the presentation of input data for the construction of mathematical models. The issues of structuring the cumulative instantaneous emotional state of a person were highlighted separately. The strengths and weaknesses of the representation of the simulation results were analyzed depending on the chosen theoretical model of emotions with an account of grouping.

Key words: emotional states, theories of emotions, basic and secondary emotions, mathematical modeling.

Постановка проблеми. Постійний негативний вплив навколишнього середовища, швидкий темп життя, байдужість близьких, інформаційне перевантаження та інші фактори впливу є джерелами виникнення в людей постійних стресових станів та, як наслідок, депресії. Окремо можна виділити збільшення частоти повідомлень не тільки про депресивний стан, а й про серйозніші психічні захворювання такі, наприклад, як біполярний розлад. Традиційно

в таких випадках час, що проходить між першими симптомами та зверненням до психолога чи психіатра, є досить тривалим. Цей проміжок часу зростає в разі, якщо симптоми мають слабкий прояв або хворий не усвідомлює чи заперечує їх наявність. Однак наразі використання комп'ютерного моніторингу симптомів дозволяє скоротити цей період та сприяє об'єктивізації виявлення симптомів хвороби, створюючи в такий спосіб можливість для ранньої та більш точної діагностики хвороби.

Визначальною особливістю сучасного етапу розвитку людства є бурхливий розвиток інформаційних технологій. У переважній більшості людей (в урбанізованих районах практично в усіх) є мобільні телефони та інші мобільні пристрої, причому вся ця техніка має багато різноманітних сенсорів, які можуть надати інформацію про свого власника. Дані, що можуть бути отримані з таких джерел, можна використати для побудови математичних моделей (у широкому сенсі) емоційного стану власника згаданих мобільних пристроїв. Водночас для кожного окремого пристрою необхідно будувати свій комплекс моделей, результати яких може об'єднати метамодель. Математичні моделі такого рівня складності (якщо розглядати всі моделі в комплексі) є результатом розвитку та поєднання теоретичного апарату моделювання і комп'ютерних наук у сукупності з методологією досліджень конкретної галузі. Для побудови системи моделей для аналізу емоційного стану користувача мобільного пристрою необхідно використовувати досить універсальну теоретичну модель емоцій, яка може бути втілена в термінах наявного математичного апарату. Поряд із проблемами, що постають перед дослідниками в галузі комп'ютерних наук, виникають і такі цікаві з погляду психології питання, як продовження роботи в напрямі досліджень теорій емоцій. Розробка задовільного рівня моделі дозволить не лише збільшити надійність роботи таких пристроїв, як детектор брехні, але й дозволить виявляти емоційні стани без використання спеціального обладнання, наприклад, у режимі онлайн-розмови. Іншим досить важливим питанням сьогодення є створення моделі емоцій, яка може бути застосована в тих сферах, де потрібно використання «штучних» емоцій, наприклад, у робототехніці, у галузі розваг та інтерактивної реклами.

Аналіз останніх джерел і публікацій. На сьогодні існує велика кількість закордонних публікацій на тему представлення моде-

лей емоцій для використання в системах, що містять автоматичне розпізнавання емоцій людини. Рівні таких досліджень поділяють за модальністю, які групують залежно від матеріалів для аналізу. Найбільш глибоко диференційованою, з точки зору математичного моделювання, є класифікація за модальностями вхідних даних. Найширше представлені з них аналіз міміки, положення тіла, голосу, текстових повідомлень, активності користувача в соціальних мережах тощо. Одночасно з досить широким розповсюдженням мобільних пристроїв останнім часом стрімко набуває популярності аналіз нового типу інформації, що надходить із сенсорів.

На сьогодні надзвичайно бурхливо розвивається галузь побудови математичних моделей надзвичайно різної направленості з використанням даних, що отримуються з сенсорів, які не належать до описаних вище модальностей. Умовно дослідження в цій галузі можна поділити на дві категорії: ті, які містять дані з так званих нав'язливих носимих пристроїв (wearables); ті, які працюють лише з даними, отриманими з ненав'язливих носимих пристроїв. Перша категорія відрізняється від другої основним призначенням пристроїв, що до неї входять, та переліком показників, які аналізують для виявлення стану користувача цих пристроїв. У випадку нав'язливих носимих пристроїв основною метою є якраз моніторинг показників користувача, що мають безпосереднє та якнайближче відношення до мети моніторингу. Від самого початку такі комплекси розробляли з метою контролю загального стану організму у випадку фізичних навантажень або постійного моніторингу в разі хронічних хвороб. Для реалізації такої мети розробляються спеціальні пристрої, наприклад, «розумний» одяг, у який може входити досить багато сенсорів, таких як датчик вимірювання серцевого ритму, тиску крові, параметрів дихання тощо. Друга група містить пристрої, які не мають за основну мету будь-який цілеспрямований моніторинг, але у своєму складі мають сенсори, що можуть повідомляти прямі чи непрямі показники, які в разі використання відповідних моделей можуть слугувати для моніторингу стану користувача. В якості типових представників пристроїв цього класу можна навести приклад звичайного смартфона та розумного годинника, які можуть, наприклад, досить неточно вимірювати серцевий ритм користувача, але не мають засобів для вимірювання кров'яного тиску. Також окремо слід виділити появу

робіт, присвячених об'єднанню результатів аналізу даних декількох модальностей у єдиний результат.

Водночас слід констатувати, що у вітчизняному просторі інноваційних публікацій на тему автоматичного розпізнавання емоцій практично немає, а ті, що є загалом повторюють закордонні розробки.

Метою дослідження є систематизація й узагальнення проблематики використання теорій емоцій у завданнях автоматичної класифікації за допомогою математичних моделей.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети використовували теоретичні та емпіричні методи. Теоретичні методи (гіпотетико-дедуктивний, системно-структурний, структурно-функціональний аналіз) використані під час визначення особливостей теорій емоцій. Емпіричні методи дослідження (порівняння, аналіз) використовували для систематизації та узагальнення переваг і недоліків представлення внутрішнього стану математичних моделей, виявленні проблемних ділянок вхідних та вихідних даних.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для отримання можливості математичного представлення будь-якої теорії попередньо необхідно визначитись із теоретичними моделями, на основі яких така математична модель може бути побудована. У контексті теорії емоцій таким базисом можуть бути елементарні складові, які, з одного боку, виражаються як результат фізіологічних та/або психологічних процесів, а з другого – з яких можна побудувати однозначний опис широкого розмаїття людських емоцій у культурно-незалежному їх значенні з урахуванням особливостей семантики вербального вираження, яке ці емоції позначає. Тому на першому етапі потрібно побудувати математичну модель, яка може із задовільним рівнем достовірності на основі всього розмаїття вхідних даних різних модальностей відтворити емоційний стан об'єкта у своєму внутрішньому представленні. Оскільки завдання побудови такої моделі є досить складним, до того ж, задачі аналізу окремих модальностей уже мають рішення у вигляді моделей, які класифікують базові емоції з досить високим рівнем точності, тому необхідно обрати теоретичний базис, що дає змогу інтегрувати представлення різних моделей до єдиного вигляду. З огляду на брак консенсусу серед науковців щодо загально визнаної психологічної теорії емоцій для вибору такого базису, проаналізуємо еволюцію наукової думки щодо окресленого контексту.

Першою теорією емоцій можна вважати еволюційну теорію Ч. Дарвіна, яка була обґрунтована у книзі «Про вираження емоцій у людини й тварин» 1872 р. [1]. Вчений дійшов висновку про фізіологічну основу емоцій, як рудиментарних проявів доцільних реакцій, що були набуті у процесі еволюції. Ці погляди стали точкою зміни уявлень про можливість застосування еволюційного принципу не лише до біологічно-фізичного розвитку живого організму, але й до психолого-поведінкової сфери. Такий підхід продемонстрував можливість переходу від поведінки тварини до поведінки людини. Свої погляди Ч. Дарвін ілюстрував порівнянням зовнішнього прояву емоційних станів антропоїдів та сліпонароджених дітей, які, на думку вченого, мають багато спільного.

Інших поглядів дотримувався такий відомий учений, як В. Вундт. Він розробив самостійну «асоціативну» теорію, згідно з якою емоції – це результат впливу почуттів на уявлення [2]. Тобто насамперед відбуваються зміни внутрішні, а вже зовнішні прояви емоцій (мімічні, поведінкові та інші) учений розглядає як наслідок почуттів. Наприклад, джерелом мімічних реакцій із самого початку були відчуття, забарвлені емоційним тоном, а вже згодом розвинулися вищі почуття або емоції.

Надалі завдяки еволюційній теорії Ч. Дарвіна була створена «периферична» теорія В. Джемса – Г. Ланге, які сформулювали її положення незалежно один від одного [3; 4]. Ця теорія ґрунтується на зв'язку фізіологічних реакцій та емоційних станів. Причому зв'язок цей є одностороннім: після сприйняття повинен слідувати фізіологічний прояв, який через сигнали сприйняття цього прояву головним мозком генерує емоційне переживання. Це означає, що якщо, наприклад, людина навіть без будь-якого подразника сприйняття почне посміхатися, то відчує емоцію радості.

У 1895 р. Дж. Дьюї [5; 6] започаткував напрям групи теорій, що отримав загальну назву «фрустраційні теорії емоцій», які розглядають емоції як оцінку ступеня успішності досягнення мети. При цьому досліджували лише випадки з негативним результатом. Учений у межах своєї теорії вважав, що в ситуації наявності перешкоди для здійснення якого-небудь поведінкового акту спроба адаптації людини викликає емоцію.

Певною мірою продовженням теорії Джемса – Ланге стала судинна теорія вираження емоцій І. Уейнбаума. Сам учений зазна-

чав наявність зв'язку між м'язами обличчя та кровообігом у мозку, що, в свою чергу, впливає на суб'єктивні переживання.

Теорію теорія Джемса – Ланге піддав критиці В. Кеннон [7], який у своїх дослідках виключав можливість будь-яких фізіологічних проявів, фізично від'єднуючи сенсорні шляхи від головного мозку. У результаті зберігалось суб'єктивне переживання емоції. Водночас слід відзначити, що чистота такого експерименту, як доказу, є досить сумнівною. Фізіологічні ж прояви, за В. Кенноном, є вторинними пристосувальними явищами і слугують для зняття напруги, що виникає в центральній нервовій системі. Вчений зазначав, що фізіологічні прояви різних емоцій досить схожі, також такі прояви є досить повільними порівняно з емоційними переживаннями. В. Кеннон розробив свою теорію, згідно з якою сприйняття впливає на таламус, що стає джерелом емоційної та згодом фізіологічної реакції. Пізніше П. Бард показав, що й емоційна, і фізіологічна реакції розвиваються майже одночасно [8; 9]. Ця теорія отримала назву теорії В. Кеннона – П. Барда.

Із розвитком психоаналітичної теорії була розроблена власна психоаналітична теорія емоцій, сутність якої виклав Д. Рапапорт [10]. Ядро теорії полягало в тому, що процес сприйняття запускає в людини несвідомий процес, одним із проявів якого є мобілізація енергії інстинктів на несвідомому рівні. У разі неможливості застосування цієї енергії свідомо, вона проявляється мимовільно у вигляді переживання та емоційної експресії, які можуть проявлятися незалежно один від одного. Засновник психоаналізу З. Фрейд, спираючись на психоаналітичну теорію, розглядав тільки ті результати, які виникали як наслідок прояву лише негативних емоцій. Згідно з цим підходом прояв емоції складається з таких етапів: «заряд афекту» (енергетичний компонент інстинктивного потягу), процес «розрядки» (вираження емоції) та сприйняття остаточної «розрядки» – власне переживання емоції.

У середині ХХ століття П. К. Анохін розробив біологічну теорію емоцій [11]. Її суть полягає в тому, що емоції є результатом еволюції і у тварин використовувались для пристосування. Негативні емоції виникали внаслідок появи незадоволених потреб, а в результаті задоволення тварина відчуває позитивні емоції. Таким чином, негативні емоції є і мотиваторами швидкого задоволення потреби, і чинниками відкидання неоптимальних шляхів, і факторами гальмування в тому разі, коли підкріплена діяльність не при-

носить бажаного результату. Водночас позитивні емоції стають підкріплювальним фактором вибору способу вирішення у випадку повторення ситуації.

Згодом у межах цього напрямку була розроблена теорія когнітивного дисонансу Л. Фестінгера [12]. Згідно з цією теорією негативні емоції виникають у разі когнітивного дисонансу (невідповідність отриманих та очікуваних результатів діяльності), а позитивні – у разі когнітивного консонансу (відповідність отриманих та очікуваних результатів діяльності). Також у цій теорії стверджували, що такі емоції є основними мотивами відповідної поведінки.

Розвиток цієї теорії в іншому напрямі здійснив Дж. Хант [13], який стверджує, що повне співпадіння отриманих і очікуваних результатів не викликає інтересу в людини, а надто велика розбіжність викликає лише негативні емоції. Для того, щоб з'явилися позитивні емоції, необхідно підтримувати деяку невідповідність цих двох результатів, що в результаті дасть необхідний рівень зацікавлення та новизни, але й не призведе до появи неприємних відчуттів.

Досить новим підходом стала когнітивно-фізіологічна теорія С. Шехтера [14], в основу якої покладено твердження про те, що вісцеральні реакції є лише необхідною, але не достатньою, умовою виникнення деякого емоційного стану, відповідаючи лише інтенсивності реакції. С. Шехтер постулював джерелом емоцій не тільки стимул разом із фізіологічною реакцією організму на нього, але й минулий досвід людини та когнітивну оцінку нею ситуації відповідно до наявних потреб та інтересів. Інакше кажучи, певний стимул викликає збудження, яке необхідно оцінити зі змістовної точки зору, що призводить до емоційного результату, який складається із двох компонентів: активації і результатів когнітивної оцінки причини, що викликала збудження.

У тому ж напрямі, що й теорія С. Шехтера, було спрямовано розробки М. Арнольд [15; 16] та Р. Лазаруса [17], які отримали назву пізнавальної теорії емоцій. Однак погляди науковців дещо різняться. На думку М. Арнольд, оцінка об'єкта на інтуїтивному рівні є базисом для виникнення потягу до дій, що проявляється у фізіологічних змінах і переживається як емоція. Така оцінка має бути миттєвою, безпосередньою, інтуїтивною. Вчений називає її «почуттєве судження» на противагу «судженню рефлексивному». У теорії Р. Лазаруса, ядром якої також є пізнавальна детермінація

емоцій, необхідною умовою появи емоцій є опосередкування когнітивною складовою. Але вчений проводить більшу об'єктивізацію оцінки та критикує М. Арнольд за її суб'єктивне розуміння оцінки. У цій теорії виокремлюють такі компоненти: емоційна реакція – це функція оцінки, емоційна відповідь – це комплекс симптомів (суб'єктивні переживання, фізіологічні порушення, моторні реакції), кожен із яких відображає вагомий аспект реакції у цілому. Суттєвим недоліком пізнавальних теорій є неможливість пояснення емоцій, що виникають рефлексивно.

Незвичайну теорію, що отримала назву інформаційної, розробив П. В. Симонов [18]. Відповідно до його поглядів емоції виникають як результат невідповідності наявної кількості інформації та кількості інформації, необхідної для задоволення потреби. Водночас сила емоції пропорційна величині потреби та величині невідповідності інформації. Тобто емоційна реакція відсутня у разі відсутності потреби, або у разі наявності точно необхідної кількості інформації, що необхідна для задоволення потреби. Таким чином, у разі недостатньої кількості інформації виникають негативні емоції, що сприяють збільшенню кількості вхідної інформації, чим можна пояснити неусвідомлювану реакцію організму, така, наприклад, як підвищення чутливості аналізаторів або використання малоймовірних асоціацій. Та, якщо у разі негативних емоцій усунення їх причин у вигляді потреб приводить організм у нормальний стан гомеостазу, то, відповідно до інформаційної теорії, позитивні емоції працюють навпаки. У разі відчуття позитивних емоцій людина намагається подовжити відповідну потребу, оскільки її зникнення означатиме зникнення позитивної емоції. У межах цієї теорії не можна пояснити емоційні переживання, не пов'язані з мотивацією, та емоції, які не потребують когнітивного опосередкування.

Досить помітною стала адаптивна теорія емоцій, запропонована Р. Плутчиком [19]. Вчений розглядає емоції як засіб адаптації, та визначає їх як соматичну реакцію, пов'язану з конкретним адаптивним біологічним процесом, загальним для всіх живих організмів. Р. Плутчик розділяє емоції на первинні й вторинні. Під вторинними емоціями він має розуміє комбінації первинних емоцій. До того ж, первинні емоції, обмежені в часі й утворюються під час зовнішнього впливу, а кожній вторинній емоції відповідає певний фізіологічний та експресивно-поведінковий комплекс.

Досить знаковою є теорія диференційних емоцій Керола Е. Ізарда [20]. Кожну емоцію вчений розглядає як окремий мотиваційно-переживальний процес, який є самостійною одиницею та його слід розглядати окремо від інших. Як і Р. Плутчик К. Е. Ізард розглядає емоції як адаптаційний механізм організму. Вчений виділяє 10 окремих базових емоцій, кожна з яких має свої унікальні прояви, мотивацію, переживання та завдячує своєму виникненню еволюційним процесам. Кожна емоція впливає на когнітивну та поведінкову складові особистості, перцептивні, когнітивні, гомеостатичні та моторні процеси і цей вплив є двостороннім. У межах своєї теорії К. Е. Ізард визначає емоції як нетривіальний процес, який містить нейрофізіологічні, почуттєво-переживальні та нервово-м'язові складові.

Модифікацію теорії І. Уейнбаума здійснили П. Адельман та Р. Зайонц [21], які за результатами проведених експериментів зробили висновок про зміну температури мозку та гіпоталамуса, але згідно з цією теорією, на відміну від попередньої, м'язи обличчя впливають не на артеріальний, а на венозний кровотік.

Теоретичний аналіз моделей емоцій, які виникли та сформувався за період понад сто років, показав, що ідеї, які втілювали в теоріях та гіпотезах, мали досить різну природу і джерела. Такі різнопланові напрями досліджень у своїй сукупності пояснюють більшість основних питань, що виникають у зв'язку з емоційними станами людини. Але деякі моменти окреслених теорій є досить дискусійними, особливо в контексті їх використання для математичного моделювання.

Однією з таких проблем є проблема вибору базових елементів для створення моделі. Аналіз сутності та змісту теорій у контексті виділення елементарних базових елементів дозволив розподілити їх на дві групи, які суттєво відрізняються одна від одної. До першої групи належать теорії, де в якості базису використовують дискретні базові емоції. Друга група – це теорії, у яких за базис приймають неперервний простір декількох розмірностей. Розглянемо докладніше обидві виділені групи.

Перша група об'єднує теорії, в основу яких покладено припущення про наявність незмінного набору дискретних або базових емоцій. Першим явно виділив такі базові емоції С. Томкінз [22], хоча про таке представлення в тій чи іншій формі згадував і раніше Ч. Дарвін. Переваги такого підходу досить очевидні: представ-

леність емоційного стану у вигляді дискретних емоцій дозволить зрозуміти внутрішній стан об'єкта дослідження в термінах, що відповідають закладеному в модель трактуванню кожної базової емоції. Для цієї групи теорій досить ґрунтовно розроблена теоретична база, що дозволяє прямо використовувати результати психологами. Наприклад, К. Ізард [20] досить докладно і ґрунтовно описує кожну базову емоцію з обраного набору, тому визначення інтенсивності кожної базової емоції в результаті дасть досить повне розуміння поточного емоційного стану об'єкта. Ще однією перевагою, хоча й технічною, але досить суттєвою, є спрощення розробки самої моделі, оскільки в разі невідповідності результатів моделювання вхідним даним не складно визначити, де могла виникнути помилка.

Водночас такому представленню властиві суттєві недоліки. Хоча в основу всіх теорій цієї групи покладено одне й те ж саме твердження про наявність набору базових емоцій, але сам перелік цих емоцій різниться не лише в різних дослідників, але й змінюється з плином часу у процесі еволюції поглядів конкретного вченого. Така неузгодженість набору базових емоцій стає проблемою в разі реалізації їх математичного представлення, оскільки неможливо однозначно визначити характеристики кожної дискретної емоції для її математичного представлення. Окрім того, у разі великого списку, як, наприклад у С. Вісселл [23], яка наводить перелік із 107 категорій, чи Р. Плутчика [19], у якого в переліку є 142 емоції, задання класифікації поточного стану надзвичайно ускладнюється.

На сьогодні існують дослідження зміни емоційної реакції на відчуття емоцій залежно від культурного впливу, зокрема, для виразів обличчя. З другого боку, існують також дослідження, що намагаються довести однаковість прояву емоційних реакцій незалежно від культурного виховання. Таким чином, можна сказати, що ймовірною проблемою є вплив як особистісної, так і культурної складової в таких аспектах, як розуміння відповідності вербального представлення й емоційного стану, вплив культурних стереотипів на відчуття окремих емоційних станів або специфіка їх проявів відповідно до соціальної групи. Технічним недоліком із погляду математичного моделювання є брак у теорій із першої групи такого елементу, який міг би позначати нестачу емоцій, наприклад, у разі деперсоналізації.

Друга група репрезентована набором теорій, в основу яких покладено представлення повного емоційного спектру за допомогою невеликої кількості неперервних розмірностей. Емоційні стани, що відповідають базовим емоціям попередньої групи в такому просторі, представляються у вигляді регіонів у межах простору. Існують моделі для представлення емоційного стану у двовірному просторі (наприклад, модель активації-оцінки Р. Кові [24]) або у тривірному просторі (наприклад, модель Х. Льовехейма [25]).

Окремо необхідно відзначити модель Р. Плутчика [19], який хоч і представив повний перелік емоційних станів людини, але структурував їх так, що це фактично дозволило представити емоційні стани в неперервній моделі. Ця модель є тривірною, одним із вимірів якої є інтенсивність емоції (безтурботність – утіха – екстаз, ориг. *serenity – joy – ecstasy*), а двома іншими полярність (утіха – смуток, ориг. *joy – sadness*) та схожість (надія – утіха – смуток, ориг. *anticipation – joy – trust*). Така диспозиція дозволяє будувати неперервний простір, що складається з трьох розмірностей, та може бути трансльований у дискретні емоції. Варто зауважити, що термінологічний переклад не може бути точним, оскільки кожен термін перекладається точніше синонімічним рядом, ніж одним терміном, що слугує додатковим підтвердженням наведеного недоліку впливу культури на розуміння емоційного стану. Також варто звернути увагу на модель Х. Льовехейма, побудовану у прямій відповідності до відомих на сьогодні нейромедіаторів, що мають прямий вплив на афективну складову: серотоніну, дофаміну та норадреналіну, і базується на теорії афекту С. Томкінза.

У контексті диференціації емоцій також існує неузгодженість щодо поділу емоцій на первинні та вторинні. А. Дамасіо [26] визначає первинні емоції як більш примітивні, серед яких, наприклад, переляк, вроджена відраза чи привабливість. Він твердить, що вони виникають мимовільно на рівні лімбічної системи. Натомість вторинні емоції є більш витонченими та складними, а тому вимагають участі когнітивних процесів. Імовірно вони пов'язані з кортикальною обробкою на високому рівні і навіть вимагають свідомого розуміння. Таким чином, між первинними та базовими емоціями можна поставити знак рівності, що підтримується вченими, які стоять на позиціях наявності диференційних базових емоцій, які виникли в лімбічній системі протягом еволюційного процесу.

Щодо поглядів на сутність вторинних емоцій, то вони є деякою мірою продовженням дискурсу щодо джерела емоцій. Такий поділ не є двома окремими точками зору, а радше неперервним переходом від одного екстремуму до іншого. На одному боці такої шкали знаходяться вчені, які підтримують еволюційне вчення Дарвіна та стверджують, що емоції – це механізм, що був створений у результаті тривалої адаптації інстинктивної поведінки тварин до навколишнього середовища. Така позиція додатково підкріплюється диференціацією емоційних станів у лімбічній системі.

Інша група вчених розглядає емоції як соціальні конструкти. На противагу попереднім поглядам, ці дослідники заперечують вроджений чіткий поділ емоційних станів у лімбічній системі та стверджують, що існує значний вплив соціального оточення на емоційні реакції, тобто люди в межах одного культурного шару мають відчувати емоції у схожому стилі, враховуючи суто індивідуальні відмінності. Досить важливо враховувати у своїй роботі такий поділ, оскільки прийняття того чи другого боку суттєво вплине на результат побудови моделі, тому що в першому випадку достатньо (з оглядом на контекст, структуру загального емоційного стану та внутрішнє представлення) фізіологічних показників, у тоді як модель, що відповідає другій позиції, має використовувати також і соціальну інформацію.

Окрім внутрішнього представлення емоційного спектру в межах побудови математичних моделей, є ще декілька завдань, що на цей час не мають чіткого вирішення. Дані, які аналізують, не є об'єктивними вимірюваннями. Зазвичай це суб'єктивна оцінка емоційного стану або того культурного знання, яке одержують у процесі виховання. Тобто, у разі опитування або побудови самозвіту, досліджуваний може мати низький рівень інтелекту чи емоційного інтелекту, що не дозволить йому на необхідному рівні об'єктивізації оцінити свої емоції, або, як у практично всіх психологічних дослідженнях, досліджуваний може дати соціально прийнятну відповідь. Остання проблема частково може бути вирішена з використанням комп'ютерних програм, що дозволить залишити досліджуваного наодинці, тобто зменшенням соціального впливу, який наявний, навіть, коли присутній лише експериментатор чи лікар. Ця проблема пов'язана з проблемою довільної зміни реакції, інакше кажучи, брехнею, що повністю розкрита в межах застосування теоретичних надбань для розробки детекто-

рів брехні. Більш систематичним та, натомість, інтеріоризованим проявом цього виду проблеми є так звані «правила показу», які означають, що в межах помітних модальностей емоційна реакція у процесі виховання адаптується та змінюється відповідно до культурних стереотипів груп до яких себе відносить індивід та, відповідно, до яких індивіда відносить соціум. Яскравим прикладом є загальноновживаний вираз: «Так хлопчики (дівчатка) себе не мають поводити».

Іншим набором проблем для дослідника є представлення точного стану досліджуваного об'єкта через дані як у формі, так і у структурі. Форма представлення даних є трохи іншим аспектом розглянутої проблеми поділу представлення емоцій на дві групи. Незалежно від внутрішнього представлення в межах моделі необхідно проводити декодування внутрішнього стану в зрозумілий для користувача цієї моделі. І з такого погляду результат моделювання можна знову представити у двох варіантах – дискретних емоцій та неперервних розмірностей.

У разі представлення дискретними визначеннями виникає декілька проблем. Однією з них є категоризація результату. З одного боку, лексичне вираження емоції в різних мовах може мати в перекладі еквівалентне значення, але в контексті кожної культури фактичне значення буде трохи відрізнятися. Інакше кажучи, однакове внутрішнє представлення в моделі може мати різне представлення для різних культурних груп. Тобто в разі дискретизації необхідно враховувати культурний контекст. Із другого боку, необхідною є поява вторинних емоцій. Оскільки чисті базові емоції є досить рідкісним явищем, тому адекватне вираження емоційного стану можливе лише в разі долучення до переліку результуючих категорій і вторинних емоцій (тоді з'явиться можливість ефективно описати поточний емоційний стан досліджуваного).

Вторинні емоції можна розглядати двома способами: як комбінацію первинних та просто додавши їх перелік у категорії результату. Перший варіант у вигляді комбінації базових емоцій для отримання повного емоційного спектру, доступного людині, має таку особливість, що комбінувати їх можна, базуючись на наявних статистичних результатах нерепрезентативної вибірки (наприклад, дослідження К. Ізарда базується на 229 відповідях студентів [20, с. 119]). Тобто можна сказати, що пояснення механізмів комбінації базових емоцій у вторинні потребує глибинного уточнення.

Як уже було згадано вище пряме включення переліку вторинних емоцій у список результатів призводить до надзвичайно великого списку емоційних станів, що в цьому випадку ускладнює декодування, так як на одну емоцію буде відводитись менше одного відсотка доступного діапазону, що призведе до колізій. Причому сама людина, дані якої будуть аналізуватись, майже напевне не зможе правильно обрати відповідну до свого стану емоцію з такого великого переліку і, до того ж, буде обирати не з усього переліку, а лише з декількох «улюблених» емоцій.

Альтернативним варіантом розв'язання поставленої проблеми, як уже було згадано, є представлення емоційних станів у неперервному просторі. Таке представлення призведе до втрати деякої частини інформації, оскільки цілком очевидно, що для точного представлення емоційних станів з урахуванням усіх відхилень необхідно використовувати простір високої розмірності. Але в такому випадку залишається досить велика частина інформації, яка дозволяє адекватно та інформативно представити поточний емоційний стан людини. У результаті такого представлення можна декодувати частину вторинних емоцій, проте оскільки частина інформації відкидається, то результат не може містити весь означений перелік вторинних емоцій. Особливістю такого подання є також фактичне виділення однієї інтенсивнішої емоції з-поміж усього переліку. Така емоція може бути композитом базових та/або вторинних емоцій, але результат, на відміну від можливостей представлення групи з дискретним представленням, є єдиним. Із психологічного погляду це є недоліком, але з практичного – такий результат є більш придатним для подальшого аналізу чи надання рекомендацій у автоматичному режимі. Окремим питанням є представлення компонентів різної тривалості в кумулятивному миттєвому емоційному стані людини. Наразі аналізуємо інтенсивніший емоційний стан на противагу аналізу окремих структурних елементів. Однак без урахування в моделі контекстної інформації така декомпозиція поточного вираженого емоційного стану не можлива.

Висновки. Відомі на сьогодні теорії емоцій намагаються дати пояснення механізмів виникнення емоцій. Однак зі збільшенням кількості експериментальних даних знаходяться такі емпіричні факти, які суперечать наявним теоріям або не мають пояснення в їх контексті. Розвиток у цій галузі можна провести за допомогою

методів математичного моделювання створивши задовільну спрощену модель, яка могла б пояснити наявні дані, та ті, що можна отримати за допомогою сучасних технічних засобів. Окрім спеціалізованих приладів, сьогодення дає можливість отримати дані від мобільних пристроїв, що є в переважній більшості людей та на їх основі побудувати модель, яка могла б пояснити прояви, що можна зареєструвати. Наразі перед дослідниками стоїть перше в ланцюжку завдання розпізнавання емоційного стану за даними, які можна отримати з різних модальностей: візуальних, аудіо, вербальних, соматичних у ситуації аналізу неповних даних. Окрім очевидного завдання побудови моделі класифікації кожного потоку даних, існує об'єднання результатів у єдине представлення, що придатне для подальшої обробки та аналізу. Вирішення цих завдань ускладнюється проблемами вибору теоретичної бази для внутрішнього представлення результатів моделювання та загальною неузгодженістю різних груп теорій.

За результатами аналізу наявні теорії емоцій із погляду математичного аналізу можна згрупувати базуючись на їх трактуванні базових емоцій: група теорій, де основою є дискретні базові емоцій, та група, де за базу приймають неперервний простір декількох розмірностей. Додатково виявлені розбіжності у трактуванні джерел виникнення вторинних емоцій, що призводить до необхідності вибору трактування до побудови моделі.

Додатково проаналізовані проблеми, що виникають зі вхідними даними. Це такі проблеми як суб'єктивність даних для аналізу, культурний, лінгвістичний, соціальний та фізіологічні контексти вхідних даних, а також урахування миттєвого контексту поточної ситуації та ефектів комбінації різнотривалих емоційних станів.

Щодо представлення результатів моделювання також можуть виникнути проблеми зі зрозумілим та достатньо категоризованим для користувача представленням вихідної інформації з урахуванням комбінації емоційних станів різної тривалості.

Література:

1. Дарвин Ч. Р. О выражении эмоций у человека и животных / Ч. Р. Дарвин. – СПб. : Питер, 2001. – 384 с. – (Серия «Психология-классика»).
2. Wundt W. Outlines of psychology (C.H. Judd, Trans.) / W. Wundt. – NY : G. E. Stechert, 1897. – 368 p.
3. James W. What is an emotion? / W. James // Mind. – 1884. – vol. os-IX (34) – pp. 188–205.

4. Ланге Н. Н. Эмоции. Психологический этюд / Н. Н. Ланге. – М., 1896.
5. Dewey J. The Theory of Emotion. (1) Emotional Attitudes. / J. Dewey // Psychol Rev. – 1894. – vol 1. – P. 553–569.
6. Dewey J. The Theory of Emotion. (2) The Significance of Emotions / J. Dewey // Psychol Rev. – 1895. – vol 2. – P. 13–32.
7. Cannon W. B. The James-Lange Theory of Emotions: A Critical Examination and an Alternative Theory / W. B. Cannon // Am. J. Psychol. – 1927. – vol. 39 (1/4). – P. 106–124.
8. Bard P. On emotional expression after decortication with some remarks on certain theoretical views: Part I. / P. Bard // Psychol. Rev. – 1934. – vol. 41 (4). – P. 309–329.
9. Bard P. Emotion: I. The Neuro-humoral Basis of Emotional Reactions. / P. Bard // A handbook of general experimental psychology. – Worcester, MA, US: Clark University Press, 1934. – P. 264–311.
10. Rapaport D. On the psychoanalytic theory of motivation / D Rapaport // In: M. R. Jones (Ed.). Nebraska Symposium on Motivation. – Lincoln, NE: University of Nebraska Press, 1960. – P. 173–257.
11. Анохин П. К. Эмоции / П. К. Анохин // Психология эмоций. Состав.: В. К. Вильюнас. – СПб. : Питер, 2006. – С. 268–275.
12. Festinger L. Cognitive Dissonance / L. Festinger // Sci. Am. – 1962. – vol. 207 (4) – P. 93–106.
13. Hunt J. McV. Motivation inherent in information processing and action. / J. McV. Hunt // Motivation and social interaction: Cognitive determinants. In O. J. Harvey (Ed.). – New York : Ronald, 1963. – P. 35–94.
14. Schachter S. The Interaction of Cognitive and Physiological Determinants of Emotional State / S. Schachter // Advances in experimental social psychology. In L. Berkowitz (Ed.). – N.-Y. : 1964. – P. 49–80.
15. Arnold M. B. Emotion and Personality: Vol. 1. Psychological aspects / M. B. Arnold – N.-Y. : Columbia University Press, 1960.
16. Arnold M. B. Emotion and Personality: Vol. 2. Neurological and physiological aspects / M. B. Arnold – N.-Y. : Columbia University Press, 1960.
17. Lazarus R. S. Towards a Cognitive theory of Emotion / R. S. Lazarus, J. R. Averill, E. M., Jr. Opton // Third International Symposium on Feeling and Emotions. In: M. Arnold (ed.). – N.-Y. : Acad. Press, 1970.
18. Симонов П. В. Теория отражения и психофизиология эмоций / П. В. Симонов. – М. : Наука, 1970. – 144 с.
19. Plutchik R. Emotion : A Psychoevolutionary Synthesis / R. Plutchik. – Harper & Row, 1980. – 440 p.
20. Изард К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард. – СПб. : Питер, 2011. – 461 с.

21. Adelman P. K. Facial Efference and the Experience of Emotion / P. K. Adelman, R. B. Zajonc // Annu. Rev. Psychol. – 1989. – vol. 40 (1). – P. 249–280.

22. Tomkins S. S. Affect, imagery, consciousness / S. S. Tomkins – Springer Pub. Co, 1962.

23. Whissel C. M. The dictionary of affect in language. Emotion: Theory, Research, and Experience / C. M. Whissel // Emotion : Theory, Research, and Experience, Vol. 4: The Measurement of Emotions. In R. Plutchik & H. Kellerman (Eds.). – N.-Y. : Academic Press, 1989. – P. 113–131.

24. Cowie R. Emotion recognition in human-computer interaction / R. Cowie, E. Douglas-Cowie, N. Tsapatsoulis, et al. // IEEE Signal Process. Mag. – 2001. – vol. 18 (1) – P. 32–80.

25. Lövheim H. A new three-dimensional model for emotions and monoamine neurotransmitters / H. Lövheim // Med. Hyp. – 2012. – vol. 78 (2) – P. 341–348.

26. Damasio A. R. Descartes' Error. Emotions, Reasons and the Human Brain / A. R. Damasio – N.-Y. : Putnam Publishing Group, 1994. – 313 p.

DOI: 10.25264/2415-7384-2017-5-147-157

УДК 159.923.2

В. А. Савчук

НАЦІОНАЛЬНА САМОСВІДОМІСТЬ: ОГЛЯД ПСИХОЛОГІЧНИХ КОНЦЕПЦІЙ

Стаття присвячена питанню національної самосвідомості та її співвідношенню з національною свідомістю та національною ідентичністю. Автор подає огляд головних концепцій національної самосвідомості. Стаття також містить аналіз ключових факторів розвитку вищезгаданого явища, звертаючи належну увагу на вплив художньої літератури.

Ключові слова: національна самосвідомість, національна свідомість, національна ідентичність, «образ-Я», нація, етнос.

Статья посвящена вопросу национального самосознания и ее соотношению с национальным сознанием и национальной идентичностью. Автор представляет обзор главных концепций национального самосознания. Статья также содержит анализ ключевых факторов развития вышеупомянутого явления, обращая должное внимание на влияние художественной литературы.

Ключевые слова: национальное самосознание, национальное сознание, национальная идентичность, «образ-Я», нация, этнос.

The paper deals with the issue of national self-consciousness and its correlation with national consciousness and national identity. The author gives a general outline of main concepts of definition and structure of national self-consciousness. The article encompasses the analysis of key factors of development of the aforementioned phenomenon, due regard being paid to the influence of fiction on it.

Key words: national self-consciousness, national consciousness, national identity, self-concept, nation, ethnos.

Постановка проблеми. Питання національної самосвідомості особистості є предметом наукового інтересу багатьох дослідників у світовій психології і в українській зокрема. Важливість вивчення цього явища вже протягом багатьох років було пріоритетним для вітчизняних науковців, з огляду на процес відновлення державотворчого процесу нації та звернення до народних витоків. Осо-

бливо актуальною ця проблема постає в контексті інформаційної війни, колізії ідеологій та змін у самосвідомості нації. Саме тому виникає нагальна потреба ґрунтовного психологічного аналізу національної самосвідомості із урахуванням його природи та чинників формування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанню національної самосвідомості у психологічній царині вже було приділено значну увагу. Дослідження цього явища наявні в роботах М. Боришевського та Д. Тхоржевського; Г. Ставницький, О. Бичко, В. Бородінов і Ю. Пашенко розглядають національну свідомість у контексті етнічної самосвідомості; М. Козловець і Т. Потапчук у цьому плані акцентують увагу на національній ідентичності; З. Карпенко та О. Оксенюк досліджували це явище під кутом ціннісної системи; вибудовуючи концепції національної самосвідомості, Л. Співак, В. Соколова та Д. Піонтковська зосереджуються на факторах її формування.

Метою статті є огляд і систематизація вже наявних поглядів на питання національної свідомості та національної самосвідомості, аналіз концепцій структури вищезазначених явищ, а також основних чинників їхнього становлення.

Виклад основного матеріалу. За словами В. Соколової, національна самосвідомість передбачає усвідомлення та оцінку людиною чи цілою нацією себе як носія національних цінностей, які сформувалися в системі конкретної спільноти в ході історії. Важливою складовою означуваного явища, на думку дослідниці, є оцінка власної самореалізації та виконання ролі суб'єкта соціальної діяльності, який має на меті самоствердження, здобуття власного місця серед інших націй і залучення до процесу цивілізаційного розвитку всього людства загалом [7]. Своє визначення національної самосвідомості М. Боришевський формулює в межах громадянської спрямованості особистості. Такий підхід передбачав нерозривність національної свідомості та національної самосвідомості [5]. Загалом структура самосвідомості за М. Боришевським охоплює чотири основні компоненти:

- самооцінка;
- домагання;
- соціально-психологічні очікування;
- «образ-Я».

Самооцінка – це судження особистості, що визначають, якою мірою наявні в неї характеристики, пов'язані із системою національних цінностей спільноти, до якої особистість себе приписує. До таких цінностей належать, наприклад, риси національного характеру та відповідальність за сьогодення і майбутнє своєї нації, усвідомлена індивідом. М. Боришевський характеризує самооцінку у структурі національної свідомості такими параметрами: адекватність, висота, стійкість і ступінь самокритичності. Такі критерії відповідають оцінці інших видів самосвідомості [5]. В. Борисов також дотримується думки про визначну роль цінностей у становленні національної самосвідомості, зазначаючи, що система категорій, які індивід асоціює із цінностями, є важливим і стабільним чинником пізнання етнонаціональної дійсності [3].

Наступним пунктом структури самосвідомості, на думку М. Боришевського, є домагання, яке дослідник трактує як спрямованість індивіда на вибір і досягнення цілей, які є вагомими для нього. Важливо зазначити, що такі цілі є обумовлені системою національних цінностей. За умови можливості самостійного вибору, людина робить свій вибір, що стосується національної сфери, який базується на вищеописаних домаганнях, самооцінці та усвідомленні себе носієм національних цінностей. М. Боришевський зазначає, що параметри характеристики домагань і самооцінки однакові.

Соціально-психологічні очікування – це уявлення індивіда про оцінки представників власного чи інших етносів, а також національностей щодо його національних цінностей та очікуваної поведінки. Самооцінка та рівень домагань особистості є факторами розвитку соціально-психологічних очікувань. Ці чинники в сукупності спричиняють появу в людини узагальнених інтегрованих уявлень про себе як носія національних цінностей, у такий спосіб обумовлюючи формування «образу-Я». Дослідник характеризує ці уявлення як відрефлексовані судження людини про себе як про носія національних цінностей, який є водночас і їх суб'єктом, а також про власні дії з точки зору належності до конкретної нації чи етносу [5].

Варто зазначити, що, описуючи конструкти національної свідомості та зв'язки між ними, М. Боришевський використовує терміни, пов'язані як із нацією, так і з етносом. Це впливає з його визначення нації – етносу, що перетворився в державу. Національну самосвідомість дослідник розуміє як «усвідомлення особистістю себе часткою певної національної (етнічної) спільноти та оцінка себе як

носія національних (етнічних) цінностей, що склалися у процесі тривалого історичного розвитку національної спільноти, її само-реалізації як суб'єкта соціальної дійсності» [4, с. 138]. До складу національної самосвідомості особистості входять такі компоненти:

- національна ідентифікація (усвідомлення особистістю своєї належності до конкретної нації, спорідненості з нею);
- знання, а також усвідомлення індивідом типових ознак нації, до якої він себе відносить;
- усвідомлене ставлення до історії нації, так само, як і до її сьогодення чи майбутнього;
- знання особистості про національну територію;
- не лише усвідомлене, а й дійове ставлення до цінностей конкретної нації.

Якщо ж говорити про національну ідентифікацію, то М. Боришевський розглядає її не лише як складову, а і як головний фактор розвитку національної свідомості. На думку вченого, без такого самоусвідомлення й ототожнення індивіда себе із певною нацією розвиток національної свідомості в нього неможливий. Крім того, розвиток таких почуттів як національна відповідальність (осмислення власної відповідальності за теперішнє та майбутнє) і національна гордість (усвідомлення належності до нації, проявом якої може бути розуміння спільності інтересів, національної культури тощо) обумовлений саме наявністю зазначених вище компонентів національної самосвідомості особистості [5].

Рівні функціонування національної самосвідомості вивчала О. Барканова, яка виділяє макро- та мікрорівні. Якщо перший стосується цілого етносу, то другий – безпосередньо особистості. Визначення, сформульоване дослідницею, спирається на дворівневу концепцію: національна самосвідомість – це водночас усвідомлення власної етнічної ідентичності між різними націями, а також формування власного ставлення до своєї та інших націй [1].

Структуру національної свідомості дослідниця окреслює у трьох складових. Перша – когнітивна, що обумовлена обізнаністю особистості в культурному та повсякденному житті своєї та інших націй, цінностях та інтересах, національному характері, специфіці поведінки в конкретних ситуаціях. Таке національне самопізнання призводить до формування в індивіда національного самовизначення та ідентифікації. Наступним компонентом національної свідомості є афективний. Проявом цієї складової може бути емо-

ційно-оцінне сприйняття особистістю не лише себе, а й людей, що належать до інших націй. Дослідниця наводить три типи такого ставлення: позитивне, негативне та амбівалентне. Остання діяльнісна складова обумовлена такими поняттями як антагонізм, конформізм, уникнення, співробітництво, тобто специфікою поведінки особистості і її ставлення до взаємодії та спілкування з представниками інших націй чи їх культурою [1].

З огляду на підхід О. Барканової, можна дійти висновку, що у визначенні національної свідомості дослідниця головний акцент ставить на етнічну, а не національну ідентичність. На схоже бачення єдності національного та етнічного компонентів натрапляємо у праці Л. Ондар. За словами вченої, національна самосвідомість – це як свідоме, так і несвідоме приписування себе до конкретної етнічної спільноти. Необхідним фактором є національна свідомість – система уявлень особистості про «етнічний світ», що складається зі свого та чужих етносів [6]. Як зазначає дослідниця, національна самосвідомість за своєю природою є водночас і процесом, і продуктом. По-перше, це обумовлено етнічним самопізнанням, етнічним самоствавленням і саморегуляцією етнічної поведінки, а по-друге, вчинки, дії, автостереотипи, етнічний «образ-Я», етнічна самооцінка (ставлення до цього образу та національної диспозиції) характеризують національну самосвідомість як продукт.

Беручи до уваги структуру національної самосвідомості Л. Ондар, варто зазначити, що серед трьох складових когнітивна та емоційна зосереджені більше на самого індивіда: уявлення про себе як про особистість, що належить до певної етнічної спільноти, та емоційне сприйняття свого етнічного «Я». Ці компоненти забезпечують регуляцію поведінки індивіда, обумовлюючи поведінкову складову.

Структура національної самосвідомості, розроблена М. Шугай також передбачає три компоненти. Когнітивна складова означає знання та уявлення особистості про етнокультурні та етнопсихологічні особливі ознаки своєї нації. Емоційно-ціннісний компонент зумовлений етнокультурною, етнопсихологічною мотивацією та потребами індивіда, а регулятивний – такою усвідомленою реалізацією себе, яка свідчила б про належність до конкретної нації [10]. Водночас, як зазначає Л. Співак, якщо перший компонент у концепції М. Шугай можна віднести до галузі національної свідомості, а другий – до структури особистості людини, що нале-

жить до певної етнічної спільноти, то зміст регулятивної складової залишається невизначеним [8].

Досліджуючи національну самосвідомість, А. Березін зосередився на її походженні. Беручи за основу ціннісне самовизначення індивіда в соціальній і моральній площинах, науковець наголошує, що національна та етнічна самосвідомість тісно взаємопов'язані. З огляду на це, А. Березін застосовував такі поняття як «етнонаціональна свідомість» і «етнонаціональна самосвідомість». Відповідно до означення дослідника, це відносно стабільна система усвідомлених оцінок та уявлень людини щодо притаманних їй етнодиференціюючих та етноконсолідуючих складових існування та діяльності її етносу. Засвоєння цих компонентів дає індивіду можливість усвідомити себе як представника певного етносу. Структура етнонаціональної свідомості, окреслена вченим, охоплює усвідомлення представниками нації, передусім, себе як суб'єкта свого етносу, власної етнопсихологічної специфіки, психологічних культурних особливостей своєї спільноти, етнопсихологічної унікальності власної нації та спорідненості та ідентичності зі своєю нацією. Крім того, зазначені вище складові є водночас і чинниками розвитку етнонаціональної свідомості [2].

Предметом дослідження О. Шевченко є національна ідентифікація як керівний фактор формування «образу-Я». Дослідниця стверджує, що національна ідентичність є «когнітивно-мотиваційним ядром і стрижневою системоутворювальною складовою у структурі національної самосвідомості особистості» [9]. Національна ідентичність є не лише результатом віднесення індивіда себе до певної нації, самоідентифікації з етнічною спільнотою, а й компонентом когнітивної частини національної самосвідомості – національного «образу-Я».

О. Шевченко характеризує національну ідентифікацію як процес ототожнення людини себе з конкретною етнічною спільнотою. Головним аспектом цього явища є суб'єктивне почуття належності до цієї спільноти. Обов'язковою передумовою такого почуття є стабільний емоційний зв'язок між індивідом та етнічною спільнотою. Серед чинників дослідниця виокремлює стійку оцінювальну систему параметрів етнічної життєдіяльності, що об'єднують представників однієї нації та диференціюють представників різних, а також набір уявлень про ці явища. Іншим фактором національної ідентифікації О. Шевченко вважає прийняття індивідом національ-

них цінностей і норм. Проявом національної ідентифікації особистості є її національне самовизначення та формування її національної ідентичності. Внаслідок цього відбувається становлення національного «образу-Я» людини, який є своєрідною інтегрованою формою національної свідомості, вмещаючи знання та уявлення індивіда про себе з погляду належності до певної нації [9].

На думку В. Соколової, національна свідомість – це складна система явищ націогенезу в духовній сфері, яка відображає центральні положення, характерологічні розбіжності буття та розвитку кожної нації. Проявами національної самосвідомості є такі феномени:

- національний характер;
- національна ідея;
- національна ідентичність;
- національна самосвідомість.

Таким чином, дослідниця долучає національну самосвідомість до складу національної свідомості і розрізняє два компоненти першого явища: раціональний (усвідомлення власної належності до певної соціально-етнічної спільноти) та емоційний (переживання своєї єдності з іншими представниками нації). Основою для становлення як національної свідомості, так і національної самосвідомості В. Соколова вбачає у взаємній пов'язаності цінностей та ідеалів конкретної нації, настанов, менталітету та етнонаціональних стереотипів. Ці ж фактори є визначальними у формуванні національного характеру та етнічної ідентичності. Найсуттєвішими чинниками формування етнонаціональної самосвідомості є сутність і рівень самосвідомості, система звичаїв і традицій певної нації, її мова та культура, смисложиттєві орієнтації, що є інтегральним виявом ментальності, етнопсихогенез та історична пам'ять, а також усвідомлення себе носієм національного характеру [7].

Основні засади буття та розвитку нації знаходять своє відображення в національній самосвідомості. До таких центральних положень науковець відносить способи інтерпретації та трактування суспільних подій, ціннісні орієнтації особистості, що стосуються соціально-політичних, суспільних феноменів та процесів. Крім того, такими засадами В. Соколова також вважає систему уявлень та знань, що засвоюються та знаходять свій прояв у ході етнізації, усвідомлення власної належності до нації, бачення й усвідомлення позиції, а також ролі своєї етнічної спільноти серед інших.

За словами вченої, про високий рівень розвитку національної самосвідомості (як і свідомості та самосвідомості загалом) свідчить розуміння особистістю своєї відповідальності не лише за себе, а й за природне і суспільне середовище, до яких вона причетна, і яке формує її оточення. Досліджуючи вплив української художньої літератури на рівень національної самосвідомості студентів ВНЗ, В. Соколова підтверджує цю тезу експериментально: критерій відповідальності за самого себе і світ навколо значно зростає в тій групі піддослідних, які опрацьовували значну кількість творів української літератури.

У межах свого дослідження науковець значну роль у становленні національної самосвідомості відводила духовності. В. Соколова визначає цей феномен як складну, багатовимірну систему, що містить становлення свідомості та самосвідомості особистості, відображає її найактуальніші потреби, інтереси та погляди, а також ставлення до навколишньої дійсності та до себе як індивіда. У духовності втілені сподівання, ідеали та прагнення особистості, які вчена характеризує як дух нації, що обумовлює життєвий вибір і є орієнтиром особистісних потреб людини, її переживань і стратегій життєдіяльності. Важливу роль цінності відіграють і у становленні громадянськості, оскільки міра оволодіння індивідом ціннісною системою суспільства та те, наскільки ця система проникла в потребово-мотиваційну сферу, безпосередньо впливає на громадянську природу людини [7].

У своїй дисертації В. Соколова детально аналізує фази етнізації особистості в ході онтогенезу та психологічну природу національної свідомості та самосвідомості. Водночас головний акцент дослідниця ставить на специфіку ідейно-мотиваційного впливу, який українська народна творчість і художня література мають на духовну сферу української нації. У праці вченої виведена пряма залежність між обсягом літератури українознавчого циклу на рівень національної свідомості та самосвідомості. Під час дослідження було виявлено, що респонденти приписують себе до тієї національності, характерні риси якої вважають найближчими та притаманними собі. Важливим аспектом національної самосвідомості є розуміння самого терміну «національний». Попри достатній рівень усвідомлення поняття, респонденти по-різному оцінювали важливість різних ознак національності. Так, студенти-філологи

надають великого значення мові, вважаючи його провідним фактором належності до конкретної етнічної спільноти.

В. Соколова підсумовує, стверджуючи, що в респондентів, які мають справу з більшими обсягами української літератури, фольклору, мови та історії, що сприяють повнішому розумінню «душі нації», національна самосвідомість розвинена значно краще, ніж у студентів інших спеціальностей. Це проявляється також у відповідальнішому та свідомішому ставленні до себе з точки зору належності до українського народу. Дослідниця пояснює це базую, закладеною ще з дитинства батьками, а згодом – школою шляхом залучення до взаємодії з українською мовою, яка яскраво виражена в народній творчості та національній літературі [7].

За словами вченої, одну з головних позицій серед чинників становлення національної свідомості та самосвідомості посідає література, оскільки вона є фактором формування національної мови, етики, ідеалів, традиційних норм поведінки, особливостей національного характеру та світосприйняття. Саме тому збільшення обсягів і ґрунтовності вивчення дисциплін українознавчого циклу (української мови, літератури тощо) позитивно впливають на підвищення рівня національної самосвідомості у студентів. Серед інших сприятливих факторів В. Соколова вирізняє збільшення національної орієнтованості гуманітарних предметів (культурології, психології, педагогіки), а також спецкурсів і виховної роботи. Таким чином, особистість зазнає впливу як емоційно-почуттєвого, так і розумового, і морально-ціннісного характеру. Крім того, дослідниця стверджує, що такий комплекс методів сприяє розвитку громадянськості та національної свідомості не лише студентів-українців, а й представників інших націй [7]. Проте питання зворотного впливу, тобто зміни рівня національної самосвідомості української студентської молоді під впливом чинників етнізації, що є не українськими, притаманними іншим народам, потребує подальшого дослідження.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, у результаті аналізу праць, присвячених розглянутій тематиці, було виявлено взаємозаміщення понять «етнос» і «нація» у більшості дослідників. Так само було простежено тенденцію до ототожнення понять «національна свідомість» і «національна самосвідомість» з огляду на тісну взаємопов'язаність обох явищ. У цьому контексті ясності додає підхід М. Боришевського, який обидва феноме-

ни вважає одночасно світоглядними орієнтаціями особистості та частиною духовної сфери. Національну самосвідомість науковець визначає як ставлення особистості до себе й оцінку себе як носія національної свідомості, тобто, передусім, як відрефлексоване сприйняття.

Водночас варто наголосити на впливі національної літератури як на одному з провідних факторів становлення національної свідомості та самосвідомості. Беручи до уваги актуальність проблеми, в українській психологічній науці активно напрацьовують методологічну базу. У цьому контексті особливо перспективним постає ще не досліджене питання впливу іноземної літератури на формування національної свідомості та самосвідомості особистості. Залишати поза увагою цей фактор ніяк не можна, з огляду на тенденції глобалізації. Активізація процесів культурного обміну як одного з провідних чинників становлення особистості сучасної молоді людини є ще одним вагомим аргументом на користь перспективності дослідження.

Література:

1. Барканова О. В. Динамика національного самосознання личности в период ранней юности : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / О. В. Барканова. – Красноярск, 2006. – 194 с.
2. Березін А. М. Психологічні чинники генези національної самосвідомості особистості : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / А. М. Березін. – К., 2002. – 208 с.
3. Борисов В. В. Теоретико-методологічні засади формування національної самосвідомості учнівської та студентської молоді : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07 - теорія і методика виховання / В. В. Вікторович. – К., 2005. – 528 с.
4. Боришевський М. Й. Національна самосвідомість та ідентифікація громадян як чинник демократичних перетворень в українському суспільстві / М. Й. Боришевський // Соціально-психологічний вимір демократичних перетворень в Україні. – К. : Український центр політичного менеджменту, 2003. – С. 138–144.
5. Боришевський М. Й. Національна самосвідомість у громадянському становленні особистості / М. Й. Боришевський. – К. : Беркут, 2000. – 63 с.
6. Ондар Л. М. Взаимосвязь структурных компонентов национального самосознания личности: на примере тувинских подростков : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Л. М. Ондар. – Красноярск, 2006. – 200 с.

7. Соколова В. Ф. Психологічні особливості розвитку національної самосвідомості студентської молоді засобами української літератури : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / В. Ф. Соколова. – К., 2005. – 196 с.

8. Співак Л. М. Специфіка змісту та структури національної самосвідомості особистості у психологічній науці / Л. М. Співак // Проблеми сучасної психології. – 2012. – № 1. – С. 73–77.

9. Шевченко О. В. Національна ідентифікація у становленні Я-образу особистості : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О. В. Шевченко. – К., 2005. – 213 с.

10. Шугай М. А. Психологічний аналіз розвитку національної рефлексії в процесі навчальної діяльності молодших школярів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / М. А. Шугай. – Острог, 2002. – 245 с.

М. М. Стасюк

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ВПЛИВУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА ПРОЦЕС СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ

У статті розглянуто основні підходи до визначення поняття «емоційний інтелект»; його структури; зовнішній (міжособистісний) і внутрішній (внутришьоособистісний) вектори спрямованості. Проаналізовано основні моделі та способи вимірювання емоційного інтелекту. Описано компоненти емоційного інтелекту, які можуть слугувати основою для успішної соціально-психологічної адаптації: темперамент, особливості переробки інформації, впевненість у своїй емоційній компетентності, емоційні знання та навички.

Ключові слова: емоційний інтелект, моделі емоційного інтелекту, психологічна адаптація, адаптивність, копінг-стратегії.

В статье рассмотрены основные подходы к определению понятия «эмоциональный интеллект»; его структуры; внешний (межличностный) и внутренний (внутриличностный) векторы направленности. Проанализированы основные модели и способы измерения эмоционального интеллекта. Описаны компоненты эмоционального интеллекта, которые могут служить основой для успешной социально-психологической адаптации: темперамент, особенности переработки информации, уверенность в своей эмоциональной компетентности, эмоциональные знания и навыки.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, модели эмоционального интеллекта, психологическая адаптация, адаптивность, копинг-стратегии.

The article considers basic approaches to the definition of the concept of emotional intelligence; its structures; external (interpersonal) and internal (intrapersonal) direction vectors. The basic models and methods of measurement emotional intelligence have been analysed. The article describes the components of emotional intelligence that can form grounds for successful socio-psychological adaptation:

temperament, peculiarities of information processing, confidence in person's own emotional competence, emotional knowledge and skills.

Key words: emotional intelligence, models of emotional intelligence, psychological adaptation, adaptability, coping strategies.

Постановка проблеми. Теорія психологічної адаптації розвивається в руслі різних психологічних підходів і напрямів. На сьогодні не існує єдиної думки про зміст цього поняття. Спроби дослідників пов'язати здатність до успішної адаптації (адаптивність) з рівнем інтелекту (IQ) не увінчалися успіхом. Показник IQ не дозволяє хоча б приблизно передбачити потенціал людини в соціальному житті. Тому дослідники звернулися до поняття «емоційний інтелект» (EQ). Водночас думки вчених щодо взаємозв'язку емоційного інтелекту та соціальної адаптації часто не збігаються або є прямо протилежними. Одні (Р. Бар-Он, К. Брез) стверджують, що соціальна адаптація прямо пропорційно залежить від емоційного інтелекту; інші (Д. Люсін, М. Зайднер та ін.) пропонують розглядати емоційний інтелект результатом соціальної адаптації.

Нині зв'язок емоційного інтелекту та соціальної адаптації є обґрунтованим, проте незрозумілими залишаються природа цього зв'язку та причинно-наслідковість.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сучасному етапі вивчення емоційний інтелект цікавить дослідників із погляду можливості практичного застосування: в організаційній психології для добору ефективності управлінського персоналу (М. Зайднер, Р. Річард, Дж. Метьюз), успішності керівників високої ланки (Д. Гоулдмен); в педагогічній психології питання впливу емоційного інтелекту на академічну успішність (Е. Аронсон), зниження антисоціальної поведінки (М. Гріндберг), формування психологічного клімату у класі (Р. Вайсберг); у психології лідерства (Р. Купер, В. Сааф).

Окремої уваги заслуговують дослідження ролі емоційного інтелекту у процесі адаптації: зв'язок емоційного інтелекту та копінг-стратегій (Р. Бар-Он), стресозахисну та адаптаційну функції емоційного інтелекту (С. Носенко, Н. Коврига), адаптивні риси особистості та їхній зв'язок із емоційним інтелектом (Дж. Метьюз), соціально-психологічна адаптація в різних сферах, наприклад, студентське середовище (С. Дерев'янку), професійне становлення (В. Зарицька, Ю. Бреус) тощо.

Мета роботи – розглянути сучасні погляди на структуру і вимірювання емоційного інтелекту; висвітлити значення емоційного інтелекту чи окремих його елементів у процесі адаптації.

Виклад основного матеріалу. Ідея виділення емоційного інтелекту виникла із поняття «соціальний інтелект», яке розробляли Е. Торндайк, Дж. Гилфорд, Г. Айзенк [2; 10]. Поняття якраз і стало ланкою, що пов'язала афективну і когнітивну складові процесу пізнання. У сфері соціального інтелекту сформувався підхід, що розглядав пізнання людини не як «апарат для рахування», а як когнітивно-емоційний процес.

Один із представників гуманістичної хвилі Пітер Салоуей у 1990 році випустив статтю під назвою «Емоційний інтелект», яка стала першою публікацією про емоційний інтелект. Він писав, що останні декілька десятиріч років уявлення і про інтелект, і про емоції докорінно змінилися. Розум перестали сприймати як ідеальну субстанцію, емоції як головний ворог інтелекту, й обидва явища набули реального значення в повсякденному людському житті [17].

На сучасному етапі досліджень існує декілька моделей емоційного інтелекту. Перша модель була розроблена авторами цього терміну Пітером Салоуеем і Джоном Мейером [17]. На сьогодні модель переосмислена і доповнена. Перша її версія з'явилася в 1990 році. Автори визначали емоційний інтелект як «здібність відстежувати власні і чужі почуття й емоції, розрізняти їх, використовувати цю інформацію для спрямування мислення і дій» [17]. У сучасному вигляді модель емоційного інтелекту є складним конструктом, який складається із здібностей, що поділені на чотири компоненти «гілки». Кожен компонент має два вектори направленості: щодо своїх емоцій і щодо емоцій інших людей. Структура емоційного інтелекту ієрархічна і відповідає тому, як формуються у процесі індивідуального розвитку ці компоненти: 1) розрізнення, сприйняття та вираження емоцій; 2) емоційна фасилітація мислення; 3) розуміння емоцій; 4) управління емоціями.

На думку Д. Гоулмена, емоційний інтелект – це здатність усвідомлювати власні почуття, почуття інших людей, мотивувати самого себе та інших, управляти емоціями як наодинці з самим собою, так і щодо інших. Дослідник узяв за основу своєї моделі емоційного інтелекту первинну модель Салоуея і Мейера,

об'єднавши когнітивні здібності (із попередньої моделі) та особистісні характеристики: ентузіазм, наполегливість і соціальні навички. Саме так модель намагається побудувати взаємозв'язки між емоційною, когнітивною сферами та особистісними характеристиками [13; 15].

Модель Р. Бар-Она описує поняття «емоційний інтелект» ще ширше: «Всі не когнітивні здібності, знання і компетентність, які дають можливість людині успішно справлятися з різноманітними життєвими ситуаціями» [11; 16]. Так, автор розглядає емоційний інтелект як конструкт, що об'єднує адаптаційні здібності, перегукується із «долаючими» стратегіями (копінг). У структурі емоційного інтелекту Р. Бар-Он виділив п'ять сфер компетентності, котрі ідентифікуються із п'ятьма компонентами емоційного інтелекту, кожен із яких складається із субкомпонентів: 1) пізнання себе: усвідомлення своїх емоцій, впевненість у собі, самоповага, самоактуалізація, незалежність; 2) навички міжособистісного спілкування: емпатія, міжособистісні взаємовідносини, соціальна відповідальність; 3) здатність до адаптації: вирішення проблем, зв'язок із реальністю, гнучкість; 4) управління стресовими ситуаціями: стійкість до стресу, контроль за імпульсивністю; 5) переважний настрій: щастя, оптимізм. Описана модель характеризує емоційний інтелект як особистісну рису. Р. Бар-Он розробив методику для дослідження емоційного інтелекту, яка має назву EQ-і. Проте варто зазначити, що методику створювали і розробили на основі теоретичних аналізів і вона не містить у собі емпірично-підґрунтя [16].

Російський дослідник Д. Люсин запропонував свою модель емоційного інтелекту. Автор визначає поняття «емоційний інтелект» як «здатність до розуміння своїх і чужих емоцій і управління ними» [11]. Так, Д. Люсин пропонує розглядати емоційний інтелект, як явище, що має подвійну природу: з одного боку, когнітивну (здатність розпізнати емоцію, ідентифікувати її і дати їй вербальну оцінку, здатність розуміти та усвідомлювати процес формування і розвитку емоції, причинно-наслідкові зв'язки), а з другого – особистісну (спрямованість особистості на емоційну сферу, увага до внутрішнього світу як свого, так і інших людей, здатність переживати емоцію і водночас контролювати її зовнішнє вираження). У цій моделі також розглядають два різновиди емоційного інтелекту: внутрішній (внутрішньоособистісний, здат-

ність розуміти й управляти власними емоціями); зовнішній (міжособистісний, здатність розпізнавати, ідентифікувати та управляти емоціями інших людей).

Згідно з ідеєю автора емоційний інтелект – це не вроджена здібність, а швидше психологічне утворення, яке формується у процесі життя людини на основі когнітивних здібностей та особливостей емоційності під впливом уявлень про емоції. Останній пункт (уявлення про емоції), який містить обізнаність із позитивного погляду про важливість і цінність емоційної сфери як джерела інформації про себе і про інших людей, значимий тим, що відкриває шляхи для розвитку емоційного інтелекту.

Моделі емоційного інтелекту різноманітні, ґрунтуються на різних основах і баченнях певного психологічного конструкту. До першого типу можна віднести моделі, які трактують емоційний інтелект як здібність, до другого – як рису [11]. Таким чином, науковий статус поняття «емоційний інтелект» поки недостатньо високий у зв'язку з тим, що результати опитувальників і тестів емоційного інтелекту низько корелюють один із одним; це викликає питання щодо наукової спроможності цих двох підходів.

Термін «адаптація» запозичений у психологію з природничих наук, зокрема, біології. На сучасному етапі розвитку психології поняття «адаптація» є добре теоретично розробленим і слугує основою для введення більш специфічних категорій «соціалізація», «регуляція», «саморегуляція», «інтеграція» тощо. У такому контексті адаптація відображає процес і результат пристосування до умов навколишнього середовища в найширшому значенні цього поняття. Важливо зазначити, що поняття описує і стан (як константу в сучасних умовах, у теперішній момент часу) і процес (як послідовність етапів). Але окремо аналіз процесу адаптації водночас часто не пропонують і не здійснюють (А. Бек, С. Джудит, Ф. Зимбордо, М. Лейпе та ін.) [1; 5; 14].

Психіка людини функціонує на загально біологічних засадах, тому підтримка «гомеостазу» на психічному і психологічному рівні також є одним із завдань організму. Водночас людина є істотою соціальною, тобто такою, яка має потребу в соціальному оточенні. Таким чином, психологічну складову процесу адаптації можна описувати як соціально-психологічну. Цей термін описує психічне життя, яке містить внутрішньоособистісні та міжособистісні процеси. З позицій системного підходу успішність і адекватність

процесу адаптації залежить як від індивідуально-психологічних особливостей, так і від чинників середовища (Г. Балл, Н. Завацька, Г. Ложкін, М. Макаренко, А. Налчаджян, А. Реан, Т. Яценко, Н. Жигайло) [5; 12].

Загальноприйнятим є твердження, що процес адаптації базується на індивідуальних особливостях особистості. Кожна із теорій особистості згідно зі своїми поглядами на структуру особистості описує роль і місце адаптаційних процесів у розвитку і функціонуванні особистості [5; 7]. Проте сам процес адаптації і чинники, які на нього впливають, кожна з теорій позиціонує по-різному. Загалом у поглядах на адаптація теорії можна поділити на дві групи: теорії, які не містять емоційний інтелект та/або окремі його складові в системі адаптації, і теорії, які розглядають емоційний інтелект, як значимий конструкт для адаптації [6].

Показниками успішної соціально-психологічної адаптації є відповідний соціальний статус індивіда в певному середовищі, а також психологічна задоволеність собою, середовищем, окремими деталями та затраченим на це ресурсом. Низька соціально-психологічна адаптація – це відсутність власного місця в середовищі, певної ролі, або невдоволеність середовищем і собою в ньому. Результативність адаптації залежить від особливостей середовища й індивіда. Чим складніше нове середовище (наприклад, більше соціальних зв'язків, складніше спільна діяльність, вище соціальна неоднорідність), тим є важчою для індивіда соціально-психологічна адаптація. Найскладніше середовище – те, у якому постійно відбуваються зміни.

Л. Албегова поряд із адаптацією до зовнішніх умов виділяє внутрішню адаптацію, тобто таку, яка сфокусована на внутрішньо-особистісних процесах [12]. Автор сформулювала кілька видів внутрішньої адаптації: 1) внутрішня адаптація, спрямована на вирішення внутрішніх конфліктів й інших внутрішньопсихічних проблем особи; 2) внутрішня структурна адаптація у вузькому сенсі – це процес координування якого-небудь адаптивного механізму; 3) внутрішня структурна адаптація в широкому сенсі: пристосування адаптивного механізму або адаптивного комплексу до всієї структури особи [14].

Такий вид адаптації повинен, як ніякий інший, містити емоційну складову. Проте цей аспект поки залишається недослідженим.

Значення емоційного інтелекту для адаптації є актуальним для багатьох наукових шкіл [12; 13; 16]. Озвучено багато теорій, які пояснюють, як повинен емоційний інтелект впливати на успішність адаптації. Наприклад, К. Брез говорить, що люди з високим рівнем емоційного інтелекту більш ефективно поведуть себе в ситуації агресивної провокації. Люди з низьким рівнем емоційного інтелекту досить ворожо ставляться до навколишнього світу, нечасто погоджуються на компроміси. Група досліджуваних із низьким рівнем емоційного інтелекту володіє досить високим рівнем агресивності.

Із другого боку, не зрозуміло як уміння на фото розпізнати емоцію дозволяє вибудовувати ефективні соціальні зв'язки. Дослідження, які проводили до сьогодні, не дають відповіді для розуміння цього процесу.

Одним із важливих компонентів адаптації, які зараз активно вивчають є подолання (копінг-стратегії). Психологічне призначення подолання як одного із видів саморегуляції полягає в тому, щоб якомога краще адаптувати людину до вимог ситуації шляхом оволодіння, послаблення чи пом'якшення цих вимог. За словами С. Нартової-Бочавер [12], поняття «подолання» охоплює широкий спектр людської активності, враховуючи в загальному вигляді всі види взаємодії суб'єкта з внутрішніми і зовнішніми завданнями.

Підхід Р. Бар-Она ґрунтується на ідеї, що емоційний інтелект повинен сприяти адаптації людини до реального життя. Справді, в дослідженнях показано, що його опитувальник EQ-і позитивно корелює з пристосованістю, суб'єктивним благополуччям і соціальним успіхом. Високі бали EQ-і пов'язані із найбільш адаптивними копінг-стратегіями, які направлені на проблему. Однак результати цих досліджень порушують інші питання. Наприклад, наявність негативної кореляції між EQ-і і шкалою, яка оцінює вираженість психопатологічних симптомів може свідчити про те, що EQ-і вимірює не стільки здатність, що дозволяє долати життєві труднощі, скільки наслідки зустрічей із цими життєвими труднощами [16].

Як було сказано вище, копінг-стратегії є по-різному ефективними, що залежить і від ситуації. Зазвичай стратегії, спрямовані на проблему, і справді є більш ефективними, ніж стратегії, сфокусовані на емоціях. Проте з цього правила є багато винятків. Немає достовірних даних, котрі б емпірично підтвердили ефективність

однієї стратегії порівняно з іншою. Всі висновки базуються на якісних описах.

Дж. Метьюз, Р. Зайднер, Д. Люсин запропонували на основі аналізу різних моделей емоційного інтелекту зведену схему, яка розглядає структури емоційного інтелекту у зв'язку з їх значенням для адаптації. У таблиці 1 представлено групи конструктів та їх характеристики: методи вимірювання (у форматі емоційного інтелекту та можливі аналогії під час вимірювання психометричного інтелекту), розвиток в онтогенезі та значення для адаптації.

Темперамент. Характеристики темпераменту дитини (наприклад, переважання негативних афектів) багато в чому визначають такі вимірювання особистості дорослого, як нейротизм, екстраверсія й усвідомленість. Дж. Метьюз із співавторами [19] на основі проведених досліджень стверджують, що ці риси високо корелюють з опитуваннями на емоційний інтелект. В основі цих особистісних рис лежить комплекс біологічних і когнітивних процесів, адаптивна функція яких залишається не цілком зрозумілою, оскільки має складний, багатоаспектний характер. Д. Люсин приводить приклад із дитиною, схильною до дистресу. У неї можуть виникати труднощі у взаємодії з дорослим, але водночас її чутливість до дистресу може привертати увагу дорослого і допомагати дитині уникати небезпечних ситуацій [11].

Опрацювання інформації. Можна припустити, що існують деякі когнітивні чинники, що сприяють переробці емоційно забарвлених стимулів, а значить впливають на рівень емоційного інтелекту. Мабуть, як інструмент для їх вимірювання можна розглядати, зокрема, емоційний тест Струпа і методику Шерера на розпізнавання емоційного забарвлення голосів. Значення цих факторів для адаптації ще належить з'ясувати. Наприклад, незрозуміло, чи вигідна для організму швидка переробка позитивних стимулів і повільна переробка негативних стимулів.

Упевненість у своїй емоційній компетентності. Цей аспект емоційного інтелекту відображає знання й уявлення людини про свої можливості розуміти емоції, керувати ними і використовувати в міжособистісній взаємодії. В основі впевненості у своїй емоційній компетентності лежать процеси самооцінки і саморегуляції. Таким чином, цей конструкт формується у процесі соціального наuczіння [22].

Таблиця 1

**Фундаментальні основи емоційного інтелекту
в контексті їх значення для адаптації**

Кон-структ	Можливі методики для вимірювання	Еквіваленти в дослідженнях психометричного інтелекту	Процеси, які лежать в основі кон-структу	Як виникає в онтогене-зі	Значення для адап-тації
Темпера-мент	Опиту-вальники, що ви-мірюють фактори «Великої п'ятірки»; EQ-i	Немає	Нейронні і когнітивні процеси, управління збуджен-ням, увагою і підкріплен-ням	Вродже-ний і формуєть-ся на ранніх стадіях розвитку	Змішане: виділені фактори можуть мати і позитивне, і негативне значення
Опра-цювання інформациї	Емоцій-ний тест Струпа, методика Шерера на розпізнавання емоційного забарвлення голосу	Час реакції вибору, робоча пам'ять	Робота окремих модулів системи переробки інформації	Вроджений і форму-ється на ранніх стадіях розвитку	Не визначе-но: незро-зуміло, чи необхідна швидкість переробки інформації для адап-тації
Впев-неність у своїй емо-ційній компе-тентності	Окремі субком-поненти SSRI; TEIQue; ЭмИн	Самооцінки інтелекту	Самооцінка, саморегу-ляція	Научіння і соціаліза-ція	Переважно позитивне
Емоційні знання і навички	MSCEIT	Кристалі-зований інтелект і декларатив-ні знання	Набуті про-цедурні та декларатив-ні навички	Научіння, соціалі-зація і формуван-ня окремих навичок і знань	Переважно позитивне; але в деяких контекстах може бути негативним

Тому він більше повинен залежати від навчання на різних ета-пах онтогенезу, ніж від темпераменту. Висока впевненість у своїй

емоційній компетентності здебільшого відіграє позитивну роль в адаптації. Водночас дослідники стверджують, що може бути і негативний вплив на адаптацію, якщо самооцінка неадекватна і схильна до нарцисичної [18; 19].

Емоційні знання і навички. Високий емоційний інтелект передбачає наявність конкретних знань і навичок, що допомагають успішно вести себе в певних ситуаціях. Д. Люсин разом із співав-торами припускають, що навички такого виду аналогічні когнітив-ним. Набуття та реалізація навичок у галузі емоцій полегшуються в разі високої впевненості у своїй емоційній компетентності. Оче-видно, що емоційні знання і навички відіграють позитивну роль в адаптації, однак необхідно, щоб вони відповідали контексту і гнучко змінювалися залежно від ситуації.

Ще один момент – це прояв емоційного інтелекту залежно від середовища. В умовах дослідження, які зазвичай є спокійними, є більше можливостей зосередитися на завданні, на емоційних про-явах, інші умови можуть сприяти пригніченню емоційного інтелекту. Якщо це правильне припущення, то емоційний інтелект – це характеристика, яка описує процес і результат діяльності людини в певних умовах середовища з урахуванням своїх особистісних ха-рактеристик.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналізу-ючи проблему емоційного інтелекту в сучасних психологічних до-слідженнях, можна зробити висновок, що науковий статус поняття «емоційний інтелект» поки недостатньо високий у зв'язку з тим, що існує дві альтернативні моделі, на яких ґрунтується його ви-мірювання. Важливо відзначити, що результати опитувальників і тестів емоційного інтелекту низько корелюють один з одним; це викликає питання щодо наукової спроможності цих двох підходів.

Подальші перспективи досліджень полягають у тому, щоб по-яснити, як пов'язані індивідуальні відмінності емоційного інтелекту з адаптацією. Окремої уваги заслуговує дослідження причинно-наслідкових зв'язків емоційного інтелекту та адаптації, оскільки на сьогодні в літературі існує два протилежних підходи. Один із них свідчить про можливість емоційного інтелекту для розвитку адаптивності, другий – про те, що емоційний інтелект є продуктом успішної адаптації.

Перспективним може бути дослідження суперечностей, які виникають у дослідженнях зв'язків емоційного інтелекту та ко-

пінг-стратегій про те, що люди з високим рівнем емоційного інтелекту не звертають увагу на емоційну складову у стресовій ситуації, тоді як у спокійному стані вони досить чутливі до емоцій, здатні їх відчувати, розпізнавати та ідентифікувати.

Література:

1. Абабков В. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии / В. Абабков, М. Перре. – СПб. : Речь, 2004. – 166 с.
2. Айзенк Г. Ю. Интеллект: новый взгляд / Г. Ю. Айзенк // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 111–131.
3. Андреева И. Н. Понятие и структура эмоционального интеллекта / И. Н. Андреева // Социально-психологические проблемы ментальности: 6-я Международная научно-практическая конференция. – Смоленск : СГПУ, 2004. – Ч. 1. – С. 22–26.
4. Белоконь О. В. Эмоциональный интеллект и феномен лидерства: эксперимент «Строим вместе» на практике / О. В. Белоконь // Психология. Журнал высшей школы экономики – 2008. – Т. 5. – № 3. – С. 137–144.
5. Боярин Л. В. Теоретичний аналіз вивчення проблеми соціальної адаптації в психологічній літературі / Л. В. Боярин // Теоретичні і прикладні проблеми психології – 2013. – № 3(32). – С. 55–61.
6. Дерев'янку С. П. Адаптивные характеристики эмоционального интеллекта / С. П. Дерев'янку // Психология и современное общество: взаимодействие как путь взаиморазвития : материалы междунар. науч.-практ. конф., 13–14 апр. 2007 г. / Санкт-Петербургский институт управления и права. – СПб. : СПбИУиП, 2007. – Ч. 1. – С. 103–105.
7. Дерев'янку С. П. Роль емоційного інтелекту в соціально-психологічній адаптації особистості / С. П. Дерев'янку // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія: Психологічні науки : [зб. наук. праць у 2-х т.]. – Чернігів : ЧДПУ, 2008. – Вип. 59 – Т. 1. – С. 94–98.
8. Жигайло Н. Особливості соціальної адаптації студентів-першокурсників / Н. Жигайло // Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України / [зб. наук. праць / наук. ред. Максименко С. Д.]. – К. : Главник, 2005. – Вип. 26. – Т. 4. – С. 65–70.
9. Жигайло Н. І. Роль емоційного інтелекту в процесі професійної освіти / Н. І. Жигайло, М. М. Стасюк // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2016. – № 4. – С. 87–97.
10. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д. В. Люсин // Социальный интеллект: теория, измерение,

исследования ; Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – С. 29–36.

11. Робертс Р. Д. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике / Р. Д. Робертс, Д. Мэттьюс, М. Зайднер, Д. В. Люсин // Психология. Журнал высшей школы экономики. – 2004. – Т. 1. – № 4. – С. 3–26.

12. Ромм М. В. Философия и психология адаптивных процессов: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. В. Ромм. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; – Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2006. – 296 с.

13. Стернберг Р. Дж. Практический интеллект / Р. Дж. Стернберг и др. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.

14. Ткачишина О. Р. Соціально-психологічна адаптація особистості як невід'ємна складова її соціалізації / О. Р. Ткачишина // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2006. – Т. VIII. – Вип. 1. – С. 341–348.

15. Штроо В. А. Эмоциональный интеллект участников как фактор эффективности деловых переговоров [Электронный ресурс] / В. А. Штроо, С. Ю. Серов // Организационная психология. 2011. – Т. 1. – № 1. – С. 8–23. – Режим доступа : <http://orgpsyjournal.hse.ru>.

16. Bar-On R. Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory / R. Bar-On, J. D. A. Parker (eds.) // Handbook of emotional intelligence. – San Francisco : Jossey-Bass, 2000. – P. 363–388.

17. MacCann C., Matthews G., Zeidner M., Roberts R. D. Psychological assessment of emotional intelligence: a review of self-report and performance-based testing // International Journal of Organizational Assessment. – 2003. – P. 247–274.

18. Matthews G., Roberts R. D., Zeidner M. Seven myths about emotional intelligence // Psychological Inquiry. 2004. – P. 179–196.

19. Matthews G., Zeidner M., Roberts R. D. Emotional intelligence : Science and myth. – Cambridge, MA: MIT Press, 2003.

Х. Ю. Хворост

**ФЕНОМЕН САНОГЕННОГО МИСЛЕННЯ ЯК ЗАПОРУКА
ЗБЕРЕЖЕННЯ ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ**

Стаття присвячена вивченню основних аспектів теоретико-методологічного виміру феномену саногенного мислення. Здійснено аналіз основних підходів учених до поняття «саногенне мислення» та його зв'язок зі здоров'ям людини в умовах сучасного інформаційно-технологічного розвитку. Розглянуто основні етапи розвитку саногенного мислення. Висвітлено характеристику його різновидів і критеріїв, а також аналіз дихотомії саногенне мислення – здоров'я у площині сучасної наукової парадигми. Відображено сучасний стан розробки проблематики саногенного мислення у світі. Проаналізовано психологічну природу передумов формування саногенного мислення, зокрема у контексті здоров'я особистості, а також запропоновано теоретичну модель формування саногенного мислення крізь призму забезпечення здоров'я індивіда загалом.

Ключові слова: саногенне мислення, особистість, здоров'я, взаємодія, саморегуляція.

Статья посвящена изучению основных аспектов теоретико-методологического измерения феномена саногенного мышления. Проведенный анализ основных подходов ученых к понятию саногенное мышления и его связь со здоровьем человека в условиях современного информационно-технологического развития. Рассмотрены основные этапы развития саногенного мышления. Освещена характеристика его разновидностей и критериев, а также анализ дихотомии саногенное мышления – здоровье в плоскости современной научной парадигмы. Отражено современное состояние разработки проблематики саногенного мышления в мире. Проанализирована психологическая природа предпосылок формирования саногенного мышления, в частности в контексте здоровья личности, а также предложено теоретическую модель формирования саногенного мышления через призму обеспечения здоровья индивида.

Ключевые слова: саногенное мышление, личность, здоровье, взаимодействие, саморегуляция.

The article is dedicated to the study of the main aspects of theoretical and methodological treatment of the concept «sanogenic thinking». The investigation of sanogenic thinking requires identifying the relation of sanogenic thinking to human health in the conditions of modern information and technological development advance. The goal of the paper is to reveal the essence of sanogenic thinking concept and to analyze a dichotomy «sanogenic thinking – health» on the basis of new approaches to individual health in modern psychology. The research uses data from the Ukrainian Associative Dictionary (Martinek, 2007), in particular, an associative chain of the concept of health from responses to stimulus. Research results show that this concept in the Ukrainians' mind is primarily perceived as a consequence and not cause. Thus sanogenic thinking is not in the focus of Ukrainians. This research finding necessitates the issue of propagating activities aimed at sanogenic thinking development and public health awareness.

Key words: sanogenic thinking, personality, health, interaction, self-regulation.

Постановка проблеми. Останні десятиліття процес глобалізації суспільства характеризується посиленням процесів інформатизації та комп'ютеризації як у світі, так і на теренах нашої держави. Процес налагодження співпраці з іноземними партнерами вочевидь створює, з одного боку, сприятливий клімат для нового інформаційно-технологічного прогресу в Україні, використовуючи досвід і технологічні розробки високорозвинених держав. Бум інформаційного розвитку все більше набуває розмаху й в усьому світі. З другого ж боку, взаємодіючи із великою кількістю інформаційних технологій, людина значною мірою піддається їхньому впливу. Значний обсяг негативної інформації фруструє свідомість і дестабілізує стан здоров'я особистості.

Сьогодні в період глобальних технологічних змін суспільство зіткнулося із ситуацією погіршення психічного, фізичного, соціального та духовного здоров'я. Важливими інтегральними показниками взаємодії людина–інформація є рівень здоров'я суспільства. Відомо, що із кожним новим роком розвитку кібер- та біотехнологій, рівень психічного та фізичного здоров'я драматично погіршується.

На нашу думку, безпечно впровадження нових ІТ потребує одночасного пропагування здорового способу життя та імплементації інноваційних психотехнологій, спрямованих на забезпечення безпеки здоров'я суспільства загалом і кожної особистості зокрема. Так, практична реалізація промоції здоров'я є неможливою

без чіткого розуміння сутності досить молодого явища «саногенне мислення», яке одночасно спонукає особистість до досягнення здорового успіху та самореалізації, при цьому мотивує на звернення людиною уваги на питання особистого здоров'я та його безпеки. Феномен саногенного мислення в контексті збереження здоров'я набуває першочергового розгляду та детального вивчення з можливістю подальшого впровадження в соціальні інституції. Дедалі активніше це питання обговорюють у наукових колах психології, медицини, соціології, політології, педагогіки тощо. Саме тому аналіз представленої проблематики набуває актуальності в завданні розвитку та становленні здорового громадянського суспільства в умовах мультидинамічності сучасного світу.

Короткий огляд останніх досліджень і публікацій. Питання вивчення саногенного мислення відзначається своєю новизною та складністю свого предмету дослідження на сьогодні. Аналіз літератури, присвяченої цій тематиці, дав змогу дійти висновків, що сучасний етап розвитку вітчизняної та світової психологічної науки потребує цілісного, комплексного розуміння природи та змісту цього феномена, адже питання малодосліджуване. Переважно вивченням цього явища цікавились радянські та російські вчені, закордонних науковців, які працюють у зазначеній тематиці надзвичайно мало. У зв'язку із тим, що українські дослідники лише в останні роки починають глибше освоювати це питання, актуальність поглибленого вивчення саногенного мислення крізь призму українського суспільства вочевидь відкриє нові грані феномену.

Психологічні основи саногенного мислення, зокрема його видів, окремих аспектів чи функцій та особливості формування запропоновані у працях таких вітчизняних учених, як Л. І. Адам'ян, А. Ю. Гільман, М. М. Даніна, П. О. Іванівна, Л. О. Кananчук, М. С. Козловська, М. І. Мушкевич, В. Н. Опарина, Ю. М. Орлов, Н. В. Павлюченкова, Л. В. Рубцова, Н. Д. Серьодкіна, Т. О. Смолева, С. Тихомиров, Б. Ш. Турганбаєва, Т. Ю. Філонова, Н. О. Шинкарьова, Н. С. Ярош та інші.

У ракурсі розвитку підвищення ефективності діяльності (зокрема, навчальної) цей феномен розглядав С. М. Морозюк; саморегуляції особистості (В. В. Лисенко); соціально-психологічної адаптації (С. Ф. Марчукова, Т. Г. Стефаненко); ефективного творчого та духовного розвитку індивіда (А. В. Россохін), рефлексії у спорті (А. Л. Рудаков) тощо.

Зауважимо, що ґрунтовне дослідження явища саногенного мислення потребує застосування міждисциплінарного підходу, із допомогою якого можливо ефективніше вивчити всі аспекти значеної проблематики у спектрі різних наукових напрямів, визначивши нез'ясовані питання. Аналіз результатів різноманітних наукових концепцій слугуватиме основою концептуалізації й операціоналізації досліджуваного явища в понятєво-категоріальному апараті сучасної психології.

Важливим завданням у дослідженні саногенного мислення в діаді «саногенне мислення-здоров'я» вважаємо вивчення існування зв'язку між цими поняттями в масовій свідомості українців, яке може бути відстежено на рівні системно-умовного значення шляхом асоціативного експерименту. Таке дослідження має важливе значення, передусім, для галузі громадського здоров'я в нашому суспільстві.

Метою статті є теоретико-емпіричне дослідження сутності феномену саногенного мислення в діаді «саногенне мислення – здоров'я особистості» та уявлення про цю діаду в асоціативному семантичному просторі українців.

Матеріали і методи. Матеріалом дослідження слугує український асоціативний словник, на основі якого здійснено психолінгвістичний аналіз асоціативної мережі поняття здоров'я в напрямі від асоціативної реакції до слова стимула. Потенціал і процедура асоціативного експерименту для дослідження індивідуальної і масової свідомості описано в сучасних психолінгвістичних працях [1].

Виклад основного матеріалу. У представленій статті ми вважаємо за доцільне зупинитися на аналізі співвідношення понять «саногенне мислення» та «здоров'я особистості» як найбільш актуального питання під час формування оновленого здорового суспільства загалом на кожного індивіда зокрема. Як зазначає О. М. Хлівна, головний акцент у напрямі досліджень у психології здоров'я особистості лежить, насамперед, у початковому формуванні здорової психіки і підтриманні функціонування індивіда та соціуму в цій якості. Інакше кажучи, тут на передній план виходить турбота про здоров'я заради здоров'я людини. У фокусі уваги не лише розкриття феномену здоров'я, зокрема психічного, а й розробка ефективних методів його забезпечення [4, с. 25], що урівноважить зміщений акцент психологічної проблематики із патогенного на саногенне. Своєю чергою це посилить промоцію

здоров'я в соціумі та сприятиме формуванню здорової успішної особистості в середині цього ж суспільства. Новий науковий підхід у світлі психології дає змогу по-новому сформулювати предметно-методологічну базу психологічної діяльності, увівши категорію саногенне мислення та розглянувши його як невід'ємний чинник здоров'я у базовий понятійний апарат психології здоров'я, успіху, мотивації.

За визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я, психічне здоров'я – це стан благополуччя, у якому людина свідомо своїх здібностей, володіє продуктивними копінг стратегіями в життєвих стресових ситуаціях, професійно й особистісно зростає, є активним учасником суспільного життя. Інтегральна модель здоров'я містить різні види благополуччя: духовне благополуччя (позитивні цінності, ідеали та сенс життя), інтелектуальне благополуччя (здатність набувати знання і застосувати їх для розв'язання різних завдань); емоційне благополуччя (здатність регулювати свої емоції та справлятися із стресовими ситуаціями); соціальне благополуччя як здатність спілкуватися і взаємодіяти із різними людьми та фізичне благополуччя (харчування, гігієна та відпочинок).

Соціальне благополуччя широко досліджують у галузі громадського здоров'я в контексті соціальної рівності та рівності доходів, соціального капіталу, соціальної довіри, соціальної пов'язаності і соціальних зв'язків.

У багатьох дослідженнях інтелектуальне, емоційне і духовне благополуччя об'єднують у поняття «психологічне благополуччя», а останнє часто зіставляють із соціальним благополуччям [3; 4; 5].

Результати теоретичного аналізу літератури свідчать про те, що всі види благополуччя об'єднуються в багатовимірну модель благополуччя, запропоновану Дж. Ріфф [5]. Вона містить конкретні компоненти, які забезпечують високу якість життя та підґрунтя для здоров'я людини. До моделі належать такі компоненти: позитивне ставлення до себе (самоприйняття), саморозвиток і самоактуалізація (особистісне зростання), сенс і цілі в житті (сенсове життя), гармонійна міжособова взаємодія (позитивні стосунки з іншими), відповідальність за своє життя та достатня компетентність управляти викликами навколишнього світу (взаємодія з фізичним і соціальним світом), а також відчуття незалежності і свободи вибору (автономія).

Науковий інтерес із огляду на потребу встановлення норми, відновлення та збереження здоров'я, забезпечення спроможності адаптуватися до умов життя й праці, розкриття потенційних можливостей психіки [4, с. 26], розвитку здорової успішності людини викликає необхідність розглядати саногенне мислення та його особливості з метою формування здорового та успішного суспільства. Надзвичайно важливим вважаємо діадний погляд на різні зв'язки: саногенне мислення – успіх, саногенне мислення – мотивація, здоров'я – розвиток. Тому логічності набуває думка про те, що здоров'я необхідне за умови гармонізації психологічно-емоційного балансу під час розвитку успішності.

Емпіричне дослідження. Матеріалом дослідження слугує Український асоціативний словник [2], на основі якого здійснено психолінгвістичний аналіз асоціативної мережі поняття здоров'я в напрямі від асоціативної реакції до слова стимула.

Результати дослідження асоціативної мережі від асоціативної реакції до слова стимулу «здоров'я» [2, с. 161] викладено в таблиці 1.

Таблиця 1

Саногенне мислення в асоціативному семантичному просторі поняття «здоров'я» українців

№ з/п	Слово-реакція	Слова-стимули
1.	Здоров'я	Головне 12, побажати; чутися 10; біг 5; багатство; бажати; важливість 4; боліти; почутися 3; мати 2; бажання; байдуже; важливо; гроші; могти; молодість; потурбуватися; поцікавитися; сміх; щастя 2; багатіти; бажано; байдуже; бентежити; бентежитися; бігати; бігом; бідніти; біліти; біль; брак; бракувати; вартувати; веселий; відчуватися; відчуття; влада; воля; диво; добре; дуб; жалкувати; дивий; жити; збентежити; зрадіти; кров; мати; побігати; побоюватися; пожовтіти; позеленіти; помолодіти; потреба; потребувати; свідомість; серце; сміливий; спромагатися; турбуватися; хвилювати; цікавитися; щасливий 1.
2.	Здоров'ям	Поцікавитися 6; турбуватися 2; турбувати; цікавитися 1.
3.	Здоровий	Живий; спроможний 3; молодий 2; багатий; бідний; веселий; віл; козак; одружити; працівник; ранок; сільський; хлопець; чути; чутися 1.

Як бачимо з таблиці, із когнітивних дієслів, які сполучаються із поняттям «здоров'я», є лише дієслово «цікавитися». Дієслова, що виражають мисленнєві процеси: розмірковувати, знати, думати тощо, не представлені в асоціативній мережі. Помітно, що значна кількість слів виражає емоційні процеси і стани: турбуватися, хвилюватися, бентежитися, побоюватися, а також представлені дієслова руху: бігати, спробувати тощо. Можна побачити, що у свідомості українців поняття «здоров'я» асоціюється більшою мірою із наслідком, ніж із пошуком причин цього здоров'я. Саногенне мислення як чинник здоров'я особистості взагалі не потрапляє у фокус уваги українців.

Висновки. Отже, результати здійсненого аналізу дають змогу дійти висновків про те, що саногенне мислення є важливим чинником здоров'я особистості, оскільки забезпечує всі складові благополуччя людини. Аналіз асоціативної мережі від реакції до слова стимулу «здоров'я» свідчить про те, що в українській свідомості здоров'я не достатньою мірою асоціюється із саногенним мисленням, що зумовлює необхідність просвітницької роботи в галузі громадського здоров'я. До перспектив дослідження належить розробка програми просвітницьких заходів із теми «Саногенне мислення як чинник здоров'я особистості» та її промоція серед різних верств населення України.

Література:

1. Засекіна Л. В. Психолінгвістична діагностика / Л. В. Засекіна, С. В. Засекін. – Луцьк : РВВ«Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2008. – 187 с.
2. Мартінек С. В. Український асоціативний словник : У 2 т. – Т. II: Від реакції до стимулу. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2007. – 468 с.
3. Орлов Ю. М. Оздоровляющее (саногенное) мышление / Ю. М. Орлов. – М. : Спайдинг, 2006. – 96 с.
4. Хлівна О. М. Сучасні наукові підходи до предмета медичної психології / О. М. Хлівна // Психологічні перспективи. – Вип. 3, 2003. – С. 24–28.
5. Ryff C., Keyes C. L. M. The Structure of Psychological Well-Being Revisited // Journal of Personality and Social Psychology 1995. – Vol. 69, # 4. – P. 719–727.

DOI: 10.25264/2415-7384-2017-5-177-185

УДК 159.99

О. Ю. Хованець

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ В ЗАРУБІЖНИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

У статті розглянуто особливості зарубіжних підходів (диспозиційного, ситуативного, екзистенційного, когнітивного та біхевіористичного) до вивчення феномену життєстійкості, її компонентів та взаємозв'язків з іншими психічними особливостями. Наведено аналіз основних робіт із цієї проблеми. Зокрема, виявлено особливості впливу життєстійкості на психологічне благополуччя, стресостійкість, самоефективність, локус контролю, копінг-стратегії, переживання власної компетентності. Досліджено роль життєстійкості в соціальній комунікації, побудові кар'єри, професійній діяльності.

Ключові слова: життєстійкість, стрес, стресостійкість, копінг-стратегії, локус контролю.

В статье рассматриваются особенности зарубежных подходов (диспозиционного, ситуативного, экзистенциального, когнитивного и бихевеиористического) к изучению феномена жизнестойкости, её компонентов и связи с другими психическими особенностями. Приведён анализ основных работ, касающихся данной проблемы. В частности, выделены особенности влияния жизнестойкости на психологическое благополучие, стрессоустойчивости, самоэффективности, локус контроля, копинг-стратегии, переживание собственной компетентности. Исследована роль жизнестойкости в социальной коммуникации, построении карьеры, профессиональной деятельности.

Ключевые слова: жизнестойкость, стресс, стрессоустойчивость, копинг-стратегии, локус контроля.

In this article presents the peculiarities to the foreign study of the hardiness (dispositional, situational, existential, cognitive and behavioral approach), its components and interconnection with other psychological phenomena. It gives the theoretical analysis of the main achievements in this field. In particular, this paper reveals

the impact of hardiness on psychological well-being, stress resistance, self-efficacy, locus of control, coping strategies, experience of own competence. The role of hardiness in social communication, career building and professional activity is analysed.

Key words: *hardiness, stress, stress resistance, coping strategies, locus of control.*

Постановка проблеми. У сучасному світі людині часто доводиться зіштовхуватися з несприятливими економічними, соціальними і міжособистісними обставинами, постійним психологічним та інформаційним тиском. У таких умовах особливо важливою стає здатність адаптуватися до умов середовища, які постійно змінюються, витримувати щоденні стреси, гнучко пристосовуватися до різноманітних викликів і загроз та підтримувати взаємодію з близькими і друзями. Тому подібні процеси стали об'єктом особливої уваги з боку психологів, соціологів, медиків та педагогів.

Звідси бере свій початок вчення про життєстійкість – один із психологічних компонентів здоров'я людини, від якого залежить уміння зберігати хороше самопочуття і внутрішню рівновагу, ефективно діяти в ситуації невизначеності та адекватно реагувати на виклики світу. Це явище, а також зв'язки між ним та іншими особливостями особистості, вивчали в руслі екзистенційної, особистісної, клінічної, вікової та соціальної психології. Водночас більшість із цих праць належить зарубіжним ученим, через що досі лишається деяка семантична невизначеність у понятті «життєстійкість». Це і зумовило актуальність дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основні теоретичні положення щодо життєстійкості як особистісного феномену викладено у працях С. Мадді, Д. Кошаба, С. Кобейси, К. Карвера, Н. Хаана, С. Хобфола, М. Мооса, Д. Кутейля, К. Петерсона, М. Селігмана та ін. Зокрема, життєстійкість трактують як інтегративну якість особистості, узгоджену із звичним рівнем активації психіки [1], особистий когнітивний стиль, який допомагає зберігати хороше самопочуття, працездатність і підтримувати внутрішній баланс навіть під час тривалого впливу стресових чинників [10], здатність людини до психологічної живучості та ефективної діяльності, пов'язану із успішним подоланням життєвих стресів [6], рівень спроможності особистості адаптуватися до стресових ситуацій, зберігаючи водночас внутрішню збалансованість та здат-

ність до ефективної діяльності [8]. При цьому необхідно розмежовувати поняття «життєстійкість» (hardiness) і «життєздатність» (resilience), оскільки остання є швидше біологічним феноменом, однією з базових характеристик, яка забезпечує виживання у навколишньому середовищі [2].

Лонгітюдні дослідження, проведені Н. Гармезі та Е. Вернер, показали, що життєстійкість особистості залежить від певних умов, наявних на етапі раннього дитинства. Так, діти, які переживали матеріальні складнощі, розлучення батьків, часті переїзди, серйозні хвороби (власні або ж когось із близьких), проте водночас мали сформовану батьками установку про свою значимість, прагнення досягти чогось, високі життєві цілі, виховувались як упевнені, з високим рівнем домагань, володіли вищим рівнем життєстійкості, аніж решта [2]. Таким чином, «правильно» пережитий дитячий стрес є запорукою успішного розвитку життєстійкості та особистісним ресурсом, а людина, яка не має подібної основи, часто губиться, опиняючись у складних, кризових життєвих обставинах, схильна до віктимної поведінки [10].

С. Мадді виділив такі компоненти життєстійкості, як залученість (переконавання в тому, що особистісна участь у подіях є можливістю відкрити для себе щось нове, отримання задоволення від власної діяльності і взаємодії з навколишнім середовищем), контроль (активна життєва позиція, пошук шляхів впливу на негативні фактори середовища, впевненість у значущості власного вибору) та прийняття ризику (особистісний розвиток внаслідок засвоєння знань, отриманих під час соціальної взаємодії та подальшого їх використання) [1]. Ці складові є досить автономними, проте від їх вираженості залежить те, чи буде людина високоактивною (тобто прагнути не лише задовольняти біологічні потреби та грати соціальні ролі, але й розуміти власний психологічний стан, глибоко усвідомлювати мотиви власної поведінки), чи ж демонструватиме низьку активність та страх значимості.

Пізніше ці положення було розвинуто в роботах С. Кобейси, Д. Кутейля, А. Антоновські, М. Мооса та ін. Зокрема, Д. Кутейль [4] указує, що до структури життєстійкості як психологічного феномену варто долучити також такі особистісні якості: оптимізм, вміння імпровізувати та приймати неординарні рішення, виходячи за шаблонні моделі поведінки, наявність вищих цінностей. С. Кобейса [10] стверджує, що високий рівень життєстійкості до-

помагає зберігати хороше самопочуття, працездатність і підтримувати внутрішній баланс навіть під час тривалого впливу стресових чинників. А. Антоновські [9] звернув увагу на соціальний аспект залученості, описавши її як розуміння власного місця в соціумі, тісні зв'язки з друзями та близькими, ефективну міжособистісну взаємодію. С. Хобфол [1] доводить, що життєстійкість пов'язана із ресурсним потенціалом людини (її знаннями, вміннями, навичками, життєвими цінностями, переконаннями, цілями, а також соціальним статусом та підтримкою, отриманою від друзів та близьких). Звідси випливає, що життєстійкість є не тільки важливим особистісним феноменом, а й запорукою успішної професійної самореалізації, однією з умов відкриття свого життєвого потенціалу.

Дослідження, проведені М. Мікулінцером та О. Таубман [6], довели, що контроль як один із компонентів життєстійкості пов'язаний із поняттям «локус контролю». Це поняття, введене Дж. Роттером, передбачає схильність індивіда приписувати відповідальність за події, які трапляються в його житті, власним старанням, діям та здібностям (інтернальний локус контролю) або ж стороннім обставинам (екстернальний локус контролю). Існує пряма залежність між показниками контролю (та загальним рівнем життєстійкості) і вираженістю інтернального локусу контролю.

Значимою є і залежність між самоефективністю та життєстійкістю, виявлена в дослідженнях А. Бандури та П. Бертона [5]. Особистості, які часто демонструють орієнтовану на мету поведінку, також володіють високим рівнем контролю та залученості, тобто вмотивовані до активної діяльності та можуть отримувати позитивні емоції від взаємодії із соціальним середовищем. Подібні індивіди є менш тривожними, вони рідше «тікають» від стресу у хворобу, легше адаптуються до несприятливих обставин і сприймають різноманітні неприємності як менш стресогенні.

Окрім того, було встановлено взаємозв'язки між рівнем життєстійкості та адаптацією індивіда до кризових життєвих ситуацій (подібні дослідження проводили П. Вільямс та Т. Сміт [11]), залежність між життєстійкістю та поведінкою, спрямованою на профілактику захворювань (Е. Еванс) [5], зафіксовано позитивну кореляцію між високим рівнем життєстійкості та схильністю до активного вирішення проблемних ситуацій (К. Карвер) [4], уточнено вплив життєстійкості на розвиток психосоматичних патологій (М. Бенк, В. Кеннон) [5].

Життєстійкість є інтегративним феноменом, пов'язаний із ресурсним потенціалом індивіда, особистісними якостями, моделями поведінки та когнітивними схемами, які найчастіше застосовують у складних життєвих ситуаціях (копінг-стратегіями). Однак саме через складність та багатогранність життєстійкості, її включеність у різноманітні психологічні процеси, деякі аспекти цього феномену все ще залишаються недослідженими.

Мета дослідження полягає в теоретичному аналізі сучасних підходів до вивчення життєстійкості як психологічного явища.

Виклад основного матеріалу. З огляду на часті кризи та потрясіння, від яких потерпає сучасне суспільство, найбільша увага приділяється дослідженню життєстійкості в контексті протидії стресам, збереження фізичного та психологічного здоров'я.

Зокрема, Дж. Тот [11] називає високий рівень життєстійкості фактором, який значно зменшує вірогідність розвитку хвороб внаслідок тривалого впливу будь-яких стресових подій та життєвих труднощів. Вимірюючи когнітивну самооцінку страху, тривоги, а також окремих компонентів життєстійкості (залученості, контролю і прийняття ризику) впродовж іспитового тижня, вчена виявила, що низький рівень життєстійкості позитивно корелює із самоосудом та пасивними копінг-стратегіями (коли індивід вдається до регресивних механізмів психологічного захисту, спрямованих на зменшення емоційної напруги). І навпаки, високий рівень життєстійкості має тісний зв'язок із копінгом, націленим на проблему (активні шляхи подолання стресу) та соціальною підтримкою. Таким чином, формування життєстійкості водночас сприятиме покращенню засвоєння знань, зниженню тривожності та психологічної напруги.

Схожі дані було отримано і С. Джудкінсом [9] під час дослідження життєстійкості в середовищі медичних працівників. Високий рівень життєстійкості (особливо таких її компонентів, як залученість та прийняття ризику) пов'язаний із незначною особистісною тривожністю та копінг-стратегіями, націленими на проблему. На противагу цьому, низький рівень життєстійкості позитивно корелює з високим рівнем тривожності та копінг-поведінкою, націленою на емоції. Відповідно до цього навчально-тренінгова робота, спрямована на формування та підвищення рівня життєстійкості, може включати вправи та рольові ігри, які допомагають

виробити нові стратегії поведінки у проблемних ситуаціях, сприяють покращенню соціальної комунікації.

Також вивчають вплив життєстійкості на переживання пост-травматичного синдрому та нервових розладів серед учасників активних бойових дій. Зокрема, С. Есколас, Б. Пітс та М. Сафер [5] виявили, що особи з високим рівнем життєстійкості легше справляються з різноманітними негативними наслідками подібної залученості – нічними жахами, порушеннями сну, тривожністю тощо, рідше страждають від наркотичної та алкогольної залежності, а також швидше одужують після травм. Водночас найбільше значення мають такі компоненти життєстійкості, як залученість та прийняття ризику, що доводить важливість соціальної взаємодії в роботі з подібними індивідами.

Д. Кранц та С. Мануск [7] стверджують, що особистості з високим рівнем життєстійкості є менш вразливими до хвороб, оскільки їх нейроендокринна, симпатична та парасимпатична система можуть витримати вищий рівень нервового збудження. Окрім того, вони здійснюють заходи, спрямовані на попередження захворювань (ведуть здоровий спосіб життя, стежать за власним раціоном, займаються спортом). Завдяки цьому навіть тривала протидія стресу не стане для подібних індивідів надмірно виснажливою. Подібні дані були підтверджені у працях Дж. Джеммота, С. Лоске, П. МакКой [6] та ін. Дж. Альфред та П. Сміт [8] виявили, що кров'яний тиск у студентів із вищим рівнем життєстійкості був вищим, ніж у тих індивідів, які мали низькі показники життєстійкості. Це дозволяло їм почуватися краще, діяти більш продуктивно та демонструвати більшу фізичну та соціальну активність. Схожі результати були отримані і під час дослідження кадетів, проведеному С. Кобейсою – учасники, які мали високі показники життєстійкості, оцінювали бойову підготовку як менш складну і вважали, що спроможні впоратися з вимогами інструкторів, тоді як індивіди з низьким рівнем життєстійкості виявляли нездатність адекватно реагувати на ситуацію, швидше втомлювалися, неохоче брали участь у будь-яких заходах [10].

Хоча життєстійкість частіше розглядають у контексті протидії стресу та труднощам, її роль у комунікації є не менш важливою. Інколи усна самопрезентація стає неможливою через страх публічного виступу, що негативно впливає на соціальне та професійне буття особистості. Д. Іба [8] стверджує, що розвиток життєстійкості

ті як індивідуальної здатності адаптуватися до подібних ситуацій підвищує стабільність та самоефективність особистості, допомагає виробити ефективні стратегії боротьби зі стресом та страхами, сприяє залученості в колективну діяльність та суспільні ініціативи. Отже, високий рівень життєстійкості допоможе перетворити невротичну, руйнуючу тривогу перед публічним виступом на продуктивну, коли людина діятиме, а не уявлятиме власні вчинки та їх негативні наслідки. Водночас показник життєстійкості не є константою – вона здатна зростати внаслідок отриманого досвіду, що доводить ефективність та необхідність тренінгової роботи з цим психологічним феноменом.

Дж. Альфред [3] виявив, що у студентському середовищі життєстійкість є посередником між конформністю та психологічним благополуччям. Постійне наслідування норм поведінки, усталених у соціальній групі, беззаперечне прийняття шаблонів може негативно вплинути на самопочуття індивіда, призвести до негативних переживань. Життєстійкість стає засобом адаптації до подібних викликів, знайти баланс між очікуваннями оточуючих та власними бажаннями, інтересами, схильностями. Зокрема, респонденти чоловічої статі з високим рівнем життєстійкості рідше схилилися до традиційно маскулітних моделей поведінки, надаючи перевагу індивідуальному пристосуванню до кожної проблеми, а також були більш схильні до позитивного сприймання ситуації невизначеності.

Дж. Кроссон [4] стверджує, що життєстійкість є важливою умовою протидії професійному вигоранню та стресу, допомагає проявляти високий рівень самоефективності, навички дієвої копінг-поведінки, здібності до когнітивної самооцінки та контролю. Крім того, цей психологічний феномен сприяє переживанню власної компетентності, розширює спектр можливої професійної діяльності, на яку індивід вважає себе здатним. Під час дослідження життєстійкості шкільних психологів учений виявив, що високий рівень життєстійкості є одним із чинників більш продуктивного виконання професійних обов'язків, допомагає спеціалістам нести консультативні, дорадчі, терапевтичні та лідерські функції в дитячому середовищі.

У праці А. Грінліфа [7] життєстійкість визначено як один із найбільш важливих чинників успішного переходу від навчання до побудови кар'єри, який забезпечує впевненість у власних силах,

самоефективність, адекватну оцінку власних можливостей. Також цей особистісний феномен позитивно корелює із лідерськими якостями, ініціативністю та дисциплінованістю, активністю та енергійністю, креативністю. Тому високий рівень життєстійкості є надзвичайно сприятливим для осіб юнацького віку та молоді, запорукою самореалізації у професійній діяльності, оскільки він допомагає визначити свої сильні та слабкі боки й обрати місце роботи, керуючись цими знаннями. Окрім того, високий рівень особистісної життєстійкості сприяє активній позиції під час виконання професійної діяльності, мотивує людину до подальших досягнень та виявлення ініціативи.

Таким чином, особистісна життєстійкість тісно пов'язана із багатьма психологічними явищами та процесами, серед яких – копінг-стратегії, локус контролю, стресостійкість, оптимізм, самоефективність та самоорганізація. Вона є запорукою більш продуктивної адаптації до умов навколишнього середовища та протидії різноманітним потрясінням, кризам, стресам.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, у результаті аналізу теоретичних підходів до вивчення життєстійкості в зарубіжній психологічній літературі було встановлено, що життєстійкість розглядають як важливу особистісну якість, яка визначає здатність людини до самозбереження та ефективної діяльності у процесі подолання життєвих перешкод (стресів, криз, несприятливих соціальних обставин) та збереження активної життєвої позиції. Життєстійкість – інтегративний феномен, який корелює із особистісною тривожністю, психологічним благополуччям, оптимізмом, стратегіями подолання стресових ситуацій, локусом контролю тощо. Окрім того, активно проаналізовано взаємозв'язок життєстійкості із самоефективністю, професійною самореалізацією, конформізмом, поведінкою, спрямованою на профілактику захворювань тощо.

Водночас виявлення додаткових факторів, які можуть впливати на рівень життєстійкості особистості, все ще залишається актуальним. Зокрема, важливо вивчити взаємозв'язок життєстійкості та метакогнітивних процесів, дослідити чи впливає зміна стратегій метакогнітивного моніторингу на рівень життєстійкості особистості.

Література:

1. Мадди С. Теории личности : сравнительный анализ / С. Мадди. – СПб. : Речь, 2002. – 539 с.
2. Махнач А. В. Жизнеспособность как междисциплинарное понятие / А. В. Махнач // Психологический журнал. – 2012. – №6. – С. 84–98.
3. Alfred G. C. Masculinity, hardiness, and psychological well-being in male student veterans : extended abstract of candidate's thesis / G. C. Alfred. – Missouri. : 2011. – P. 87.
4. Crosson J. B. Moderating Effect of Psychological Hardiness on the Relationship Between Occupational Stress and Self-Efficacy Among Georgia School Psychologists : candidate's thesis / J. B. Crosson. – Minnesota. : 2015. – P. 223.
5. Escolas S. M., Pitts B. L., Safer M. A., Bartone P. T. The Protective Value of Hardiness on Military Posttraumatic Stress Symptoms / S. M. Escolas, B. L. Pitts, M. A. Safer, P. T. Bartone // Military Psychology. – 2013. – Vol. 25, No. 2. – P. 116–123.
6. Florian V., Mikulincer M., Taubman O. Does hardiness contribute to mental-health during a stressful real-life situation : the roles of appraisal and coping / V. Florian, M. Mikulincer, O. Taubman // Journal of Personality and Social Psychology. – 1995. – Vol. 68, No. 4. – P. 687–695.
7. Greenleaf A. T. Human agency, hardiness, and proactive personality : potential resources for emerging adults in the college-to-career transition : candidate's thesis / A. T. Greenleaf. – Iowa. : 2011. – P. 138.
8. Iba D. L. Hardiness and public speaking anxiety: problems and practices : extended abstract of candidate's thesis / D. L. Iba. – Texas. : 2007. – P. 84.
9. Judkins S. K. Hardiness, stress, and coping strategies among mid-level nurse managers: Implications for continuing higher education : candidate's thesis / S. K. Judkins. – Texas : 2001. – P. 143.
10. Kobasa S. C., Maddi S. R., Kahn S. Hardiness and health: a prospective study / S. C. Kobasa, S. R. Maddi, S. Kahn // Journal of Personality and Social Psychology. – 1982. – Vol. 42, No. 1. – P. 168–177.
11. Toth J. L. The relationships between hardiness and transformational coping processes : candidate's thesis / J. L. Toth. – Alberta : 1983. – P. 123.

К. В. Хоменко

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТРУКТУРНИХ
КОМПОНЕНТІВ САМОСТАВЛЕННЯ В ОСІБ
ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

У статті викладено результати емпіричного дослідження структурних особливостей вияву самоствавлення в юнацькому віці. Виявлено й уточнено якісні, а також кількісні змістовні характеристики структурних складових самоствавлення, їх взаємозв'язки та взаємозв'язки з особистісними утвореннями в юнацькому віці. Обґрунтовано психодіагностичний інструментарій дослідження психологічних особливостей самоствавлення осіб юнацького віку. Вияв самоствавлення в юнацькому віці визначено як утворення самосвідомості особистості, яке є складною чотирьохкомпонентною структурою, що виявляється в переживанні аутосимпатії, самоповаги, загальної самоефективності та глобального самоствавлення в осіб юнацького віку.

Ключові слова: самосвідомість, самоствавлення, аутосимпатія, самоповага, самоефективність, глобальне самоствавлення.

В статье изложены результаты эмпирического исследования структурных особенностей феномена самоотношения в юношеском возрасте. Выявлены и уточнены качественные, а также количественные содержательные характеристики структурных составляющих самоотношения, и их взаимосвязи, а также взаимосвязь с личностными образованиями в юношеском возрасте. Обоснован психодиагностический инструментарий исследования психологических особенностей самоотношения в юношеском возрасте. Дано определение феномену самоотношения в юношеском возрасте как образованию самосознания, которое является сложной четырёхкомпонентной структурой, проявляющейся в переживании аутосимпатии, самоуважения, обобщённой самооэффективности и глобального самоотношения юношеском возрасте.

Ключевые слова: самосознание, самоотношение, аутосимпатия, самоуважение, самооэффективность, глобальное самоотношение.

This article describes the results of an empirical study of the structural features of the phenomenon of self-attitude in adolescence. The qualitative and quantitative features of the structural components of the self-attitude and their interrelationships, as well as the relationship with personal characteristics in the youthful reward, are revealed and refined. Psychodiagnostic tools for studying the psychological characteristics of self-attitude in adolescence were substantiated. The definition of self-attitude in youthful reward is justified as the formation of self-consciousness, which is a complex four-component structure that manifests itself in the experience of autosympathy, self-esteem, generalized self-efficacy and global self-attitude of adolescence.

Key word: self-consciousness, self-attitude, autosympathy, self-esteem, generalized self-efficacy, global self-attitudes.

Постановка проблеми. Сучасне українське суспільство активізує в молоді власні ресурси, ініціативність, проте слабе актуалізоване пізнання особистістю себе, власних переживань і можливостей веде до суперечливого становлення самоствавлення, що має вплив на смисловий, ціннісний вимір життя.

Одним із найважливіших психологічних завдань юнацького віку є становлення позитивного самоствавлення, яке сприяє подолання вікових криз і впливає на розвиток усіх наступних структурних новоутворень особистості. [13]. М. Й. Боришевський писав: «Соціальна цінність людини як особистості є тим вищою, чим глибше вона збагнула не тільки свої потенційні можливості, але й усвідомила необхідність їх втілення у життя, почуттями й розумом осягнула своє особливе призначення в житті...» [5, с. 4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В основу нашого дослідження було покладено концепції самоствавлення особистості за У. Джеймсом, Р. Бернсом, В. О. Століним, С. Р. Пантїлеєвим та ін., принципи єдності свідомості, самосвідомості й діяльності за Л. С. Виготським, О. М. Леонтєвим, С. Л. Рубінштейном, С. Д. Максименко, положення про особливості розвитку самосвідомості в юнацькому віці згідно з науковими поглядами Е. Еріксона, В. С. Кона, І. Д. Беха, Л. І. Божович, М. Й. Боришевського, П. Р. Чамати, Т. М. Зелінської, Л. В. Долинської, І. С. Булах, О. С. Гуменюк та ін.

Саме узгоджене, гармонійне самоствавлення, як емоційно-ціннісна, емоційно-оцінна складова Я-концепції, дозволяє особистос-

ті обрати власні смисли, цінності [11]. У такому разі самоставлення, як компонент самосвідомості, є регулятором вибору цінностей, соціальної поведінки особистості.

Узагальнюючи ідеї вчених щодо сутності, ролі, особливостей розвитку самоставлення, найбільш достовірним буде визначення самоставлення як складно організоване психологічне утворення самосвідомості, що виражає систему суб'єктивного оцінювання і ціннісного прийняття власного Я, що впливає на єдність свідомості та самосвідомості, на встановлення смислового, ціннісного вибору особистості [26].

Мета дослідження полягає в уточненні якісного і кількісного змісту структурних складових самоставлення, їх взаємозв'язків із особистісними утвореннями в юнацькому віці та взаємозв'язків структурних компонентів самоставлення.

Виклад основного матеріалу. Для вивчення самоставлення як чинника розвитку цінностей нами було дібрано психодіагностичний інструментарій, а саме: для виявлення психологічних характеристик змістових особливостей структурних компонентів самоставлення респондентів були використані методики В. В. Століна, Р. С. Пантілеєва «Тест-опитувальник самоставлення», Т. П. Скрипкиної «Рефлексивний опитувальник довіри до себе», М. Розенберга «Шкала самоповаги», А. В. Карпова «Діагностика рівня розвитку рефлексивності», Р. Шварца, М. Єрусалема і В. Ромека «Шкала загальної самоефективності» і як додаткові методики Х. Маркус, П. Нуріус «Можливі Я» в адаптації Г. М. Прихожан. Методика Д. Крауна, Д. Марлоу «Оцінка потреби у схваленні» в адаптації Ю. Л. Ханіна, Є. П. Ільїна використана додатково як шкала достовірності. Математично-статистична обробка отриманих даних проводилася на ПЕОМ «Pentium II» у програмному забезпеченні Exel-2007 у середовищі Windows-XP, зокрема, обчислювався t-критерій Ст'юдента для залежних виборок [17, с. 568–571], коефіцієнт рангової кореляції Спірмена [17, с. 579–582].

Під час дослідження ми виділили три експериментальні групи (ЕГ1, ЕГ 2, ЕГ3), до яких входили студенти 1, 2, 3 курсів. Вони утворили експериментальну вибірку, яку ми позначили ЕВ. У експерименті брали участь за власним бажанням 61 студент першого курсу (31 хлопець і 30 дівчат), 69 студентів другого курсу (34

хлопця і 35 дівчат), 64 студентів третього курсу (32 хлопця і 32 дівчини).

Розглянемо докладніше означені результати емпіричного дослідження.

Емоційно-самоцінний компонент самоставлення, критерієм якого є аутосимпатія, ми досліджували за допомогою шкали «Аутосимпатія» методики В. В. Столін, Р. С. Пантілеєв «Тест-опитувальник самоставлення» [18, с. 23]. Аутосимпатія – переживання самоцінності, самоприйняття, самоприхильності в різних сферах життя людини. Тому ми використали шкалу «аутосимпатія» як самостійну методику з її показниками – безумовного, умовного і нехтуючого самоприйняття як емоційно-самоцінного компонента самоставлення.

Кількісні результати аналізу вікових особливостей виявів аутосимпатії як емоційно-самоцінного компонента самоставлення студентів юнацького віку наведено в таблиці 1.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика вияву аутосимпатії як емоційно-самоцінного компонента самоставлення в осіб юнацького віку за методикою В. В. Століна, Р. С. Пантілеєва «Тест-опитувальник самоставлення», шкала «Аутосимпатія»

№ за/п	Група	Рівень аутосимпатії						Загальна вибірка (N=194)	
		Високий		Середній		Низький		абс.	%
		абс.	%	абс.	%	абс.	%		
1	ЕГ1 (n = 61)	10	16,39	20	32,79	31	50,82	61	100,00
2	ЕГ2 (n = 69)	16	23,19	16	23,19	37	53,62	69	100,00
3	ЕГ3 (n = 64)	12	18,75	16	25,00	36	56,25	64	100,00
4	ЕВ (n = 194)	38	19,59	52	26,80	104	53,61	194	100,00

Аналіз результатів дослідження, згідно з таблицею 1, показав, що високий *гармонійний рівень* аутосимпатії як безумовне самоприйняття виявлений у 16,39% 17–18-річних студентів, 23,19% 18–19-річних і 18,75% 19–20-річних. Ці респонденти (ЕВ представлена 19,59% респондентів) переживають симпатію до себе, довіряють собі, не схильні до самозвинувачень, емоційно приймають не тільки особистісні переваги, а й недоліки.

Отримані дані виявили найнижчим цей рівень у ЕВ1 (це ми пояснюємо кризою адаптації на першому курсі навчання у вищому навчальному закладі). Констатується негативна тенденція до зменшення високого гармонійного рівня аутосимпатії на 4,44% в ЕГ3, що є свідченням посилення нестабільності вияву цього компонента самоставлення в 19–20-річних осіб під час переходу до ранньої дорослості [11; 15].

Протилежна тенденція – низький дисгармонійний рівень, який виявляється в домінуванні переживань самозвинувачення, антипатії до власного Я, – відповідно для досліджуваних 50,82%, 53,62% та 56,25% студентів. На жаль, вияви антипатії до власного Я як нехтування власним Я займають перше місце як у кожній експериментальній групі (ЕГ1, ЕГ2, ЕГ3), так і в експериментальній виборці (ЕВ) – 53,61% [10, с. 72].

Більше чверті досліджуваних (32,79% студентів першого, 23,19% – другого, 25,00% – третього курсів) виявлені на середньому неузгодженому рівні аутосимпатії.

Проте в 19–20 років (ЕГ3) відбувається зменшення гармонійного рівня до 18,75%, і зростання низького дисгармонійного рівня в цих респондентів до 56,25%.

Таким чином, виявлені вікові тенденції, а саме: перше місце займає низький рівень (53,61%), друге – середній рівень (32,47%), третє місце – високий (19,59%). Оптимальним у структурі самоставлення є високий гармонійний рівень аутосимпатії, який разом із респондентами середнього частково узгодженого рівня не домінує (46,39%) над низьким дисгармонійним рівнем (53,61%).

Встановлені вікові кризові тенденції в досліджуваних третього курсу (ЕГ3), а саме: зменшення високого і збільшення низького рівня аутосимпатії.

Додатковою методикою до цієї основної був використаний «Рефлексивний опитувальник довіри до себе» Т. П. Скрипкіної [9]. С. Р. Панталеєв назвав аутосимпатію взаємопов'язаною з довірою до себе, яка об'єднує минуле, теперішнє, майбутнє в єдиний акт життєдіяльності [18, с. 23]. Такої ж думки дотримується Е. Еріксон, Н. О. Єрмакова. Вибір цієї методики зумовлений такими її особливостями, як висока інформативність про довіру до себе в різних життєвих сферах, що дозволило виявити особливості індивідуальної самосвідомості студентів, не доступні об'єктивному дослідженню, та систему їх особистісних смислів.

Узагальнення отриманих даних відбувалося за чотирма життєвими сферами: сімейна, інтимна, інтелектуальна, соціальні контакти і дозволило розподілити респондентів на три групи – з високим, середнім та низьким рівнем довіри до себе (таблиця 2).

Таблиця 2

Порівняльна характеристика вияву довіри до себе в осіб юнацького віку 17–20 років за методикою Т. П. Скрипкіної «Рефлексивний опитувальник довіри до себе»

№ з/п	Група	Рівень довіри до себе						Загальна вибірка (N=194)	
		Високий		Середній		Низький		абс.	%
		абс.	%	абс.	%	абс.	%		
1	ЕГ1 (n = 61)	28	45,49	25	41,40	8	13,11	61	100,00
2	ЕГ2 (n = 69)	38	54,35	20	29,71	11	15,94	69	100,00
3	ЕГ3 (n = 64)	28	42,97	22	35,16	14	21,87	64	100,00
4	ЕВ (n = 194)	93	47,81	68	35,18	33	17,01	194	100,00

Отримані результати за додатковою методикою Т. П. Скрипкіної «Рефлексивний опитувальник довіри до себе» виявили, що високий рівень довіри до себе характерний для 45,49% ЕГ1, 54,35% ЕГ2 і 42,97% ЕГ3. Для таких досліджуваних характерне переживання контакту з самим собою без суперечностей і віра в себе в невизначеній ситуації.

На середньому рівні відповідно для ЕГ1 41,40%, для ЕГ2 29,71%, для ЕГ3 35,16% студентів. Для таких досліджуваних характерне переживання контакту з самим собою після суперечностей та «визначення» певних умов, віра у себе.

На низькому рівні відповідно для ЕГ1 13,11%, 15,94% і 21,88% досліджуваних. Для цієї групи респондентів характерне переживання самоприйняття, самоприхильності лише в певних умовах (в інтимних стосунках чи в дружніх) або в певних сферах життя (навчання, сім'я), що створює різні вияви дезадаптації.

Підрахунок щільності зв'язків між основною методикою – шкалою «Аутосимпатія» методики В. В. Століна, С. Р. Панталеєва «Тест-опитувальник самоставлення» і додатковою методикою Т. П. Скрипкіної «Рефлексивний опитувальник довіри до себе» за коефіцієнтом рангової кореляції Спірмена r_s [128, с. 579–582] ви-

явив позитивні зв'язки між відповідними результатами методик ($r_s = 0,995$ на високому рівні, $r_s = 0,712$ на низькому рівні, за $p \leq 0,01$), що доводить їх конструктивну валідність.

Підсумовуючи отримані дані, зазначимо, що аутосимпатія як вияв емоційно-самоцінного компоненту самоствавлення у студентів юнацького віку має оптимальний, високий гармонійний, узгоджений рівень, у вигляді переживання безумовної самоприхильності, середній рівень аутосимпатії є частково неузгодженим та переживається досліджуваними як умовна самоприхильність, низький дисгармонійний рівень вияву аутосимпатії є суперечливим і переживається досліджуваними як самознехтування.

1. Наступний, емоційно-самоцінний компонент самоствавлення, критерієм якого є самоповага, ми досліджували за допомогою шкали «Самоповага» методики В. В. Століна, Р. С. Пантисєва «Тест-опитувальник самоствавлення». Така методика поєднує значення показників «внутрішня послідовність», «саморозуміння» і «самовпевненість» і має п'ятнадцять питань. Додатковою методикою до цієї основної була використана «Шкала самоповаги» М. Розенберга, яка поглиблює дослідження емоційно-самоцінного компоненту самоствавлення в осіб юнацького віку. Самоповагу автор методики розуміє як оцінку себе внутрішньо позитивним або негативним, як комфорт у розумінні своїх думок і оцінка переживання права жити і бути щасливим. Опитувальник складається з десяти прямих і зворотних питань [16, с. 375–377].

Кількісні результати аналізу вікових особливостей виявів самоповаги як емоційно-самоцінного компоненту самоствавлення осіб юнацького віку наведено в таблиці 3.

Таблиця 3

Порівняльна характеристика вияву самоповаги як емоційно-самоцінного компоненту самоствавлення осіб юнацького віку

№ з/п	Група	Рівень самоповаги						Загальна вибірка (N=194)	
		Високий		Середній		Низький		абс.	%
		абс.	%	абс.	%	абс.	%		
1	ЕГ1 (n = 61)	32	52,46	6	9,84	23	37,70	61	100,00
2	ЕГ2 (n = 69)	35	50,72	13	18,84	21	30,44	69	100,00
3	ЕГ3 (n = 64)	18	28,12	11	17,19	35	54,69	64	100,00
4	ЕВ (n = 194)	85	43,81	30	15,46	79	40,73	194	100,00

Аналіз результатів дослідження, згідно з таблицею 3, показав, що *високий гармонійний рівень* самоповаги, виявлений у 52,46% 17–18-річних студентів, 50,72% 18–19-річних і 28,12% 19–20-річних. Ці респонденти (ЕВ представлена 20,73% досліджуваних) здатні усвідомлювати свої можливості, самостійність та розуміти себе як соціально-спрямоване, впевнене і самопослідовне Я.

Водночас простежуємо негативну вікову тенденцію статистично значущого зниження високого гармонійного рівня самоповаги на 22,60% у студентів 19–20 років ($t = 2,46$, $p \leq 0,05$). Встановлені особливості є свідченням посилення нестабільності вияву цього компонента самоствавлення в 19–20-річних осіб юнацького віку.

Таблиця 4

Порівняльна характеристика рівнів самоповаги як емоційно-самоцінного компонента самоствавлення в осіб юнацького віку 17–20 років за методикою В. В. Століна, Р. С. Пантисєва «Тест-опитувальник самоствавлення», шкала «Самоповага»

Рівні	ЕГ2 (n=69)		ЕГ3 (n=64)		t
	абс.	%	абс.	%	
Високий	35	50,72	18	28,12	2,46*
Середній	13	18,84	11	17,19	-
Низький	21	30,43	35	54,69	2,61*
* $p \leq 0,05$					

Протилежна тенденція – *низький дисгармонійний рівень* вияву самоповаги, який пов'язаний із незадоволеністю своїми можливостями, переживанням слабкості, непослідовності, невпевненості у власних силах, – характерно для досліджуваних ЕГ1 37,70%, ЕГ2 30,43% та ЕГ3 54,69% студентів. Для цих юнаків та дівчат характерний брак усвідомлення власних можливостей, самостійності, недовіра до власних рішень, сумніви у здатності досягати мети.

Низький дисгармонійний рівень самоповаги до власного Я займає друге місце як у кожній експериментальній групі (ЕГ1, ЕГ2, ЕГ3), так і в експериментальній вибірці – 40,72%. Відбулося статистично значуще збільшення низького дисгармонійного рівня в досліджуваних ЕГ3, порівняно з ЕГ2, за $t = 2,61$; $p \leq 0,05$. Виявлена вікова тенденція є свідченням посилення прагнення до змін, нестабільності самоповаги в 19–20-річних осіб юнацького віку.

Частина респондентів (9,84 % 17–18-річних, 18,84 % 18–19-річних та 17,19 % 19–20-річних) усвідомлює ситуативне самокерування, чергування позитивних та негативних оцінок власних можливостей, періодичну підпорядкованість Я зовнішнім обставинам. Ці досліджувані виявляють самоповагу на *середньому частково неузгодженому рівні* в нестійкості інтересу до власних можливостей, у періодичному чергуванні усвідомлення впевненості та невпевненості у власній успішності. Водночас вони здатні посилити позитивні когніції, виходячи з власного конструктивного досвіду, усвідомити свої можливості, міру власної самостійності і впевнено приймати обгрунтовані рішення.

Констатуємо статистично значуще збільшення середнього рівня самоповаги до 18,84% в експериментальній групі другого курсу, за $t = 2,18$; $p \leq 0,05$. Наше пояснення полягає в тому, що ці респонденти на першому курсі, можливо, знаходилися на низькому рівні вияву самоповаги, але, долаючи кризу адаптації на першому курсі навчання, посилити самоповагу і піднялися на її середній рівень розвитку.

Таблиця 5

Порівняльна характеристика рівнів вираженості самоповаги в осіб юнацького віку за додатковою методикою М. Розенберга «Шкала самоповаги»

№ за/п	Група	Рівень самоповаги						Загальна вибірка (N=194)	
		Високий		Середній		Низький		абс.	%
		абс.	%	абс.	%	абс.	%		
1	ЕГ1 (n = 61)	31	50,82	8	13,11	22	36,07	61	100,00
2	ЕГ2 (n = 69)	36	52,17	14	20,29	19	27,54	69	100,00
3	ЕГ3 (n = 64)	19	29,69	13	20,31	32	50,00	64	100,00
4	ЕВ (n = 194)	86	44,33	35	18,04	73	37,63	194	100,00

Аналіз отриманих даних, згідно з таблицею 5, показав, що високий рівень самоповаги характерний для 50,82% ЕГ1, 52,17% ЕГ2, 29,69% ЕГ3. Для таких досліджуваних характерне переживання безумовного права жити і бути щасливим, а також комфорту в розумінні своїх думок.

Середній рівень характерний відповідно для 13,11%, 20,29%, 20,31% досліджуваних. Для цих досліджуваних лише при певних умовах характерне переживання права жити і бути щасливим.

Низький рівень характерний для 36,07% ЕГ1, 27,54% ЕГ2, 50,00% ЕГ3. Для таких досліджуваних не характерне переживання права жити і бути щасливим. Вони уникають розуміння своїх думок, приєднуючись до інших поглядів; оцінюють себе внутрішньо негативною особистістю.

Виявлене тенденцію можна пояснити, на нашу думку, нестабільністю емоційно-самооцінного компоненту самоствавлення в юнацькому віці, особливо під час переходу до ранньої дорослості в 19–20 років.

Підрахунок щільності зв'язків між основною методикою – шкалою «Самоповага» методики В. В. Століна, С. Р. Пантилєєва «Тест-опитувальник самоствавлення» і додатковою методикою М. Розенберга «Шкала самоповаги» за коефіцієнтом рангової кореляції Спірмена r_s [128, 579–582] виявив позитивні зв'язки між відповідними результатами методик ($r_s = 0,968$ на високому рівні, $r_s = 0,828$ на середньому та $r_s = 0,948$ на низькому рівні при $p \leq 0,01$), що доводить їх конструктну валідність.

У підсумку зазначимо, що оптимальним є високий гармонійний, узгоджений рівень розвитку самоповаги як переживання здатності усвідомлювати свої можливості, самостійність та розуміння себе як упевненого і самопослідовного Я. Середній рівень самоповаги є частково неузгодженим та переживається досліджуваними як умовна здатність усвідомлювати свої можливості, самого себе як упевненого і послідовного. Низький дисгармонійний рівень вияву самоповаги є суперечливим і переживається досліджуваними як неприйняття власного Я та байдужість. Подібні результати мають місце в дослідженнях Ю. М. Портнової [20, с. 70] та Т. М. Соломки [21, с.11].

Емоційно-поведінковий компонент самоствавлення, критерієм якого є загальна самоефективність, ми досліджували за допомогою методики «Шкала загальної самоефективності» Р. Шварцера, М. Єрусалема, В. Ромека [19, с. 71–76]. Загальна самоефективність – це переживання реалізації можливостей і досягнення успіху. Загальну самоефективність ми розглядаємо як емоційно-поведінкову складову самоствавлення особистості, що передбачає здатність до адекватної оцінки власних здібностей, соціальної

компетентності, планування та коригування діяльності. Кількісні результати аналізу вікових особливостей виявив загальної самооефективності як емоційно-поведінкового компоненту самоставлення наведено в таблиці 6.

Таблиця 6

Порівняльна характеристика вияву загальної самооефективності як емоційно-поведінкового компоненту самоставлення в осіб юнацького віку 17–20 років за методикою Р. Шварцера, М. Єрусалема, В. Ромека «Шкала загальної самооефективності».

№ з/п	Група	Рівень самооефективності						Загальна вибірка (N=194)	
		Високий		Середній		Низький		абс.	%
		абс.	%	абс.	%	абс.	%		
1	ЕГ1 (n = 61)	32	52,46	17	27,87	12	19,67	61	100,00
2	ЕГ2 (n = 69)	31	44,93	24	34,78	14	20,29	69	100,00
3	ЕГ3 (n = 64)	22	34,37	30	46,88	12	18,75	64	100,00
4	ЕВ (n = 194)	85	43,81	71	36,60	38	19,59	194	100,00

Високий рівень загальної самооефективності в трьох вибірках (відповідно 52,46%, 44,93% і 34,37% респондентів) і в експериментальній виборці – 43,81% займає перше місце. Для цих хлопців і дівчат юнацького віку характерні очікування успіху, віра у свої здібності, впевненість, уміння ставити перед собою складні, але реалістичні завдання і досягати цілі.

Друге місце займає середній рівень загальної самооефективності як у кожній експериментальній групі (ЕГ1 – 27,87%, ЕГ2 – 34,78%, ЕГ3 – 46,88% респондентів), так і в ЕВ – 36,60% осіб юнацького віку. У цих хлопців і дівчат часткові неузгодженості загальної самооефективності переживаються як умовна здатність до власної самооефективності.

Кількісно менш представленим є низький рівень загальної самооефективності як у трьох вибірках (відповідно 19,67%, 20,29% і 18,75% респондентів), так і в експериментальній виборці – 19,59%. Для цих респондентів характерні невпевненість у своїх здібностях, аутоагресивність, тривожність і стан депресії, оскільки вони вважають, що їх зусилля будуть неефективними. Подібну тенден-

цію розглянуто в роботах В. В. Лук'яненко [15], А. Є. Хурчак [27].

Для виявлення в респондентів характеристик самоконтролю поведінки в актуальній ситуації, здатності до аналізу виконаної діяльності і подій, планування майбутньої діяльності чи подій, прогнозування результатів, як емпірично корелюючи характеристики загальної самооефективності, додатково був використаний опитувальник А. В. Карпова «Діагностика рівня розвитку рефлексивності» [12]. Рефлексивність (рефлексія), за поглядами А. В. Карпова, обов'язково діє за часовим принципом (у теперішньому чи актуальному; минулому; майбутньому), а саме: забезпечує безпосередній (вияви перспективності рефлексивності) [12, с. 45; 1; 7; 8]. Отримані результати відображено в таблиці 7.

Таблиця 7

Порівняльна характеристика вияву рефлексивності в осіб юнацького віку за методикою А. В. Карпова «Діагностика рівня розвитку рефлексивності»

№ за/п	Група	Рівень рефлексивності						Загальна вибірка (N=194)	
		Високий		Середній		Низький		абс.	%
		абс.	%	абс.	%	абс.	%		
1	ЕГ1 (n = 61)	31	50,82	20	32,79	10	16,39	61	100,00
2	ЕГ2 (n = 69)	30	43,48	24	34,78	15	21,74	69	100,00
3	ЕГ3 (n = 64)	21	32,81	30	46,88	13	20,31	64	100,00
4	ЕВ (n = 194)	82	42,27	74	38,14	38	19,59	194	100,00

Як видно з таблиці 7, що високий рівень рефлексивності характерний для 50,82% ЕГ1, 43,48% ЕГ2, 32,81% ЕГ3. Цей рівень характеризується високим розвитком ретроспективної, ситуативної, перспективної рефлексії, що сприяє глибшому розумінню себе, самоусвідомленню, передбачення ставлення з боку інших.

Середній рівень рефлексивності характерний для 32,79% ЕГ1, 34,78% ЕГ2, 46,88% ЕГ3 досліджуваних, для яких більш характерно концентруватися на минулому та мріяти про прекрасне майбутнє, ніж «тут і зараз» осмислити власне життя, конкретні ситуації.

Низький рівень рефлексивності характерний для 16,39% ЕГ1, 21,74% ЕГ2, 20,31% ЕГ3 респондентів. На цьому рівні респонденти рідко вдаються до осмислення своїх думок, мотивів, вчинків, наявної ситуації, не схильні прогнозувати майбутнє.

Підрахунок щільності зв'язків між емоційно-поведінковим компонентом вияву самоствавлення (загальною самоефективністю) за даними методики Р. Шварцера, М. Єрусалема, В. Ромека «Шкала загальної самоефективності» та методики А. В. Карпова «Діагностика рівня розвитку рефлексивності» за коефіцієнтом рангової кореляції Спірмена r_s [128, с. 579–582] виявив позитивні зв'язки між відповідними результатами методик ($r_s = 0,907$ на високому рівні та $r_s = 0,925$ на середньому при $p \leq 0,01$ та $r_s = 0,660$ на низькому рівні при $p \leq 0,05$), що доводить їх конструктну валідність.

Системоутворювальний компонент самоствавлення, критерієм якого є глобальне самоствавлення, ми досліджували за допомогою шкали «Глобальне Я» методики В. В. Століна, Р. С. Пантілєєва «Тест-опитувальник самоствавлення». Глобальне самоствавлення – переживання узгодження інтегрального Я й дезінтегрального Я в недиференційоване позитивне переживання до власного Я» [23; 24; 25].

Взаємозв'язки між глобальним самоствавленням і компонентами самоствавлення були встановлені за допомогою кореляційного зв'язку Спірмена r_s . Встановлені взаємозв'язки глобального самоствавлення з кожним компонентом. Водночас більш висока кореляція глобального самоствавлення з самоповагою на високому ($r_s = 0,810$, $p \leq 0,01$) та низькому ($r_s = 0,680$, $p \leq 0,05$) рівнях, менша кореляція з аутосимпатією (на високому рівні $r_s = 0,624$, $p \leq 0,05$; на низькому рівні $r_s = 0,664$, $p \leq 0,05$) та з самоефективністю (на високому рівні $r_s = 0,606$, $p \leq 0,05$; на середньому рівні $r_s = 0,616$, $p \leq 0,05$).

Виходячи з викладеного, підкреслимо, що глобальне самоствавлення взаємопов'язане з трьома іншими компонентами структури самоствавлення (аутосимпатією, самоповагою, самоефективністю). Глобальне самоствавлення більшою мірою взаємопов'язане з самоповагою, ніж з аутосимпатією і самоефективністю. Тому високий рівень вираженості глобального самоствавлення залежить в осіб юнацького віку від високого рівня вияву самоповаги (прийняття соціальних стандартів; наскільки впевнені у власних можливостях у досягненні цих стандартів). Меншою мірою на глобальне самоствавлення впливають аутосимпатія (безумовне, безоцінне прийняття власного Я) та самоефективність (досягнення та усвідомлення власних досягнень).

Пояснити більш низький рівень вияву аутосимпатії можна віковими особливостями (прагнення до максималізму щодо власного Я і тому самозвинувачення). Отримані нами результати емпіричного дослідження узгоджуються з соціальною ситуацією розвитку студентів юнацького віку, а саме: більше компетентності, самостійності та впевненості в досягненні соціальної успішності, адаптованості.

Зазначимо, отримані результати емпіричного дослідження самоствавлення підтверджують наше припущення про домінування в осіб юнацького віку позитивного й умовно позитивного самоствавлення (високий і середній рівень разом)

Таким чином, встановлені кореляційні зв'язки дають нам можливість підтвердити наше припущення й стверджувати, що самоствавлення в досліджуваних юнацького віку має чотирикомпонентну структуру, а саме: 1) емоційно-самоцінний компонент, критерій – аутосимпатія, показники – безумовність, умовність прийняття Я і знехтування власного Я; 2) емоційно-самооцінний компонент, критерій – самоповага, показники – саморозуміння, самовпевненість, внутрішня послідовність; 3) емоційно-поведінковий, критерій – загальна самоефективність, показники – оцінка здібностей і досягнення успіху; 4) системоутворювальний компонент – глобальне самоствавлення, показники – узгодження інтегрального Я і дезінтегрального Я.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, наше визначення досліджуваного психологічного явища таке: самоствавлення в юнацькому віці є утворенням самосвідомості особистості, яке є складною чотирикомпонентною структурою, що виявляється в переживанні аутосимпатії, самоповаги, загальної самоефективності та глобального самоствавлення в осіб юнацького віку. Отримані дані обумовлюють напрям наших подальших досліджень вияву самоствавлення як чинника цінностей в осіб юнацького віку.

Література:

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер ; [пер. с англ. А. Боковикова]. – М. : Академический проект, 2011. – 240 с.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 422 с.

3. Бех І. Д. Категорія «ставлення» в контексті образу «Я» особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 3. – С. 52–56.
4. Бодалёв А. А. Общая психодиагностика / А. А. Бодалёв, В. В. Столин. – СПб. : Изд-во «Речь», 2000. – С. 354–356.
5. Боришевський М. Й. Виховання духовності особистості : навчально-методичний посібник / М. Й. Боришевський, Л. І. Пилипенко, О. І. Пенькова та ін. ; за заг. ред. М. Й. Боришевського. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 104 с.
6. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб. : Питер, 2001. – 528 с.
7. Гёррес А. Вера и неверие с точки зрения психоанализа / А. Гёррес // Человек. – 1997. – № 2. – С. 103–116.
8. Горбушина О. П. Психологический тренинг. Секреты проведения / О. П. Горбушина. – СПб. : Питер, 2007. – 176 с. – (Серия «Практическая психология»).
9. Духновский С. В. Диагностика межличностных отношений. Психологический практикум / С. В. Духновский. – СПб. : Речь, 2009 – 142 с.
10. Єрмакова Н. О. Психологічні особливості становлення довіри до себе в ранньому юнацькому віці: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.07 / Єрмакова Наталія Олександрівна. – К., 2008. – 205 с.
11. Зелінська Т. М. Психологія особистісної амбівалентності в юнацькому віці : [монографія] / Т. М. Зелінська. – Суми : Університетська книга, 2013. – 432 с.
12. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45–57.
13. Кон И. С. Открытие «Я» / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1978. – 367 с.
14. Лук'яненко В. В. Психологічні особливості становлення здатності до самоєфективності в юнацькому віці: дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / В. В. Лук'яненко. – К., 2011. – 269 с.
15. Молчанова О. Н. Самооценка : Теоретические проблемы и эмпирические исследования : учеб. пособие / О. Н. Молчанова. – М. : Флинта : Наука, 2010. – 390 с.
16. Немов Р. С. Психология: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. 3-е изд. / Р. С. Немов – М. : ВЛАДОС, 1998. – 632 с.
17. Пантїлеєв С. Р. Методика исследования самооотношения / С. Р. Пантїлеєв. – М. : Смысл, 1993. – 32 с.
18. Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов : учеб. пособие / К. Н. Поливанова. – М. : Академия, 2000. – 184 с.

19. Портнова Ю. М. Формирование позитивного самоотношения студентов посредством психологического воздействия: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.07 / Портнова Юлия Михайловна. – Нижний Новгород, 2008. – 176 с.
20. Соломка Т. М. Самоактуалізація студентів вищих аграрних навчальних закладів I-III рівнів акредитації в процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец 19.00.07 «педагогічна та вікова психологія» / Т. М. Соломка. – К., 2009. – 23 с.
21. Ставицька С. О. Духовна самосвідомість особистості : становлення і розвиток в юнацькому віці : монографія / С. О. Ставицька. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, ТОВ Поліграф плюс, 2011. – 727 с.
22. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин – М. : Изд-во Московского университета, 1983. – 284 с.
23. Столин В. В. Познание себя и отношения к себе в структуре самосознания личности: дис. д-ра психол. наук / В. В. Столин. – М., 1985. – 530 с.
24. Столін В. В., Пантїлеєв С. Р. Практикум по психодиагностике: Психодиагностические материалы / В. В. Столін, С. Р. Пантїлеєв. – М., 1988. – С. 123–130.
25. Фурман А. В. Психологія Я-концепції: навч. посібник / А. В. Фурман, О. Є. Гуменюк. – Львів : Новий Світ-2000, 2006. – 360 с.
26. Хурчак А. Е. Психологічні особливості амбівалентності агитюдів у юнацькому віці: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ангеліна Едуардівна Хурчак. – К., 2004. – 254 с.

НАШІ АВТОРИ:

Балашов Едуард Михайлович, старший викладач кафедри психології та педагогіки, начальник відділу міжнародних зв'язків, Національний університет «Острозька академія», м. Острог.

Гандзілевська Галина Борисівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки, Національний університет «Острозька академія», м. Острог.

Донченко Ольга Сергіївна, аспірант кафедри психології, Бердянський державний педагогічний університет, м. Бердянськ.

Каламаж Вікторія Олегівна, аспірант кафедри психології та педагогіки, викладач кафедри міжнародних відносин Національного університету «Острозька академія», м. Острог.

Коваленко-Кобилянська Ірина Генріхівна, кандидат психологічних наук, провідний науковий співробітник лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, м. Київ.

Кононенко Анатолій Олександрович, доктор психологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов природничих факультетів, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, м. Одеса.

Кононенко Оксана Іванівна, доктор психологічних наук, доцент, доцент кафедри диференціальної і спеціальної психології, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, м. Одеса.

Коць Євгенія Михайлівна, аспірантка кафедри загальної та соціальної психології, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк.

Лапіна Марина Дмитрівна, аспірант кафедри практичної психології Класичного приватного університету, старший викладач кафедри соціології та соціальної роботи ДВНЗ «Приазовський державний технічний університет», м. Маріуполь.

Майструк Вікторія Миколаївна, аспірант кафедри загальної та соціальної психології, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк.

Оксентюк Наталія Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри суспільних дисциплін, Національний університет водного господарства та природокористування, м. Рівне.

Петрик Оксана Володимирівна, аспірант кафедри загальної та соціальної психології, Східноєвропейський національний університет ім. Лесі Українки, м. Луцьк.

Примостка Андрій Олександрович, кандидат економічних наук, старший інженер-програміст, ТОВ Самсунг Електронікс Україна Компані, м. Буча.

Савчук Володимир Андрійович, аспірант кафедри психології та педагогіки Національного університету «Острозька академія», м. Острог.

Стасюк Марія Миколаївна, аспірант кафедри психології, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів.

Хворост Христина Юріївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології та безпеки життєдіяльності, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, МОН України, м. Луцьк.

Хованець Оксана Юріївна, аспірант кафедри психології та педагогіки, Національний університет «Острозька академія», м. Острог.

Хоменко Катерина Василівна, аспірант, викладач кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, м. Київ.

Наукове видання

**НАУКОВІ ЗАПИСКИ НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
«ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»**

Серія «Психологія»

Збірник наукових праць

Випуск 5

Головний редактор *Пасічник І. Д.*

Відповідальний за випуск та упорядник *Матласевич О. В.*

Технічний редактор *Свинарчук Р. В.*

Комп'ютерна верстка *Крушинської Н. О.*

Художнє оформлення обкладинки *Олексійчук К. О.*

Коректор *Шабатіна Ю. Г.*

*За достовірність наведених фактичних даних, цитат,
власних імен, географічних назв та інших відомостей
відповідають автори.*

Формат 42x30/4. Ум. друк. арк. 11,86. Наклад 100 пр. Зам. № 55–17.
Папір офсетний. Друк цифровий. Гарнітура «TimesNewRoman».

Оригінал-макет виготовлено у видавництві
Національного університету «Острозька академія»,
Україна, 35800, Рівненська обл., м. Острог, вул. Семінарська, 2.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи РВ № 1 від 8 серпня 2000 року.

Видавець СПД Свинарчук Р. В.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи РВ № 27 від 29 липня 2004 року.
Тел. (+38067) 771 28 70, e-mail: 35800@ukr.net.