

**VISNYK**  
OF THE LVIV  
UNIVERSITY

**ВІСНИК**  
ЛЬВІВСЬКОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ

**Series Psychological science**

**Серія психологічні науки**

**Issue 1**

**Випуск 1**

Published 1–2 issues per year

Виходить 1–2 рази на рік

Ivan Franko  
National University of Lviv

Львівський національний  
університет імені Івана Франка

2017

Друкується за ухвалою Вченої Ради Львівського національного університету імені Івана Франка.  
Протокол № 33/3 від 29 березня 2017 р.

У Віснику висвітлено широкий спектр теоретичних та емпіричних наукових розробок в різних галузях сучасної психології. Розглянуто аспекти розвитку та формування особистості на різних етапах онтогенезу. Проаналізовано актуальні проблеми в галузях соціальної, педагогічної, організаційної, клінічної психології та ін. Для науковців, викладачів, студентів, професійних психологів.

The Bulletin highlights a wide range of theoretical and empirical researches in different fields of modern psychology. Various aspects of personality development and formation are studied at different stages of ontogenesis. The bulletin presents analysis of topical issues in the field of social, educational, organizational, clinical psychology, etc. For scholars, teachers, students, professional psychologists.

#### Редакційна колегія

д-р психол.-наук, проф. ЛНУ ім. Івана Франка **К.О. Островська** (головний редактор); канд. філос. наук, проф., завідувач кафедри психології, ЛНУ ім. Івана Франка **С. Л. Грабовська** (заступник головного редактора); д-р психол. наук, проф. ЛНУ ім. Івана Франка **Н. І. Жигайло** (заступник головного редактора); канд. психол. наук, ЛНУ ім. Івана Франка **Н. В. Гребінь** (відповідальний секретар); д-р філос.-наук, проф., ЛНУ ім. Івана Франка **Н. П. Гапон**; доктор педагогічних наук, професор, ЛНУ ім. Івана Франка **О. В. Квас**; д-р біол. наук, проф., ЛНУ ім. Івана Франка **Л. Д. Кизименко**; д-р психол., проф., акад. НАПН України, директор Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України **С. Д. Максименко**; канд. психол. наук, член-кор. НАПН України, директор Інституту соціальної та політичної психології НАПН України **М. М. Слюсаревський**; д-р психол. наук, проф., завідувач кафедри соціальної психології КНУ ім. Тараса Шевченка **В. О. Васютинський**; д-р габілітований гуманітарних наук у галузі психології, ад'юнкт, Варшавський університет (Польща) **М. Гуфлейт-Лукасік**; д-р психол. наук, проф., завідувач кафедри педагогічної і вікової психології Прикарпатський національний університет ім. Василя Стефаника **З. С. Карпенко**; д-р психол. наук, проф., Національний педагогічний університет ім. Михайла Драгоманова **Д. І. Шульженко**; д-р гуманітарних наук, Вища гуманістично-економічна школа в Серадзі (Польща) **Я. Бартошевський**; д-р гуманітарних наук, Варшавський національний університет **А. Кобиларек**; д-р габілітований гуманітарних наук у галузі психології, професор, Варшавський університет (Польща) **М. Левіцка**; д-р габілітований гуманітарних наук у галузі психології, професор, керівник лабораторії психофізіології факультету психології, Варшавський університет **Т. Сосновський**; д-р психол. наук, проф., завідувач кафедри загальної психології Прикарпатського національного університету ім. Василя Стефаника **В. П. Москалець**; д-р психол. наук, проф., член-кор. НАПН України завідувач лабораторії соціальної психології особистості, Інститут соціальної і політичної психології НАПН України **Т. М. Титаренко**; д-р психол. наук, доц., НУ "Львівська політехніка" **Н. В. Хазратова**; д-р психол. наук, проф., декан факультету психології Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки **Ж. П. Вірна**; канд. психол. наук, доц., ЛНУ ім. Івана Франка **Т. Б. Партико**; канд. психол. наук, доц., ЛНУ ім. Івана Франка **Р. І. Карковська**; канд. психол. наук, доц., ЛНУ ім. Івана Франка **Л. І. Дідковська**; канд. психол. наук, доц., ЛНУ ім. Івана Франка **Д. І. Бородій**; канд. психол. наук, доц., ЛНУ ім. Івана Франка **І. І. Галецька**; канд. психол. наук, ЛНУ ім. Івана Франка **М. Б. Перун**.

#### Editorial Board:

*K. Ostrovska*, Professor – Editor-in-Chief, *S. Grabovska*, Professor – Assistant Editor, *Н. Жигайло*, Professor – Assistant Editor, *Н. Hrebin*. – Managing Editor.

#### Відповідальні за випуск:

канд. філос. наук, професор *С. Л. Грабовська*; канд. психол. наук *М. Б. Перун*, канд. психол. наук *Н. В. Гребінь*

#### Адреса редколегії:

Львівський національний університет  
імені Івана Франка, кафедра психології  
вул. Дорошенка, 41  
Львів, Україна, 79000  
тел.: (+38032) 239-47-85

#### Editorial Board Address:

Ivan Franko National University of Lviv,  
кафедра психології  
41, Doroshenko St., Lviv,  
Ukraine, 79000  
tel.: (+38032) 239-47-85

<http://filos.lnu.edu.ua/department/psycholohiji>

Редактор Н. ПЛИСА

Технічний редактор С. СЕНИК

АДРЕСА РЕДАКЦІЇ, ВИДАВЦЯ І ВИГОТОВЛЮВАЧА:

Львівський національний університет імені Івана Франка.  
вул. Університетська, 1, 79000, Львів, Україна

Свідцтво про внесення суб'єкта видавничої справи

до Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції. Серія ДК №3059 від 13.12.2007 р.

Формат 70x100/16,  
Ум. друк. арк. 12,7.  
Тираж 100 прим. Зам.

© Львівський національний університет  
імені Івана Франка, 2017

UDC 159.93.001

## PECULIARITIES OF HIERARCHY OF PSYCHOLOGY STUDENTS' LEARNING MOTIVES

Ivan BAKLYTSKYI

*Ivan Franko National University of Lviv,  
1, Universytetska St., Lviv, 79000,  
e-mail: baklickyy@mail.ru*

The article presents the results of interrelationship of stable individual and psychological characteristics of students with achievement motivation and failure avoidance in their learning activity.

*Keywords:* learning activity, personality, personality development, academic motivation, abilities, psychological mechanisms of personal development.

*Setting the problem.* Modern social and economic conditions of Ukraine necessitated transformations in all fields of life, higher education including. Therefore, the issue of optimizing learning activities of students, research of issues related to academic motivation is getting more and more topical. Review of psychological literature shows that academic motivation is not homogeneous and depends on a number of factors, namely: individual peculiarities of students, character of close reference group, level of development of student community, need for achievement and avoiding failure, etc. On the other hand, being a psychological phenomenon motivation of student's behavior always reflects views, social orientations, mindsets of the social group represented by the student.

*Review of recent researches and publication.* Nowadays motives for learning activity and issues related to their formation require further academic investigations regarding organization of academic process in higher educational institutions. Psychological studies show that it is impossible to achieve efficient learning process only by means of improving teaching methodology and leaving behind motives of learning activity [1], [3], [4], [6], [14], [20], [22].

Considering academic motivation one should stress that the notion «motive» is closely related to the notions «goal» and «need». They interact within the structure of student personality and were given a term «motivational field». In literature the term «motivational field» includes all types of incentives: conscious ones which comprise needs, interests, goals, stimuli, motives, inclinations and unconscious incentives that include intentions, mindsets, desires and instincts. Motivation penetrates all key structural formations of a personality: focus, character, emotions, abilities, activity and psychic process. It is not restricted to just one function, one-side relations from the viewpoint of real behaviour of a person that makes a motivation a complex one.

*Object of the research* was personality motivational field; subject of the research was academic motivation of students.

*Aim of the research.* This research was aimed at understanding learning motives of students, as well as identification of a general tendency of changes taking place in the structure of students' academic motivation during different years of studying, i.e. motives dynamics.

*Research hypothesis.* In each specific case motivation is not homogeneous and depends on many factors. In our research we assumed that the key hierarchical core of motivation should be constant.

Separate *objectives* were set: 1) to identify interrelations between academic motivation and its efficiency that was reflected in academic performance. The latter was determined on the basis of average exam mark during previous examination period; 2) to determine the level of influence of students' public activity onto academic motivation.

*Methods of the research.* Research of academic motivation peculiarities necessitated use of the whole complex of psycho-diagnostic methodologies, in particular, methodology for achievement motivation and failure avoidance by Ehlers [17], self-actualization test (CAT) [3], Life Meaning Orientations Test by Leontiev [9] methodology aimed at identification of value orientations by Bubnova [12], methodology on determining the level of subjective control [2], biographic questionnaire (BIV) [3], methodology of identification of the level of aspirations by Herbachevskiy [15], Personality Factors Questionnaire by Cattell [18]. Primary data were processed on the basis of correlational and factor analysis from application software package «STATISTICA-5.0»

*Results of the research and their discussion.* Data obtained from the research enabled us to reveal that public activity is understood by the students as participation in public and political life of the educational institution and research and development activity. Level of students' participation in public and research activities served as students' activity level. All the students participating in the survey were divided into two groups according to the activity level and achievement motivation and avoiding failure in relation to educational activity. During the first stage of the research motives of academic motivation of students were identified by means of conversations, interviews and questionnaires on different aspects of motivation. There were 60 respondents. According to their content, motives were divided into the following groups:

- 1) broad social motives, which are stipulated by social needs, interests, high social significance of higher education.
- 2) Scientific and educational motives which are directly related to educational activity and which express attitude to the very learning process, the content of subjects studied by the students.
- 3) Professional motives; higher education is viewed as the basis for getting a job.
- 4) Utilitarian motives. This group of motives is based on the desire to get certain personal benefits after graduation from the university, motives of one's own welfare.
- 5) Motives of social identification – level of influence parents and academic peers have onto student's behaviour.

The students rated educational motives starting from those personally significant for the student. Participants of the research were students of the I-IV years of studying – all in all, 60 persons.

Rating of academic motives by the respondents has shown corresponding dependence among key motives of the students at the each year of studying.

Data obtained were summarized into Table 1.

Table 1

Change of average rating positions of academic motives in the learning process

Motives of learning activity	Year of studying			
	1	2	3	4
Broad social significance of higher education	6,55	5,73	5,70	5,52
Scientific and educational (content of what is studied)	5,61	6,30	6,12	6,05
Professional motives (getting higher education)	5,04	4,28	3,90	4,04
Social identification (level of influence of others)	8,43	9,98	9,24	10,0
Utilitarian (motives of one's own welfare, personal benefits)	6,48	6,72	7,10	7,32

Analysis of the data shows that key learning motives, indicated by students of all academic years, are public, professional and scientific and educational ones – they were top motives in motivation hierarchy.

Afore-mentioned information indicates that for the majority of students studying process is related to the idea of meeting their scientific and educational needs, getting higher education as a necessary precondition of professional realization.

Let us analyze the changes within the structure of educational motives with the 4-th year students. We assumed that throughout students' life, there should be some changes in personality motivational field resulting from learning activity; there will be more stable and adequate incentives related to this activity.

On the basis of experimental research of students' motivational field there were established significant statistical differences in highly motivated and low motivated students, which were stable throughout the period of four years.

According to the Life Meaning Orientations Test, highly motivated students are characterized as determined ones, with meaningful life and temporary prospects. They understand life as interesting, controlled process full of emotions. Low motivated students have average indicators, but not low according to these subscales (goals in life, process of life, life locus control). Insignificant difference among respondents is observed in subscales «I locus control» and «satisfaction with self-realization». Highly and low motivated students positively evaluate their past and consider themselves strong personalities who have sufficient freedom of choice.

According to the results of S. S. Bubnova's methodology «Value Orientations» statistically significant differences ( $p < 0,05$ ) are established for all indicators. Low motivated students want to get more rest and have fun, high financial condition, social activities, good

health; they also want to have a circle of friends who would satisfy their spiritual and emotional needs.

Unlike low motivated students, highly motivated ones want to enjoy something beautiful in life, help other people, be compassionate, express love to people close to them (their families), discover something new and interesting, they want to have high social status and gain such a position that will give them influence, respect and recognition from others. At the same time they pay less attention to their health and communication with people who are emotionally and spiritually close to them.

Study of student's self-actualization made it possible to identify statistically significant difference ( $p < 0,05$ ) in eight indicators. Students with low motivation are less inclined to harmonious existence, they have not formed an adequate understanding of human nature (belief in power of human abilities), show lower need for cognition, they are less creative. These students establish fewer contacts, but in the process of communication with those established they are more flexible. In addition, students from this group are more autonomous and have stable adequate self-evaluation. Highly motivated respondents are more dependent and have greater need for cognition; they are more emotionally tense and have lower level of self-confidence. Both highly and low motivated students are equal in terms of spontaneous expression of their feelings and are equally sensitive to their needs and wishes.

On the basis of biographic questionnaire (BIV) there were established statistically significant differences ( $p < 0,05$ ) on the following scales: extraversion, psychic and physical composition, family situation, style of upbringing, social activity and social status.

In this test low motivated students have family deficit syndrome, in particular, they are not satisfied with the relationships with their parents, there was insufficient family influence in their childhood and youth, neurosis-genic style of upbringing is observed. They are prone to somatic disorders, are not resistant to stressful situations, they establish and maintain contacts, they show insignificant situational tension in interpersonal and social interactions, they are socially active and impulsive.

Highly motivated students also have difficulties in communication with parents, but they show positive influence of parental upbringing and have good relationships with parents, which contributes to psychic health of students. They have good social adaptation, are socially active and sociable.

Highly motivated respondents have higher indicators on Cattell's 8PF methodology in comparison with low-motivated ones. They are more sociable, intellectual and expressive, have higher normativity of behavior, are more sensitive, more brave, more radical (want to be well-informed, have intellectual interests, analytical thinking), but have lower self-control. Low motivated students have lower intellectual development, they are reserved, restrained, expect to be given tasks, are not well-organized and responsible, they are self-confident and strict towards others.

On the basis of data from Table 1 one can see that correlation of key motives in students of different years of studying is different – «intensity» is changing from year to year. Also there is significant growth of «intensity» of professional motives, while scientific and educational ones slightly decrease. It can be explained by the fact that senior students show dominating professional specialization.

Other groups of motives are also not equal: utilitarian motives are getting less significant, «intensity» of social identification group of motives also decreased, that means, influence of parents and friends on behaviour of the students.

One of the key indicators of academic process organization efficiency is academic performance of the students. General and professional training of a future expert in a certain field depends on the results of learning activity. Therefore, one of the objectives of the research was to identify learning motives in students with different academic performance. Data obtained were systematized in Table 2.

Table 2

Distribution of average rating places of motives of educational activity depending on academic performance.

Motives of learning activity	Average mark for exams	
	5,0 – 4,0	3,9 – 3,0
Broad social significance of higher education	5,92	6,11
Scientific and educational (content of what is studied)	5,53	6,24
Professional motives (getting higher education)	4,16	5,0
Social identification (level of influence of others)	9,12	8,16
Utilitarian (motives of one's own welfare, personal benefits)	7,46	6,93

Comparative analysis of the data reveals respective difference in the attitude of students to the learning process. In both groups of students leading motives of learning activity are social and scientific and educational ones. However, there is a difference in average significance indicators. The highest difference is in the group of scientific and educational motives. Students with better performance give higher evaluation of the role of these motives. The same tendency is observed regarding «professional motives»: students of the first group better recognize their importance than students from the second group (with lower level of academic performance). Broad social motives in different groups almost do not change their «intensity»; here the difference between students with higher and lower academic performance is insignificant.

In the hierarchy of terminal values in the group of students with high level of motivation of achieving success top priority is given to values realization of which fully corresponds to general understanding of fulfilling life. According to Rokeach methodology, the first places in the value hierarchy of instrumental values are occupied by traits of personality that ensure self-regulation success and ability to act independently.

In the group of students with low level of motivation top places among terminal values were given to health and love. These students are oriented to executive activity: responsibility, good behaviour, honesty and tidiness.

Comparative analysis of the correlational matrixes of the respondents with high and low level of achievement motivation allows us to make the following conclusions. Correlational

analysis allows us to compare peculiarities of individuality of students at the separate level (individual, personality, aim of the individuality), and to identify intra-level relationships of these peculiarities.

In highly motivated students achievement motivation is correlated with erginity (0,39), rate (0,35), emotionality (0,41), aggressiveness (0,38), while with low motivated students achievement motivation does not have significant correlations. This data can mean that for the second group of the respondents achievement of success is not significant, they are satisfied with everything that happens in their life; for them achieving high results is not an end in itself.

For the first group succeeding in their activities and, consequently, having high recognition of their success by others is a goal which they achieve by means of trying to understand the objective world, being determined, perseverant, energetic, fast responding to changing conditions, labile in emotional field.

Correlational analysis between psycho-dynamic and social and psychological levels has produced the following results. In the group of students with high motivation the most significant positive relation was identified between authoritarianism and social erginity (0,49). This testifies to the fact that the need for social contacts and sociability are related to self-confidence, persistence and successful performance. For those with low achievement motivation the most significant relation was identified between altruism and social plasticity (0,41), that is, responsibility to others, being kind, gentle, altruistic and empathic, at the same time they are sociable, inclined to have diverse communicative programs.

Judging from that, it should be stressed that at the level of certain qualities of student's individuality there were also significant differences that are manifested in the fact that students with high and low level of achievement motivation have qualities that help them adapt to the environment.

Thus, there is a complex of value and professional orientations that include value, career, life-meaning orientations that mediate peculiarities of professional identity of students through success motivations under conditions of social transformations.

Comparison of two groups of students with high and low level of achievement motivation on the basis of factor analysis enables us to make the following conclusions. It turned out that depending on the level of expression of achievement motivation peculiarities of student individuality are manifested at all levels under analysis. In other words, expression of motivation as peculiarity of a subject exerts major influence onto specifics of individuality structuring.

Thus, the results of the research indicate that the same motives of educational activity determine attitude to studying of students with different academic performance. These motives are broad social, professional and scientific and educational motives, however, intensity of their manifestations directly depends on the year of studying and academic performance. Probably insufficient level of student's performance can be explained, first of all, by subjective reasons, secondly, by the fact that these motives are at the level of recognized ones: they have not become real motivational force. In other words, on the basis of two functions of motives meaning – motivational and sense-forming, the students with lower academic performance have domination of the latter one – sense-forming function. It may explain



the fact that awareness of these motives, willingness to study exerts different influence onto learning activity of students.

*Conclusions.* Results of the research are summarized in the following conclusions.

The key objective of the research of academic motivation of students in the higher educational establishment is getting control over psychic development of students, in particular, academic motivation in order to correct identified deviations.

In the process of studying psychological peculiarities of academic motivation of a certain student it is necessary not to compare him/her with the data of a normative group, but with his/her own previous results, evaluate a student on the basis of individual contribution or some other achievements.

It is desirable to get externally similar phenomena (for example, lack of positive academic motivation), see different reasons for student's behavior (lack of learning skills, unformed abilities to set goals, etc.).

It is necessary to study and contribute to formation of academic motivation not only in students with low academic performance, but in all the students, even those who have good academic performance. While studying motivation, one should take into account the condition of student's cognitive field (ability to study and level of performance, possibility to study and teachability), motivational field (desire to learn, motives), will and emotional field (goals in the learning process, feelings in the learning process).

Observations, judgments about a student, his/her motivational characteristics should be formulated in a positive form, accentuating strengths and abilities of a student.

While trying to understand academic motivation of students a teacher should do it psychologically right.

To form learning motivation does not mean to put ready-made motives and goals into the head of the student, but means to put him/her in such conditions and activity-demonstrating situations, where desirable motives and goals would form and develop on the basis and in the context of previous experience, individuality, internal motivations of a student.

In the process of educational activity a teacher should take into account the level and type of attitude to studying, in particular, negative attitude, neutral (passive, amorphous, indiscrete, situational), positive (personal, responsible, active) and also mindsets (cognitive, conscious, adequate, initiative, creative) – the sixth level of psychic development of a student.

## REFERENCE

1. *Ахвердова О. А.* Дифференциальная психология: теоритические и прикладные аспекты исследования интегральной индивидуальности : учеб. пособие / О. А. Ахвердова, Н. Н. Волоскова, Т. В. Белых. – Санкт-Петербург : Речь, 2004. – 168 с.
2. *Бажин Е. Ф.* Опросник уровня субъективного контроля (УСК) / Е. Ф. Бажин, Е. А. Голькина, А. М. Эткинд. – Москва : Смысл, 1993. – 12 с.
3. *Баклицький І. О.* Психологія праці : підручник / І. О. Баклицький. – 2-е вид. перероб. і доп. – Київ : Знання, 2008. – 655 с.
4. *Бубнова С. С.* Ценностные ориентации личности как система с многомерной структурой / С. С. Бубнова, В. Ю. Крылов // Тезисы докладов научной конференции инсти-

- тута психологи «Психологическая наука: традиции, современное состояние, структура». – Москва : 1997. – С. 48–49.
5. *Гозман Л. Я.* Самоактуализационный тест / Л. Я. Гозман, М. В. Кроз, М. В. Латынская. – Москва : Российское педагогическое агентство, 1995. – 20 с.
  6. Интегральная индивидуальность человека и ее развитие / под ред. Б. А. Вяткина. – Москва : Институт психологии РАН, 1999. – 328 с.
  7. *Корольчук М. С.* Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах : навч. посібник / М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк. – Київ : Ельга, Ніка-центр, 2008. – 580 с.
  8. *Кузьмина Н. В.* Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1970. – 114 с.
  9. *Леонтьев Д. А.* Тест смысложизненных ориентаций(СЖО) / Д. А. Леонтьев. – 2-е изд. – Москва : Смысл, 2000. – 18с.
  10. *Маслоу А.* Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. – Санкт-Петербург : Евразия, 1997. – 150 с.
  11. Методики психодиагностики в спорте : учеб. пособ. для студентов педагогических институтов / В. М. Марищук, Ю. М. Блудов, В. А. Плахтиенко и др. – Москва : Просвещение, 1990 – 191 с.
  12. Методы психологической диагностики / под ред. А. Н. Воронина. – Москва : Институт психологии РАН, 1994. – Вып. 2. – 182 с.
  13. Методы системного педагогического исследования : учеб. пособие / под ред. Н. В. Кузьминой – Ленинград : ЛГУ, 1980. – 171 с.
  14. Полисистемное исследование индивидуальности человека / под ред. Б. А. Вяткина. – Москва : ПЕРСЭ, 2005 – 384 с.
  15. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии : учеб. пособие / под общ. ред. А. А. Крилова, С. А. Маничева. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 560 с.
  16. Рабочая книга практического психолога: технология эффективной профессиональной деятельности (пособие для специалистов работающих с персоналом) / ред. Э. О. Шиманская А. Я. Истомина, Г. Н. Колесников. – Москва : Красная площадь, 1996. – 400 с.
  17. *Райгородский Л. Я.* Практическая психодиагностика методики и тесты : учеб. пособие / Л. Я. Райгородский. – Самара : Издательский дом «Баха-М», 2002 – 665 с.
  18. *Рукавишников А. А.* Факторный личностный опросник Р. Кеттелла-95. Руководство по использованию / А. А. Рукавишников, М. В. Соколов. – Санкт-Петербург : ИМАТОН, 1995. – 174 с.
  19. *Русалов В. М.* Опросник формально-динамических свойств индивидуальности (ОФСДН) : учеб. пособие / В. М. Русалов. – Москва : НП Ран, 1997. – 15 с.
  20. *Собчик Л. Н.* Диагностика межличностных отношений модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири: метод. руководство / Л. Н. Собчик. – Москва : Московский кадровый центр, 1990. – 47 с.
  21. *Слободяник В. И.* Психологические аспекты мотивации в подростковом возрасте / В. И. Слободяник, Р. И. Сирко // Инновационные технологии защиты от чрезвычайных ситуаций: сборник тезисов докладов Международной научно-практической конференции. – Минск : КИИ, 2013. – 277 с. – С. 81–85.

Стаття надійшла до редколегії 13.12.2016

Прийнята до друку 07.03.2017

## **ОСОБЛИВОСТІ ІЄРАРХІЇ МОТИВІВ УЧІННЯ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ**

**Іван БАКЛИЦЬКИЙ**

*Львівський національний університет імені Івана Франка,  
вул. Університетська, 1, м. Львів, 79000,  
e-mail: baklickyy@mail.ru*

Подано результати взаємозв'язків стійких індивідуально-психологічних характеристик студентів з прагненням до мотивації досягнень і уникання невдач в їхній навчальній діяльності.

*Ключові слова:* навчальна діяльність, особистість, розвиток особистості, навчальна мотивація, здібності, психологічні механізми особистісного розвитку.

УДК 159.947.5:316.628.2+378

## УЯВЛЕННЯ ПРО ІДЕАЛЬНОГО ВИКЛАДАЧА В СТУДЕНТІВ З РІЗНОЮ МОТИВАЦІЄЮ ДО НАВЧАННЯ

**Інна ГАЛЕЦЬКА, Олеся ГУНЬКО**

*Львівський національний університет імені Івана Франка,  
вул. Університетська, 1, м. Львів, 79000,  
e-mail: psychology\_lviv@ukr.net*

Досліджено зв'язок мотивації до навчання та уявлень про ідеального викладача. Вищий рівень інтринсивної мотивації до навчання поєднується з наданням переваги таким якостям ідеального викладача: залучення студентів до наукових досліджень, патріотизм, широкий світогляд, ерудованість, глибокі знання предмета. Мотивовані на «Отримання диплома» студенти мало важливими вважають високий рівень інтелекту викладача, доступність у викладенні матеріалу, широкий світогляд, ерудованість, креативність і творчий підхід, а вимогливість до студентів вважають найменш важливою рисою. Студенти з вищим рівнем успішності зазначають важливість високого рівня інтелекту, глибоких знань предмета, чесності, широкого світогляду, ерудованості, як найважливішу якість частіше згадують доступність у викладенні матеріалу. У разі нижчого рівня успішності (більша кількість перездач) менш важливими вважають глибокі знання предмета, об'єктивність оцінювання, логічність у вимогах, чесність і креативність.

*Ключові слова:* компетенції викладача, уявлення про ідеального викладача, інтринсивна мотивація, мотивація до навчання.

Важливість освіти як рушійної сили економічного та суспільного, а насамперед, особистісного розвитку є аксіоматичною істиною. Усе ж інше, що стосується освіти, викликає гостру і жваву полеміку. Ескалація напруги навколо проблем освіти посилена трансформаційними, в освіті і світі, процесами, модернізацією, змінами доступу до інформації, зміною навчальних потреб тощо. Розуміння взаємин викладач-студент як однозначно суб'єкт-суб'єктної взаємодії зумовлює необхідність урахування їхніх реципрокних впливів у контексті різних аспектів навчального процесу. Ці дискусії мають чимало осей обертання. Одна з них проходить крізь проблему визначення компетенцій викладача, оцінювання викладача, а також відповідності професійних та особистісних якостей викладача сучасним вимогам.

Популярна думка, що студент, як замовник і споживач освіти, має визначати, які якості потрібні викладачеві. Уявлення студентів стосовно професійних та особистісних якостей сучасного викладача досліджували у різних контекстах. На підставі аналізу особливостей репрезентацій студентів про особистісні та професійні якості сучасного викладача Н. Гапон і М. Дубняк виявили, що для студентів важливо, щоб викладач був яскравою індивідуальністю, яка своїм прикладом мотивує до саморозвитку, а також

довіриліве, невимушене, захоплююче та неформалізоване спілкування з боку викладачів. Автори зазначають, що спроможність викладача побачити себе очима студентів потрібна для саморефлексії та критичного мислення як головних внутрішньо психологічних інструментів можливості особистісних змін [1].

На підставі п'ятнадцятирічних досліджень якостей ефективного викладача шляхом аналізу есе студентів коледжів, Р. Дж. Вокер виокремив дванадцять головних якостей: 1) готовність до семінару (знання матеріалу, вчасний початок і завершення заняття); 2) оптимістичне, позитивне ставлення до студентів і педагогічної діяльності загалом (можуть оптимістично налаштувати студентів, наголошують на позитивних сторонах їхньої роботи, завжди «бачать склянку наполовину повною»); 3) високі очікування щодо всіх студентів (вірять у те, що всі студенти досягнуть успіху); 4) креативність (готові до впровадження нових технологій навчання, не бояться використовувати нестандартні та навіть екстраординарні методи у викладацькій діяльності); 5) чесність (надання однакових можливостей для усіх студентів, прозоре та справедливе оцінювання); 6) особистий підхід до кожного, доступність для студентів (виявляють зацікавленість студентами, їхніми поглядами та життям, діляться з ними власним досвідом); 7) створення невимушеної та комфортної атмосфери в аудиторії (можуть сформулювати відчуття належності до колективу у кожного студента); 8) співчутливість (розуміння проблем студента, здатність поставити себе на його місце); 9) почуття гумору (не сприймають усе надто серйозно і роблять навчання веселим); 10) повага до студентів (ніколи навмисне не принижують студентів); 11) уміння пробачати (не тримають образу на студентів за невідповідну поведінку, можуть почати кожне заняття з чистого аркуша); 12) здатність визнавати власні помилки. Дослідження свідчить про те, що студенти звертають набагато більшу увагу на ставлення викладача до студентів, аніж на компетентність у своїй галузі [7]. Ранжування показників виявило, що найважливішою якістю ідеального викладача, на думку студентів, є комунікабельність [5].

Дослідження уявлень студентів про ідеального викладача має ще один аспект: у зв'язку з реформуванням системи освіти студентам треба надати можливість оцінити зміст, організацію та якість навчального процесу в цілому, а також праці викладача [5]. Тож особливий інтерес становлять дослідження відмінностей уявлень студентів про ідеал викладача та чинників, від яких ці уявлення залежать. Резонно припустити, що залежно від особистих життєвих цілей студентів, їхніх кар'єрних орієнтацій, очікувань щодо навчання відрізнятимуться їхні вимоги до навчального процесу в цілому та до викладача зокрема. Отож, залежність бажаних для студентів якостей ідеального викладача від навчальної мотивації логічно очікувана.

Мета нашого дослідження – проаналізувати зв'язок уявлень про ідеального викладача у студентів з різною навчальною мотивацією та різною навчальною успішністю.

У дослідженні брали участь 69 студентів віком від 16 до 20 років, серед них 20 студентів-першокурсників (4 хлопці та 16 дівчат) і 49 студентів-третьокурсників (10 хлопців і 39 дівчат).

Для діагностики навчальної мотивації застосували методику «Мотивація навчання у ВНЗ» Е.Льїна (шкали «набуття знань» (допитливість, прагнення до всебічного

розвитку та пізнання), «оволодіння професією» (бажання набути професійно важливих якостей для подальшої успішної професійної реалізації), «отримання диплома» (прагматичні цілі, прагнення отримати певний соціальний статус у разі формального засвоєння знань), а також «Шкали академічної мотивації» Р. Валлеранда (адаптація українською мовою О.Захарко) (шкали «Мотивація пізнання нового», «Мотивація виконання діяльності», «Мотивація стимуляції», «Інтроєктована регуляція», «Зовнішня регуляція», «Амотивація»). Для дослідження уявлень про ідеального викладача розроблено опитувальник «Уявлення про ідеального викладача», який містить перелік 19 якостей: вимогливість до студентів, високий рівень інтелекту, глибокі знання предмета, готовність до дискусії та неформального спілкування, доброзичливість, залучення студентів до наукових досліджень, зовнішня привабливість, доступність викладення матеріалу, об'єктивність оцінювання, логічність у вимогах, патріотизм, поблажливість, розуміння студентів, почуття гумору, релігійність, соціальна активність, харизматичність, чесність, широкий світогляд, ерудованість, креативність, творчий підхід та оптимізм. Запропоновані характеристики треба було: 1) оцінити за важливістю (від 1 «не важливо» до 5 «дуже важливо»); 2) зазначити в переліку п'ять найважливіших якостей; 3) зазначити в переліку три найменш важливі якості ідеального викладача. Результати дослідження опрацьовували за допомогою дескриптивного та кореляційного аналізу.

Дескриптивний аналіз середніх значень оцінки важливості окремих якостей, як ідеальних для викладача, у студентів першого та третього курсу виявив незначні відмінності, проте рейтинг якостей загалом логічно передбачуваний (див. табл.). Як найважливіші оцінено професійні якості викладача (глибокі знання предмета, доступність викладення матеріалу, високий рівень інтелекту, креативність, творчий підхід), у нижній сегмент рейтингу потрапили об'єктивність оцінювання, логічність у вимогах, а також якості більш соціально-психологічного характеру (оптимізм, поблажливість, розуміння студентів, доброзичливість, почуття гумору, готовність до дискусії та неформального спілкування, патріотизм, залучення студентів до наукових досліджень, релігійність, зовнішня привабливість).

Середні значення важливості якостей ідеального викладача

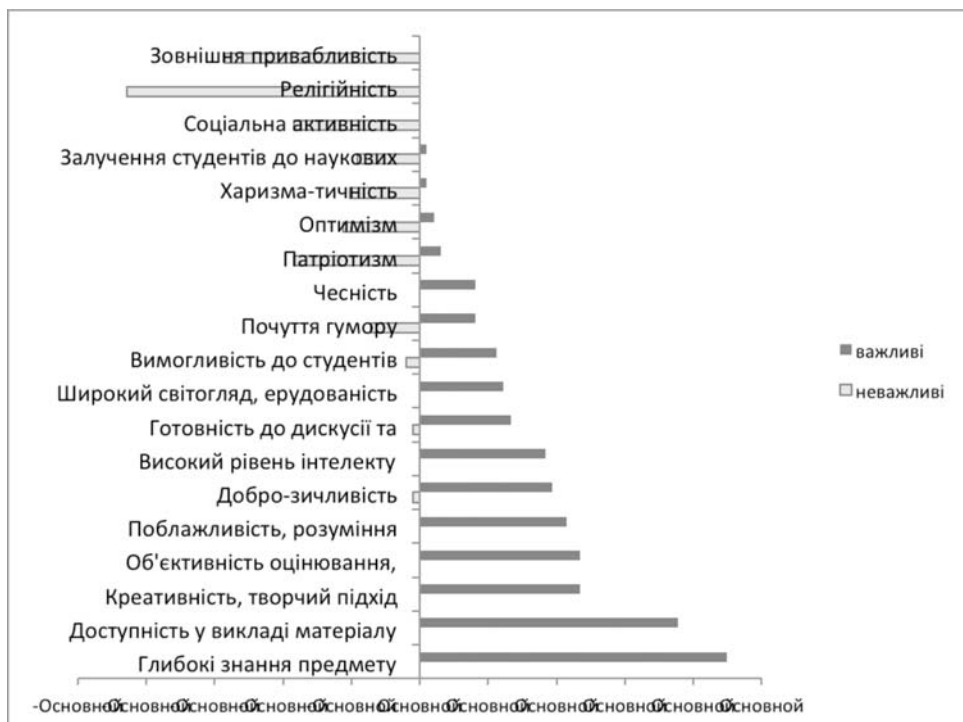
Якості ідеального викладача 1 курс	Рівень важливості	Якості ідеального викладача 3 курс	Рівень важливості
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
Релігійність	2,20	Релігійність	2,31
Зовнішня привабливість	2,65	Зовнішня привабливість	2,59
Залучення студентів до наукових досліджень	2,85	Соціальна активність	2,82
Соціальна активність	3,05	Залучення студентів до наукових досліджень	3,27
Харизматичність	3,30	Патріотизм	3,31
Вимогливість до студентів	3,30	Харизматичність	3,37

Закінчення табл.

1	2	3	4
Патріотизм	3,40	Поблажливість, розуміння студентів	3,65
Готовність до дискусії та неформального спілкування	4,00	Вимогливість до студентів	3,65
Почуття гумору	4,00	Почуття гумору	3,65
Доброчливість	4,15	Оптимізм	4,00
Поблажливість, розуміння студентів	4,15	Креативність, творчий підхід	4,08
Оптимізм	4,20	Готовність до дискусії та неформального спілкування	4,14
Широкий світогляд, ерудованість	4,20	Доброчливість	4,18
Об'єктивність оцінювання, логічність у вимогах	4,50	Чесність	4,18
Чесність	4,50	Об'єктивність оцінювання, логічність у вимогах	4,27
Креативність, творчий підхід	4,50	Широкий світогляд, ерудованість	4,33
Високий рівень інтелекту	4,60	Доступність викладення матеріалу	4,43
Доступність викладення матеріалу	4,75	Глибокі знання предмета	4,55
Глибокі знання предмета	4,85	Високий рівень інтелекту	4,59

Як найважливіші якості ідеального викладача (з запропонованого переліку якостей треба було обрати п'ять найважливіших) студенти жодного разу не зазначили привабливість, релігійність і соціальну активність (див. рис.). До найменш важливих якостей (із запропонованого переліку якостей потрібно було обрати три найменш важливі) студенти жодного разу не враховували високий рівень інтелекту, глибокі знання предмета, доступність викладення матеріалу, об'єктивність оцінювання та логічність у вимогах, поблажливість і розуміння студентів, чесність, а також креативність і творчий підхід до предмета.

Як найважливіші якості ідеального викладача найчастіше виділяли глибокі знання предмета, доступність викладення матеріалу, поблажливість і розуміння студентів, креативність і творчий підхід, об'єктивність оцінювання та логічність у вимогах, надаючи перевагу саме професійним, а не особистісним якостям. Студенти третього курсу дещо вище оцінюють доступність викладення матеріалу, поблажливість і розуміння студентів, а першокурсники – об'єктивність оцінювання, логічність у вимогах, а також доброзичливість (див. рисунок).



Найбільш і найменш важливі якості ідеального, на думку студентів, викладача

До найменш важливих якостей ідеального викладача належать релігійність, зовнішня привабливість і соціальна активність. Студенти третього курсу серед найменш важливих якостей дещо частіше виділяли оптимізм та патріотизм, а першокурсники – соціальну активність і вимогливість до студентів (див. рис.).

На підставі порівняльного аналізу виявили, що у студентів третього курсу достовірно нижчим є рівень мотивації пізнання та самовдосконалення ( $p < 0,01$ ), проте зростає рівень амотивації ( $p < 0,01$ ) та інтроєктивної мотивації (навчання через почуття обов'язку або провини) ( $p < 0,05$ ), що свідчить про втрату інтересу до навчання, певну фрустрацію бажань та очікувань, розчарування в обраній професії чи у способі оволодіння нею.

Для перевірки основної гіпотези дослідження про наявність відмінностей уявлень про ідеального викладача залежно від наявної мотивації навчання було застосовано кореляційний аналіз окремо у групі першокурсників і студентів третього курсу. Варто зазначити, що виявлено деякі відмінності кореляційних зв'язків, проте аналіз буде зосереджено лише на особливостях зв'язків у третьокурсників.

Студенти з вищим рівнем «Мотивації пізнання» (навчання задля отримання нових знань, задоволення від інтелектуального пізнання та розширення свого світогляду) більшого значення надають таким якостям: залучення студентів до наукових досліджень,



патріотизм, широкий світогляд, ерудованість, обираючи найважливіші якості, рідше зазначають чесність. У разі вищих показників «Мотивації самовдосконалення» важливішим є патріотизм викладача, соціальна активність і глибокі знання предмета як найважливіша якість, водночас чесність як найважливіша якість фігурує рідше. Вищий рівень «Мотивація стимуляції» (відображає гедоністичний аспект інтринсивної мотивації, орієнтація на позитивні переживання та емоції, які виникають у процесі навчання) має прямий зв'язок із рівнем важливості зовнішньої привабливості, соціальної активності та глибокими знаннями предмета і патріотизмом, а також обернений зв'язок із чесністю як найважливішою якістю. Показник «Амотивації» (свідчить про те, що немає мотивації, хаотичність і нерегульованість поведінки, яка виражається у відчутті безпорадності, некомпетентності та пасивності) має прямий зв'язок із частотою вибору патріотизму як найменш важливої якості та частішим виділенням того, що харизматичність є неважливою для викладача: складається враження, що амотивація поширюється також на те, щоб уявити собі ідеального викладача. Студенти з більш вираженою мотивацією «Інтроєктивна регуляція» (в основі якої є почуття провини, тривоги, внутрішнього зобов'язання чи необхідності) більшої значущості надають залученню студентів до наукових досліджень, зовнішній привабливості, патріотизму та соціальній активності викладача, а також значно рідше обирають креативність і творчий підхід як найважливіші якості: обирають основними якостями ідеального викладача характеристики, що здебільшого взагалі мало стосуються навчальної діяльності, а більше активності соціальної, очевидно як компенсація браку власної самодетермінації. Мотивація «Виконання діяльності» (проявлення діяльності задля задоволення від досягнення успішного результату, розвитку здібностей і почуття самоєфективності) поєднується зі значущістю таких якостей викладача: залучення студентів до наукових досліджень, патріотизм, соціальна активність, серед найважливіших якостей викладача – вимогливість до студентів, глибокі знання предмета, проте чесність зрідка зазначена як найважливіша якість: ідеальні якості викладача характеризують його як сильну особистість, яка спонукатиме працювати їх на результат, тому що вони самі орієнтовані на досягнення мети, водночас сам процес навчання, форма і методи роботи не мають такого важливого значення. Показник «Зовнішня регуляція» (типовий варіант зовнішньої регуляції поведінки у класичному біхевіористському трактуванні, мотивації на підставі зовнішніх стимулів, що виражається у прагненні до отримання винагороди або ж уникання покарання, та пов'язаності з соціальним оточенням) має прямий зв'язок зі значущістю патріотизму, а також обернений зв'язок із чесністю як найважливішою якістю: брак у студентів опори на внутрішні ресурси у процесі навчання, відсутність прагнення мати таку опору-ресурс у викладачеві; а от патріотизм у реаліях сьогодення є соціально схвальною рисою, тож такий вибір можна розглядати як потребу соціального схвалення. Студенти з вищим рівнем «Мотивації набуття знань» негативніше оцінюють поблажливість до студентів, очевидно вважають, що чіткіші суворі рамки у навчанні сприяють продуктивності та результативності навчальної діяльності. Не виявлено кореляційних зв'язків мотивації «Оволодіння професією» з жодними якостями ідеального викладача. Мотивовані на «Отримання диплома» студенти мало важливими вважають такі якості: високий рівень інтелекту викладача, доступність викладення матеріалу, ши-

рокий світогляд, ерудованість, креативність і творчий підхід, вимогливість до студентів вважають найменш важливою рисою: ідеальним у разі такої мотивації видається викладач, який буде задовольняти пізнавальні інтереси загалом, проте не буде напружувати зайвими вимогами протягом поступального руху до одержання диплома.

Було проаналізовано особливості уявлень про ідеального викладача залежно від успішності навчання. Як критерії успішності обрали середній бал за результатами останньої сесії та кількість талонів за попереднє студентське життя. Студенти з вищим рівнем успішності зазначали важливість таких якостей: високий рівень інтелекту, глибокі знання предмета, чесність, широкий світогляд, ерудованість, як найважливішу якість частіше виділяли доступність викладення матеріалу, фактично ті професійні якості педагога, які сприяють якісному засвоєнню знань, оволодінню професією та отримання задоволення від навчального процесу. Водночас показник кількості талонів за попереднє студентське життя має обернений зв'язок із значущістю глибоких знань предмета, об'єктивністю оцінювання, логічністю у вимогах, чесністю та креативністю, творчим підходом, а також прямий зв'язок із патріотизмом як найважливішою якістю, та оптимізмом як найменш важливою якістю.

Висновки. Процес здобування вищої освіти – суб'єкт-суб'єктний за своєю природою, залученість у взаємодію обидвох суб'єктів, викладача та студента, визначають її якість і результат. Хоча цей процес суб'єкт-суб'єктний, але до викладача ставлять вимоги, що загалом зрозуміло й обґрунтовано. Ідеальний викладач має володіти комплексом професійних, індивідуально-особистісних і соціально-комунікативних якостей, які сприяють гармонійному розвитку студента та становленню його особистості. Реальні якості викладача відповідають бажанням студентів і стають сприятливим чинником до заангажованості студента у навчання та професійного саморозвитку. У контексті трансформаційних процесів в освіті студенти можуть оцінювати зміст, організацію та якість навчального процесу в цілому, а також роботу та якість викладача. Не завжди відповідність реальних якостей викладача бажанням студента є сприятливим і конструктивно розвивальним.

Виявлені зв'язки уявлень студентів про ідеального викладача та навчальної мотивації свідчать, що образ ідеального викладача є проекцією побажань щодо забезпечення умов перебування в університеті на шляху одержання диплома та залежить від того, що саме хоче отримати студент від навчального процесу. Оскільки цілі та завдання, які ставлять перед собою різні студенти у навчанні, суттєво відрізняються, то відмінними є уявлення про ідеального викладача, який передусім є для студентів уособленням педагогічного процесу в цілому, а також сприятливим, або ж загрозливим чинником комфортності перебування студента в університеті. Не завжди вимоги студентів щодо якостей викладача можна оцінювати як критерії професійної відповідності викладача, оскільки ці вимоги є відображенням не стільки навчальної мотивації, скільки мотивації «дипломоздобувальної».

Результати цього невеличкого дослідження дають підстави визначити напрями та завдання для майбутніх досліджень. Зокрема, інтерес становить динаміка зв'язків оцінки якостей ідеального викладача та навчальної мотивації впродовж навчання в

університеті, а також особливості оцінювання викладача студентами з різною навчальною мотивацією.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Гапон Н. Викладач очима студентів / Н. Гапон, М. Дубняк // Вісн. Львів. у-ту. – 2009. – Вип. 25. Ч. 1. – С. 106–113.
2. Егоров И. В. Исследование представлений студентов об образе преподавателя педагогического ВУЗа / И. В. Егоров // Вестник ПСТГУ. – 2013. – Вып. 4. – С. 123–133.
3. Ларина Е. Н. Изучение представлений студентов о профессионально важных качествах «идеального» и «реального» преподавателя / Е. Н. Ларина // Концепт. – 2013. – № 11. – С. 86–90.
4. Макаревич О. Мотивація як підґрунтя для дій особистості / О. Макаревич // Соціальна психологія. – 2006. – №2 (16). – С. 134–141.
5. Прохода В. А. Образ идеального преподавателя вуза в сознании студентов / В. А. Прохода // Актуальные проблемы социологии молодежи, культуры, образования и управления : материалы международной конференции. Екатеринбург, 28 февраля 2014 г. – Екатеринбург : УрФУ, 2014. – Т. 3. – С. 203–206.
6. Рожанська Н. В. Уявлення про ідеального викладача / Н. В. Рожанська // Наукові праці. Соціологія. – Вип. 222. Т. 234. – С. 80–83.
7. Walker R. Twelve Characteristics of an Effective Teacher: A Longitudinal, Qualitative, Quasi-Research Study of In-service and Pre-service Teachers' Opinions / R. Walker // Educational Horizons. – 2008. – № 1. – P. 61–68
8. Fortier M. S. Academic motivation and school performance: Toward a structural model / M. S. Fortier, R. J. Vallerand, F. Guay // Contemporary Educational Psychology. – 1995. – № 20. – P. 257–274.

Стаття надійшла до редколегії 29.11.2016

Прийнята до друку 02.03.2017

## THE IMAGE OF IDEAL PROFESSOR AMONG STUDENTS WITH DIFFERENT ACADEMIC MOTIVATION

**Inna HALETSKA, Olesia GUNKO**

*Ivan Franko National University of Lviv,  
1, Universytetska St., Lviv, 79000,  
e-mail: psychology\_lviv@ukr.net*

The assessment of professor's competencies is one of the important problems of education. The relationship between student and professor is the interaction of two subjects that determines the reciprocal influence in education process. So an interesting question is, does the student's assessment of image for ideal professor really matter?

The purpose of this study were to test and analyze the relationship between the image of ideal professor by students and academic motivation among students. 69 Students completed The academic motivation scale of Vallerand (seven sub-scales assessing: three types of intrinsic motivation – intrinsic motivation to know, to accomplish things and to experience

stimulation; three types of extrinsic motivation – external, introjected and identified regulation; and scale of amotivation), Academic motivation scale of Iljin («Acquisition of knowledge», «Skills development» and «Graduation») and Inventory of ideal professor's characteristics.

The Inventory of ideal professors characteristics contents 19 item (exactingness to students, high intelligence, deep knowledge of the subject, the willingness to discussion and communication, kindness, involving students to research, an attractive appearance, openness to dialog at the lecture, objectivity of educational assessment, consistency in the requirements, patriotism, tolerance and understanding of students, sense of humor, religiosity, social activity, charisma, integrity, broad outlook, erudition, creativity, optimism). All characteristics of ideal professor should be been evaluated by three-step procedure: 1) all characteristics were scored on a 5-point Likkert scale ranging; 2) 5 most important characteristics from inventory should be been selected; 3) 3 unimportant characteristics from inventory should be been selected.

As important characteristics of the ideal professor are been indicated: deep knowledge of the subject, openness to dialog at the lecture, tolerance and understanding to students, creativity. The students giving preference to human quality and professional skills and knowledge.

The most important characteristics of ideal professor were been denoted deep knowledge of the subject, openness to dialog at the lecture, tolerance and understanding to students, creativity and objectivity by student's assessment. The least important qualities of an ideal professor are religious, visual appeal and social activity.

Because the purposes of the present study were been to detect the significant relationship between academic motivation among students and students perception of ideal image of characteristic professor, a series of Pearson correlations were conducted. High level of intrinsic academic motivation by students is combined with the provision of the preference to such characteristics as the involvement of students in research, patriotism, broad outlook, erudition, knowledge of the subject. Motivated to «diploma» students consider the important the high level of intelligence for the professor, presentation availability, broad outlook, erudition, creativity, instead the rigor to the student as the least important feature. Students with a higher level of academic progress noted the importance of high intelligence, deep knowledge of the subject, integrity, broad outlook and erudition, as the most important quality they often point available in the presentation material. Students with lower level of academic progress (more hap of retake) considered less important of deep knowledge of the subject, objective assessment in requirements consistency, honesty and creativity. Research results show the image of the ideal professor is a projection of wishes about the conditions of stay in the university towards obtaining a diploma and depends on what the student wants to get in the learning process. The objectives and tasks among the various students in the study are significantly different so image of the ideal professor is for students the personification of education process in general as well as favorable or factor of comfort student's life at the university

*Keywords:* academic motivation, professor competency profile, the image of the ideal professor.

УДК [159.942.019.4:378-051]:159.923-057.875-049.2

## ОСОБИСТІСНІ ЧИННИКИ СХИЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО МАНІПУЛЮВАННЯ ПОВЕДІНКОЮ ВИКЛАДАЧІВ

**Ірина ГОРБАЛЬ, Анна КРАВЧУК**

*Львівський національний університет імені Івана Франка,  
вул. Університетська, 1, м. Львів, 79000,  
e-mail: dfilos@lnu.edu.ua*

Розкрито зміст феномену маніпуляції та особливості його виявлення у процесі педагогічної взаємодії. Проаналізовано основні форми маніпулювання студентів поведінкою викладачів. Виявлено зв'язки особистісних характеристик і схильності до маніпулювання. Зокрема, виявлено, що авторитарність та егоїстичність як риси особистості тісно пов'язані з маніпулюванням через вдавання інтересу до змісту навчального курсу та формування власного позитивного образу в очах викладача. Чимало особистісних рис студентів – відкритість до досвіду, свідомість, альтруїстичність, авторитарність – пов'язані з готовністю йти на заняття, навіть без підготовки, шукати вихід із ситуації уже під час пари. Дружелюбні й альтруїстичні студенти частіше за інших переживають провину, якщо маніпулюють викладачами.

*Ключові слова:* маніпуляція, педагогічна взаємодія, ставлення до навчання, вторгнення в особистий простір викладача, маніпулятивні дії, особистісні риси.

Постановка проблеми. Морально-етичні устрої цивілізованого суспільства роблять тематику маніпуляцій доволі табуованою. Навряд чи багато осіб наважаться вголос сказати: «Сьогодні я маніпулював, як мінімум, трьома особами», чи навіть зізнатися самому собі у цьому. Небажаність цього соціального феномену переносить його у пласт несвідомого, що, втім, не обмежує спектра можливих маніпулятивних дій та їхніх наслідків.

Попри це, маніпуляція – широко досліджуване у психології явище. Чимало вчених (В. Шейнов, Е. Доценко, В. Панкратов, Т. ван Дійк, Р. Пол, Л. Елдер, А. Бідерман та інші) досліджували механізм маніпулювання. Маніпуляцію як психологічне явище розглядають тільки у процесі міжособистісної взаємодії, соціальні стосунки ґрунтуються на постійному взаємовпливі між співбесідниками різних статусів, професій, релігійних і політичних переконань. Даючи визначення педагогічній взаємодії, Л. Заніна та Н. Меншикова розглядають її як діяльність, спрямовану на досягнення спільних цілей, на розв'язання учасниками педагогічного процесу значущих для них проблем чи завдань [3, с. 16], варто враховувати той факт, що іноді цілі викладачів і студентів можуть не збігатися. Як форма соціальних стосунків педагогічна взаємодія, яка є основою усього навчального процесу, може бути простором для маніпулятивної поведінки. Актуальне дослідження зосереджене на аналізі індивідуально-психологічних чинників схильності студентів до маніпуляції поведінкою викладачів.

Аналіз наукових публікацій щодо проблематики маніпуляцій у педагогічному процесі. Маніпуляція як предмет вивчення фігурує не лише у психології, питання її проявів і форм цікавлять економістів, маркетологів, юристів та ін. Загалом людство ще до появи психології вміло користувалось такими видами впливу: маніпуляція та обман задля досягнення власних цілей. Психологічні трактування маніпуляцій доволі різноманітні та неоднозначні.

В. Шейнов розглядає маніпуляцію як приховане керування адресатом проти його волі, де ініціатор (маніпулятор) отримує односторонню перевагу або вигоду завдяки адресату (жертви) [9, с. 5]. На відміну від обману, який передбачає навмисне приховування інформації чи подання її у спотвореній формі, маніпуляція є таким способом впливу на іншого, коли ініціатор може говорити щирю правду, але в такий спосіб, який допоможе йому досягти бажаної від об'єкта впливу реакції, тоді як адресат не здогадується про реальні наміри ініціатора.

Е. Шостром вважає, що маніпуляція – це «псевдофілософія життя, спрямована на те, щоб експлуатувати і контролювати як себе, так і інших» [10, с. 10]. Отже, прагнення маніпулювати властиве певним людям, які використовують таку можливість неодноразово і це стає ґрунтовною частиною їхнього життя. Усвідомлення життєвої філософії кожного учасника маніпуляцій відіграє важливе значення, оскільки допомагає визначити певні, сталі патерни поведінки. Якщо це вдасться зробити правильно, то можна спрогнозувати розвиток майбутніх ситуацій, де людина вдаватиметься до впливів на інших.

Можна натрапити на трактування маніпуляції як засобу м'якого захисту від навколишнього середовища, що дає змогу відгородитися від небажаних випадкових зустрічей [2, с. 43]. Тобто, у цьому баченні маніпуляція стає частиною особистісного конструкту, невід'ємного від самої людини.

Отож, маніпуляція – це будь-який прихований вплив на іншу особу, де маніпулятор отримує вигоду, що може бути зумовлено ситуацією необхідності досягнення бажаного за наявності відмінних мотивів в інших учасників взаємодії і особистісною схильністю до впливу на інших задля підтримання власного оптимального стану, як своєрідний захисний механізм психіки від небажаних впливів.

Відтак постає питання про те, що можна вважати причинами маніпуляції як міжособистісного процесу. Дослідники стверджують про постійну конфліктність людини-маніпулятора з самою собою [5, с. 23], про наявність антагоністичних протиріч різних сторін її особистості [10, с. 16]. Е. Фром розглядав появу маніпуляції у дихотомії «любов-влада». Нормою людських стосунків є любов, яка передбачає прийняття людини такою, якою вона є, і повагу до її істинної сутності [11, с. 188]. Якщо з певних причин особа не отримує такої форми стосунку, то застосовує альтернативну – владу над іншим, в якій користується маніпуляцією, щоб примусити людину думати, відчувати, бажати того, чого прагне маніпулятор. Р. Чалдіні виділив такі можливі причини маніпуляцій: автоматичне, стереотипне реагування та взаємний обмін [7, с. 17–34], виділяючи їх виразний соціально-психологічний зміст.

Отож, маніпуляція у сучасній психології трактується не лише як негативне явище, а й як форма захисту, появу якої можуть зумовлювати конфлікти – зовнішні чи

інтрапсихічні. Як поширене явище у спілкуванні викладачів і студентів, вона може як зумовлюватися проблемністю педагогічної взаємодії через особисті особливості її учасників чи неефективність педагогічних впливів, бути причиною виникнення непорозуміння у ній. Особливо важливим є розуміння змісту та причин маніпулятивних дій студентів щодо викладачів, адже, особливо з наближенням сесії, студенти всілякими способами намагаються відвоювати вищі бали, докладаючи найменшу кількість зусиль для навчання.

А. Тарелкін, досліджуючи маніпулятивність студентів в анонімних опитуваннях, виявив найтипівіші способи впливу на викладачів [6, с. 39]. Причому частина з них, наприклад, наведення неправдивих пояснень неготовності до заняття, викликання почуття жалю, прохання відпустити з заняття із надуманих причин, списування – викладачі вважають найпоширенішими у діяч студентів, тоді як самі студенти зазначають, що найчастіше застосовують такі форми впливу як списування, прохання звільнити їх від занять у зв'язку з надуманим приводом, наведення неправдивих пояснень не підготовки до заняття, зображення неправдивої зацікавленості предметом, обіцянки виправитись наступного семестру. Звідси можна зробити висновок – маніпуляцію у педагогічному процесі непросто розпізнати, що може суттєво позначатися на якості навчання.

Узагальнюючи маніпулятивні прийоми студентів, В. Шейнов поділив їх на довготривалі, спрямовані на екзаменаційну оцінку, та короткотривалі, як спосіб вдало пройти поточний етап навчання, затрачаючи мінімальну кількість зусиль. Крім того, автор виділяє типи маніпуляцій студентів залежно від мішеней впливу [8, с. 280]. Маніпуляції можуть бути спрямовані на: 1) особистісні властивості та якості викладачів (студенти намагаються викликати у викладача співчуття, створюють неіснуючу легенду про необхідність відвідування лікарні, називають неправдиві причини поганої підготовки до заняття, заліку, іспиту або відсутності на занятті тощо); 2) потребу викладача у самоствердженні та позитивних емоціях (намагаються справити враження зовнішністю, одягом, через флірт, імідж хорошої людини, підтримують розмову на цікаві для викладача теми тощо); 3) нездатність викладачів протистояти психологічному тиску (колективний тиск на викладача, умовляння, настирливі повторення прохання, погрози, шантаж, спроби вивести викладача зі стану емоційної рівноваги); 4) конформізм (студенти вдаються до посередницької допомоги родичів, знайомих, демонструють залікову книжку з високими оцінками, нагадують викладачеві про обіцянки, яких він насправді не давав, порівнюють себе зі слабшими студентами); 5) професійні установки викладачів (зображають «зацікавленість» предметом, змушують викладача самого виконати завдання або відповісти на питання тощо); 6) корисливі прагнення (дарують подарунки, пропонують хабар, фізичну допомогу тощо).

Отже, оскільки маніпуляція є поширеним явищем у просторі міжособистісної взаємодії, призводить до набуття одним із її учасників – тим, на кого спрямований маніпулятивний вплив – об'єктом, а не діяльним суб'єктом, що самостійно приймає рішення щодо організації цієї взаємодії, то вивчення її чинників і механізмів є актуальним у сучасній психології. Незважаючи на це, лише незначна частина досліджень ґрунтується на вивченні індивідуально-психологічного підґрунтя студентських маніпулятивних дій,

через нестачу методичного інструментарію, та з огляду на морально-етичні труднощі у разі організації таких досліджень. Мета цієї статті – розкрити зміст особистісних, темпераментних і характерологічних якостей як чинників схильності студентів до маніпуляції поведінкою викладачів.

**Виклад основного матеріалу.** До участі у дослідженні залучили 41 студента 2–4 курсів Львівського національного університету імені Івана Франка, 9 хлопців і 32 дівчат. Для емпіричного дослідження розробили анкету для визначення змісту маніпулятивних прийомів студентів у педагогічній взаємодії, причин застосування маніпуляцій і ставлення до «жертви», а також використали методику діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі й особистісний опитувальник Big5 П. Кости та Р. МакКрей.

На підставі даних кореляційного аналізу виявили особливості маніпулятивної поведінки студентів залежно від індивідуально-психологічних якостей. Зокрема, стратегія маніпулювання через вторгнення в особистий простір викладача, спроби викликати довіру, вплинути на його захоплення та зацікавлення пов'язана зі схильністю до авторитарності ( $r=0,36$ ) та егоїстичності при взаємодії з іншими ( $r=0,32$ ) (рис. 1). Наприклад, студенти з такими особистісними якостями нерідко залишаються після занять з викладачем, щоб обговорити питання матеріалу, який викладали, маючи до нього не стільки реальний, скільки удаваний інтерес.

Що вища у студента схильність до авторитарності ( $r=0,48$ ) та до дружелюбності ( $r=0,37$ ), то частіше, оцінюючи свої дії у разі невідповідності до заняття, засвідчують те, що прийдуть на пари та спробують знайти вихід із положення, аніж пропустять заняття. З одного боку, це можна трактувати як виявлення відповідальності за свої дії, адже властивість авторитарного типу людини до повчань та наставництва інших [4, с. 263–268] може поширюватися і на вимогливість до себе, у конкретній ситуації – вони прагнуть чинити правильно (відвідувати заняття, а не «прогулювати»), тоді як дружелюбний тип особистості, дотримуючись тих самих правил, намагається зберегти позитивний образ себе у стосунках з іншими. З іншого боку, така схильність може свідчити про високу маніпулятивність: намагаючись, як зазначено в анкеті, «щось придумати» у разі невідповідності до занять, студенти нерідко вигадують причини, з яких не виконали завдань. Якщо маніпулювання у діях авторитарної особистості закономірне, адже це – засіб здобути бажану владу, то особи, які у взаємодії з іншими поведуться дещо дружелюбніше, ймовірно, таку сугестію застосовують завдяки здатності викликати в інших довіру та прихильність.

На підтвердження зазначених гіпотез – імовірність іти на заняття, навіть у разі невідповідності до нього, збільшується, якщо студент має високі показники за шкалами «свідомість» ( $r=0,40$ ) і «відкритість до досвіду» ( $r=0,44$ ). Набір якостей, які описує перша шкала, характеризує людину відповідальну, яка розуміє зміст і потенційні наслідки власних дій. Високі показники за другою шкалою свідчать, що досліджувані схильні до ризику, а також здатні до швидкого генерування ідей, тому невідповідність не спинить їх, адже вони ознайомлені з власними здібностями придумати відповідь. Що вищі показники за шкалою «свідомість», тобто чим відповідальніша людина, тим, очікувано, рідше вона обирає стратегію маніпулювання викладачем через втручання в



його особистий простір, виявлення привітності, надання йому надмірної уваги тощо ( $r=-0,32$ ), рідше шукає способів уникнути відповіді на семінарі, відтягуючи час на відповідь, аргументування неготовності до зазначеного питання, та бажання розповісти іншу частину матеріалу ( $r=-0,38$ ), частіше бере на себе, а не пов'язує з зовнішніми чинниками, причини пропуску заняття ( $r=-0,33$ ).

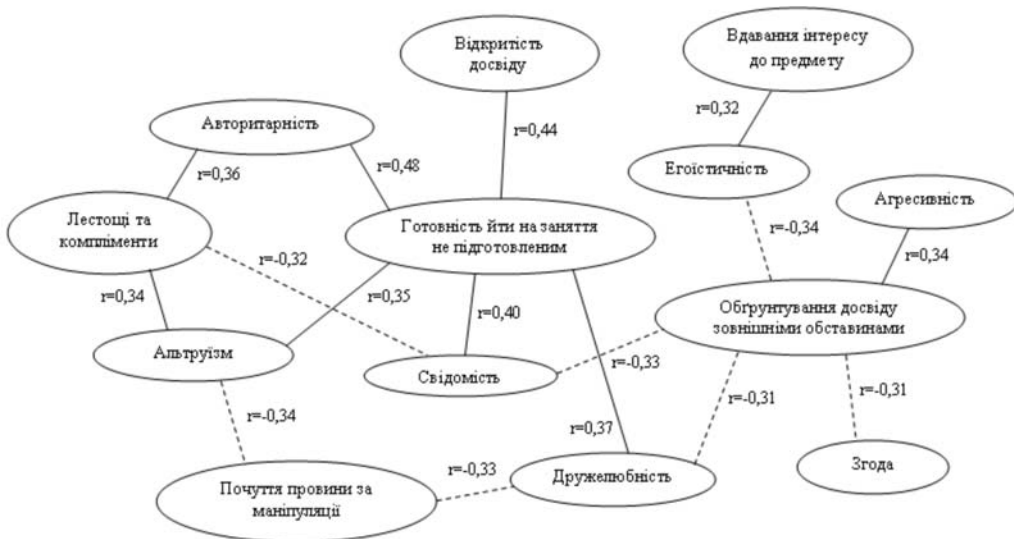


Рис. 1. Особистісні особливості маніпулятивних дій студентів

Цікаво, що «маніпулятивний профіль» осіб із високими показниками за шкалами альтруїзму й авторитарності практично не відрізняється: що вищі показники альтруїзму, то частіше студенти маніпулюють, втручаючись в особистий простір викладача, щоправда, головню через лестощі та компліменти ( $r=0,34$ ), йдуть на заняття навіть у разі неготовності ( $r=0,36$ ). Очікувано дуже відкритий тип особистості, що бажає іншим лише добра та може пожертвувати власним благом заради інших, насправді, також схильний до маніпулятивних дій у навчальному процесі. За одним із імовірних пояснень можна звернутися до теорій альтруїзму, значна частина яких [1, с. 328] свідчить про те, що такого феномену у традиційному розумінні не існує, альтруїзм – це завжди добре замаскований – зманіпульований – егоїзм. Що вищі показники дружелюбності та альтруїстичності студентів, то, порівняно авторитарними, частіше вони переживають провину та сором за сугестивні дії у взаємодії з викладачем ( $r=-0,33$ ), чого не відбувається в схильних до авторитарності досліджуваних. Це може свідчити про відмінності у ціннісних структурах таких людей, що і визначають їхні стратегії взаємодії з навколишніми. Застосування маніпулятивних технік для кожного з них стає засобом досягнення цілей. Якщо орієнтовані на позитивний стосунок молоді люди не розглядають його як морально виправданий, схвалюваний засіб, то для авторитарних

особистостей він не є підґрунтям для мук совісті (можливо, через слабкість контролю СуперЕго).

Залежно від індивідуально-психологічних якостей, студенти по-різному оцінюють власну неуспішність. Що вищі показники дружельюбності студентів, то рідше вони виправдовуються зовнішніми обставинами у разі непідготовленості до пар ( $r=-0,31$ ); те ж саме стосується зв'язку цього аспекту ставлення до занять і показників схильності до егоїстичності ( $r=-0,34$ ). Чим агресивніша людина, тим частіше виправдовує неуспішність, невиконання завдання чи пропуск заняття нестачею часу, наявністю роботи чи додаткового навчання ( $r=0,34$ ), технічними проблемами, особистими причинами тощо ( $r=0,50$ ). Фактично, це засвідчує різну скерованість локусу контролю: інтернальну у дружельюбних та егоїстичних осіб, та екстернальну – в агресивних. Агресивним, імовірно, з огляду на наявність значної кількості ворожих емоційних імпульсів, щоб зберегти цілісність психічного функціонування, доводиться скидати з себе відповідальність, уникаючи спрямування агресії проти себе.

Найменш схильні до маніпулювання у педагогічному процесі особи підкорюваного та залежного типів. Що більше виражені в особи ці особистісні якості, то рідше вона намагається відстояти свій бал, коли вважає, що викладач несправедливо її оцінив ( $r=-0,46$  та  $r=-0,53$  відповідно), уникаючи будь-якої конфронтації.

Під час дослідження не було виявлено жодних специфічних особливостей маніпулятивної поведінки у зв'язку з підозріливими рисами особистості. Можливо, особи з високим виявом цих якостей, з огляду на особисті особливості – головно недовіра до навколишніх – ретельно ознайомившись із змістом дослідження, не розкрили своїх реальних поглядів, уникаючи власного «викриття».

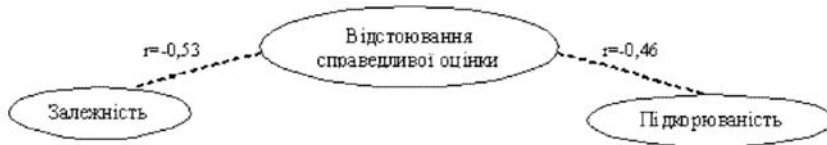


Рис. 2. Неманіпулятивні характеристики осіб із залежними та підкорюваними рисами

Висновки. Отже, маніпуляції у педагогічній взаємодії – мало досліджували, утім як явище доволі поширене. Його існування визначає перебіг самого навчального процесу, засвідчуючи існування розбіжностей мотивацій студентів і викладачів як суб'єктів цього процесу. Виявили деякі закономірності застосування маніпулятивних дій студентами, щоб сприяти підвищенню оцінки власної діяльності викладачами, досягти бажаної оцінки чи уникнути негативного ставлення, залежно від індивідуально-психологічних особливостей.

Зокрема, авторитарні й егоїстичні особистості частіше схильні до вдавання інтересу до предмета викладача для того, щоб здобути його прихильність. Готові йти на заняття без підготовки, щоб уникнути пропуску та з ідеєю знайти вихід із ситуації, що

також є маніпулятивною стратегією, є особи з вищим рівнем авторитарності, а також альтруїзму, свідомості та відкритості до досвіду. Свідомі та дружелюбні студенти не схильні обґрунтовувати причини власних пропусків занять зовнішніми обставинами, тоді як агресивні люди, навпаки, часто декларують викладачеві, що не прийшли через особисті чи сімейні обставини, іншу роботу чи навчання тощо, хоча нерідко це не є правдою. Маніпулюючи іншими, дружелюбні та альтруїстичні студенти частіше за інших почувають провину за свої вчинки. Згадані тенденції можуть стати важливими для педагогів під час реалізації індивідуального підходу у викладацькому процесі, для розуміння мотивів і поведінкових тенденцій студентів. Крім того, результати можна використати як підґрунтя для побудови тренінгів адаптації до навчання для студентів, щоб краще зрозуміти себе та свої можливості. Перспективами досліджень може стати вивчення тенденцій до маніпулятивної поведінки серед викладачів і налагодження взаємозв'язків таких поведінкових стратегій учасниками обох сторін навчального процесу, що може стати основою для його оптимізації.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Гапон Н. П. Соціальна психологія : навч. посібн. / Н. П. Гапон. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2008. – 366 с.
2. Доценко Е. Л. Психология манипуляции : феномены, механизмы и защита / Е. Л. Доценко. – Москва : ЧеРо, 1997. – 344 с.
3. Занина Л. В. Основы педагогического мастерства : учеб. пособие / Л. В. Занина, Н. П. Меньшикова. – Ростов на Дону : Феникс, 2003. – 228 с.
4. Карелин А. А. Большая энциклопедия психологических тестов / А. А. Карелин. – Москва : Эксмо, 2007. – 416 с.
5. Перлз Ф. Внутри и вне помойного ведра : практикум по гештальттерапии / Ф. Перлз, П. Гудмен, Р. Хефферлин. – Санкт-Петербург : Петербург-XXI век, 1995. – 448 с.
6. Тарелкин А. И. Манипуляция студентов как причина трудностей общения преподавателей вузов / А. И. Тарелкин // Психологический журнал. – №9. – 2009. – С. 38–42.
7. Чалдини Р. Психология влияния / Р. Чалдини. – Санкт-Петербург : Питер, 2014. – 145 с.
8. Шейнов В. П. Психология манипулирования. Тайное управление людьми / В. П. Шейнов. – 2-е изд. – Минск : Харвест, 2010. – 464 с.
9. Шейнов В. П. Психология обмана и мошенничества / В. П. Шейнов. – Москва : ООО «Издательство АСТ», 2001. – 512 с.
10. Шостром Э. Анти-Карнеги / Э. Шостром. – Москва : Попурри, 2004. – 54 с.
11. Fromm E. The Art of loving : An Enquiry into the Nature of Love / E. Fromm. – New York : Harper Perennial, 2006. – 192 p.

Стаття надійшла до редколегії 16.11.2016

Прийнята до друку 28.02.2017

## PERSONALITY FACTORS OF STUDENTS' TENDENCY TO MANIPULATE BEHAVIOUR OF TEACHERS

Iryna HORBAL, Anna KRAVCHUK

*Ivan Franko National University of Lviv,  
1, Universytetska St., Lviv, 79000,  
e-mail: dfilos@lnu.edu.ua*

The article focuses on the meaning of phenomenon of manipulation and its peculiarities in the process of pedagogical interaction. The topic of the discussion is rather important and widely-studied due to the social undesirability and prohibition of the fact of manipulation. Manipulation is meant to be a phenomenon that occurs only in personal interaction, so pedagogical process as the form of such interaction between teachers and students may be a space for manipulative behaviour. However, there is insufficient information about the peculiarities of students' manipulation of teachers' behaviour, its aims and specificity according to personal characteristics, although its appearance may seriously impact the process of knowledge transfer.

Based on the literature analysis it is stated that manipulation is any kind of hidden influence on another person by which a manipulator gets some benefits. It may be caused by the need of getting what the person wants with the other participants having different motives, as well as by personality predisposition to manipulate others to maintain one's own optimal condition. Thus, manipulation is considered to be not only as a negative phenomenon in person's behavior, but also as a psychological defense mechanism that occurs as the response to the conflicts, both external and internal ones.

It is difficult to identify manipulation in pedagogical process. For instance, teachers usually think that the most typical ways of manipulating their behaviour on the part of the students is giving them false explanations of being not ready for the lesson, evoking the feeling of pity for them, asking to excuse them from the class for made-up reasons, and cheating, whereas students of the same teachers put cheating on top as the most widespread form of manipulation together with often used asking to excuse them from the class for made-up reasons, showing false interest in the subject, promising to become better the next semester etc. Students use manipulation of teachers' behaviour for long-term goals, such as getting good final mark at the end of the year, and short-term goals, e.g. to pass the current stage of studying period using minimum efforts. The sources of influence may also differ; these may be personal traits of teachers, teachers' needs of positive emotions or affirmation, teachers' failure to oppose psychological pressure, conformism, professional attitudes, mercenary desires, etc.

The main forms of students' manipulation of the behavior of university teachers are analyzed as the results of empirical study. The connections between personality characteristics and disposition to manipulate are revealed. In particular, it is found that authoritarianism and egoism as personality traits are closely related with the manipulation through imitating of the interest in the subject and creation of personal positive perception by the teacher. Altruistic students use flattery and compliments more often than others, while friendly students are less prone to choosing this kind of manipulation. On the other hand, both friendly and altruistic students feel guilty more often than others while manipulating teachers. Plenty of students' personality traits, like openness to experience, consciousness, altruism, authoritarianism are related to the willingness to attend university classes even being not prepared for them and attempts to find the way out of the situation already during the class. Friendliness and consciousness are negatively correlated with the tendency of giving false explanations of the absence at the class while it is more typical of the students with higher rate of aggressiveness. Personal traits that make young people obey others and depend on them lead to the fact that they are less willing to prove that their knowledge should be evaluated with a higher mark than that put by the teacher.

*Keywords:* manipulation, pedagogical interaction, attitude to studying, intrusion in teacher's personal space, manipulative actions, personal characteristics.

УДК 159.9.072.52

## КУЛЬТУРНИЙ КАПІТАЛ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН: МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ЕМПІРИЧНОГО ВИМІРЮВАННЯ

**Софія ГРАБОВСЬКА**

*Львівський національний університет імені Івана Франка,  
вул. Університетська, 1, м. Львів, 79000,  
e-mail: sofia.hrabovska@lnu.edu.ua*

Опрацьовано проблеми окреслення емпіричних критеріїв для створення методичного комплексу, який допоміг би детально вимірювати культурний капітал особистості, визначати кількісні та якісні характеристики цього складного феномену. Уявлення про кількісні характеристики культурного капіталу дає інституційний і матеріалізований стан культурного капіталу. Якісними характеристиками цього феномену, що можуть слугувати критеріями вимірювання, пропонують обрати: оцінку досліджуваним обсягів і «соціальних полів» власних культурних ресурсів, самооцінку рівня та способу здійснення влади над іншими людьми та довкіллям, самооцінку задоволеності власним габітусом, визначення меж довіри особи до соціуму та довкілля, її активності у набуванні скарбів культури, ставлення до культурних цінностей, усвідомлення свого культурного маєтку тощо.

*Ключові слова:* культурний капітал, особистість, ресурси, методика емпіричного дослідження.

Постановка проблеми та мета статті. У багатьох психологічних дослідженнях, особливо за потреби мати уявлення про особистісні ресурси досліджуваних, виникає проблема вимірювання їхнього культурного капіталу. Комплексної надійної та валідної методики, яка б давала змогу виміряти культурний капітал особистості, наразі не існує. Отож, виникає практична потреба на підставі аналізу базових понять, що описують феномен культурного капіталу, визначити емпіричні критерії його вимірювання.

Стан досліджуваної проблеми. Поняття соціального та культурного капіталу як його складової ввели в науковий обіг після виходу в світ праць П. Бурд'є і Ж.-К. Пасерона. Ці поняття набувають більшого поширення не лише у соціології, а й у психології. Культурний капітал як науковий концепт, вивчення механізмів і чинників формування, функціонування, відтворення та особливостей накопичення його як ресурсу особистості активно досліджують за кордоном і в Україні. Це праці К. Асшафенбурга, М. Арчер, П. Багой, Л. Болтанські, Д. Броді, З. Баумана, У. Бека, П. Бергера, Б. Берштейна, Ж. Бодріяра, Ю. Васильчука, Е. Вейнінджера, П. де Графа, Ю. Габермаса, Е. Гіденса, П. Дімаджіо, С. Дюмаіс, Ф. Еріксона, Т. Зарицького, Д. Катсіліса, М. Кастельса, Н. Коваліско, Р. Колінза, Дж. Коулмана, Д. Крайкампа, М. Ламонт, А. Ларо, М. Левицької, І. Мас, Д. Мора, Є. Мороза, Ж.-К. Пасерона, Ф. Рошера, Р. Рубінсона, Н. Смелзера, Д. Тросбі, Е. Тофлера, Л. Тевено, Е. Хорват, Г. Шеленберга, Е. Фрома, Ф. Фукуями та ін.

Одночасне функціонування в соціології, психології, філософії, економіці, теорії менеджменту та інших науках понять «людський капітал», «соціальний капітал», «культурний капітал», які сенсово не завжди чітко розведені і подекуди застосовуються як синоніми, потребують чіткого окреслення.

Людський капітал зазвичай розглядають як похідну від економічних категорій робоча сила, трудові ресурси, людський чинник. Нею позначають характеристики працівників, персоналу підприємств або організацій. Людський капітал – це інтелект, здоров'я, знання, фахова компетентність, якісна та продуктивна праця, якість життя [12]. За Дж. Коулманом, людський капітал – це навички, уміння, знання працівників і здатність створювати певні групи, спільноти, без чого неможливе сучасне виробництво та соціальне буття людей [5].

Соціальний капітал, за П. Бурд'є, продукт суспільного виробництва, матеріальних (класових) практик, засіб досягнення групової солідарності. Це вияв соціально-економічних умов та обставин, груповий ресурс, який не можна виміряти на індивідуальному рівні. Це ресурси, які засновані на родинних стосунках і стосунках у групах членства (передусім у референтних групах), це вартості, які накопичуються завдяки членству у певній групі і є основою можливої солідарності особи з іншими [2].

Культурний аспект соціального капіталу виділяє Ф. Фукуяма, який визначив соціальний капітал як неформальні норми, які сприяють співпраці поміж двома або більшою кількістю індивідів [10]. У своїй взаємодії люди виробляють відповідні норми, що діють на мезо- і макрорівнях суспільної організації та визначені завдяки культурному контексту. А отже, культурно відмінні суспільства матимуть відмінний соціальний капітал. Порівнюючи «культури довіри», норми, які визначають ставлення до інших, Ф. Фукуяма зазначив, що соціум тримається на довірі його членів між собою та до соціальних інститутів, які цей соціум оформляють. Саме довіра визначає прогрес, її відсутність спричиняє до соціального регресу. Брак довіри є рушієм соціальних революцій і катаклізмів. Можна погодитися з Ф. Фукуямою, що економічний прогрес – це нагорода соціуму за його внутрішню гармонію [10].

Соціолог Н. Коваліско пов'язує культурний капітал з мовою, знаннями та поведінковими особливостями особи, визначає його як мовну та культурну компетенцію людини, багатство у формі знань або ідей, які легітимують статуси та владу, підтримують визначений соціальний порядок, існуючу в суспільстві ієрархію, враховуючи дуже широкий спектр: «від інтер'єру ділового офісу до одягу його господаря, від способів організації праці до марки продуктів», а також «практику споживання, властиву людям із високим соціальним становищем», «хороші манери» [4, с. 45].

Ю. Биченко визначив культурний капітал як сукупність інтелектуальних здібностей, освіченості, умінь, навичок, моральних якостей, кваліфікаційної підготовки індивідів, які використовують або можуть бути використані в трудовій діяльності та узаконюють володіння статусом і владою [1].

О. Голіков зазначив, що сьогодні українському соціологічному дискурсу простежується брак парадигмального, концептуального й операціонального задовільного визначення культурного капіталу, враховуючи який, можна побудувати дослідницьку

стратегію вимірювання культурного капіталу [3]. О. Голіков стверджує, що сучасні тенденції суспільного розвитку потребують перегляду класичного визначення культурного капіталу, оскільки культурний капітал стає комплексним, інтегрованим показником професійної та соціальної компетентності людини, що піддається емпіричному вимірюванню, виявляючись у гетерогенних формах і маніфестаціях [3].

Синтезуючи ідеї попередників, Є. Мороз пропонує визначати культурний капітал як специфічний атрибут соціального суб'єкта, який є у формі сукупності інтелектуальних здібностей, лінгвістичної компетентності, загальної освіченості та кваліфікаційної підготовки, умінь і навичок розуміння кодів матеріальної та духовної культури, морально-етичних якостей, які використовують під час здійснення соціальної діяльності у процесі взаємної конвертації капіталів і у цьому разі узаконюють володіння соціальним статусом, формуються під впливом сімейного виховання, а згодом – освіти та самоосвіти через посередництво мотиваційного компонента прагнення до його накопичення в межах процесу соціалізації та на макрорівні виступає як соціальний ресурс, що формує суспільну структуру. Тут наголошено на важливій властивості культурного капіталу: суб'єктність, активність, мотиви того, хто ним володіє, суб'єктивне ставлення індивіда у доборі важливих для себе культурних цінностей тощо. На думку Є. Мороза, у сучасному суспільстві культурні ресурси особи найчастіше конвертуються у самореалізацію в професійній сфері, а професійні надбання оцінюють за критеріями престижу та авторитету [6].

Виклад основного матеріалу. П. Бурд'є визначив свої погляди як конструктивістсько-структуралістські, що дає підстави розглядати капітал як специфічний тип влади. Влада особи, групи, соціуму, культури, статусу, традицій тощо віддавна цікавила психологів як потужний механізм людської ментальності та поведінки. Оскільки методологія соціологічного та психологічного дослідження до певної міри (часто досить суттєво) відрізняється, то застосовувати методологію вимірювання показників культурного капіталу, розроблену у соціології, що відтворюють лише кількісний бік цього феномену, у психологічних дослідженнях не завжди достатньо і доцільно. Тому актуальною видається проблема визначення критеріїв культурного капіталу (саме у психологічному контексті) та розроблення надійного і валідного інструментарію вимірювання цього феномену.

У соціології вимірювати культурний капітал пропонують тільки кількісно: наявність дипломів, які підтверджують рівень освіти, кількість часу, витраченого на отримання освіти, наявність та кількість носіїв культурної інформації, якими володіє людина тощо. Безперечно, кількісні характеристики важливі, але вони не завжди дають змогу адекватно описати складний феномен – культурний капітал особистості. Спробуймо окреслити методологічні проблеми, які виникають у разі намагання визначити феномен культурного капіталу в психології.

За класичним визначенням, капітал – те, що складається з раніше виробленого продукту, є ресурсом, використовується, але безпосередньо не споживається. Поняття культури (від лат. *Culture* – обробляти, обробіток, йшлося передусім, очевидно, про землеробство) більш розмите, налічує кількасот визначень, які об'єднують під «од-

ним дахом» науку, мистецтво, освіту, мораль, світогляд, життєвий устрій, еталони поведінки, етикет тощо. Зазвичай культуру визначають як сукупність матеріальних і духовних здобутків і цінностей, створених людством впродовж історії, а також певний набір норм і правил, за допомогою яких суспільство гармонізується і зберігає себе як систему. Для конкретної людини культурний капітал – це те, що вона асимілювала, засвоїла з загальної культури, чим послуговується як ресурсом у процесі свого розвитку та життєздійснення. Складність визначення суб'єктивного культурного капіталу особи полягає також у тому, що, як відомо, живу істоту живить не те, що вона спожила, а те що засвоїв її організм: можна отримати освіту, мати про це диплом і не послуговуватися цими знаннями, не засвоїти тих навичок та умінь, які становлять певну компетенцію відповідно до отриманої освіти. І навпаки, людина самоосвітою може опанувати певні знання, набути компетенцій певного фаху або соціальної ролі. Тому для психологічного дослідження дуже важливо мати ефективні та негроміздкі процедури визначення культурного капіталу особистості.

П. Бурд'є виділив три головні типи культурного капіталу:

- 1) «інституційний» – виражається головню у володінні документами, які підтверджують отримання особою певного рівня освіти;
- 2) «засвоєний» (інкорпорований) – полягає насамперед в опануванні культурних традицій і норм (смак у побуті та одязі, знання рідної та іноземних мов, уміння поводитися згідно з правилами етикету та інші неформальні культурні знання, особливо ті, які індивід отримує на ранніх етапах сімейної соціалізації);
- 3) «матеріалізований» (об'єктивований) стан, тобто у формі культурних товарів та артефактів (книги, картини, інструменти, машини тощо), що полягає у володінні конкретними об'єктами, які мають культурну цінність [2].

Враховуючи класифікацію П. Бурд'є, індикаторами культурного капіталу в інкорпорованому стані можна вважати такі показники: час, витрачений на накопичення та створення культурного капіталу (тривалість навчання, кількість років, витрачених на здобування освіти, кількість часу, присвяченого самоосвіті, кількість закінчених/незакінчених навчальних курсів, отриманих у навчальних закладах), знання культурних традицій (мова, особливості поведінки, звичаї); в об'єктивованому стані: матеріальні (кількість накопичених культурних об'єктів – книги, картини, інструменти) та символічні (накопичені знання – рівень академічної успішності, мовна/культурна компетенція); в інституціоналізованому стані: наявність (кількість) дипломів і сертифікатів про освіту, надбання професійних кваліфікацій.

В. Радаєв наводить такі показники, які характеризують культурний капітал окремої людини:

- 1) інтелектуальна культура (або інтелектуальний капітал);
- 2) освітня культура (освітній капітал);
- 3) морально-ціннісна культура (морально-ціннісний капітал);
- 4) символічна культура (символічний капітал);
- 5) соціальна культура (соціальний капітал) [8].



Виміряти запропоновані автором характеристики культурного капіталу (крім освітнього), м'яко кажучи, складно. Тут спостерігаємо певну термінологічну плутанину: соціальний капітал як соціальна культура подана як складова культурного капіталу попри прийняту з концепції П. Бурд'є, що культурний капітал – різновид соціального капіталу. Ідея про взаємну конвертацію різнопланових «капіталів», якими володіє особистість, видається плідною, хоча емпірично визначити, який саме капітал в який конвертувався, навряд чи можливо.

Визначаючи кількісні характеристики культурного капіталу, можна погодитися з М. Левицькою, яка пропонує досліджувати їх за такими параметрами: освіта самого досліджуваного, освіта його батьків, дідусів і бабусь; кількість книжок у власній бібліотеці досліджуваного і кількість книжок у домашній бібліотеці батьків; наявність у власності досліджуваного (або доступність) культурних об'єктів та джерел доступу до культурної інформації (телевізор, комп'ютер, доступ до мережі Інтернет тощо), доступність виставок образотворчого мистецтва, театральних вистав, бібліотек, музичних концертів тощо [11]. Кількісні показники важливі, але вони демонструють лише можливість отримання культурного капіталу і не свідчать про реальність засвоєння особою культурних цінностей та здатність послуговуватися ними як власними ресурсами. Кількісні характеристики культурного капіталу допомагають зорієнтуватися у феномені, так би мовити, у першому наближенні.

Не претендуючи на вичерпність, для визначення якісних критеріїв культурного капіталу використаємо поняття, за допомогою якого П. Бурд'є розкриває феномен соціального та культурного капіталу. Методологічно цікавими видаються поняття «соціальне поле», «соціальні позиції», «габітус», «символічна влада» [2].

Поняття «соціальне поле» окреслює структуровану сукупність соціальних стосунків стосовно замкненої, автономної, самодостатньої, організованої системи, що функціонує на власних засадах і механізмах. Соціальні поля (економіка, релігія, політика, наука, мистецтво, культура, мораль тощо) становлять досить незалежний простір (хоча, звичайно, не варто забувати і про їхні перетини), на якому люди змагаються за певне місце (статус, владу, переваги, привілеї тощо). На кожному з цих «полів» особа може здобути певний капітал (знання, компетенції, уміння розв'язувати проблеми у певній галузі, переконання тощо). Виявити обсяги та глибину цих «полів» у конкретної особи навряд чи можливо, але в опитувальнику можна поставити запитання, що допоможе дослідникові зрозуміти, яке з них важливіше для досліджуваного, де «зібрано більше врожаю», які ресурси оцінюють як потужніші.

«Соціальні поля», за П. Бурд'є, складаються з «соціальних позицій» – певного місця особи у соціальному просторі, що полягає у наявності влади, якою користується особа стосовно інших. Саме через владу люди нав'язують іншим певну систему значень, ієрархію цінностей, правил і норм поведінки. Зазвичай влада ґрунтується або на визнанні та прийнятті її легітимності, або насаджується і підтримується за допомогою насильства. Важливий момент визначення культурного капіталу особистості – самооцінка нею рівня та способу своєї влади над іншими людьми, обставинами та докільлям загалом. Володіння авторитетом, репутацією («символічним капіталом», за

П. Бурд'є) дає змогу особі почуватися захищеною, будувати та реалізовувати життєві плани, задовольняти потребу в самоактуалізації. Загалом місце людини в соціумі, її соціальна позиція залежить від обсягів і структури капіталів, якими вона володіє.

Для визначення культурного капіталу особистості не можна обійти стороною поняття «габітусу», яке застосовують для означення суми індивідуальних тілесних навичок та умінь (хода, жести, міміка, манери тощо), а також інтеріорізовані соціальні норми, цінності, інтелектуальні алгоритми та правила розв'язання задач. Цілісність, єдність, неподільність габітусу перетворює його на загальний принцип, який людина схильна переносити з однієї сфери в іншу, застосовувати у різноманітних практиках. Зрозуміло, що дослідити особливості й обсяг габітусу певної людини неймовірно складно, але цілком реально отримати самооцінку особи з приводу того, чи достатніми уміннями та навичками вона володіє, чи задоволена вона своїм габітусом як ресурсом та як, на її думку, оцінюють її габітус інші, що мають різні статусні позиції стосовно неї (батьки, діти, керівники, підлеглі, друзі, нейтральні особи тощо).

Важливим поняттям, пов'язаним з визначенням культурного капіталу особи, є «символічна влада» – квазімагічна влада змушувати довкілля бачити світ (або його певні сторони чи явища) так, як цього прагне певний суб'єкт. Передусім це влада переконання, віри, навіювання. Тут чітко простежується конструктивістське ототожнення бачення реальності суб'єктом з самою реальністю (для суб'єкта образ світу і світ збігаються). Механізм символічного насильства забезпечує владі легітимність через беззастережну довіру людей до панівних ідей, гасел, законів, норм. Віра в правильність слів харизматичного лідера перетворює силу ідей на владу порядку. Оскільки світ – це складна система бачень, то його зміни розпочинаються через зміну ідей, поглядів, бачень, вірувань. Ймовірно, складовою культурного капіталу можна вважати довіру особи до соціального довкілля, держави, владних інституцій і структур, церкви, ЗМІ тощо. Тому в поведінці вимірювання культурного капіталу варто передбачити засоби, які б дали змогу окреслити межі (ступінь, міру) соціальної (символічної) довіри особи.

Набування та накопичення конкретно особою культурного капіталу може бути активним і пасивним. Людина у процесі соціалізації могла пасивно отримати та надбати культурний спадок (взяти те, що дають попередні покоління та соціум загалом) або активно шукати цінне та вартісне для себе, робити самостійний вибір того, що особисто пасує, відповідає власним здібностям і нахилам. Варто зазначити, що побутують два протилежні підходи до розуміння процесу набування культурного капіталу індивідом: теорія культурної репродукції та теорія культурної мобільності. Прихильники теорії культурної репродукції стверджують, що культурний капітал дитина успадковує від попередніх поколінь внаслідок первинної соціалізації в родині (або осередку, який її заступає) і надалі зберігається та суттєво не змінюється. Представники теорії культурної мобільності обґрунтовують суб'єктність надбання культурного капіталу, стверджують, що оволодіти цим капіталом можна лише внаслідок особистих зусиль та активних дій з асимілювання знань, вироблення навичок і вмінь, він може бути отриманий передусім у закладах освіти, а не конче винесений з родинного кола. Істина (як завжди за умови полярних поглядів), напевне, є посередині: базовий культурний капітал люди отриму-

ють у процесі первинної соціалізації у сім'ї, родинному колі, можуть тільки ним по-слуговуватись впродовж життя, але й можуть змінювати: набути нових (інших) знань і компетентностей залежно від нових референтних груп, соціальних ролей, які беруться виконувати, нового соціального статусу, який обіймають тощо.

Наступний поділ ставлення до процесу надбання культурного капіталу можна проводити за шкалою «конформізм – нонконформізм»: людина може беззастережно приймати зміст культури, повністю погоджуватися з тим, що подобається соціуму, на протигагу цьому може критично «просіювати» культурні цінності через «сито» своїх смаків і бачень або й відкидати попередню культуру (або якісь її складові) як застарілу та безужиткову.

Плідним видається застосування до діагностики культурного капіталу особистості ідеї Е. Фромма про поділ ставлення людини до довкілля через призму категорій «мати» і «бути» [9]. Ці категорії влучно описують різновиди ставлення людини до власних культурних надбань: володіти, накопичувати, чутися охоронцем отриманого від когось (лише «мати») чи використовувати для власного розвитку та збільшувати, нарощувати «тіло» культурного капіталу соціуму, створювати нові цінності. До цих двох варіантів застосування культурного капіталу можна додати ще один варіант неплідного (соціального), але корисного для конкретної особи способу його привласнення – «проїдання», застосування лише для власних потреб, споживання отриманого без розвитку або накопичення. З окресленими різновидами використання культурного капіталу пов'язані особливості переживання людиною суб'єктивного часу, її спрямованість на минуле (отримання та збереження культурного капіталу), теперішнє (споживання та розвиток культурних надбань) або майбутнє (накопичення зараз для забезпечення потім).

У контексті створення методики для діагностики культурного капіталу цікавою видається концепція Т. Титаренко про життєвий шлях, життєздійснення та життєві домагання особистості [7, с. 412]. До механізмів самоздійснення Т. Титаренко зачисляє комунікативно-семіотичний, прогностично-нарративний і домагальне цілопокладання, які на індивідуально-побутовому рівні можуть відповідати системі «хочу – можу – буду». Культурний капітал як ресурс життєздійснення особистості можна розглядати у контексті окреслених механізмів. Життєві домагання особистості жити гідно теж залежать від інтеріорізованого культурного капіталу, на підставі якого формуються критерії уявлення про те, що саме для конкретної людини є «гідно».

Важливими параметрами можна вважати уявлення людини про «цінність» і «досяжність цінності» в різних життєвих сферах: що найважливіше, для чого варто жити, напружуватися, діяти. Ступінь розбіжності між тим, що «є» і тим, що «повинно бути», між тим, що «хочу» і що «маю», між «хочу» і «можу», між «хочу», «можу» і «повинен» найчастіше спричиняє внутрішній конфлікт особистості. Ці речі безпосередньо пов'язані з усвідомленням особою свого культурного капіталу, на який вона опирається як на базовий ресурс свого життєздійснення.

**Висновки.** Отже, для того, щоб хоча би у певному наближенні мати уявлення про культурний капітал, яким володіє особистість, досягнути розміри та зміст цієї скарбниці самосвідомості, потрібно створити методичний комплекс, який би вимірював кількісні

та якісні його характеристики. До якісних характеристик цього феномену, що можуть надавати на вимірювання, можна зачислити: оцінку досліджуваних об'єктів і «соціальних полів» власних культурних ресурсів, самооцінку рівня та способу здійснення влади над іншими людьми та довкіллям, самооцінку задоволеності власним габітусом, визначення меж довіри особи до соціуму, її активності у набуванні скарбів культури, ставлення до культурних цінностей, усвідомлення свого культурного маєтку тощо. Створення комплексної методики вимірювання культурного капіталу допоможе отримати повнішу картину суб'єктивного світу особистості досліджуваного, глибше зрозуміти вчинки та механізми соціальної поведінки.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. *Биченко Ю. Г.* Социальный аспект человеческого капитала [Электронный ресурс] / Ю. Г. Биченко. – Режим доступа: [http://journal.seun.ru/j2000\\_2r/Socio/VichenkoUG.htm](http://journal.seun.ru/j2000_2r/Socio/VichenkoUG.htm)
2. *Бурдые П.* Формы капитала / П. Бурдые // Экономическая социология. – 2002. – Т. 3. – №5. – С. 60–74.
3. *Голіков О. С.* Особливості конструювання культурного капіталу сучасного українського студентства: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. соціол. наук: 22.00.01 / О. С. Голіков ; Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Харків, 2009. – 20с.
4. *Коваліско Н.* Феномен капіталу в сучасній теорії соціальної стратифікації / Н. Коваліско // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства: Збірник наукових праць. – Харків : Видавничий центр Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, 2007. – С. 45
5. *Коулман Дж.* Капитал социальный и человеческий / Дж. Коулман // Общественные науки и современность. – 2001. – № 3. – С. 122–139.
6. *Мороз С.* Генеза теоретичного змісту поняття «культурний капітал» у соціології / С. Мороз // Соціальні виміри суспільства. – 2009. – №1(12). – С.120–129.
7. *Основи соціальної психології* : навч. посібн. / О. А. Донченко, М. М. Слюсаревський, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко та ін. ; за ред. М. М. Слюсаревського. – Київ : Міленіум, 2008. – 495 с.
8. *Радаев В. В.* Понятие капитала, формы капиталов и их конвертация / В. В. Радаев // Общественные науки и современность. – 2003. – № 2. – С. 6–16.
9. *Фромм Е.* Бути чи мати / пер. з нім. О. Михайлова та А. Буряк / Е. Фромм – Київ : Український письменник, 2010. – 222 с.
10. *Фукуяма Ф.* Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию / пер с англ. Ф. Фукуяма. – Москва : Издательство АСТ ; Ермак, 2004. – 730 с.
11. *Lewicka M.* Dwusieczkowy model aktywnosci społecznej : Kapital społeczny czy kulturowy? / M. Lewicka //Rozne oblicza altruizmu / D. Rutkowska, A. Szuster (red.). – Warszawa : Wydawnictwo Naukowe «Sholar», 2008.– s. 245–275.
12. *Szutz T.* Investment in Human Capital / T. Szutz. – N. Y. ; London, 1971. – P. 26–28.

Стаття надійшла до редколегії 21.11.16

Прийнята до друку 02.03.2017

## CULTURAL CAPITAL AS A PSYCHOLOGICAL PHENOMENON: METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE EMPIRIC MEASUREMENT

**Sofia HRABOVSKA**

*Ivan Franko National University of Lviv,  
1, Universytetska St., Lviv, 79000,  
e-mail: sofia.hrabovska@lnu.edu.ua*

The paper is dedicated to the problem of defining criteria for creating a methodical complex that would help measure relatively fully the cultural capital of the personality and to identify both quantitative and qualitative characteristics of this complicated phenomenon. The quantitative characteristics that describe the institutional and materialized state of the cultural capital are: educational level of the examinee, and also of his or her parents and grandparents; the number of books in his or her private library and in the home library of his or her parents; ownership (or presence) of cultural objects and access to sources of culture media (television, computer, Internet access, etc.), availability of fine art exhibitions, theater performances, libraries, music concerts, etc.

To determine the qualitative parameters of the cultural capital we propose to take into account both the basic concepts used by P. Bourdieu, the author of the concept of cultural capital («social right», «social position», «habitus, ««symbolic power»»), and also some other parameters: activity of a person in the process of acquiring, accumulating and using cultural capital as a personal resource; the way how the person uses its power over other people and the environment and intensity of this use; the boundaries of trust for society and environment; the person's conformity in the attitude to cultural values; awareness of their cultural capital, etc. To evaluate cultural capital of a person we suggest applying Erich Fromm's idea of the separation of man's attitude to the environment through the prism of categories of «to have» and «to be»: a person may possess, store, feel himself as a guard for the values received from someone (only «to have»); or he or she may use the cultural treasures of society for their own development and increase the «body» of their own and general cultural capital, creating new values. Also, we proposed to add one more way of cultural capital usage: «eating away», an infertile (in social terms) but good for a particular person, when cultural goods are used only for the person's private consumption without any development or accumulation. These ways of cultural capital use are associated with some other personal features, such as subjective experience of time, orientation towards the past (obtaining and preserving the cultural capital), present (consumption and development of cultural heritage) or future (accumulation for the future wealth).

Cultural capital as a resource to ensuring the person's needs is proposed to be considered within the context of mechanisms of the life pathway of a person (T. Titarenko's concept). Individual demands to live in dignity depend on learned cultural capital which serves as the basis for criteria what actually «dignity» is for this particular person.

An important parameter of cultural capital is also the owner's awareness of its volumes, values, limits, methods of application.

Developing a complex method of measuring cultural capital will allow us to create a more complete picture of the subjective world of the individual.

*Keywords:* cultural capital, personality, resources, methods of empirical research.

УДК 37.06

## ОСОБЛИВОСТІ ГОТОВНОСТІ ОСІБ ПОХИЛОГО ВІКУ ДО ЗАСВОЄННЯ ВІКОВИХ ЗМІН

Наталія ЖИГАЙЛО<sup>1</sup>, Христина ХОМІК<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Львівський національний університет імені Івана Франка,  
вул. Університетська, 1, м. Львів, 79000,

<sup>2</sup>Національний університет «Львівська політехніка»,  
вул. Князя Романа 1/3, м. Львів,  
e-mail: tpp\_inpp@ukr.net

Виконано теоретичний аналіз особливостей психологічної готовності осіб похилого віку до засвоєння вікових змін. Подано аналіз психологічних підходів до визначення сутності поняття «готовність» і «готовність до засвоєння вікових змін»; проаналізовано значення та особливості компонентів й рівнів психологічної готовності до засвоєння вікових змін осіб похилого віку. Висвітлено власний погляд на особистісно-психологічний компонент психологічної готовності, який має охоплювати аспект духовного розвитку особистості як основного чинника буття людини. Визначено стратегії ефективної готовності до засвоєння вікових змін осіб похилого віку, які допомагають менш травматично увійти в період старості й адаптуватися до змін, які детермінує цей віковий період. Для більшої деталізації проілюстровано структуру психологічної готовності до засвоєння вікових змін, яка даватиме змогу ґрунтовно досліджувати такий психологічний феномен.

*Ключові слова:* похилий вік, готовність до засвоєння вікових змін, компоненти готовності, рівні готовності, духовність.

Через те ми відваги не тратимо,  
бо хоч нищиться зовнішній наш чоловік,  
зате день у день відновляється внутрішній  
(2 Кор. 4:16)

**Постановка проблеми.** Старіння – це динамічний процес життєдіяльності людини, який супроводжується значними якісними й кількісними змінами у структурі психіки та фізичному стані людини. Усвідомлення цих змін призводить до виникнення у людини похилого віку почуття відчуженості, самотності, депресії та ін. Активна життєва позиція та висока готовність до змін, які детермінує похилий вік, дають змогу увійти у відповідний період без серйозних психологічних труднощів. Отже, дослідження особливостей готовності до засвоєння вікових змін осіб похилого віку доволі актуальне завдання сучасної психології, що актуалізує у свідомості людей потребу у виокремленні ефективних стратегій входження у цей віковий період.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Геронтологія наймолодша, а отже, найменш досліджена галузь психології. Для аналізу готовності до засвоєння вікових

змін у процесі життєвого шляху концепція С. Л. Рубінштейна є найактуальніша й найпродуктивніша, адже життєвий шлях він визначає, з одного боку, як деяку цілісність, а з іншого – як якісне утворення. Саме в концепції С. Л. Рубінштейна вирішується «вічна» для психології проблема життєвого шляху [2].

Низка наукових досліджень присвячена готовності як інтегральному особистісному утворенню. Саме в науковій літературі вона має різні назви:

- загальна (А.О. Деркач, А.А. Ісаєв, Є.С. Романова); довготривала готовність (М.І. Дяченко, Л.А. Кандибович, М.Д. Левітов); підготовленість (В.А. Крутецький, М.В. Левченко, С.Д. Максименко, О.Г. Мороз, А.Ц. Пуні, Т.Д. Щербан та ін.). Вчені розглядають готовність у взаємозв'язку з формуванням, розвитком і вдосконаленням психічних процесів, станів, якостей особистості, потрібних для успішного виконання діяльності [1].

Аналіз наукової літератури засвідчує, що перші дослідження феномену готовності науковці розглядали на психологічному рівні. Д. Н. Узнадзе розглядає готовність як настанову, як психічний стан суб'єкта, що спрямований на виконання певної дії, яка обумовлена необхідністю задоволення наявної потреби та характеризується поведінкою особистості. Протилежної думки стосовно настанови та готовності дотримуються М. І. Дяченко та Л. О. Кандибович. У своїх дослідженнях вчені звертають увагу на те, що настанова і психологічна готовність є станами, які відрізняються один від одного за своєю конкретно-психологічною природою. Тому, в одному випадку, є актуалізація сформованих на попередніх етапах психічних явищ, а в іншому – психологічне утворення виникає під впливом завдання, вимоги або обставин. Варто зауважити, що на думку науковців, тільки в деяких випадках стани, настанови та готовності збігаються [5; 8].

У структурі готовності К.К. Платонов виділив, крім моральної готовності, психологічну та професійну. Поняття «готовності» вчений розглядав як особливий психічний стан, який забезпечує високу дієздатність, чи як психічний стан, який займає проміжне положення між психічними процесами та властивостями особистості, що формує функціональний рівень, на фоні якого розвиваються процеси, які потрібні для забезпечення результативності діяльності [7].

П. А. Рудик розглядає готовність як складне психологічне утворення і виділяє в ній роль пізнавальних психологічних процесів, які, на думку вченого, відображають важливі сторони виконаної діяльності; емоційних компонентів, які можуть посилювати та послаблювати активність людини; вольових компонентів, які сприяють виконанню ефективних дій для досягнення цілі, а також мотивів поведінки [9].

**Мета дослідження** – аналіз особливостей психологічної готовності осіб похилого віку до засвоєння вікових змін і формування, на підставі дослідженого матеріалу, рекомендацій для ефективного «входження» у період похилого віку.

Психологічна готовність до засвоєння вікових змін – це складний психологічний феномен, який характеризується гетерохронністю та яскраво вираженими психологічними, соціально-психологічними змінами у бутті людини похилого віку.

Варто зазначити, що першими, хто звернув увагу на проблему готовності осіб похилого віку до входження у період старості, були Н. С. Глуханюк і Т. Б. Грешкович, які окреслили поняття «готовність до вікових змін», розуміючи під ним інтегративне психічне утворення, яке визначає усвідомлення особистістю факту власного старіння, толерантне ставлення до нього, яке виявляється в активному пошуку продуктивних стратегій адаптації до цього процесу [3; 4].

Рівневу структуру готовності до засвоєння вікових змін розробили Н. С. Глуханюк і Т. Б. Грешкович, враховуючи основні підходи до розуміння готовності й охоплює такі рівні (когнітивний, афективний, мотиваційний), які характерні для будь-якого виду психологічної готовності та не є специфічними. Такий компонентний склад форми готовності до вікових змін відображає основні аспекти старіння людини [4].

Для детальнішого аналізу особливостей готовності до змін, які детермінує похилий вік, треба провести ґрунтовніший аналіз моделі готовності до засвоєння вікових змін Н. С. Глуханюк і Т. Б. Гершкович.

Отож, модель психологічної готовності до засвоєння вікових змін за Н. С. Глуханюк і Т. Б. Гершкович [4], враховує чотири компоненти – фізіологічний, соціальний, особистісно-психологічний, професійний, які реалізуються на трьох рівнях – когнітивному (усвідомлення та розуміння тих вікових змін, які відбуваються, розуміння способів їхнього подолання та засвоєння), афективному (переживання емоційного відношення до змін, які відбуваються), мотиваційному (активний пошук і використання продуктивних стратегій адаптації до вікових змін).

Компоненти готовності – це показники, які конкретизують особливості готовності до вікових змін щодо різних сфер прояву віку.

Проаналізуємо кожний із поданих компонентів:

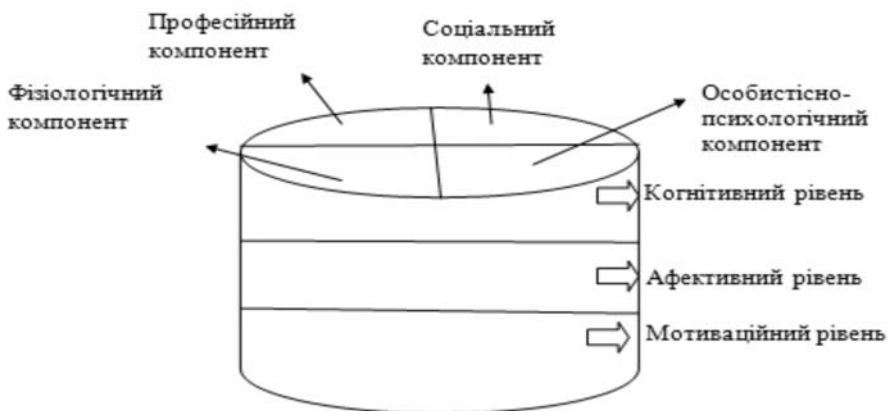
- фізіологічний компонент готовності охоплює розуміння, толерантне відношення та здатність шукати продуктивні шляхи пристосування до таких проявів старіння: втрата зовнішньої привабливості, поява зовнішніх ознак старіння (зморшки, сивина і т. д.); зниження гостроти зору та слуху; підвищення втомлюваності; зниження статевої активності; порушення функцій серцево-судинної системи, опорно-рухового апарату;
- особистісно-психологічний компонент готовності актуалізується в здатності людини зрозуміти механізми психологічних змін, які відбуваються з людиною в теперішньому чи в майбутньому й, відповідно, ставитися до них спокійно як до нормальних явищ. Цей компонент допомагає особистості активно шукати шляхи компенсації та саморегуляції. Особистісно-психологічний компонент враховує такі зміни: погіршення пам'яті, уповільнення процесу мислення; схильність передавати досвід, повчати, давати поради; загострена емоційна реакція на відношення навколишніх, поява відчуття «непотрібності»; «застрягання» на певних думках, деталях, справах, переживаннях;
- сформованість соціального компонента готовності дає змогу людині усвідомити, прийняти і знайти способи адаптуватися до старості в соціальній сфері: це ставлення навколишніх як до літньої, старої людини,



- зміни характеру спілкування з ними; погіршення матеріального становища й оволодіння статусом «утриманця»; нові соціальні ролі в сім'ї – дідусь, бабуся; необхідність налагоджувати відносини з соціальними службами;
- професійний компонент готовності характеризується толерантним ставленням до зниження ролі професійної діяльності в житті та до її втрати. Цей компонент охоплює також пошук і реалізацію способів самовираження в непрофесійній сфері й сприяє адаптації до таких чинників: конкуренція з боку молодших колег і труднощі в засвоєнні нових методів роботи, нової техніки; оволодіння роллю наставника в професійній діяльності чи статусі «колишнього професіонала»; вихід на пенсію, відхід від професійної діяльності [3; 4].

Сукупність компонентів готовності до засвоєння вікових змін стають фундаментальною основою для формування рівнів готовності. Н. С. Глуханюк і Т. Б. Гершкович стверджують, що рівні готовності до засвоєння вікових змін – це показники, які ілюструють психологічні особливості реалізації готовності: усвідомлення тих вікових змін, які відбуваються з людиною в теперішньому, чи тих, які очікуються в майбутньому (когнітивний рівень), толерантного ставлення до них як до нормального, невідворотного явища (афективний рівень), активного пошуку продуктивних стратегій адаптації до цих змін (мотиваційний рівень) [2].

На підставі напрацювань Н. С. Глуханюк і Т. Б. Гершкович, ми проілюстрували структуру готовності осіб похилого віку до засвоєння вікових змін.



Структура готовності осіб похилого віку до засвоєння вікових змін

Ми виявили, що готовність до входження у період похилого віку є складним психологічним феноменом, який вміщує три важливі для психологічного здоров'я особистості рівні та чотири компоненти, які відображають особливості життєдіяльності людини.

У теоретичному аналізі ми хочемо звернути увагу й на те, що особистісно-психологічний компонент готовності до засвоєння вікових змін у похилому віці має ґрунтуватися на урахуванні духовних потреб особистості, адже саме в цьому віковому періоді духовне життя набуває найбільшої актуальності для людини. Варто зосередити увагу на тому, що таке духовність. На нашу думку, духовність – це складний психологічний феномен; вияв внутрішнього світу особистості; інформаційно-енергетична структура особистості, насичена символами, якими вона володіє. Під духовним становленням розуміємо надбання духовних цінностей, релігійної свідомості та самосвідомості особистості; розвиток її духовних пріоритетів; обґрунтування системи цінностей, які мають становити основу життя, процес діяльності. Джерелами формування духовності для особистості є наука, культура, релігія, мистецтво тощо [6].

Для ефективної готовності осіб похилого віку до засвоєння вікових змін і входження у період старості треба, на кожному з поданих компонентів (див. табл.), звернути увагу на реалізацію особами похилого віку таких аспектів:

Стратегії ефективної готовності до засвоєння вікових змін осіб похилого віку

Фізіологічний компонент	Турбота про власне здоров'я, відновлення сил, лікування, адаптація до фізичних недуг тощо; психологічна підготовка до можливих фізичних недуг і хвороб, самотності й гідного прийняття наближення смерті; набуття навичок релаксації (зняття напруги); актуалізація потреби у зайнятті фізичною загрузкою
Особистісно-психологічний компонент	Чуйність у подружніх і родинних стосунках, турбота про шлюбного партнера; переживання, узагальнення, написання спогадів дитинства, юності, дорослого життя; забезпечення активного і змістовного дозвілля (екскурсії, подорожі, читання, відвідування театру, виставок, громадських заходів тощо); орієнтування на духовні цінності
Соціальний компонент	Пошук нових захоплень та інтересів; відвідування різних культурних заходів; орієнтування на творчість
Професійний компонент	Передавання молодшим поколінням вічних цінностей, життєвої мудрості, досвіду

**Висновки.** Об'єктивне бачення власного майбутнього спонукає дорослу, зрілу людину до конструктивного та продуктивного розв'язання проблем старості, вміння бачити її у призмі не лише проблеми, а й можливості. Готовність до вікових змін актуалізує у людини прагнення до активного життя й адекватного реагування на зовнішні та внутрішні зміни в організмі людини. Психологічна готовність до вікових змін, що детермінуються старістю, не лише визначає стратегію поведінки людини похилого віку, а також окреслює динаміку розвитку психологічних процесів і властивостей, які за належного становлення до власного психофізичного здоров'я, сприятимуть активному подоланню кризи похилого віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. *Беркешук Х. М.* Психологічні основи підготовки фахівця в системі ступеневої вищої освіти / Х. М. Беркешук // Психологія : збірник наукових праць. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова. – Режим доступу: <http://www.psyh.kiev.ua>
2. *Гершкович Т. Б.* Готовность к освоению возрастно-временных изменений в процессе жизненного пути / Т. Б. Гершкович, Н. С. Глуханюк // Журнал теоретических и прикладных исследований. – 2005. – №5 (35). – С. 90–97.
3. *Глуханюк Н. С.* Механизмы формирования толерантности к старению в условиях современной России / Н. С. Глуханюк, Т. Б. Гершкович // Ученые записки кафедры теоретической и экспериментальной психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета : сб. науч. тр. – Екатеринбург, 2006. – Вып. 1. – С. 430–448.
4. *Глуханюк Н. С.* Психологические механизмы формирования готовности к старению в процессе жизненного пути / Н. С. Глуханюк, Т. Б. Гершкович // Ученые записки кафедры теоретической и экспериментальной психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета : сб. науч. тр. – Екатеринбург, 2006. – Вып. 1. – С. 425–430.
5. *Дьяченко М. И.* Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : БГУ, 1978. – 182 с.
6. *Жигайло Н. І.* Психологія духовного становлення особистості майбутнього фахівця: монографія / Н. І. Жигайло. – Львів : Видавничий центр Львівського національного університету імені Івана Франка, 2008. – 336 с.
7. *Платонов Ю. П.* Профессионально-педагогическая направленность мастера производственного обучения / Ю. П. Платонов. – Ленинград, 1987. – 215 с.
8. *Поплавська О. А.* Готовність майбутніх економістів до професійної діяльності як педагогічна проблема / О. А. Поплавська // Питання сучасної науки і освіти. – 2013. – Режим доступу: <http://int-konf.org/konf072013/406-poplavska-o-a-gotovnst-maybutnh-ekonomstv-do-profesynoyi-dyalnost-yak-pedagogchna-problema.html>
9. *Рудик П. А.* Психология: учебник для институтов физической культуры / П. А. Рудик. – Москва : ФиС, 1976. – 214 с.

Стаття надійшла до редколегії 19.10.2016

Прийнята до друку 26.02.2017

**PECULIARITIES OF READINESS OF THE ELDERLY TO ACCEPT  
AGE-RELATED CHANGES****Nataliya ZHYHAYLO<sup>1</sup>, Khrystyna HOMIK<sup>2</sup>***<sup>1</sup>Ivan Franko National University of Lviv,  
1, Universytetska St., Lviv, 79000,**<sup>2</sup>National University «Lviv Polytechnic» Lviv,  
Prince Roman St. 1/3,  
e-mail: tpp\_inpp@ukr.net*

The article provides theoretical analysis of the characteristics of the psychological readiness of the elderly to the development of age-related changes; presents an analysis of psychological approaches to the definition of the concept of «readiness» and «readiness for the development of age-related changes»; focuses on the importance and relevance of this problem in modern society; the article identifies fundamental characteristics of the aging process and features of the elderly age period (memory loss, slow thinking process, manifestation of the tendency to share experience, teach, give advice, acute emotional reaction to the attitude of others, appearance of a sense of «uselessness», «stuck» on certain thoughts, details, things, feelings, etc.); the article analyzes the meaning and characteristics of the components of readiness (physiological component of personality, psychological component, professional component, social component) and the levels of psychological readiness to development of age-related changes (cognitive level, affective level, motivational level) of the elderly.

Aging should be viewed as a process that consists of three components: biological aging is the increasing vulnerability of the body and increasing probability of death; social aging – changing patterns of behavior, status, roles; psychological aging – the way of adaptation to the aging process, new coping strategies. At the same time readiness to age-related changes is an integrative mental education, defining awareness by the person of the fact of their own aging, tolerant attitude, which manifests itself in active search for productive strategies to adapt to this process. The article reflected its own view of personal-psychological component of psychological readiness, which should include spiritual aspect of personality development as the main factor of human existence; features of the spiritual formation of the person (heritage of spiritual values, religious consciousness and the consciousness of a person, development of his/her spiritual priorities, the rationale of the system of values that should be included in the basis of life, to be at the forefront of the process activities) and sources of the formation of spirituality (science, culture, religion, art, etc).

The article outlines strategies for effective readiness to the development of age-related changes of the elderly, which allow less traumatic entrance into the old age period and adaptation to the age-associated physiological and psychological changes. Each of the strategies, which covers each of these components of readiness, actualizes in the minds of the elderly the potential to overcome the old age crisis and helps overcome the following psychological phenomena: loneliness, depression and stress that exercise a negative impact on psychological health and reduce the overall level of psychological readiness. The article illustrates the structure of psychological readiness to the development of age-related changes, which will allow more detailed study of this psychological phenomenon.

It should be noted that a mature adult should be psychologically, socially, morally and spiritually ready for old age, decrease in his/her professional activity, physical condition, etc. It is the willingness to age-related changes that actualizes the human desire for an active life and adequate response to external and internal changes in the human body. Psychological

readiness for age-related changes not only defines the strategy of behavior of a person of advanced age, but also delineates the dynamics of the development of psychological processes and properties, which, under condition of proper attitude towards one's own psycho-physical health, will significantly contribute to the process of overcoming old age crisis.

The article is intended for specialists in the field of psychology and to the general public.

*Keywords:* age, willingness to master age-related changes, components of readiness, levels of readiness, spirituality.

УДК 37.025

## **С. В. БАЛЕЙ – ТВОРЕЦЬ НАПРЯМІВ У ПОЛЬСЬКО-УКРАЇНСЬКІЙ ГУМАНІСТИЦІ ХХ СТ.**

**Олена КВАС**

*Львівський національний університет імені Івана Франка,  
вул. Університетська, 1, м. Львів, 79000,  
e-mail: l\_kvas@ukr.net*

Розглянуто наукову спадщину С. Балея, яка пов'язана з такими напрямками: педагогічна психологія, психологія розвитку, суспільна психологія, психопедагогіка, психологія творчості, проблем особистості вчителя – вихователя та ін. Степан Балея (1882–1952) – всевітньовідомий психолог, педагог, психіатр, творець педагогічної психології, психології розвитку та суспільної психології, випускник Львівського університету (1903–1907). Завдяки дослідженням С. Балея, педоцентричні ідеї у першій половині ХХ ст. було реалізовано на практиці. Педагогіка С. Балея побудована на засадах гуманістичної психології, їй властивий гуманізм ХХ ст. – турбота про конкретну людину її конкретне індивідуальне існування, зацікавленість долею конкретної людини.

*Ключові слова:* С. Балея, дитина, дитинство, педологія, гуманізм, гуманіпсихологія.

Розвиток ідей педоцентризму на кінець ХІХ – початок ХХ ст. набував все більшої динамічності у всій Європі. Для цього реформаторського руху не існувало жодних адміністративних меж і кордонів. Особливо, коли йшлося про видатних вчених педагогів і психологів того часу, які формували теоретичні основи педоцентризму. Серед науковців були також вихідці з України. До них належить Степан Балея.

Степан (Стефан) Володимирович Балея – один з фундаторів європейського педоцентричного руху, всевітньовідомий психолог, педагог, психіатр, творець педагогічної психології, психології розвитку та суспільної психології, яскравий представник львівської інтелектуальної культури.

Народився Стефан Балея у Борках Великих на Тернопільщині. У Тернополі С. Балея закінчив у 1903 р. гімназію, впродовж 1903–1907 років навчався у Львівському університеті (філософія, психологія). Становлення С. Балея як науковця та педагога тісно пов'язане зі Львовом і Львівським університетом, у якому на загал С. Балея навчався 10 років. Початком педагогічної діяльності С. Балея треба вважати його роботу на посаді вчителя математики Львівської гімназії (1907–1917). Учнями викладача філії Української академічної гімназії міста Львова були Микола Колесса, Ярослав Цурковський. С. Балея разом з І. Крип'якевичом, В. Щуратом, Ф. Колессою, М. Возняком, І. Свенціцьким та іншими українськими вченими викладав у Львівському Українському таємному університеті.

Зміст наукового пошуку вченого, його філософські, психологічні та педагогічні погляди формувались під значним впливом засновника Львівсько-Варшавської філософської школи – професора Казімежа Твардовського, провідного польського філософа кінця ХІХ – початку ХХ ст.

У листопаді 1911 р. захистив у Львівському університеті докторську дисертацію з психології (під керівництвом К. Твардовського), здобувши наукове звання з філософії. Завдяки науковій стипендії австрійського міністерства освіти студіював психологію у Берлінському університеті та Сорбонні впродовж 1912–1914 років. Навчався на лікарському факультеті Львівського університету (1917–1922).

Захистив докторську дисертацію з медицини (1923), практикував як «Lekarz wolontariusz na Oddziale chorób nerwowych I umysłowych Szpitalu Powszechnego we Lwowie». У 1928 р. отримав звання надзвичайного професора (за посадою) Варшавського університету, а в 1934 р. – звання звичайного професора кафедри педагогічної психології, яку створив у цьому навчальному закладі.

У 1925 р. у Польському філософському товаристві у Львові з ініціативи проф. С. Балея і М. Кройца створили психологічну секцію. С. Балея очолював секцію аж до від'їзду до Варшави. Як професор Варшавського університету презентував науковий реферат «Психологія характеру» [6] на Першому Українському педагогічному конгресі, який відбувся 2–3 листопада 1935 р. у Львові.

У 1928 р. вчений переїхав до Варшави, де до кінця життя працював у Варшавському університеті. Професор С. Балея очолив кафедру психології виховання (педагогічної психології), у квітні 1929 р. став головою педагогічної комісії Педагогічного наукового товариства, ввійшов до складу керівництва Варшавського філософського товариства, а також до Психологічного товариства ім. Ю. Йотейко.

Степан Балея – один із засновників Польського психологічного товариства, а також академік Польської академії Наук.

З 1928 до 1934 рр. очолював міську психотехнічну лабораторію у Варшаві. З 1932 р. консультував у Товаристві Опіки над в'язнями «Патронат», керував Педагогічною консультацією для судових органів у справах неповнолітніх правопорушників, а згодом і Центром психологічних досліджень Міністерства юстиції для дітей з виправних закладів. Створив та очолив Комісію в справах професійного консультування і психотехніки Кураторіуму Варшавського шкільного Округу, був членом Головної держаної ради здоров'я, Наукового комітету інституту психічної гігієни в Варшаві (створений у 1935 р. при Державній школі гігієни).

Перелік наукових праць С. Балея досить вагомий. Це, зокрема, такі фундаментальні праці: «Psychologia kontaktu wychowawczego» (1930), «Psychologia wieku dojrzewania» (1931), «Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka» (1935), «Charakterologia I typologia dzieci i młodzieży» (1933) та ін. Він друкувався у Літературно-науковому віснику НТШ, в часописі «Наука і письменство», в Українському медичному віснику, у польських наукових виданнях: «Psychotechnika», «Oświata i wychowanie», «Rocznik psychiatryczny» та ін.

Як справедливо зазначив професор М. М. Верников – «С. Балея належить двом культурам – українській і польській. Не варто враховувати, до якої більшою мірою. У

Польщі С. Балея працював у період найбільшого піднесення свого таланту, досягнувши високого рівня професійної зрілості. Тут розцвіли і проявили себе його чудові здібності організатора науки. У цей період побачили світ його вагомні наукові праці, які неодноразово перевидавалися, виконували роль підручників у важливих галузях психології і педагогіки. І зовсім вже несправедливо те, що у сучасній українській культурі С. Балея практично невідомий» [3; 21]

*Аналіз наукової літератури* доводить, що творчу спадщину С. Балея досліджували здебільшого польські науковці, більшість з яких зосереджували увагу не на цілісному вивченні наукового доробку вченого, а на окремих досягненнях у певних галузях наук. Е. Коснарович, Т. Бах, С. Блаховський, А. Гурицька, М. Войтинський, М. Земнович, М. Жебровська, С. Купісевич, Б. Суходольський, Р. Ядчак відзначають внесок вченого у психологію виховання. Проблеми педагогіки у творчій спадщині С. Балея проаналізували Й. Головінський, А. Голуб, І. Добровольський, В. Черневський. Філософію та психологію творчості С. Балея розглядали З. Александрович, Е. Фіал.

Презентація творчого доробку С. Балея в Україні пов'язана з науково-просвітницькою діяльністю професора М. Вернікова, який систематизував його творчу спадщину та розпочав наукове дослідження праць. Він першим зробив спробу окреслити зв'язок між філософією та педагогікою С. Балея. Досліджував наукову концепцію вченого, яка впливає з гуманістичних традицій філософії, психології та педагогіки гомоінтенного типу, наголошуючи на тому, що вона зорієнтована на виховання людини, здатної жити в умовах реальної свободи, користуючись нею для розвитку й виявлення власної ініціативи.

Цікава розвідка Г. Касяновича, С. Вдович «Гуманізм ідеї природовідповідності у психолого-педагогічній спадщині С. Балея». Автори зазначили, що ідея природовідповідності у С. Балея стоїть на рівні філософії виховання, оскільки потребує від науковців, педагогів, вихователів вивчення глибинних взаємозв'язків цілісного внутрішнього світу особистості учнів зі складним зовнішнім світом, врахування у практичній виховній роботі того, що і особистість, і навколишнє середовище перебувають у відповідному колі нестабільності, самоорганізації й розвитку.

Упродовж останніх років в Україні почали досліджувати окремі проблеми творчості С. Балея. Предметом наукових студій стали його соціально-філософські ідеї (М. Верников, В. Малецький, В. Савельєв), філософсько-освітні рефлексії (І. Предборська), філософсько-психологічні студії у літературознавстві (Т. Біленко, М. Верников, Н. Зборовська, С. Павличко, С. Повторєва), психолого-педагогічні погляди (І. Данилюк, М. Євтух, О. Гончаренко, В. Ханенко), вихідні засади і сутність його етичного вчення (Г. Васянович).

Мета нашої праці – окреслити гуманістичні засади у науковій рефлексії видатного вченого професора Степана Балея.

Науковий доробок С. Балея охоплює досить широкий спектр галузей знань: філософія, історія філософії, проблеми етики, естетики, культури, експериментальної психології, психотехніки, загальної психології, психології розвитку, психології дитини та юнацького віку, педагогічної психології (психології виховання), психології особистості,



психології самопізнання та самовиховання, психології самоосвіти, психології творчості та творчої особистості, психології злочинності, суспільної психології, філософії освіти та виховання.

Як справедливо зазначив М. М. Верников – «С.Балей самою логікою неупереджених висновків з особистих наукових спостережень і залучених психологічних джерел підводиться до тих ідей, які згодом становитимуть зміст його світоглядно – методологічної концепції. Це, насамперед, ідея про іманентно – природний характер процесу формування психіки людини, яка у своєму становленні проходить певні закономірні стадії. Кожна з них займає своє, але необхідне для цілого процесу місце, черпає джерела з попередньої і створює ґрунт для наступної. По-друге, це визнання певної самостійності психіки, яке в загальній концепції психофізичної цілісності процесу становлення і розвитку людини (особистості) поєднується з прийняттям того, що психічні зміни відбуваються в єдності і взаємозв'язку з соматичними. С. Балей зосереджується на тій частині життя людини, що передує зрілому її стану та за своїм психічним і фізичним змістом є періодом її становлення. Ця частина життя складається, за визначенням С. Балея, із стадій дитинства і дозрівання» [3; 46] .

Науково-педагогічна спадщина С. Балея стосується таких напрямів: педагогічна психологія, психологія розвитку, суспільна психологія, психопедагогіка, психологія творчості, проблеми особистості вчителя – вихователя та ін. Завдяки дослідженням С. Балея педоцентричні ідеї у першій половині ХХ ст. було реалізовано на практиці. Саме з його ініціативи активно почали діяти центри шкільної психологічної служби, дитячі психолого-педагогічні консультації, спеціальні психотехнічні школи та центри психічної гігієни. Під керівництвом вченого проводилися дослідження психічних здібностей дітей і молоді. Це мало значний вплив не лише на реформування дошкільного виховання та шкільної освіти, а й на суттєву переорієнтацію ментальності дорослих, педагогів у стосунках з дітьми. Дітей розглядали не через призму психології дорослої людини, а особистості, яка має власний світ, свої індивідуальні психічні потреби, здібності та зацікавлення. Тому суть педоцентризму призводила до отождення процесу виховання дитини з процесом її спонтанного, природного та фізичного розвитку з виокремленням існуючих у ній вроджених задатків, із стимулюванням і розвитком її потенціальних природних рис.

На думку С. Балея, проникнення у специфіку дитячої природи, емпіричне пізнання закономірностей розвитку дитини та її індивідуальних здібностей дало підставу сподіватися на ефективніше виховання, тобто пристосування вчителя, вихователя до дитячого характеру та створення середовища, в якому повною мірою можуть розвинути дитячі задатки.

С. Балея виокремив педагогічну психологію як самостійну наукову галузь психології, зі своїм предметом, метою, завданнями, методами наукових досліджень. Значним виявився його внесок у розвиток педдеврології та психології особистості педагога. У концепції досконалого вчителя він стверджував про необхідність володіння такими психічними властивостями: симпатія та прихильність до молоді, розуміння вихованця, терпимість, здатність переконувати. Він був піонером судових психологічних

експертиз і сучасної судової психології, а також фахівцем з дитячої злочинності та девіантної поведінки молоді. Серед його наукових зацікавлень були психометрія й психологічне тестування.

Вченого цікавили також проблеми педагогіки. Як зазначив М. Верников, науковець долучився до розвитку нової, педагогічної психології, зорієнтованої на розвиток природних якостей людини, і нової педагогіки, спрямованої на людину і її конкретне життя [4].

Вчений розробив теорію вчення про особистість та її становлення, зокрема у процесі поступальних змін у психіці людини на різних вікових стадіях. Важливо усвідомити обставину, що С. Балеї акцентував увагу на тій частині людського життя, яка передує зрілому стану, а фактично є періодом її фізичного та психічного становлення. Цій проблемі присвячено такі праці С. Балея: «Психологія віку дозрівання» [1], «Нарис психології у зв'язку із розвитком дитини»[2]. На думку вченого, період, що передує зрілому стану людини, складається з двох стадій: дитинства та дозрівання (у сучасній українській педагогічній психології поняттю «дозрівання» відповідає поняття «дорослішання» – прим. авт.).

Проблему періодизації дитинства вважають найбільш контраверсійною у психолого-педагогічній науці. Тому у праці «Психологія віку дозрівання» С. Балеї опрацював окремий розділ термінології, яка пов'язана з дитинством. Проаналізував підходи до періодизації розвитку дитини різних зарубіжних учених – педагогів, психологів, медиків і дійшов висновку, що різні автори дають різну періодизацію дитинства: перше, друге і третє дитинство, раннє дитинство, шкільне дитинство, дозрівання тощо.

Зауважив, що періодизація є неоднозначною і нечіткою. Цю невизначеність, на його думку, спричиняє різне тлумачення психологічних термінів різними мовами. Тому С. Балеї розробив власну періодизацію дитинства та дорослішання людини. Він вважав, що психіка періоду дитинства має якісно інші риси, ніж у зрілому віці, свою онтологічну визначеність, неповторно специфічну реальність, що характеризує її як якісну і просторово-часову цілісність.

С. Балею належить вичерпне за характеристикою визначення стадії дозрівання: «Дитину з дорослою людиною єднає довга ланка розвитку, що зветься дозріванням» [4; 9–10].

Учений запропонував власний погляд на теорію персонології, в основу якої покладено онтогенетичний підхід щодо вивчення психіки людини. Акцентував увагу на ідеї стадійності процесу формування та розвитку людини. У працях «Psychologia wieku dojrzewania» та «Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka» проаналізував індивідуальний процес поступальних змін психіки людини на різних вікових стадіях розвитку в період онтогенезу, від раннього дитинства до юнацького віку, коли за короткий час людина переживає постійні зміни, формуючись як дорослий індивід.

Проаналізувавши існуючі тоді дослідження, і зокрема, визначення періодизації розвитку людини, запропонував власне розуміння термінології вікових періодів. У 1931 р. вийшла праця «Психологія віку дозрівання», що присвячена розвитку психіки

періоду дозрівання. У праці «Нариси психології у зв'язку з розвитком психіки дитини» (1935) розглянуто еволюцію психіки дитячого віку.

Принцип цілісного підходу до становлення та розвитку людини вчений розглядав у контексті взаємодії всіх сторін онтогенезу: в єднанні та взаємозалежності психічних, анатомічних і фізіологічних вікових змін. Наголошував і «що психолог не зобов'язаний ґрунтовно вивчати соматичний розвиток, він все ж таки повинен брати до уваги результати досліджень в цій галузі, оскільки вони можуть пролити певне світло, принаймні опосередковано, також на розвиток психічної сфери. Бо існує неодмінний зв'язок між фізичним і психічним розвитком, який виявляється в тому, що в основному ці обидві форми розвитку рухаються паралельно, хоча окремі випуклості і вгнуття обох ліній розвитку не співпадають між собою і виявляється, навіть, тенденція до розбіжності: в місці, де крива фізичного розвитку вигинається стрімко догори, з психічної сторони, маємо застгій і навпаки. Перехідний застгій в розумовому розвитку психолог пояснює концентрацією сил організму на розвиток тілесної сторони. Так, лише узгодження обох складових психофізичного організму людини, елементу психічного і фізичного, може дати повну, змістовну картину її розвитку» [4; 335].

Людський організм, – пояснював С. Балеї, – становить певну цілісність, в якій тіло і душа пов'язані найрізномірнішими вузлами. Психічний і фізичний розвиток поєднуються між собою і взаємно впливають, тому психолог, який докладає зусиль до того, щоб ближче пізнати якусь дитину, не може повністю оминати її фізичної конституції. У зв'язку з тим було висунуто постулат особливої науки – так званої педології, що «мала би займатись дитиною як цілісністю, при рівномірному врахуванні її психічних і тілесних властивостей» [4; 50].

С. Балеї, класифікуючи стадії психічного розвитку дитини, акцентував увагу на взаємодії (єдності) вікових змін з цілісною будовою організму, не зупиняючись на дитячому віці, розглядав стадії подальшого психічного та соматичного розвитку. Вчений зазначив, що рівень психічної зрілості може не збігатися з інтенсивністю соматичного розвитку, він буває випереджальним і таким, що відстає від соматичних змін. Визначаючи вік людини, її анатомічну та фізіологічну розвиненість, С. Балеї дійшов висновку, що рівень психічної зрілості відповідає досягнутому загальному фізіологічному розвитку, типологічний за віковими параметрами, що фіксуються онтогенетичними та філогенетичними нормами і критеріями, хоча можна говорити, і про відхилення від цих норм.

Його методологічна позиція спростовує кількісний підхід трактувань відмінностей між дитинством, дозріванням і зрілістю. «При побіжному погляді на дитину могло би здаватися, що вона є немов дорослою людиною, яку ми бачимо у зменшенні» [4; 318]. За такої позиції дитина виглядає подібно до дорослої людини, вирізняється від неї лише тим, що певні властивості та диспозиції у дитини вираженні слабше. Розвиток людини трактується лише кількісним збільшенням існуючих властивостей, що відбувається безперервно в тому ж самому напрямі. Якщо детальніше проаналізувати природу дитинства, то таке бачення є хибним (за С. Балеєм). Явища, що спостерігаються у дітей, є не тільки слабшими, ніж у зрілих, дорослих людей, вони якісно відрізняються. Наприклад, за

фізичними показниками дитина різниться від дорослих не лише меншим зростом, а й пропорціями окремих частин тіла, взаємовідношенням, психічний бік виявляє теж подібні відмінності. З розвитком у дитини певні психічні феномени зникають майже повністю, а натомість виникають нові. В певних етапах розвитку окремі функції виходять на передній план, поступаючись місцем іншим, час від часу на тлі загального розвитку відбуваються закономірні перетворення.

Учений вважав важливою і природною характеристикою психічного розвитку людини – періодизацію розвитку, яка подана певними фазами, що детально розписано в праці «Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka» (« Нариси психології у зв'язку з розвитком психіки дитини»). Як вже зазначалось, для дослідника важливим був період дитинства, верхньою межею якого вважав 12-й або 13-й роки життя. Ззначаючи, що психіка періоду дитинства має якісно інші риси, ніж у зрілому віці, свою онтологічну визначеність, неповторно специфічну реальність, що характеризує її як якісну і просторово-часову цілісність.

У зв'язку з неоднозначним і нечітким тлумаченням психологічних термінів Балеї розробив власну періодизацію дитинства та дозрівання людини, де окремою фазою виділив вік немовляти, що охоплює перший рік життя. За цією фазою розвитку настає перше або раннє дитинство, яке триває до кінця 3-го року життя, друге (дошкільне) дитинство, яке збігається з дошкільним періодом і триває до 6–7 року життя; третє (шкільне) дитинство, яке триває до 12–13 року життя дитини. Кожна фаза дитинства, на думку С. Балея, має свої особливості. Перше дитинство – оволодіння мовою. Другому дитинству властиві фантазія та егоцентризм. У цьому віці дитині властивий своєрідний погляд на світ, коли вона не відрізняє світ реальності від світу фантазій. «Остання фаза дитинства, яка передує пубертальному періоду (pokwitaniu), «третьому дитинству», є в очах анатома і психолога вершиною, якої в своєму розвитку досягає дитинство, як остання досконалість, до якої прагнули елементи і сили, що містилися в його зав'язку. Це – ніби остання межа дитячого розвитку, за яку вийти неможливо, йдучи в цьому напрямку. З тілесної сторони вражає гармонія, заснована на властивій цьому віку пропорції окремих частин тіла, яка зникне пізніше, коли дитина увійде в період дозрівання (довгі руки і ноги...). Здається, що природа проявляє в цей момент тенденцію до завершення свого твору...Невимушена, вільна, природна поведінка дитини, заснована на дитячій наївності, додає дитині привабливості, що зникає в наступному періоді» [4; 321]. У фазі третього дитинства дитині притаманне реалістичніше сприйняття світу. Дитина «прагне пізнати дійсність такою, якою вона існує; світ байки перестає бути для неї достатнім. Збуджується зацікавленість природнича і технічна. З даної причини цю фазу, на противагу до попередньої, інколи називають фазою реалізму. Той факт, що діти у цьому періоді звернені до пізнання дійсності, робить їх схильними до набування знань у школі» [4; 20].

На зміну дитинству приходять вік дозрівання. С. Балеї виокремив дві фази цього періоду: пубертатну (фазу розквіту, від 12–13 до 17 років) та юнацьку (адолесцентну, від 17 до 20 років). Перша є переломною між етапами дитинства та дозрівання: «Однак, в міру того, як твориться і організовується нова форма буття, мусить згасати форма

попередня – дитяча. Дитина в людині мусить вмерти, якщо замість неї повинна народитись людина дозріла. Тому якщо розквіт настає слідом по занепадлому дитинстві, якщо дитина тоді перетворюється у щось, що подеколи є антитезою дитинству, то очевидним, що зрозуміти суть цього процесу можна, лише співставляючи те, що утворюється, з тим, що занепадає» [4; 49].

Найсуттєвішою зміною в психіці дитини вчений вважав рефлексію. Основним змістом життя дитини до періоду розквіту була саме діяльність, а не рефлексія. «Період дозрівання, як про це докладніше буде йти далі, є тим періодом, в якому, на протигагу віку дитинства, людина починає пізнавати і досліджувати саму себе. Ззовні увага починає спрямовуватися всередину. Людина вже в тому часі починає спостерігати своє я» [4; 342]. Діти активно спрямовуються до самоаналізу, намагаються зрозуміти якими вони є, відкриваючи для себе власну індивідуальність. Матеріалом для таких висновків слугували особисті щоденники дітей, які С. Балеї вважав цінним джерелом для психолога: «Вартість щоденників, полягає, мабуть, у тому, що тут ми знаходимо думки юнака на підставі спостереження над самим собою, думки щирі, бо тільки для нього самого призначені, і які торкаються часто тих власне переживань, які він часто приховує від дорослих. Власне у цьому періоді багато хлопців і дівчат починають писати щоденники з тією метою, щоб мати змогу висповідатися з власних переживань перед кимсь, хто їх терпляче вислухає і нікому не розповість. Цим незрадливим повірником власне і є щоденник. Тут здійснюються спроби яснішого уточнення власних намагань і прагнень. В своєму щоденнику молода людина намагається придивитись до себе немовби в дзеркалі. З цих причин для психолога він видається річчю дуже цінною, коли йому вдається якимсь чином дістатися до цього джерела» [4; 343].

Відповідно до періодизації дитинства (за С. Балеєм), можемо стверджувати, що у міжвоєнний період вона була найбільш коректною й об'єктивною, адже базувалась на психології розвитку (дитячій психології та психології періоду дозрівання). Суттєвий елемент наукового методу С. Балея – онтогенетичний підхід до вивчення психіки людини. Він застосовував ідею стадійності процесу формування та розвитку людини, розглядаючи психіку як об'єкт, що позбавлений сталості, як феномен, що постійно в стані еволюції, відповідного до вікового розвитку організму.

Онтогенетичний підхід у вивченні психіки людини мав для С. Балея визначальне значення. Він обґрунтував його в концепції цілісного розуміння розвитку особистості. Психіка з її складною структурою, в науковому розумінні вченого, є якісно визначеною реальністю, становить самостійний об'єкт наукового інтересу, хоча вона (психіка) не є самодостатньою. Комплексне трактування – основний критерій оцінки відповідності розвитку конкретної людини до вікових норм. Саме такий підхід допоміг С. Балею вийти на якісно новий рівень знань про людину – педагогічну психологію, фундаментальну теорію психології виховання. В розумінні основ педагогіки, її змісту, проблем і спрямувань він застосував засади психології розвитку, динаміку наукових пошуків вченого можна вибудувати в такому порядку: психологія дитини – вікова психологія (психологія розвитку) – психологія виховання.

Поняття виховання розглядав досить широко, враховуючи такі категорії: розвиток, навчання, педагогічний процес. С. Балеї вживав у своїх наукових працях обидва терміни як синоніми – психологія виховання, педагогічна психологія. Вчений вважав, що результатом виховання можуть бути різні педагогічні продукти: знання, уміння, навички. Він був переконаний, що педагогічна психологія повинна мати своїм єдиним предметом саме виховні процеси, які розглядають з психологічного погляду. «Навіть якщо – хтось скаже, що педагогічна психологія є наука про психіку дитини як про предмет виховання, то таке визначення, хоч і близьке до істини, ще не здається нам повністю вірним. Не сама дитина, але виховні процеси є суттєвим предметом педагогічної психології; при чому очевидним є те, що, говорячи про виховні процеси, треба говорити також про вихованка і вихователя як про предмети або суб'єкти тих процесів, однак, у тій тільки мірі, у якій їх торкається виховний процес».

Педагогіка С. Балея побудована на засадах гуманістичної психології, її властивий гуманізм ХХ ст. – турбота про конкретну людину і її конкретне індивідуальне існування, зацікавленість долею конкретної людини.

Оцінюючи педагогічну спадщину С. Балея, дослідник його творчості М. М. Верников зробив висновок: «С. Балеї розглядає педагогіку з площини людини, її екзистенції і її потреб, з огляду критеріїв суспільства, зорієнтованого на людину. Його розуміння педагогіки не має принципу *tabula rasa*. У С. Балея концепція педагогіки не просто поєднується з психологією розвитку. Психологія розвитку в ній стає вихідною основою, методологічним і теоретичним ґрунтом її становлення і подальшої розбудови. У ній навчання і освіта органічно єднаються з потребами виховання, а зміст виховання полягає у виявленні і розвитку індивідуальних природних задатків людини. З огляду на це поняття «психологія виховання» і «педагогічна психологія» у С. Балея набувають взаємозамінного змісту. Балеї розбудовує нову, педагогічну психологію, зорієнтовану на розвиток природних якостей людини, і нову педагогіку, зорієнтовану на людину і її конкретне життя» [4; 39].

Зміст педагогічної діяльності вчений визначив у межах генетичної психології, яка засвідчує взаємозв'язок навчання й розвитку, усвідомлення граничних можливостей вроджених задатків особистості. Мета освіти С. Балея «пов'язана з утіленням права дитини на власну траєкторію розвитку та якість її соціального становлення» [5; 9], отже, освітній ідеал у творчості мислителя – це творча та вільна особистість, здатна до самоорганізації та вибору самої себе.

С. Балеї наголошував на абсолютизації ідеї «любові до дитини» як складової педагогічного таланту.

Педагогічний талант науковець розумів як момент захоплення, що надає йому часткову перевагу над моментом здатності, тому практичним потребам освіти, на його думку, відповідає виховна здатність педагога, яка реалізується у прихильності до дитини, її знанні та розумінні, бажанні та здатності до спілкування, духовній спорідненості з нею. Учений акцентує увагу на тому, що вивчення особистісних і професійних якостей педагога доцільно робити на виявленні переживань, що супроводжують безпосередній виховний контакт, оскільки саме ця означена здатність актуальна в освітньому процесі.

Зокрема, педагогічний такт вважають професійною рисою вчителя, складовою його професійної майстерності. С. Балеї передумовою ефективною педагогічної діяльності вважав тактовність, яка виявляється у спілкуванні з дитиною. Спілкування педагога з дитиною вчений розглядав як істинну умову виховання, а не мету «саму по собі».

«Виховання пов'язане з тенденцією до спілкування, тому саме ця тенденція мусить бути в особистості педагога. Окрім цього, артистична здатність у педагогічній діяльності розуміється мислителем як така, що спирається переважно на інтуїцію та оперує ірраціональними чинниками» [5]. Реалізувати мистецтво виховання можна, за С. Балеєм, тільки, створюючи природний людський контакт і нормуючи впливи природного спілкування молодих зі старшими й однолітками у відповідних умовах поступу.

Отже, засади філософії освіти С. Балея можуть стати прикладом перегляду підходу до вивчення професійних та особистісних якостей педагога з позиції багатовимірності особистості, її цілісності та неподільності. Імперативну вимогу «ідеального» педагога мислитель подолав, з'ясовуючи відмінності між поняттями «педагогічний талант» і «виховна здатність», «любов до дитини», «прихильність до дитини», «педагогічний такт», «тактовність», «акторська майстерність», «природність спілкування», визначення пріоритетності в освітній діяльності.

Вчений наголошував на необхідності наближення педагогіки до життєвого світу дитини, опису педагогічних можливостей з позиції онтогенетичного розвитку дитини, врахування індивідуальних особливостей кожної дитини, що є спробою вирішити протиріччя між загальними, частковими й одиничними цілями в освітньому просторі. У з'ясуванні можливостей загальнодидактичних принципів педагогіки при переході від «знаннєвого» підходу до проблемно-пошукового, дослідницького варто визначити їхню теоретичну презентацію С. Балеєм крізь призму генетичного підходу як важливу для онтогенетичного бачення освіти – «вчитися, щоб бути», оскільки вона підтримує ідею про безперервне навчання та розвиток людських якостей шляхом творчого навчання, а також забезпечує диференціацію, індивідуалізацію та інтеграцію в освітній діяльності.

Теоретичними джерелами педагогічної рефлексії видатного вченого стали ідеї філософії життя, персоналізму, герменевтики, феноменології, психоаналізу. Значний вплив на становлення філософсько-педагогічних поглядів мислителя мали досягнення європейсько-американської психолого-педагогічної школи, зокрема таких її напрямів: біхевіоризм, генетична психологія, гештальтпсихологія, прагматизм, функціональне виховання, функціональна психологія. Саме ця обставина визначила історичну долю його праць в Україні, оскільки сформульовані у них наукові уявлення про розвиток і саморозвиток особистості, про місце й роль освіти у цьому процесі суперечили положеннями радянської школи дитячої та педагогічної психології щодо організації системи освіти.

Наукові позиції С. Балея актуальні сьогодні, адже вони сприяють розв'язанню конкретних проблем сучасної освіти у філософській рефлексії, зокрема, проблема якості освіти, гендерного виховання, дитиноцентризму тощо.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. *Baley S. Psychologia wieku dojrzewania / S. Baley // Biblioteka pedagogiczno-dydaktyczna. – № 5. – Wyd. 2-gie. – Lwów ; Warszawa : Ks. Atlas, 1932. – 264 s.*
2. *Baley S. Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka. – Biblioteka pedagogiczno-dydaktyczna. – № 15. – Lwów ; Warszawa : Ks. Atlas, 1935. – 424 s.*
3. *Балей С. Зібрання праць : у 5-ти т. і 2 кн. / С. Балей ; [авт-во ідеї наук. проекту, наук. пошук. і дослід. робота, уклад., відповід. і наук. ред. тому і вид., перед., наук.-аналіт. статті, бібліогр. М. М. Верников ; відпов. ред. тому О. В. Чайковський ; автори наукових приміток М. М. Верников, Ю. А. Вінтюк, В. Н. Кутик]. – Львів ; Одеса : ІФЛІС ЛФС «Cogito», 2002. – (Інтелект. скарби України). Т. 1. – 2002. – 487 с.*
4. *Балей С. Зібрання праць : у 5-ти т. і 2 кн. Т. 1. Авт-во ідеї наук. проекту, наук. – пошук. і дослід. робота, уклад., і наук. ред. тому і вид., перед., наук. аналіт. статті, М. М. Верников; Відпов. ред. тому – Н. Г. Никало, М. М. Верников ; автори наук. приміток М. М. Верников, Ю. В. Вінтюк. – Львів : Видавництво Національного університету «Львівська політехніка», 2009. – 512 с.*
5. *Гончаренко О. А. Філософсько-педагогічна концепція С. Балея у сучасному освітньому дискурсі : дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук : 09.00.10 / О. А. Гончаренко. – Київ, 2011. – 177 с.*
6. *Перший Український Педагогічний Конгрес 1935. – Львів : Накладом товариства Рідна Школа, 1938. – С. 3–16*

Стаття надійшла до редколегії 19.10.2016

Прийнята до друку 25.02.2017

## S.V. BALEY AS A FOUNDER OF TRENDS IN THE POLISH-UKRANIAN HUMANISTICS OF THE 20TH CENTURY

**Olena KVAS**

*Ivan Franko National University of Lviv,  
1, Universytetska St., Lviv, 79000,  
e-mail: l\_kvass@ukr.net*

Development of childhood studies in the social sciences and humanities in the late XIX – early XX century is not possible without ideas of pedology as the science of a child.

Pedology pioneers were doctors, biologists and physiologists for the reasons of having more objective methods.

There were initiated the studies of cognitive activity of a child, including those related to role of the pupil. Researches focused on physiological, mental and social development of children, the role of hygiene and health, the possibility of the child in the process of socialization within school environment, collective and preventive school activities to prevent school failure or social unsuitability of children.

Ideological and scientific interests of S. Baley (1885–1952) were formed in this atmosphere. Pedocentric ideas in the first half of the twentieth century were implemented into practice. He initiated establishment of school psychological service centers, children's psycho-educational counseling, special psycho-technical schools and centers of mental



hygiene. The research of the scholar influenced the study of mental abilities of children and youth, reform of pre-school and school education. The children were seen not through the prism of adult psychology, but as the personality that has his/her own world, one's individual psychological needs, abilities and interests. The concept of pedocentrism led to identification of the process of raising a child with a process of spontaneous, natural and physical development of existing innate instincts, with the promotion and development of potential natural features.

S. Baley is one of the founders of pedocentrism movement, world-renowned psychologist, teacher, psychiatrist, creator of educational psychology, developmental psychology and social psychology. After graduation from Lviv University (philosophy, psychology) (1903–1907) he continued studies at the universities of Berlin and Paris (1911–1914). In 1917 S. Baley returned to Lviv, where he continued teaching at the medical faculty of Lviv University (1917–1923). He presented his doctoral thesis in medicine at the University of Warsaw in 1923. In 1928 he received the title of extraordinary professor at Warsaw University and in 1934 became the ordinary professor of educational psychology. S. Baley's formation as a scholar and educator is closely associated with Lviv and Lviv University, where he studied for 10 years.

Since 1928 and till the end of his life S. Baley worked at the University of Warsaw.

After the war S. Baley continued to work at Warsaw University as the Head of the Department of Educational Psychology. He also worked at the Institute of Special Education and the Higher School of Mental Hygiene. S. Baley was one of the founders of the Polish Psychological Society and academician of the Polish Academy of Sciences.

The list of scientific publications of S. Baley is quite significant. It includes such fundamental works as «Psychologia kontaktu wychowawczego» (1930), «Psychologia wieku dojrzewania» (1931), «Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka» (1935), «Charakterologia i typologia dzieci i młodzieży» (1933) and others. His articles were published in the scientific journal of literature of Shevchenko Scholarly Society, the journal «Science and literature», Ukrainian Medical Journal, Polish scientific journals: «Psychotechnika», «Oświata i wychowanie», «Rocznik psychiatryczny», etc.

S. Baley's pedology was built on the principles of humanistic psychology. It inherits humanism of the twentieth century – particular concern for a child and specific individual existence, the destiny of a child.

*Keywords:* S. Baley, pedology, child, childhood, humanistic psychology.

УДК 159.9:305-057.875(477)

## ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ГЕНДЕРНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА

Оксана КІКІНЕЖДІ<sup>1</sup>

*Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка,  
вул. М. Кривоноса, 2, м. Тернопіль, 46027  
e-mail: okiki77777@gmail.com*

Розкрито психологічні детермінанти гендерного самовизначення особистості в сучасній суперечливій системі традиційних/патріархальних та егалітарних/демократичних координат з позиції гендерної методології. Створено психологічну модель статевої ідентифікації; узагальнено соціально-педагогічні чинники та особистісні детермінанти персоналізації гендерного Я.

На фоні «загальної соціальної трансформації» студентки частіше виявляють ліберальні установки, більше підтримують рівний розподіл ролей у сім'ї, прагнуть рівних можливостей для самореалізації. Ці тенденції дають змогу констатувати збільшення суб'єктного потенціалу, визначити психологічні перспективи майбутньої життєтворчості молодих жінок як виходу за межі звичного та виклику стереотипам, що свідчить про необхідність розроблення та впровадження особливої ідеологічної системи гендерних знань і практик, релевантних психологічним принципам паритетності та саморозвитку статей. Окреслено перспективи дослідження проблеми соціального конструювання гендеру у студентському середовищі, шляхи формування егалітарної особистості.

*Ключові слова:* егалітарні цінності, амбівалентність свідомості, гендерні ролі, гендерні стереотипи, патріархальні цінності, особистісна самореалізація, гендерна ідентичність, гендерний образ Я.

**Актуальність дослідження.** В умовах соціально-психологічної трансформації українського суспільства актуальним є дослідження біологічної та соціальної детермінації статей задля вирівнювання можливостей самореалізації жінок і чоловіків, що потребує суттєвої перебудови їхнього соціокультурного простору. Виявлення психологічних детермінант гендерного самовизначення особистості, необхідність вивчення внутрішніх механізмів її отождолення з певними взірцями статевої поведінки, утвердження демократичних цінностей як детермінанти культивування паритетності статей є стратегічним напрямом соціалізації молоді та забезпечення національного механізму державної гендерної політики.

У контексті «генези здійснення особистості» (С. Максименко) сучасна психологія акцентує увагу на розвитку індивіда в системі процесів самопобудови та самоздійснення,

<sup>1</sup> Авторський рукопис збережено.

гармонізації його внутрішнього світу з зовнішнім в умовах соціокультурної різноманітності, що спричинено глобалізаційними тенденціями (Г. Балл, І.Бех, М. Боришевський, Т. Говорун, В. Кремень, Г. Костюк, А. Маслоу, В. Роменець, К. Роджерс, В. Татенко, Т. Титаренко та ін. учені). На нашу думку, найвиразніше цей феномен репрезентується в межах гуманістичного та феноменологічного підходів, що дає підстави розкрити питання розвитку суб'єктності, самовираження, набуття «сутнісного Я» в суперечностях життя. Попри очевидну «відкритість» прикладного аспекту проблеми гендерної ідентичності, вона має значний внутрішній пласт, оскільки охоплює чимало нез'ясованих психологічних механізмів особистісного розвитку людини.

Стрижнем нового методологічного підходу у національній психології утворює ідея суб'єктності людини, з якою пов'язана самодетермінація її буття в світі, «внутрішні ресурси сутнісного самоствердження» (В. Татенко), авторська позиція щодо подій життя, що дає змогу привернути увагу вчених до проблеми самовизначення індивіда у сфері традиційної та егалітарної культур [2; 7; 9; 10; 13; 15]. Із позиції суб'єктно-вчинкового підходу ідентичність виступає індикатором тривалості та неперервності свідомості, конгруентності життєвих цілей та смислів із повсякденними діями та вчинками. Вчинок, за В.А.Роменцем – «живий осередок», спосіб особистісного існування в світі, який, на думку вченого, треба розглядати як всезагальний філософський принцип, який допомагає тлумачити природу людини і світу в їхніх пізнавальному та практичному відношенні [14, с. 12]. У цьому сенсі конструювання гендерної ідентичності особистості – це завжди реалізація внутрішніх помислів і смислових цінностей особистості, всієї Я-концепції, яка забезпечується і спрямовується прагненням до досягнення внутрішнього узгодження, самоактуалізації і зовнішнього підтвердження як смислових механізмів особистості. Досліджуючи функціонування самосвідомості як внутрішньої детермінанти саморозвитку особистості, Мирослав Боришевський наголошує, що «Я-концепція виступає своєрідним еталоном, згідно якого індивід фіксує процес свого особистісного розвитку як зростання у різних аспектах життєдіяльності: взаєминах з іншими (передусім «значущими іншими»), професійній діяльності, прецизійованні (уточненні), бачення себе в системі провідних життєсенсових (або смисложиттєвих) цінностей [3, с. 8]. Водночас гендерна ідентичність як психолого-феноменологічний комплекс охоплює розмаїтість проявів статевої поведінки, ціннісних виборів, сталих преференцій чоловічого та жіночого світу і представлена специфічними знаковими системами – конструктами фемінності, маскулітності, андрогінності, вибір яких зумовлений традиційними та егалітарними гендерними орієнтаціями. Особистісний сенс в інтеграційній єдності конативного, когнітивного й афективного компонентів підтримує процес багатовимірних ідентифікацій особистості, забезпечує цілісність Я-концепції особистості, упорядковує в свідомості особистості багаторівневий процес ідентифікацій і спрямовує їхню реалізацію. Егалітарна особистість пов'язана з об'єктом дій та пізнання, а з іншими людьми – як із суб'єктами, визнаючи їхнє право на самовизначення та свободу (Т. Говорун).

Отже, наукова розробка особливостей становлення гендерної ідентичності потребує інтеграції психологічних досліджень, спрямованих на онтогенез свідомості

та самосвідомості, презентації Я у виборі лінії статевої поведінки, формування психологічних механізмів самовизначення та саморегуляції представників різної статі, що і визначило мету нашої праці.

Генезу гендерної ідентичності досліджували залежно від соціальних джерел впливу в контексті процесу соціалізації-інтеріоризації та інтерналізації еталонів, символів, норм статевої поведінки, поширених в етнокультурі, самовизначення та самопрезентації особистості у різних сферах людського буття (Л. Виготський, І. Кон, М.Слюсаревський), нарративу (М. Бахтін, В. Біблер, Н. Чепелева), життєвих смислів і цінностей (Б. Братусь, М. Рокич, Дж. Роттер, М. Савчин та ін.).

В основу концепції дослідження покладено розуміння гендерної ідентичності як найважливішого особистісного утворення, активності суб'єкта в оволодінні культурними знаками гендеру (знаннями, уявленнями) і процесом конструювання гендера на індивідуальному рівні (як реалізацією засвоєного), що виявляється у різних взаємодіях, ефектах соціальних репрезентацій і саморепрезентацій (діях, висловлюваннях, оцінках, моделях поведінки тощо).

У обґрунтуванні дослідницького методу ми опирались на концепцію Е. Еріксона, в якій соціальна ідентичність розвивається в онтогенезі з поступової інтеграції всіх ідентифікацій. Ідентифікацію та ідентичність ми розглядаємо як органічно пов'язані психологічні явища, які перебувають на різних рівнях становлення особистості, які можна описати як «процес-результат», «мінливість-стабільність», «неперервність-стійкість». Природно, що ці співвідношення не є жорстко зафіксованими дихотоміями, проте їхнє виділення важливе для виявлення складових гендерної ідентифікації [17].

Творення гендеру на соціокультурному та індивідуально-особистісному рівнях опосередковує характер інтеракцій між людиною та середовищем у напрямі засвоєння традиційних чи егалітарних цінностей. Суб'єкт-суб'єкту взаємодію розглядають як розгортання діалогічного спілкування за позиції рівноправності людей, яку опосередковує статевої компонент як чинник порушення паритетності статей. Маніпуляційний стиль відносин, відображення особистістю своїх фемінно-маскулінних властивостей як наслідку традиційної гендерної соціалізації обмежує особистість, і в подальшому дорослому житті, як вважає Надія Гапон, «два крайні полюси фемінність-маскулінність сполучаються в точці інтерпретації влади, яка презентує дискурси, почергово висвітлює їх як необхідні ситуаційні моделі гендерних образів», оскільки «... континуум шкал розташований між вартостями егалітаризму-недемократизму» [6, с. 309–310].

Соціально-конструктивний підхід набув у нашому дослідженні статусу провідного у виявленні соціально-педагогічних чинників гендерної ідентифікації особистості, що дає змогу визначити сутнісні детермінанти набуття індивідом гендерної ідентичності – статевої типології чи андрогінної, яка змодельована і продовжує моделюватися під впливом соціуму у представників обох статей (відповідно до традиційної та альтернативної їй – егалітарної соціалізації) (В. Васютинський, Т. Говорун, Е. Кімел, В. Кравець, М. Мід, В. Москаленко та ін.). Саме егалітарна соціалізація є співзвучною практиці особистісно-орієнтованого (ненасильницького) підходу в освіті, що впливає з демократичної моделі суспільства.

В інтерпретації процесу гендерної ідентифікації особистості важливою є специфіка структури статевої самосвідомості, сутності соціально-психологічних механізмів соціалізації індивіда. Маскулінність і фемінність як статевоповідні особистісні характеристики представників чоловічої чи жіночої статі стають базовими категоріями в аналізі гендерної ідентичності та особистісному розвитку індивіда. Гендерні орієнтації є важливим індикатором особистісного впливу гендеру, провідним вектором життєдіяльності зростаючої особистості. Гендерна ідентифікація – це процес особистісного самовизначення в сфері гендеру, залежно від гендерної соціалізації в традиційній чи егалітарній сім'ї. Статеворольова ідентичність постає як багаторівнева складноорганізована структура, що охоплює основний (базовий) і периферичні комплекси характеристик.

Структура статевокульового самовизначення в рамках системного підходу подана триединою структурою динамічного цілого «Я як хлопчик/дівчинка», «Ми як хлопчики/дівчатка», «Вони – чоловіки/жінки» як соціокультурні еталони фемінності-маскулінності, що дає підстави розглядати гендерну ідентичність як систему поглядів, цінностей, уявлень про «чоловіче»/«жіноче» та загальнолюдське; і, відповідно, виокремлювати, описувати й оперувати всіма складовими статевоповідного образу сутнісного Я, розкривати внутрі- і міжсистемні взаємозв'язки понять і значень.

Зріла особистість регулює свої відносини зі світом, орієнтується на їхню доцільність у системі соціальних досягнень, виконання статево ролей, особистісних сенсів егалітарного чи традиційного характерів. У цьому ракурсі потрібнішою для нашого дослідження є кратологічна теорія В. Васютинського, владно-підвладний зміст соціалізаційних впливів матері, батька та інших членів сім'ї, інтеракційно-кратологічний зміст маскулінності-фемінності. Як зауважив вчений, «Аналіз маскулінно-фемінних співвідношень в особистісному розвитку крізь призму кратологічних дискурсів дає підстави пов'язати формування фемінності з розгортанням дискурсивних характеристик первинного узалежнення, маскулінності – упорядкування, а андрогінності – вторинного узалежнення. Відтак андрогінність як симпомокомплекс статевокульових характеристик знаменує досягнення певної особистісної зрілості й завершеності не тільки в сексуально-статево, а й загалом інтеракційній сфері людського буття» [4, с. 315].

Ідентичність конструюється також як психолого-феноменологічний комплекс, який можна описати і пояснити лише в системі комплексної, множинної причинності. На думку Т. Титаренко, «... особистість стає соціокультурною реальністю, коли осмислює себе і своє життя в певних дискурсах. ... Дискурс – це форма об'єктивації змісту свідомості, що вербально артикулюється. ... Людина як носій дискурсу занурена в дискурсне середовище, яке і є тим єдиним світом, у якому вона існує. Соціосемантичні особливості взаємодії особистості і світу на кожному етапі постановки нових життєвих завдань накладають відчутний відбиток на бачення майбутнього. Комунікативна реальність осмислюється як інтерактивна, мова стає знаково-символічним засобом самоконститування» [16, с. 46–47].

У процесі емпіричного дослідження особливостей гендерної ідентифікації у ранньому дорослому віці виявлено статево диференціацію структури термінальних та

індустріальних цінностей, домінування чоловічих цінностей у сімейних і соціальних орієнтирах, інтернальний локус-контроль. У структурі життєвих цінностей та сценаріїв майбутнього життя найбільш питому вагу займають сімейні ролі, а в атрибуції Я-концепції – здатність їх успішно виконувати. Одночасно соціально-психологічна структура сімейних цінностей обох статей характеризується внутрішньою суперечністю – традиційно-гендерні властивості частіше очікують від чоловіків, ніж від жінок. Образ ідеальної жінки (94%) і образ ідеального чоловіка (95%) в уявленнях молоді має здебільшого традиційний характер. У структурі особистісних якостей сучасного чоловіка найвищі місця у рейтингу займають традиційно маскулітні якості, проте дівчата їх поєднують з фемінними. Когнітивна складова уявлень дівчат про жіноче особисте щастя містить дві різноспрямовані та конфліктні тенденції: з одного боку, прагнення реалізувати свої власні цілі (в центрі уваги проблеми здобуття освіти, професії), з іншого – бажання реалізувати суто «жіноче» начало – вийти заміж, турбуватись про чоловіка, виховувати дітей тощо. Складність гармонізації цих тенденцій полягає в тому, що реалізація індивідуальних планів залежить від власної активності молодої жінки, її наполегливості, а плани створення сім'ї – від зусиль партнера. Суперечності виявились також у рамках ролі жінки-матері та професіонала. Обираючи між кар'єрою та сім'єю, дівчата визнають пріоритет сім'ї. Обізнаність з феноменом подвійної зайнятості жінки призводить до орієнтації дівчат на те, що «краще сидіти вдома і доглядати дітей», ніж породжувати бездоглядних «дітей вулиці». Модель подвійної зайнятості жінки змушує ідентифікуватись із традиційною фемінною роллю. Дівчата спрямовані на вибір спеціальностей, які допоможуть їм у майбутньому приділяти більше уваги сім'ї, юнаки керуються перспективністю та фінансовими аспектами.

Реконструкція когнітивного компонента гендерної ідентичності, що виявляється у переосмисленні життєвих цінностей, виробленні певних власних еталонів-ідеалів «мужності та жіночності», появи сексуального інтересу до протилежної статі, підвищенні чутливості до особливостей свого зовнішнього вигляду, є результатом «творчого синтезу» між сигналами внутрішнього автентичного Я і запитамі соціального оточення (Е. Еріксон, А. Маслоу, К. Роджерс). В ідеальному образі Я юнаків зафіксовано зниження маскулітних характеристик, тоді як у дівчат – зростання фемінних: вони бачать себе жіночнішими, миролюбнішими й орієнтованими на материнство та заміжжя ( $p < 0.05$ ). Чоловічий еталонний образ в оцінці дівчат завдяки посиленню фемінних якостей стає більш андрогінним. Референтна гендерна ідентичність («моє ідеальне Я» та «ідеальне» Я мого партнера) мають відчутний стереотипізований характер у дівчат і у юнаків. У розвитку гендерної ідентичності пріоритетними є вибір професії, сценарію сімейного життя та професійної кваліфікації, проте патріархальні установки й надалі відіграють суттєву роль у складових особистого щастя статей, їхніх вмінь і навичок, психологічних якостей та властивостей. Подальша кар'єра прямо ділиться на «жіночу» і «чоловічу», ця диференціація визначається традиційними ролями в суспільстві і сім'ї [9, с. 213–256].

З'ясовано, що в процесі життєвого самовизначення у молодіжному середовищі спостерігається відтворення гендерних стереотипів юнаками і виявлення егалітарних установок дівчатами. Соціальне конструювання гендеру в молодіжному середовищі

детерміновано гендерним простором сучасного суспільства, що виявляється у подвійному протиріччі: з одного боку, частковим вирішенням шляхів утвердження формальної рівності статей та апеляцією до природного призначення жінки, з іншого – новим, альтернативним устроєм гендерних відносин, які ґрунтуються на принципі «рівності у відмінності», тенденції рівних прав і можливостей для самореалізації молодих чоловіків та жінок як унікальних суб'єктів соціально-історичного дійства. На фоні «загальної соціальної трансформації» студентки частіше виявляють ліберальні установки, більше підтримують рівний розподіл ролей у сім'ї, прагнуть рівних можливостей для самореалізації. Ці тенденції дають підстави констатувати збільшення суб'єктного потенціалу, визначити психологічні перспективи майбутньої життєтворчості молодих жінок як виходу за межі звичного та виклику стереотипам. Результати дослідження свідчать про те, що треба розробляти та впроваджувати особливу ідеологічну систему гендерних знань і практик, релевантних психологічним принципам паритетності та саморозвитку статей.

Статеворольова ідентифікація – це показник особистісної зрілості, змістова характеристика розгортання гендерного Я в людському бутті. Особистісний розвиток індивіда у період дорослішання передбачає соціалізацію (залучення до існуючих у цій культурі цінностей), індивідуалізацію (критичне осмислення наявних цінностей, рух від цінностей наслідуваних, запозичених до індивідуалізованих, формування власної ієрархії цінностей), універсалізацію (вихід за межі цінностей цієї культури, наближення до загальнолюдських цінностей).

Гендерна ідентифікація відіграє важливу роль у становленні статевої самосвідомості особистості, формуванні у неї образу Я, засвоєнні вимог статоворольової поведінки. Гендерна ідентичність схарактеризована як така, що усвідомлює статоворольові культурні еталони і соціально-психологічні настановлення, приймає традиційні чи егалітарні моделі поведінки, формування его-структур у континуумі маскулінності-фемінності, репрезентує індивідуальний досвід самопізнання у системі само- й взаємооцінних ставлень, узгодженням і збалансуванням реального та ідеального гендерного Я. Тому «Я» чоловіка/жінки» (гендерну ідентичність) як особистісне утворення можна вважати соціально-культурним конструктом фемінності-маскулінності, поміщеним в етноісторичне середовище як приклад егалітарної ( андрогінної) поведінки.

Окреслення перспектив дослідження механізмів соціального пізнання на підставі категорії гендеру дає змогу визначити сутнісні детермінанти набуття індивідом гендерної ідентичності у процесі егалітарної соціалізації як найбільш прогресивної та продуктивної демократичної моделі суспільства – спільноти рівноправних індивідуальностей (К. Абудханова-Славська). У цьому розумінні вихідні положення базової стратегії егалітарної соціалізації враховують реалізацію ідеї гендерної рівності у різних сферах життєдіяльності; ідею індетермінації біологічною статтю гендерних ролей; визнання взаємозамінності жіночих і чоловічих соціальних ролей; компоненти егалітарного світогляду: гендерну компетентність (знання про різноманітність гендерних стандартів і здатність до реконструкції статевих стереотипів); гендерну сенситивність (чутливість до дискримінації, ідентифікація ознак сексизму), гендерну

толерантність (повага прав індивідуальності кожної особистості), створення умов для повноцінного розвитку представників різної статі, незважаючи на статеві стереотипи й упередження, гендерне самовизначення особистості на засадах рівноправ'я, забезпечення кожній особистості свободи вибору, заохочення індивідуальних інтересів безвідносно до статевої належності, підтвердження своєї ідентичності у поведінці, у конкретному вчинку, в життєвому просторі, діяльності тощо.

В основу запропонованої нами егалітарної моделі статевої соціалізації покладено провідні ідеї гуманістичної психології та педагогіки, принципи особистісно-егалітарного підходу як базового в особистісному розвитку та подальшій самореалізації внутрішнього потенціалу індивідуальності, формування гендерної чуйності в паритетній взаємодії між статями, організацію розгорнутого діалогічного спілкування, щоб усталили базовий ціннісно-смысловий консенсус, рефлексію позицій партнерів по діалогу як прояв «ми-переживання», рівноправності та взаємного визнання «суб'єктів звертання», «співчутливого розуміння» тощо.

Як засвідчив досвід діяльності науково-дослідного Центру НАПНУ-ТНПУ імені Володимира Гнатюка, гендерні компетенції як ключові життєві у контексті егалітарної освітньої парадигми розвивають в особистості потребу і здатність до самопізнання, самовдосконалення, уміння будувати партнерські стосунки, бути конкурентоспроможним на ринку праці, утверджувати в приватному та соціальному житті демократичні засади. Реалізація особистісно-егалітарного підходу як гендерного дискурсу в розвивальній парадигмі у зміст навчально-виховної роботи освітніх закладів на підставі «гендерної матриці» національної педагогічної спадщини (В. Сухомлинський, А. Макаренко, С. Русова) є соціально-психологічною детермінантою становлення егалітарної особистості, розширення культуротворчого ментального простору всіх учасників педагогічної взаємодії на засадах європейських демократичних цінностей – свободи, поваги до прав людини, гідності, справедливості, толерантності, щоб жити разом у рівності та гідності.

Низку положень і висновків дослідження можна використати для поглиблення гендерних аспектів державної молодіжної політики, визначенні інноваційних гендерно-освітніх технологій щодо формування егалітарної свідомості зростаючої особистості з метою її успішного життєвого та професійного самоздійснення в контексті європейської моделі паритетності.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. *Абульханова-Славская К. А.* Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – Москва : Мысль, 1991. – 299 с.
2. *Бем С.* Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / С. Бем ; пер. с англ. – Москва : «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004. – 336 с.
3. *Боришевський М.* Дорога до себе: від основ суб'єктності до вершин духовності : монографія / М. Боришевський. – Київ : Академвидав, 2010. – 416 с.



4. *Васютинський В.* Інтеракційна психологія влади: монографія / В. Васютинський. – Київ : КСУ, 2005. – 492 с.
5. *Выготский Л. С.* Собрание починений : в 6 т. / Л. С. Выготский ; под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. – Москва : Педагогика, 1982. – Т. 1. – 488 с.
6. *Гапон Н.* Гендер, суб'єктивність, ідентичність: філософські дискусії другої половини ХХ сторіччя : [монографія] / Н. Гапон. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2009. – 378 с.
7. *Говорун Т. В.* Гендерна психологія: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді. – Київ : Видавничий центр «Академія», 2004. – 308 с.
8. Інтегративно-особистісний підхід у психологічній науці та практиці: монографія / Г. О. Балл, О. В. Губенко, О. В. Завгородня та ін. ; за ред. Г. О. Балла. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 206 с.
9. *Кікінежді О. М.* Гендерна ідентичність в онтогенезі особистості : монографія / О. М. Кікінежді. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – 400 с.
10. *Кон И. С.* Социологическая психология / И. С. Кон. – Москва : Моск. психолого-социальный институт ; Воронеж : Изд-во НПВ «МОДЭК», 1999. – 560 с.
11. *Костюк Г. С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – Київ : Радянська школа, 1989. – 608 с.
12. *Максименко С. Д.* Генеза здійснення особистості / С. Д. Максименко. – Київ : Вид-во ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
13. *Кіммель М.* Гендероване суспільство / М. Кіммель. – Київ : Сфера, 2003. – 490 с.
14. *Роменець В. А.* Вчинок і постання канонічної психології / В. А. Роменець // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / за заг. ред. В. О. Татенка. – Київ : Либідь, 2006. – С. 11–37
15. *Татенко В.* Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології / В. О. Татенко // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / за заг. ред. В. О. Татенка. – Київ : Либідь, 2006. – С. 316–356.
16. Як будувати власне майбутнє: життєві завдання особистості : [наук. моногр.] / [Т. М. Титаренко, О. Г. Злобіна, Л. А. Лепіхова та ін.] ; за наук. ред. Т. М. Титаренко ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 512 с.
17. *Erikson Erich H.* Childhood and Society / H. Erikson Erich. – New York, Norton, 1963. – 445 p.

Стаття надійшла до редколегії 29.11.2016

Прийнята до друку 07.03.2017

## PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF GENDER SELF-IDENTITY OF A PERSONALITY UNDER CONDITIONS OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL TRANSFORMATION OF UKRAINIAN SOCIETY

**Oksana Kikinezhdi**

*Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University,  
M. Kryvonosa-St. 2, 46027  
e-mail: okiki77777@gmail.com*

The article deals with psychological determinants of gender self-identity of personality in modern controversial system of traditional / patriarchal and egalitarian / democratic coordinates from the position of gender methodology. This research investigates psychological effects of gender stereotypes on the identity of young men and women in the Ukrainian society. The suggested psychological model of sex-role identification helps generalize external (social and educational) factors and personal determinants of personalization of gender «Self».

Gender (parity) democracy is important, not only because of the international recognition, but also for the internal dynamic of our country, implementation of basic social programs which improve the quality of life for two socio-demographic groups-men and women, elimination of inequality between this sexes and development of partnership between them as an expression of social justice, the effective mechanisms of protection against discrimination, etc.

Ukrainian youth decides on its future in the world where family and public spheres are no longer ruled by the ideals of Soviet patriarchal system disguised under the slogan of equality between men and women. Gender is a basic characteristic of a person that determines his or her psychological and social functioning. Gender relations characterize the level of democracy in a society, as they determine the division of roles in political, socio-economic and professional lives.

However, historical examples show that it is not enough to resolve the problems of human existence, human or national security using only power, scientific or technological methods without any changes in the social consciousness and culture. Such changes are possible only when people and culture become consciously aware of a particular system of values and value orientations as a humanitarian component of social life security. Hence the study of person's gender identity formation in the ontogenesis is promoted by a social need to reveal social and psychological factors of youth gender culture formation, the necessity to study the inner mechanisms of personality identification with certain patterns of gender role behavior, as well as social life democratization and formation of egalitarian values.

Gender identity is characterized as being marked by awareness of gender-role cultural standards, as well as social and psychological instructions, accepting the traditional or egalitarian modes of behaviour, formation of ego-structures in the continuum of masculinity and femininity, representation of the individual experience of self-knowledge and attitudes to evaluating oneself and others, agreement and balancing between the real and ideal gender Self.

This research is aimed at determining gender perceptions of student youth, specifically gender ideals in the self-concept, beliefs about traditional and egalitarian gender roles and construction of the real and ideal self.

Our hypothesis was that student youth is heavily influenced by both the traditional and egalitarian gender orientations in determination of their private and public roles.

Social construction of gender in youth environment is determined by gender space of modern society, it is characterized by double contradiction: on the one hand, partial solution

to the ways of establishing formal equality and appellation to the natural function of women, on the other hand - new, alternative system of gender relations based on the principle «equality in difference», tendency of equal rights and opportunities for self-realization of young men and women as unique subjects of socio-historical event. At the background of «general social transformation» female students often express liberal statements, support more equal division of family roles, look for equal opportunities for self-realization.

Egalitarian socialization is congruent with person-centred (non-violent) approach in education, as the most progressive and productive community of equal individuals of different sexes. In this sense initial assumptions of personal egalitarian approach as a basic strategy of socialization and education cover the implementation of the idea of gender equality in different fields of activity and gender roles interchangeability; indetermination of biological belonging of gender roles; approval of egalitarian ideology: gender competence as knowledge of gender standards diversity and ability to reconstruct gender stereotypes, gender sensitivity as a means of creating conditions for the general development of the representatives of different sexes despite gender stereotypes and prejudices, ability to solve educational problems from the viewpoint of egalitarian gender ideology and gender tolerance as respect of fundamental rights and freedoms.

The article outlines prospects of further research on gender social construction among students and ways of egalitarian formation of personality.

*Keywords:* egalitarian values, ambivalence of consciousness, gender role, gender stereotypes, patriarchy, self-realization, sex bias, sex roles identity, unsexed sexism, values.

УДК 159.922.1/.923.07-055.2:179.8-055.1

## ПСИХОЛОГІЧНЕ НАСИЛЬСТВО НАД ЖІНКОЮ: ПРИЧИНИ І НАСЛІДКИ

Ірина КОЧЕРГІНА

*Львівський національний університет імені Івана Франка,  
вул. Університетська, 1, м. Львів, 79000,  
e-mail: irakoherhina@ukr.net*

Подано результати теоретичного дослідження причин і наслідків психологічного насильства щодо жінок. Проаналізовано наукові підходи до вивчення особливостей психологічного насильства як окремого виду жорстокого поведіння. Розглянуто та проаналізовано причини виникнення психологічного насильства з боку чоловіків. Стверджується, що ці причини жорстокого поведіння можуть впливати з біологічних, органічних порушень, з особливостей генетичного та еволюційного розвитку людини, а також критись в особливостях індивідуального розвитку дитини у конкретному суспільному середовищі.

З'ясовано, що наслідки психологічного насильства призводять до порушень міжособової взаємодії у родині та особистісних змін, які охоплюють цілий спектр негативних переживань. Наголошено, що негативними наслідками психологічного насильства є зростання особистісної тривожності, почуття страху та власної неповноцінності, зниження рівня самооцінки, розвиток невпевненості у собі, пасивності, залежності.

*Ключові слова:* психологічне насильство, образлива поведінка, жорстоке поведіння, причини психологічного насильства, наслідки психологічного насильства.

**Постановка проблеми.** Сьогодні у світі, а також і в Україні, все більше людей говорять про те, що часто стикаються з словесними образами, агресивністю, нестриманістю тощо. Здебільшого психологічне насильство розглядають навмисний вплив на особу, який виявляється в ігноруванні її суб'єктних характеристик (свободи, гідності, прав тощо), руйнування відносин прив'язаності між людьми, або навпаки, фіксування певних відносин, що призводить до дисгармонії в усіх сферах психологічного розвитку – поведінковій, інтелектуальній, емоційній, вольовій, комунікативній, особистісній тощо (А. Орлов) [8]; як форма примусу, підкорення з метою завоювання, збереження, панування власних прав (А. Малішевська, В. Хмелько, Н. Хмелько) [6]. Є. Волков психологічне насильство визначає як соціально-психологічний вплив, який навмисно змушує іншу людину чи групу людей до дій чи поведінки, які не входили у їхні наміри, який порушує психологічні межі особистості чи соціальної групи, який відбувається без їхньої згоди і без забезпечення соціальної і психологічної безпеки індивіда, а також всіх його законних прав, що призводить до соціальної, психологічної, фізичної чи матеріальної шкоди [3]. Тобто, автори, які дають визначення поняттю психологічного насильства сходяться у тому, що воно є навмисним впливом на іншу людину, який є негативним, приносить їй шкоду, має негативні наслідки. Часто психологічне насильство трапляється у по-

вськденному житті, а також у родинному колі, проте найбільше досліджували жінок, які піддавались насильству з боку власних чоловіків [4; 7]. Проблема психологічного насильства з боку інших членів родини маловивчена.

Психологічне насильство поряд з іншими видами насилля – найпоширеніше [11]. Воно виступає як навмисний вплив, який спрямований на іншу людину, має негативне забарвлення та негативні наслідки, а також ґрунтується на владі, домінуванні, деспотизмі та контролі. За даними статистичних служб з різних країн, переважаючу більшість потерпілих від психологічного насильства у світі становлять жінки й дівчата [4; 11]. Причини виникнення психологічного насильства жінок різні, криються у багатьох сферах розвитку та діяльності людини, а його наслідки для кожної конкретної особистості, яка йому піддається, негативні.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У минулому психологічне насильство науковці як окремий вид жорстокого поводження не виділяли, вважалось, що воно є складовою інших видів насильства – фізичного, сексуального тощо. З 1980–1990 років почали з'являтися наукові дослідження психологічного насильства як окремого виду жорстокого поводження щодо іншої особи [10]. Дослідження науковцями психологічного насильства часто ґрунтується на таких підходах аналізу: вивчення форм і проявів психологічного насильства, дослідження його наслідків [18]. Детально описано наслідки психологічного насильства знаходимо в працях А. Томісона, Дж. Туччі, а також Г. Мустафаєва, який досліджував особливості жінок-жертв сімейного насильства [7, 22]. Існують дослідження психологічного насильства над жінками та дітьми у сім'ї [4]. А. Каннінґем безліч пояснень причин насильства в родині об'єднав у групи: біологічні (органічні), психопатологічні, системні, соціальні, феміністичні. Родину він розглядав як цілісний системний організм, де всі елементи взаємозалежні та впливають один на одного [13].

Причини та наслідки психологічного насильства вивчали дослідники цієї галузі, проте ці категорії й надалі залишаються не чіткими. У процесі життєдіяльності та взаємодії з людьми психологічне насильство трапляється не так уже і рідко. Тобто, з ситуаціями виявлення агресивності, словесних образ, погроз, примусу, ігнорування, приниження тощо стикається чи не кожна особа хоча б кілька разів у житті. Такі форми психологічного насильства трапляються практично у всіх сферах життєдіяльності людини: у власному родинному колі, у трудовому колективі, а також на вулиці, у транспорті і т.д. Психологічне насильство у родині – найвразливіше, оскільки воно зазвичай досить довготривале та приносить душевний дискомфорт там, де навпаки, має бути підтримка, любов і повага.

**Постановка завдань.** Наше завдання – теоретично дослідити та визначити причини і наслідки психологічного насильства жінок.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Причинами виникнення психологічного насильства щодо жінок можуть бути різні чинники.

Існують наукові дослідження, які ґрунтуються на вивченні вроджених чинників психологічного насильства. Теорія вродженого інстинкту агресивності передбачає, що агресія та насильство виникають внаслідок генетичних передумов. Тобто, існує певна

схильність людини до насильницьких дій, яка формувалась еволюційно. Згідно з цими положеннями, чоловіча агресивність щодо власної дружини, можливо, розвивалась як специфічна тактика для підтримання сексуальної вірності партнерки, зберігаючи репродуктивний контроль над жінкою. Внутрішні генні механізми спонукають чоловіка шукати способи утримання своєї партнерки. Ці тактики можуть варіюватись від конструктивних і доброзичливих спроб до загрози психологічного чи фізичного насильства [12; 23]. Якщо говорити про біологічні передумови виникнення психологічного насильства, то варто згадати про дослідження зв'язку наявності в анамнезі чоловіка травми головного мозку та насильства в родині. П. Геяран та А. Розенбаум вивчали особливості агресивності чоловіків у подружжі. Вони з'ясували, що чоловіки, які мали в анамнезі черепно-мозкові травми, були більш схильними до жорстокої поведінки. Крім того, особистісні та поведінкові зміни, що пов'язані з травматичними пошкодженнями головного мозку, можуть збільшувати рівень стресу в родині, що також є однією з причин виникнення насильства в родині [16].

Причини виникнення психологічного насильства з психоаналітичного погляду криються у незадоволеності базових потреб раннього дитинства, що призводять до проблемної поведінки вже у дорослому віці. Можна припустити таке: якщо у ранньому дитинстві дитину постійно контролювати, не давати можливості виявляти самостійність, не задовольняти її потреби у прийнятті й емоційній прив'язаності, то у дорослому віці вона буде схильною до домінування над іншими, бо страх втрати свого партнера може пробуджувати бажання підкорити його собі [5].

Думку, що психопатологічні елементи особистості людини, яка здійснює насильство, формуються ще з дитинства, в якому простежується досвід реальної чи уявної втрати, відчуття покинутості, несприятливої ситуації в батьківській сім'ї тощо, підтримують дослідники Д. Даттон і С. Голант, які вивчали особливості особистості жорстоких чоловіків. Виявлено, що чоловіки, які здійснюють насильство в сім'ї, часто є антисоціальним і пограничним профілем особистості [14; 17].

Не лише органічні порушення чи психопатологічні елементи особистості насильника є причиною виникнення насильства щодо жінки. Сім'я та міжособові стосунки подружжя – це динамічна організація, в якій взаємозалежні компоненти (окремі члени родини) постійно взаємодіють один з одним. Жорстока поведінка одного з членів родини призводить до певної реакції з боку іншого члена родини. Це впливає на ймовірність такої жорстокої поведінки в майбутньому. Насильство впливає з ролей, відносин, механізмів зворотного зв'язку, які регулюють і стабілізують систему. Якщо насильство спонукає система, то, швидше за все, воно виникатиме. Згодом може виникнути певна динаміка здійснення насильства, яку важко перервати. Таке причинне пояснення передбачає, що одиницею аналізу та корекції психологічного насильства має бути підсистема родини (наприклад, доросла пара), а не один чи кілька членів родини окремо [13].

Також причини виникнення насильства щодо жінок можуть частково критись у суспільних нормах і моделях поведінки у кризових ситуаціях, які спостерігає дитина у тому суспільному середовищі, в якому вона перебуває. Тобто, можна припустити, що корінь проблеми насильства криється в середовищі, яке оточує кривдника, наприклад, у

поведінці важливих близьких осіб. За допомогою спостереження за результатами поведінки інших індивід дізнається, які види поведінки, втім числі і соціально неадекватні, допомогли досягти бажаних результатів та не привели до небажаних санкцій. Якщо неадекватні форми поведінки спостерігають діти, то вони можуть «вкоренитися» та повторити їх у іншій соціальній взаємодії [20]. Наявність насильства в батьківській сім'ї – один із чинників виникнення насильства щодо інтимного партнера в дорослому віці. Вважається, що в ранньому дитинстві спостереження за моделями поведінки важливих дорослих осіб призводить до кодування цієї поведінки та подальшої інтеграції в дорослому житті і у сімейних відносинах [1]. Спостереження у дитинстві за тим, як батьки поводяться стосовно один одного, сприяє вивченню варіантів поведінки, які згодом розглядають як прийнятні у такого типу відносинах. Тому насильство може виступати як вивчена поведінка. Крім сім'ї, джерелом спостережуваного навчання також є і субкультура, в якій живе сім'я [15].

Ще одна причина виникнення психологічного насильства щодо жінок – привілейоване становище чоловіка у патріархальному суспільстві. Для жінок таке несприятливе становище в соціальній системі створює потребу підкорятись чоловікам. В тих суспільствах чоловіки мають більші можливості для здійснення свого впливу у всіх суспільних структурах, враховуючи власну сім'ю, що сприяє можливості розвитку домінуючої, деспотичної поведінки [21].

Традиційні стереотипи мужності спонукають чоловіків виявляти в поведінці такі якості: активність, наполегливість, цілеспрямованість, впевненість в собі, вміння досягати своїх цілей, що дає підстави їм вдаватися до агресивної та домінуючої поведінки. Стереотипи жіночності диктують, що у відносинах з іншими людьми жінці важливо виявляти поступливість, м'якість, делікатність, скромність, сором'язливість, чуйність, вміння зрозуміти та пробачити іншого, жертвовність і дбайливість, а також вміння досягати своїх цілей, не використовуючи явне домінування. Такі гендерні стереотипи спонукають чоловіків і жінок у міжособових відносинах реалізовувати не партнерську, а домінуючу-залежну модель відносин. У такій моделі відносин чоловіки часто використовують психологічне насильство як спосіб впливу на свою дружину [5].

Можемо говорити, що психологічне насильство пояснюється соціальними чинниками, сімейними змінними, індивідуальними характеристиками, що зумовлюють образливу поведінку. Тобто існують соціальні, міжособові та внутрішньоособові чинники виникнення насильства.

Не варто забувати про те, що часто причиною насильства чоловіка щодо жінки стають соціальні труднощі: безробіття, низький рівень доходу, брак професійного зростання та самоствердження, що перешкоджають чоловіку утвердитись у своїй традиційній чоловічій ролі соціально прийнятним шляхом. Якщо чоловік не відповідає певним традиційним уявленням щодо чоловічої ролі (професійна успішність, високий соціальний статус, матеріальне благополуччя), то він компенсує це в інших сферах [2; 5].

Наслідки психологічного насильства щодо жінок зосереджуються у сфері міжособових стосунків у подружжі та у сфері особистісних змін жінки.

Психологічне насильство, на відміну від інших видів насилля, є досить розмитим поняттям і важко діагностується. Досліджуючи жінок, які зазнавали психологічного насильства, його фіксують за станом психологічного дискомфорту, який відчуває жінка під час спілкування з чоловіком, враховуючи переживання страху та приниження [4]. Ці переживання жінок під час насильства можемо зачислити до суб'єктивних критеріїв психологічного насильства. Також існують об'єктивні критерії психологічного насильства, які виявляються у діях особи, яка здійснює психологічне насильство. Це емоційний тиск, примус і погрози, залякування, постійний контроль дій і поведінки, необґрунтовані заборони, ізоляція, словесні образи, постійне приниження, неконструктивна критика, лайка, знецінення особистості, брак позитивних моментів у спілкуванні, переслідування тощо [3; 4; 8; 19].

Дослідники зазначеної проблеми сходяться в тому, що для жінок-жертв психологічного насильства характерна пасивно-споглядальна позиція, почуття страху, тривожність, терплячість, поступливість, ригідність установок. Простежується низька самооцінка, невпевненість в собі, залежність від чоловіка, невірноваженість, яка може виявлятися у підвищеній емоційності, вразливості або неадекватних реакціях, агресивності [7].

Тривалий негативний словесний вплив, який є однією з форм психологічного насильства, призводить до постійного знецінення насильства жертвою – ситуація сприймається «нормально». Особа, яка перебуває у ситуації психологічного насильства, втрачає довіру до себе (виникають сумніви у власній психологічній повноцінності), з'являється пасивність, страх, депресія, змінюється самооцінка.

Крім того, особливості жінок-жертв психологічного насильства такі: невисокий освітній і культурний рівень, амбівалентність почуттів, порушення статевої ідентифікації, зовнішній локус контролю [7]. Амбівалентність характеризує почуттєву сферу людини. Вона виявляється в суперечливості емоційних ставлень людини до певного об'єкта. Це можуть бути стійкі почуття до членів сім'ї водночас із протилежними за модальністю ситуативними емоціями (наприклад, любов, повага – і одночасно образа або зневага – і також жалість). Амбівалентність почуттів може виявлятися як непослідовність, суперечливість поведінки людини, сумніви у ситуації вибору. Робиться припущення, що саме непослідовність поведінки є чинником, який провокує насильство стосовно таких жінок. Щодо порушення статевої ідентифікації як чинника сімейного насильства стосовно жінок, то можна припустити, що жінки, чия поведінка суперечить загальноприйнятим нормам, уявленням про поведінку дружини, матері, частіше потерпають від сімейного насилля, ніж ті, які поведуться згідно з цими уявленнями [7].

Наголошують, що часто жінки, які потерпають від сімейного насильства, мають виражені акцентуації характеру – депресивну, тривожну, демонстративну. Акцентуації характеру – варіант психічної норми, проте свідчить про наявність у людини яскраво виражених рис характеру, що пов'язані з типом її реагування, основними потребами, захисними механізмами.

Наприклад, людям з депресивною акцентуацією властивий постійний або такий, що виникає періодично, депресивний стан, який виявляється зниженим настроєм, низь-



кою активністю, відчуттям втоми, схильністю до самозвинувачень, песимістичними очікуваннями майбутнього, навіть суїцидальними думками. Для тривожних жінок характерне, зокрема, відчуття немотивованої тривоги, невпевненість, а також гіпервідповідальність за інших, намагання все передбачити та запобігти всіх можливих негараздів. Тривожні та депресивні жінки дуже емоційно чутливі, схильні до глибоких переживань, на відміну від істеричних, які здатні до бурхливих емоційних сплесків, що насправді є досить поверховими і демонстративними. Проте саме такі сплески зазвичай провокують чоловіків до застосування насильства щодо жінок.

Отож, жінки, що відзначаються згаданими рисами, справді досить вразливі до сімейного насильства: через свою залежність і пасивність, нездатність постояти за себе (тривожні та депресивні жінки) або невірноваженість, емоційні сплески (істеричні, демонстративні жінки) вони є потенційними жертвами насильства насамперед з боку власних чоловіків.

Психологічне насильство має повторюваний характер і є тривалим. Це призводить до душевних переживань, стресу, депресії, постійного відчуття страху, а інколи і до спроб суїциду. Також результатом такого виду насильства може стати загострення хронічних соматичних захворювань і виявлення нових. Наслідки недовготривалого психологічного насильства – комплекс переживань – почуття приниження, образи, провини, страху, стан тривоги, невпевненості у собі, залежності тощо. Хронічна депресія, самодеструктивні тенденції, труднощі функціонування у рамках подружніх і батьківських ролей науковці зачисляють до наслідків тривалого психологічного насильства [5].

У особи, яка піддається систематичному психологічному насильству, розвивається модель стилю життя жертви, формується стан певної готовності реалізовувати цю модель у майбутньому. Особливості такої моделі: змінення образу власного Я, звинувачення себе за те, що відбувається, знецінення себе, знову ж таки почуття страху та безпомічності як домінуючі переживання в емоційній сфері, депривація базових потреб, тобто незадоволення потреб у любові, прийнятті, розумінні, синдром емоційної залежності, страх втратити об'єкт прив'язаності, невпевненість у собі та інших, заперечення власних потреб, знецінення власних почуттів, порушення здатності насолоджуватись життям, налагоджувати близькі емоційні контакти тощо [9].

Також Г. Ю. Мустафаєв зазначає, що в жінок-жертв сімейного насильства низький рівень самоусвідомлення: вони погано усвідомлюють себе як людину, втратили власне Я, не орієнтуються у своїх потребах і бажаннях, мають виражений мазохістичний компонент, який ґрунтується, вочевидь, на негативному досвіді власного дитинства. Справді, постійне насильство призводить до особистісних змін.

Отже, за результатами теоретичного дослідження можемо говорити, що жінка, яка піддається зазначеному виду насильства, часто перебуває у стані психологічного дискомфорту, який охоплює почуття роздратування, образи, приниження, «звикання» з образливою поведінкою, сумніви у «нормальності» власних почуттів і психологічного стану. Наслідок постійного психологічного насильства – особистісні зміни.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Психологічне насильство науковці розглядають, як окремий вид жорстокого поводження та образливої поведінки

щодо іншої особи. Причини виникнення психологічного насильства щодо жінок різні. Вони впливають з індивідуальних особистісних характеристик особи, що здійснює психологічне насильство, з проблемної ситуації розвитку такої особи у дитинстві, з особливостей сімейних взаємодій, соціально-побутових умов, структури суспільства тощо. Аналізувати причини виникнення цього виду насильства треба комплексно через взаємодію конкретних чинників розвитку, формування та функціонування особистості. Наслідки психологічного насильства простежуються у порушеннях функціональної взаємодії між членами родини, а також у змінах індивідуальних особливостей людини, що зазнає психологічного насильства. Вивчення причин і наслідків психологічного насильства актуальне з погляду розробки методів, прийомів і технік допомоги тим, хто перебуває у таких відносинах, тобто і для тих осіб, що здійснюють психологічне насильство, і для тих, хто йому піддається. Тому перспектива подальшого вивчення полягає у дослідженнях особливостей особистості осіб, які зазнають і здійснюють психологічне насильство для здійснення якомога ефективнішої психологічної допомоги з боку відповідних психологічних служб.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. – Санкт-Петербург : Евразия, 2000. – 320 с.
2. Берн Ш. Гендерная психология / Шон Меган Берн. – Москва : Прайм – Еврознак, 2004. – 320 с.
3. Волков Е. Н. Критерии, признаки, определения и классификации вредящего психологического воздействия: психологическое травмирование, психологическая агрессия и психологическое насилие / Е. Н. Волков // Журнал практического психолога. – 2002. – № 6. – С. 183–199.
4. Горошкова И. Д. Насилие над женами в российских семьях [Электронный ресурс] / И. Д. Горошкова, И. И. Шуригина. – Режим доступа: [http://www.owl.ru/rights/no\\_violence/](http://www.owl.ru/rights/no_violence/)
5. Клецина И. С. Психологическое насилие в гендерных межличностных отношениях: сущность, причины и последствия [Электронный ресурс] / И. Клецина. – Режим доступа: <http://humanpsy.ru/klyotsina/psikhologicheskoe-nasilie-v-gendernykh-mezhlichnostnykh-otnosheniyakh>
6. Малішевська А. П. Психологічне насильство і обдарована дитина / А. П. Малішевська, В. В. Хмелько, Н. М. Хмелько [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis\\_64.exe](http://irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe).
7. Мустафаєв Г. Ю. Соціально–психологічна характеристика осіб, які зазнають насильства в сім'ї [Електронний ресурс] / Г. Ю. Мустафаєв. – Режим доступу: <http://cfsc.com.org/index.php/stati/58-socialno-psychologichna-harakteristika-osib-yaki-zaznaly-nasylystva-v-simji>
8. Орлов А. Б. Психологическое насилие в семье – определение, аспекты, основные направления оказания психологической помощи / А. Б. Орлов // Психолог в детском саду. – 2000. – № 2–3. – С. 183–196.
9. Смитт Э. У. Внуки алкоголиков: проблемы взаимозависимости в семье / Э. У. Смитт. – Москва : Просвещение, 1991. – 127 с.
10. Arias J. and K.T. Pape. Psychological abuse: Implications for adjustment and commitment

- to leave violent partners / J. Arias, K.T. Pape // *Violence and Victims* 14. – 1999. – P. 55–67.
11. American Humane Association. Emotional abuse [Електронний ресурс] / American Humane Association. – Режим доступу: <http://www.americanhumane.org/children/stop-child-abuse/fact-sheets/emotional-abuse.html>
  12. Buss D. M. Human Aggression in Evolutionary Psychological Perspective / D. Buss, T. Shackelford // *Clinical Psychology Review*. – 1997. – №17 – P. 605–619.
  13. Cunningham A. Theory-Derived Explanations of Male Violence against Female Partners: Literature Update and Related Implications for Treatment and Evaluations [Електронний ресурс] / A. Cunningham. – Режим доступу: <http://www.lfcc.on.ca/maleviolence.pdf>
  14. Dutton D. G. The Batterer: A Psychological Profile / D. Dutton, S. Golant // New York, NY: Basic Books, Inc. – 1995. – P. 560.
  15. Freedman J. Effect of Television Violence on Aggressiveness / J. Freedman // *Psychological Bulletin*. – 1984. – № 96(2) – P. 227–246.
  16. Gearan P. Biological Factors in Relationship Aggression / P. Gearan, A. Rosenbaum // In R.S. Freedman (ed.), *The Psychology of Adversity*. Amherst, MA: University of Massachusetts Press. – 1996. – P. 183–198.
  17. Greene A. F. Psychopathology and Anger in Interpersonal Violence Offenders / A. Greene, C. Coles, E. Johnson // *Journal of Clinical Psychology*. – 1994. – №50 – P. 906–912.
  18. Hamarman S. and W. Bernet. Evaluating and reporting emotional abuse in children: Parent-based, action-based focus aids in clinical decision-making / S. Hamarman, W. Bernet // *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. – 2000. – №39(7) – P. 928–930.
  19. Hein S. Emotional Abuse [Електронний ресурс] / S. Hein. – Режим доступу: <http://eqi.org/eabuse1.htm>
  20. Levinson D. Family Violence in Cross-Cultural Perspective / D. Levinson // Newbury Park, CA: Sage. – 1989. – P. 234.
  21. Olson L. C. On the Margins of Rhetoric: Audre Lorde Transforming Silence into Language and Action / L. Olson // *Quarterly Journal of Speech*. – 1997. – №83 – P. 49–70.
  22. Tomison A. M. and J. Tucci. Emotional Abuse: The Hidden Form of Maltreatment [Електронний ресурс] / A.M. Tomison, J. Tucci. – Режим доступу: <http://www.aifs.org.au/hch/issues.html>
  23. Wilson M. I. Male Sexual Proprietariness and Violence Against Wives / M. Wilson, M. Daly // *Current Directions in Psychological Science*. – 1996. – № 5 – P. 2–7.

Стаття надійшла до редколегії 30.08.2016

Прийнята до друку 30.10.2016

## PSYCHOLOGICAL VIOLENCE AGAINST WOMEN: CAUSES AND CONSEQUENCES

Iryna KOCHERHINA

*Ivan Franko National University of Lviv,  
1, Universytetska St., Lviv, 79000*

The article presents the results of theoretical research of the causes and consequences of psychological violence against women. It includes analysis of the scientific approaches

to the issue of psychological violence as a particular type of abuse. In scientific literature psychological abuse is viewed as intentional, negative or destructive influence on another person, which is based on control, domination or even despotism. The problem of psychological abuse is quite common, therefore, more and more people experience aggression and violence in their life. The article also analyzes causes of psychological violence on the part of men. It is alleged that the causes of abuse may stem from biological, organic disorders, with genetic and evolutionary characteristics of human development, and lie in the characteristics of the individual development in a particular social environment. In other words, psychological violence can have biological, genetic, sociological determinants and can be caused by interpersonal and intrapersonal factors. The research stresses the importance of understanding violence factors, their characteristics and forms of expression. It is necessary to develop the most effective strategies to provide psychosocial support to people who experience domestic violence, as well as those who are prone to brutal offensive behavior towards others.

It is shown that causes of domestic violence may exist in various areas, such as intrapersonal sphere, field of interpersonal relations and the social sphere. Stable, long-term nature of psychological violence is highlighted. The research in question specifies long-term, sustainable nature of psychological abuse, difficulties in diagnosis of this type of violence unlike other ill-treatment. It emphasizes control, domination and despotism as basis of psychological abuse. It is defined that psychological abuse is the intentional pressure on another person that has negative, destructive consequences.

Moreover, the article describes causes of psychological violence that arise from family relationships or features specific styles of family interaction. Having stressed the causes of violence against women, one can say that there are certain social conditions through which domestic violence can be studied as a phenomenon that exists because there is no social restrictions on its exercise, or because there is a functional reason for its existence in specific circumstances. Attention is given to the belief that the problem of abuse and psychological violence against women can be hidden in the patriarchal structure of society, where men have certain superiority over women.

It is shown that the effects of psychological violence lead to violations of interpersonal interaction in the family and personal changes that include a range of negative emotions. It is stressed that among negative effects of psychological violence are increase in personal anxiety, fear and inferiority, lower self-esteem, development of insecurity in oneself, passiveness and dependence. It is also specified that female victims of psychological violence have low educational and cultural level, ambivalent feelings, external locus of control.

*Keywords:* psychological violence, offensive behavior, abuse, causes of psychological violence, effects of psychological violence.

УДК 159.922.4:159.923.2

## ЕТНІЧНІ АВТО- ТА ГЕТЕРОСТЕРЕОТИПИ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Надія ЛЕВУС, Анна ТРОФИМЛЮК

*Львівський національний університет імені Івана Франка,  
вул. Університетська, 1, м. Львів, 79000,  
e-mail: nadiia.levus@lnu.edu.ua*

Розглянуто психологічні особливості підлітків з різними уявленнями про свою та інші етнічні групи. Емпірично доведено, що ставлення до інших етнічних груп залежить від ставлення особи до власної групи. За допомогою якісного та кореляційного аналізів визначено взаємозв'язки, пріоритетність, вагомість, переваги досліджуваних чинників у групах. З'ясовано, що існує залежність формування особою етнічних стереотипів від її емоційності, пізнавальних здібностей, самооцінки, самоставлення тощо. Вагомим чинником формування етнічних стереотипів у підлітковому віці є етнічна ідентичність.

*Ключові слова:* етнічні автостереотипи, етнічні гетеростереотипи, етнічна ідентичність, самоставлення, підлітковий вік.

**Постановка проблеми.** Міжетнічне спілкування зазвичай відбувається через застосування етнічних стереотипів. Розгляд питань, які стосуються відносин етносів, процесу стереотипізації, який супроводжує ці відносини, допомагає ширше розкрити питання міжетнічної, внутрішньоетнічної взаємодії та проблем, на які натрапляють представники певної етнічної групи, використовуючи упередження, стереотипи стосовно певних етнічних спільнот. Якщо в певних народів сформувались негативні етнічні стереотипи щодо сприймання одне одного, то виникає загроза етнічного конфлікту.

Дослідження засвідчують, що в ранньому дитинстві людина вільна від стереотипних уявлень, бо стереотипи не є вродженими. Вже в молодшому шкільному віці стереотипи починають активно засвоюватися, їх використовують діти, значно випереджаючи формування власних чітких уявлень про етнічні групи [5]. Отже, вивчення стереотипів у підлітковому віці допоможе розкрити шляхи їхнього становлення, взаємодію зі структурними особистісними, емоційними та поведінковими компонентами.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Як відомо, етностереотип – це узагальнений, емоційно-насичений образ етнічної групи або її представників, який створено історичною практикою міжетнічних стосунків. Прагнучи зберегти етнокультурну ідентичність, етностереотип відіграє важливу соціальну роль як чинник консолідації та фіксації етнічної групи.

На формування етностереотипів впливають оперантні й умовні зв'язки. Оперантні зв'язки позначають перехід від негативного враження про конкретного представника

певної нації, який виступає як фрустратор, до узагальненого сприймання цілої нації. Такий перехід зумовлений складними психічними процесами на різних рівнях. Умовні зв'язки пов'язані з випадковим збігом, коли в процесі зустрічі представників різних етнічних спільнот відбувається певна неприємна подія. У підсумку один із них переносить свої негативні емоції на іншого, а через нього – на всіх представників цього етносу [1].

Зазвичай етнічні *автостереотипи* позитивні, вони не відображають реального сприймання, оскільки здебільшого складаються на базі найкращих уявлень про себе. Виникнення автостереотипів пов'язане з розвитком етнічної самосвідомості, усвідомлення належності до певної етнічної групи. Почуття спільності, що наявне в будь-якій етнічній групі, виявляється у формуванні певного «ми-почуття». Для етнічної групи це «ми-почуття» фіксує усвідомлення особливостей власної групи та несхожість з нею інших груп («ми – вони»), яке й є механізмом виникнення автостереотипів.

*Гетеростереотипи* – це образи представників інших етнічних груп, які склалися в цій етногрупі. Гетеростереотипи можуть бути позитивними та негативними, залежно від історичного досвіду взаємодії цих народів. У їхньому змісті треба відрізнити стійке ядро – комплекс уявлень про зовнішній вигляд представників цього народу, про його історичне минуле, особливості способу життя та трудові контакти, і багато інших мінливих суджень про комунікативні і моральні якості цього народу. Мінливість оцінок пов'язана з мінливою ситуацією в міжнаціональних і міждержавних відносинах. В основу гетеростереотипів покладено таку властивість: антропостереотипічність, тобто зумовленість стереотипу зовнішнім виглядом індивіда. В гетеростереотипах на рівні буденної свідомості зовнішній вигляд представника відповідної етнічної спільноти найчастіше пов'язується з певними психологічними особливостями. На підставі цих стереотипів неминуче створюються відповідні типи міжетнічного спілкування та поведінки людей [3].

Стереотипи формуються на ґрунті сформованої етнічної ідентичності – усвідомлення належності до певної етнічної спільноти, ідентифікації з іншими членами етносу внаслідок спільності історичної пам'яті, спільності культурних архетипів тощо [2]. Як зазначив Джордж де Ворс, етнічна ідентичність потребує деякої послідовності у поведінці людини, щоб інші люди могли зачислити її до певної етнічної категорії [3]. Саме поняття означає ототожнення себе з певною етнічною групою. Сутність і головне призначення етнічної ідентичності висвітлюється у низці праць зарубіжних вчених. Українські етнополітологи О. Майборода, О. Картунов до загальноновизнаних авторитетів в західному суспільствознавстві, зокрема, зачисляють: Г. Айзекса, Дж. Армстронга, П. Браса, Х. Блелока, П. Ван ден Берга, Е. Геллнера, К. Енлоу, У. Конора, Д. Котце, Дж. Рейтца, Д. Ротшільда, Х. Сетон-Уотсона, Ф. Туджмана, Е. Шилза та ін.

Мета нашої праці – теоретичне та практичне вивчення етнічних авто- та гетеростереотипів як динамічного функціонального утворення, що пов'язане з особистісними особливостями та етнічною ідентичністю тих, хто, проживаючи в спільному етнокультурному просторі, користується різними мовами спілкування. Предметом дослідження є етнічні авто- та гетеростереотипи, зокрема, особливості їхнього виявлення в україномовних і російськомовних підлітків.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Група досліджуваних складається з 40 україномовних і 40 російськомовних школярів. Всі вони віком 15–16 років. Із них опитано 39 дівчат і 41 хлопця. Дослідження проводили у львівських школах.

Ми використали п'ять методик: «Діагностичний тест ставлення» Г. У. Солдатової; «Кольоровий тест ставлень» А. М. Еткінда; «Шкалу соціальної дистанції» Е. Богардуса; «Методику діагностики типів етнічної ідентичності» Г. У. Солдатової, С. В. Рижової; «Багатофакторний особистісний опитувальник 16 PF» Р. Б. Кеттела (105 питань); «Методику дослідження самоставлення» С. Р. Пантелеєва.

Картину уявлень і стереотипів про осіб різних національностей надав «Діагностичний тест ставлення», де відображено оцінки наявності тих чи інших ознак, притаманних для представника певного етносу [4]. ДТО розробляли для дослідження емоційно-оцінкового компонента етнічних стереотипів. Досліджувані підлітки охарактеризували осіб різних національностей (див. табл.). Ці дані відображають характеристики, які найчастіше траплялися у відповідях досліджуваних.

Стереотипні уявлення підлітків про осіб різних національностей

<b>Українець</b>	Товариський, дотепний, дипломатичний, скупий, активний
<b>Росіянин</b>	Нав'язливий, гордий, лицемірний, агресивний
<b>Поляк</b>	Дипломатичний, економний, хитрий, винахідливий
<b>Італієць</b>	Запальний, наполегливий, дотепний, впертий
<b>Німець</b>	Дипломатичний, педантичний, акуратний, економний
<b>Англієць</b>	Дипломатичний, педантичний, акуратний

Як бачимо, у більшості поданих описів з'явилися ті ознаки, які домінують в наших уявленнях про представників цих етносів. Більшість цих ознак виявляються ззовні, вони є поведінковими і зіставлені з «національним темпераментом». Позитивнішими ознаками досліджувані схильні наділяти тих, чії країни не межують безпосередньо з Україною. Автостереотипні уявлення, як і очікувалося, теж є позитивними, хоча одна з виділених рис – «скупість» – має негативний відтінок. Це можна пояснити «комплексом меншовартості», який десятиліттями нав'язували українцям.

«Діагностичний тест ставлення» дає змогу дізнатися не лише про якісне наповнення певних стереотипів, а й про їхню спрямованість. Спрямованість (вираженість) або діагностичний коефіцієнт стереотипу характеризує знак і величину загальної емоційної орієнтації суб'єкта щодо конкретного етносу. Результати україномовної групи досліджуваних дещо відрізняються від російськомовної (рис. 1).

Незважаючи на те, що найбільш позитивно спрямованим є власний «Ідеал», який оцінювали підлітки, оцінка свого «Я» в них значно нижча. Тобто, себе підлітки наділяють значною кількістю негативних рис. Сприятливою тенденцією є те, що стереотипне уявлення про українців йде за «Ідеалом» і має яскраво виражений позитивний відтінок. Далі у рейтингу йдуть поляки, німці й англійці, дещо нижчі значення отримали білоруси та італійці. Їм підлітки приписали більше негативних ознак. Останнє місце, з чітко вираженим негативним знаком, займають стереотипні уявлення про росіян. Очевидно, що

такий негативний образ про цю етнічну групу сформувався внаслідок складної політичної ситуації та непростих взаємовідносин між нашими країнами.

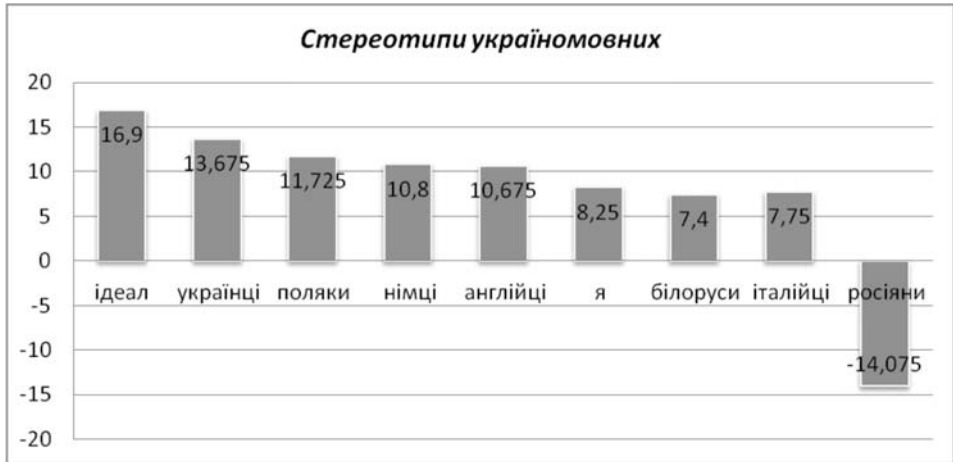


Рис. 1. Рейтинг етнічних стереотипів (від позитивних до негативних) групи українкомовних досліджуваних

У групі російськомовних досліджуваних забарвленість стереотипів дещо інша (див. рис. 2):

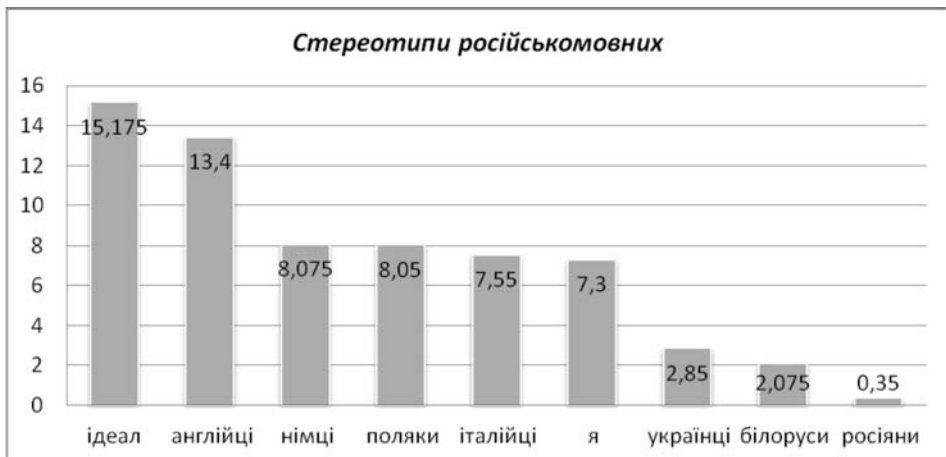


Рис. 2. Рейтинг етнічних стереотипів (від позитивних до негативних) групи російськомовних досліджуваних

Як видно з діаграми, «Ідеал» теж займає першу позицію і позитивно спрямований, проте друге місце у рейтингу займають не автостереотипи (як в українкомовних), а



позитивне уявлення про англійців. Натомість, стереотипи про росіян виявилися у цієї групи амбівалентними, без чітко вираженого позитивного чи негативного полюса. З третього по шосте місце, майже на одному рівні, розташовані уявлення про німців, поляків, італійців і про власне «Я». Останні позиції займають, зі слабо вираженим позитивним знаком, стереотипи про українців і білорусів. Отже, у цієї групи підлітків відбувається значне знецінення власної та сусідніх етногруп. Що далі проживає певний народ, то позитивніше уявлення про нього складається в російськомовних досліджуваних. Очевидно, що на ці уявлення менший вплив має негативний історичний досвід міжкультурної взаємодії.

Результати за «Шкалою соціальної дистанції» дещо дублюють ті, які отримали на підставі дослідження стереотипних уявлень підлітків. Україномовні досліджувані найближчу соціальну дистанцію прагнуть налагоджувати з представниками своєї етногрупи ( $m=1,5$  при  $\min=1$ ). Друге і третє місце надають англійцям ( $m=4,3$ ) і полякам ( $m=4,7$ ). Найбільше підлітки прагнуть дистанціюватися від молдаван і росіян, які у цьому рейтингу займають останні позиції, набравши, відповідно, 6,55 і 6,83 балів із 7 можливих. Тобто, в більшості випадків вони не бажають бачити представників цих етносів у своїй країні. Максимальне дистанціювання чітко пов'язане з описаними вище стереотипами та негативним досвідом сучасних міжетнічних стосунків.

Російськомовні досліджувані прагнуть вибудовувати найближчі соціальні стосунки з українцями ( $m=1,6$ ) та росіянами ( $m=3,5$ ). Як бачимо, ставлення до цих етногруп позитивніше, ніж було продемонстровано у етностереотипах. Отже, зміна етнічних стереотипів супроводжується й зміною автостереотипу, у нашому випадку він став позитивнішим. Найдалшої дистанції російськомовні досліджувані хочуть дотримуватися з італійцями, французами ( $m=6,1$  при  $\max=7$ ), молдаванами ( $m=6,4$ ). Молдаван відчужено сприймають усі підлітки, незалежно від мови спілкування. Такі результати можуть бути пов'язані зі зневажливим ставленням до цієї етнічної групи, що коріниться у певній суспільній думці, і не має під собою підґрунтя досвіду у підлітків реальної взаємодії з представниками цього народу.

Згідно з результатами методики «Кольоровий тест ставлень», яка передбачає вимірювання декларованого та реального ставлення досліджуваних до конкретних груп, рейтинг ставлення до етнічних груп україномовних (рис. 3) і російськомовних (рис. 4) підлітків дещо змінився.

Ближчими до україномовних досліджуваних стали етнічні групи поляків, англійців, італійців, відсунувши французів та англійців. Росіяни знову займають найдалші позиції у декларованому ставленні україномовних підлітків. Реальне ставлення майже дублює деклароване, тобто у наших досліджуваних немає розбіжності між тим, що вони демонструють, і тим, що думають насправді. Як свідчать інші дослідження, така тенденція щодо збігу декларованого та реального ставлення простежується до віку ранньої дорослості [2].



Рис. 3. Рейтинг декларованого ставлення до етнічних груп україномовними досліджуваними (від негативного до позитивного)



Рис. 4. Рейтинг декларованого ставлення до етнічних груп російськомовними досліджуваними (від негативного до позитивного)

У російськомовних досліджуваних найліпше ставлення теж до українців, натомість другу і третю позиції займають англійці та росіяни (рис. 4). У цієї групи підлітків досить тісна ідентифікація з власною етнічною групою, проте проживання в Україні накладає свій відбиток на побудову соціальних стосунків і формування ставлення до інших етногруп. Цікавим є і те, що до решти етнічних груп, які ці досліджувані мали змогу оцінити, вони демонструють майже однакове ставлення. Це може бути пов'язано з недостатньою поінформованістю про культурні особливості представників цих етносів, а також із браком досвіду безпосередніх контактів з ними.

Розглянемо, як етнічне ставлення пов'язано з особистісними особливостями й етнічною ідентичністю, зокрема. «Методика діагностики типів етнічної ідентичності»

допомагає отримати інформацію про етнічну самосвідомість та її трансформацію в умовах міжетнічної напруженості. Показник трансформації етнічної ідентичності – це зростання етнічної нетерпимості (інтолерантності). Толерантність/інтолерантність – головна проблема міжетнічних стосунків в умовах зростання напруженості між народами – стала ключовою психологічною змінною у конструюванні цього опитувальника. Типи ідентичності з різною якістю та ступенем виявлення етнічної толерантності виокремлені на підставі широкого діапазону шкали етноцентризму, починаючи від «заперечення» ідентичності, коли фіксується негативізм і нетерпимість стосовно власної етнічної групи, і закінчуючи національним фанатизмом – апофеозом нетерпимості та вищою мірою негативізму стосовно інших етнічних груп.

Спершу розглянемо результати кореляційного аналізу за критерієм Пірсона щодо даних україномовної групи (їх отримали завдяки опрацюванню шкал у програмі STATISTICA 10).

*Позитивна етнічна ідентичність* взаємозалежна з самовпевненістю, практичністю, прямолінійністю, декларованим ставленням до англійців і зворотно корелює з дистанційованістю від французів, реальним ставленням до білорусів (рис. 5). Особи, яким це притаманно, ставляться до себе як до впевненої, самостійної, вольової та надійної людини, яку є за що поважати. Вони орієнтуються на зовнішню реальність і дотримуються загальноприйнятих норм. Ці риси є основою такого типу етноідентичності, що передбачає поєднання позитивного ставлення до власного народу з позитивним ставленням до інших народів. У поліетнічному суспільстві позитивна етнічна ідентичність має характер норми і властива переважній більшості. Вона задає такий оптимальний баланс толерантності стосовно власної і інших етнічних груп, який дає підстави розглядати її, з одного боку, як умову самостійності та стабільного існування етнічної групи, з іншого – як умову мирної міжкультурної взаємодії в поліетнічному світі.



Рис. 5. Взаємозв'язки позитивної етнічної ідентичності з особистісними особливостями та етнічним ставленням у групі україномовних досліджуваних

*Етнофанатизм* у групі україномовних підлітків прямо корелює з невпевненістю як особистісною рисою (рис. 6). Це, очевидно, спонукає підлітків ревніше відстоювати права свого народу, компенсуючи власну невпевненість належністю до більшості, яка таку впевненість надає. Етнофанатизм часто свідчить про готовність йти на будь-які дії в ім'я етнічних інтересів, визнання пріоритету етнічних прав народу над правами людини, виправдання будь-яких жертв у боротьбі за благополуччя свого народу.



Рис. 6. Взаємозв'язки етнофанатизму з особистісними особливостями та етнічним ставленням у групі україномовних досліджуваних

Як видно з рис. 6, етнофанатизм обернено пов'язаний із показником соціальної дистанції до молдаван, що свідчить про меншу віддаленість від цієї етногрупи. Натомість тут простежуються прямі кореляції щодо декларованого ставлення до німців та обернені – щодо такого ставлення до французів. Оскільки ці результати досить неоднозначні, то можемо стверджувати, що у підлітків етнофанатизм не є сформованим, а радше ситуативний і залежить від прагнення продемонструвати свою етнічну належність в очах навколишніх.

Розглянемо результати кореляційного аналізу даних російськомовних досліджуваних. *Шкала позитивної етнічної ідентичності* взаємозалежна з самоконтролем, радикалізмом, логічними здібностями, а також прямо корелює зі стереотипами про українців і обернено корелює з декларованим ставленням до італійців, реальним ставленням до українців (рис. 7).

Отже, позитивна етнічна ідентичність у російськомовних підлітків потребує високого рівня внутрішнього контролю поведінки, прийняття особою нової інформації, ідей, принципів, а також вміння критично аналізувати ситуацію. У досліджуваних осіб із сформованою етнічною ідентичністю стереотипні уявлення про українців позитивно забарвлені і ставлення до інших етнічних груп теж позитивніше.

*Етнофанатизм* у російськомовних підлітків прямо взаємопов'язаний із експресивністю, невпевненістю та самозвинуваченням (рис. 8). Такі особи в поведінці демонстру-

ють емоційну забарвленість і динамічність спілкування. Заразом вони невпевнені в собі, страждають від надмірного самозвинувачення, негативних емоцій на адресу власного «Я». Такі негативні ознаки самоствавлення можуть бути чинниками приєднання до груп етнофанатиків, де підлітки можуть компенсувати цю внутрішню нестабільність.



Рис. 7. Взаємозв'язки позитивної етнічної ідентичності з особистісними особливостями / та етнічним ставленням у групі російськомовних досліджуваних



Рис. 8. Взаємозв'язки етнофанатизму з особистісними особливостями та етнічним ставленням у групі російськомовних досліджуваних

Негативні кореляції показник етнофанатизму має зі стереотипами про українців, реальним ставленням до росіян, а прямі кореляції – зі стереотипами про росіян. Тобто, ті особи, які впевнені в перевазі свого народу над іншими, уявляють їх гіршими за себе, формуючи негативні стереотипні уявлення. Натомість вони сприятливо ставляться до представників власної етнічної групи, вибудовуючи соціальні взаємозв'язки з ними на фоні позитивних автостереотипів.

**Висновки та перспективи.** Отож, етнічний стереотип – це продукований під впливом конкретної етнічної культури, актуальний для представників окремої етнічної спільності спрощений, схематизований, емоційно насичений, ціннісно визначений, стандартизований образ.

Досліджено, що зміна етнічних стереотипів супроводжується зміною автостереотипу, у нашому випадку він став позитивнішим. Реальне ставлення майже дублює деклароване, тобто у підлітків немає розбіжності між тим, що вони демонструють, і тим, що думають насправді. Соціальна дистанція щодо представників певних етногруп теж залежить від сформованих етностереотипів. Досліджувані прагнуть відмежувати себе від тих, з приводу кого у них склалися негативніші уявлення.

Перспективи досліджень стосуються з'ясування соціально-психологічних чинників формування етностереотипів у підростаючих поколінь українців.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. *Вільчинська І. Ю.* Етнічна та національна ідентичність сучасної української молоді: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пол. наук: 23.00.05 / І. Ю. Вільчинська. – Київ, 2002. – 20 с.
2. *Левус Н. І.* Етнічна ідентичність / Н. І. Левус // Людина в сучасному світі. В трьох книгах. Книга 2. Психолого-антропологічний контекст : колективна монографія / [А. О. Вовк, О. В. Волошок, І. І. Галецька та ін.] ; за заг. ред. д-ра філос. наук, проф. В. П. Мельника. – Москва : Смысл, 2001. – 555 с.
3. *Личность, культура, этнос: современная психологическая антропология* / под общей ред. А. А. Белика. – Москва : Смысл, 2001. – 555 с.
4. *Стефаненко Т. Г.* Методы исследования этнических стереотипов / Т. Г. Стефаненко, Е. И. Шлягина, С. Н. Ениколопов // Методы этнопсихологического исследования. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1993. – С. 3–27.
5. *Phinney J. S.* Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research / J. S. Phinney // Psychological Bulletin. – 1990. – Vol. 108. – P. 499–514.

Стаття надійшла до редколегії 30.08.2016

Прийнята до друку 30.11.2016

## ETHNIC AUTO- AND HETERO STEREOTYPES IN ADOLESCENCE

**Nadiia LEVUS, Anna TROFYMLIUK**

*Ivan Franko National University of Lviv,  
1, Universytetska St., Lviv, 79000,  
e-mail: nadiia.levus@lnu.edu.ua*

The object of our study are ethnic stereotypes. The subject of the study is ethnic auto- and hetero-stereotype and particular features of their manifestation in Ukrainian and Russian teenagers. The research is aimed at theoretical and practical study of ethnic auto- and hetero-stereotype as dynamic functional formation connected with personal characteristics

and ethnic identity of people who live in common ethno-cultural space and use different languages to communicate.

The article focuses on the psychological characteristics of teenagers with different ideas about their and other ethnic groups. It is proved empirically that the attitude to other ethnic groups depends on the attitude of a person to his own group. With the help of qualitative and correlation analysis we determined relationships, priority, importance, advantages of the factors under research in groups. It is found that formation of ethnic stereotypes of person depends on his/her emotional, cognitive abilities, self-esteem, self-attitude, etc. Ethnic identity becomes an important factor in the formation of ethnic stereotypes in adolescence.

It is found that most of the signs ethnic stereotypes consist of appear to be external when one is talking about teenagers. They are behavioral and are compared with the so-called "national temperament." Teenagers tend to associate positive qualities with those ethnic groups whose countries do not have borders with our state. Auto stereotype notions, as expected, are also positive. Teens have positive attitude towards members of their own ethnic group, building social relationships with them in the context of positive auto-stereotypes. Severity of these stereotypes differs in Ukrainian and Russian. Russian teens show less pronounced positive sign in relation to their ethnic groups.

The research has shown that change of hetero-stereotypes is accompanied with change of the auto-stereotype and in our case it has become more positive. The actual ratio almost duplicates the declared ratio, because there are no differences between what teens show and what they really think. The subjects wish to distinguish themselves from persons about whom they have developed negative image.

It is found that positive ethnic identity in Ukrainian teenagers is correlated with self-confidence, practicality, straightforwardness. These features are the basis of this kind of ethnic identity that involves a combination of positive attitude towards their own people with a positive attitude to other people. It sets the optimum balance of tolerance to one's own and other ethnic groups, which allows us to consider it as a condition of independence and stable existence of ethnic group on the one hand and as a condition of peaceful intercultural interaction in multiethnic world on the other one.

Ethno-fanaticism as willingness to take any action for the sake of ethnic interest directly correlates with uncertainty in this group. It motivates teens to more actively defend the rights of their nation, compensating for self-insecurity by belonging to the majority, which gives such confidence. The scale of positive ethnic identity of Russian teenagers is interconnected with self-control, radical, logical abilities. This is reflected in the high level of internal behavior control, ability to perceive new information, ideas, principles and ability to critically analyze the situation.

Ethno-fanaticism is directly correlated with expressiveness, lack of self-confidence and self-reproach. Such individuals demonstrate emotional and dynamic communication. At the same time, they are unsure of themselves, suffer from excessive self-accusal and negative emotions. Such negative characteristics of self-attitude can lead to teenagers' joining groups of ethno-fanatics where teens are able to compensate this internal instability.

*Keywords:* ethnic auto-stereotypes, ethnic hetero-stereotypes, ethnic identity, self-attitude, adolescence.

УДК 159.9

## ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ЯКОСТЕЙ У ДІЯЛЬНОСТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

Стефанія МАКАРЕНКО

*Інститут права та психології Національний університет «Львівська політехніка»,  
вул. С. Бандери, 26, м. Львів,  
e-mail: makarenko\_s\_s@ukr.net*

Подано результати психологічних досліджень формування професійно-психологічних якостей у діяльності практичного психолога. Доведено, що діяльність практичного психолога визначається властивостями особистості, професійними знаннями та спеціальними навичками. Особливо варто виділити вплив якостей особистості, які потрібні психологу: довіра до людей; повага до цінностей іншої особистості; проникливість; неупередженість; саморозуміння; свідомість професійного обов'язку.

Розглянуто напрям діяльності практичного психолога, який спеціалізується в галузі освіти, популяризуючи психологічні знання серед вчителів і батьків, вирішує науково-практичні задачі діяльності соціальних груп і колективів, проблеми міжособистісного спілкування, уживає конструктивні заходи розв'язання конфліктів і взаємодій у різних педагогічних ситуаціях у навчально-виховних установах.

*Ключові слова:* психолог, психолог-професіонал, професійна діяльність, клієнт, психологічна допомога, психологічна компетентність.

**Постановка проблеми.** Трудова діяльність – це насамперед продуктивна діяльність. Професія психолога зорієнтована на допомогу іншим людям у розв'язанні їхніх найскладніших душевних і життєвих проблем. Термін професія походить від латинського слова *profiteri* – говорити публічно.

Умовно можна виділити межі професійно-психологічної компетентності психолога-професіонала від психолога-любителя. Професіоналізація взагалі, і становлення психолога-професіонала зокрема, – тривалий і суперечливий процес. Професіоналізм ґрунтується на професійних знаннях, професійних уміннях і навичках. Уміння – менш усвідомлювані, потребують тривалого часу. Особливий підхід потрібний для досліджень, які пов'язані з професійною або психологічною готовністю до виконання діяльності.

**Мета** – дослідити формування професійно-психологічних якостей у діяльності практичного психолога.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Поняття «психологічна готовність» у літературі має різні тлумачення. Поняття «готовності» до високопродуктивної діяльності у певній галузі праці, суспільного життя Б. Г. Ананьєв визначив, як «прояв здібностей» [1, с. 15]. В. А. Крутецький запропонував називати готовністю до діяльності весь «ансамбль», синтез властивостей особистості як значно ширше поняття, ніж здібності [3, с. 4]. К. К. Платонов, відповідно до висунутої ним концепції особистості, у структурі



готовності до діяльності виділив моральну, психологічну та професійну готовність [3, с. 41].

Л. С. Нерсесян, А. Ц. Пуні пояснювали готовність через сукупність мотиваційних, пізнавальних, емоційних і вольових якостей особистості, як її загальний психофізіологічний стан, що забезпечує актуалізацію можливостей; як спрямованість особистості на виконання певних дій [2, с. 14].

Поняття готовності до діяльності тісно пов'язане з поняттям установки, яка забезпечує стійкий, цілеспрямований характер протікання успішної діяльності. Д. Н. Узнадзе розумів установку як ширше явище, ніж готовність. Готовність він визначав як суттєву ознаку установки [5, с. 26].

З іншого боку, М.І. Дяченко та Л.А. Кандибович розрізняють ці два поняття з погляду конкретно-психологічної природи феноменів, а установка є лише формою готовності [9, с. 53].

В. В. Согалаєв зазначив, що до структури психологічної готовності належать мотиваційний, орієнтаційний, емоційно-вольовий, особистісно-операційний та оціночно-рефлексивний компоненти.

Психологічна готовність до професійної діяльності, на думку О. М. Краснорядцевої, що спробувала поєднати згадані підходи, виявляється:

- у формі установок (як проекції минулого досвіду на ситуацію «тут і зараз»), що передують будь-яким психічним явищам і проявам;
- у вигляді мотиваційної готовності до «впорядкування» свого образу світу (така готовність дає людині змогу усвідомити сенс і цінність того, що робить);
- у вигляді професійно-особистісної готовності до самореалізації через процес персоналізації [10, с. 23].

**Не вирішені раніше частини загальної проблеми.** Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури з цієї проблеми свідчить про те, що, незважаючи на вагомі результати досліджень, поза увагою дослідників залишилися важливі питання, пов'язані з формуванням професійних якостей психолога, який практикує.

Можна стверджувати, що успіх професійної діяльності психолога залежить від його особистісних характеристик, психологічної культури, самосвідомості, соціального досвіду та інтелекту тощо. Поряд із світоглядною та професійною підготовкою майбутніх фахівців особливого значення набуває особистісна підготовка психолога-практика, де формуються професійні якості особистості, гуманістична спрямованість, психологічна культура, здатність до професійної ідентифікації. Дипломований спеціаліст, який займає посаду практичного психолога, має бути підготований до активної творчої та соціальної діяльності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Фахівець, володіючи високим рівнем професійної підготовки, забезпечує соціальне замовлення суспільства у сфері прикладної психології. Він зобов'язаний систематично поповнювати свої знання, вміти на практиці застосовувати принципи наукової організації праці, володіти передовими методами управління, ерудицією і культурою, уміти діалектично мислити, аргумен-

товано відстоювати власні погляди. У нього мають бути навички роботи в колективі, вміння створювати в ньому позитивний психологічний клімат, забезпечуючи емоційне благополуччя та комфортне спілкування в умовах навчально-виховного процесу.

Практичний психолог, який спеціалізується в галузі освіти, популяризує психологічні знання серед вчителів і батьків, вирішує науково-практичні задачі діяльності соціальних груп і колективів, проблеми міжособистісного спілкування, уживає конструктивні заходи розв'язання конфліктів і взаємодій у різних педагогічних ситуаціях, у навчально-виховних установах.

Практичний психолог має знати [2, с. 15]:

- основи фундаментальних наук про людину, які охоплюють філософський, антропологічний, соціологічний, педагогічний і культурологічний аспекти;
- основні нормативні документи, постанови та юридичні акти, які визначають взаємини людини і різних соціальних інститутів, зокрема, Загальну декларацію прав людини, Конвенцію про права дитини, Конституцію;
- новітні досягнення психологічної науки в цілому, а також дитячої та педагогічної психології, практичної психології;
- історію сучасної тенденції розвитку світової психології;
- основи загальної та соціальної психології;
- психологію спілкування і розвитку умінь ефективного спілкування;
- медичну психологію та психогігієну;
- основи психодіагностики й основні психодіагностичні методики, особливості діагностичної роботи в шкільних умовах;
- основи психопрофілактичної роботи в умовах школи;
- основні види та методи психологічного консультування;
- етику професійної діяльності шкільного психолога.

Практичний психолог повинен уміти:

- застосовувати отримані теоретичні знання й уміння для розв'язання педагогічних, навчально-виховних, корекційних завдань з обліком індивідуальних, вікових особливостей учнів, умов їхнього навчання і виховання;
- застосовувати на практиці сучасні науково обґрунтовані методи діагностичної, розвивальної, психокорекційної та психопрофілактичної роботи;
- проводити психологічне обстеження дитини, щоб визначити перебіг її психічного розвитку, відповідність розвитку віковим нормам і забезпечення індивідуального підходу в процесі виховання та навчання, допомоги в професійному й особистісному самовизначенні;
- діагностувати міжособистісні стосунки дітей з дорослими й однолітками, виявляти психологічні причини порушення спілкування, розвивати уміння ефективного спілкування, проводити тренінги спілкування;
- визначати оптимальні програми психологічної підтримки та корекції психічного розвитку учнів, щоб створити найкращі умови для їхнього індивідуального розвитку;

- надавати допомогу адміністрації та педагогічному колективу у вирішенні проблем, які пов'язані з забезпеченням повноцінного психічного розвитку дітей, індивідуального підходу до дитини;
- розглядати питання і приймати рішення в рамках своєї професійної компетенції;
- популяризувати та роз'яснювати результати новітніх психологічних досліджень, формувати у вчителів потребу в психологічних знаннях, бажання використовувати їх у роботі з дитиною.

Оже, результативність роботи психолога-практика залежить від рівня його соціально-перцептивної компетентності (вміння адекватно сприймати установки, здібності, емоційні стани, думки, наміри, ціннісні орієнтації реципієнта); ідентифікації (розуміння внутрішнього стану іншої людини здобувається, коли «вживаєшся» в її становище); емпатії (співпереживання, співчуття); професійній рефлексії (усвідомлення психологом своєї поведінки та вчинків як професіонала; передбачення наслідків свого впливу; усвідомлення потреб клієнта; прогнозування дій клієнта); професійній самоідентифікації (усвідомлення психологом своєї соціальної ролі й очікувань соціуму щодо своїх професійних функцій).

Досягнути такого рівня майстерності психолог може лише за умови розуміння цінності й унікальності особистості, її структури, яка, за визначенням С. Д. Максименка, як цілісність є об'єктивною реальністю, що втілює внутрішні особистісні процеси [13, с. 23].

Головним науково-прикладним завданням психології є формування компетентності психолога.

Для проведення дослідження професійних якостей психолога науковці використовують (на відміну від спостереження та виміру) експеримент, який дає змогу відтворювати явища реальності в спеціально створених умовах і виявляти причинно-наслідкові залежності між явищем і особливостями зовнішніх умов.

Експеримент – це «активний» метод вивчення реальності. Дослідник не тільки задає питання природі, а й «змушує» її на них відповідати. Спостереження та вимір допомагають відповісти на питання «Як? Коли? Яким чином?», а експеримент відповідає на запитання «Чому?».

Експериментом називається проведення досліджень у спеціально створених, керованих умовах, щоб перевірити експериментальні гіпотези про причинно-наслідковий зв'язок. Під час експерименту дослідник завжди спостерігає за поведінкою об'єкта, вимірює його стан. Процедури спостереження та вимірювання входять у процес експерименту. Крім того, дослідник планово і цілеспрямовано впливає на об'єкт, щоб виміряти його стан. Ця операція називається експериментальним впливом.

Коротко схарактеризуємо основні етапи проведення експерименту.

- а) Підготовка експерименту. Найважливіший момент – розроблення й уточнення інструкції. Вона має складатися з коротких пропозицій, які охоплюють не більше 11 слів. В інструкції за допомогою абзаців виділяють значеннєві блоки, перевіряють на зрозумілість і простоту, проводячи попередній досвід на 5–10 випробуваних.

- б) Інструктування та мотивування випробуваних. Інструкція має містити мотиваційні компоненти. Варто перевірити, чи випробувані правильно зрозуміли інструкцію, повторити її у разі потреби, уникаючи додаткових розгорнутих коментарів.
- в) Експериментування. Перед експериментатором повинна лежати інструкція, в якій зафіксований порядок його дій під час дослідження. Протоколювати відповіді випробуваного ліпше відразу, вводячи дані в електронну таблицю, що створюється в комп'ютері (пакет EXCEL). Рекомендують реєструвати додаткові ознаки поведінки випробуваного, його емоційні реакції під час експерименту.

Планування експериментального дослідження – центральний етап усієї процедури. Йдеться про виділення зовнішніх перемінних, які можуть впливати на залежну перемінну. Планування потрібне для забезпечення зовнішньої та внутрішньої валідності експерименту.

Добір і розподіл випробуваних за групами проводиться відповідно до прийнятого експериментального плану. Усю сукупність потенційних випробуваних, які можуть бути об'єктами цього психологічного дослідження, позначають як популяцію чи генеральну сукупність.

Під час експерименту дослідник організовує процес взаємодії з випробуваним, зачитує інструкцію.

Вибір методів статистичної обробки, її проведення й інтерпретація результатів – наступний етап дослідження.

Висновки й інтерпретація результатів завершують дослідницький цикл.

Підсумком експериментального дослідження є підтвердження, чи спростування гіпотези про причинну залежність між перемінними.

Для виділення перемінних у психологічному експерименті використовують різні методичні засоби. Усі вони слугують операціоналізації, тобто конкретизації в способах подання перемінних тих емпірично навантажених понять, якими перемінні подані в психологічній гіпотезі.

Для шкали інтервалів виконується вимога рівномірності її розподілів, що співвідносяться з обраними числовими значеннями перемінної. Вимірюючи 10, можна сказати, на скільки умовних одиниць тестовий бал випробуваного А відрізняється від тестового бала випробуваного Б, а не тільки зазначити, що випробуваний А має вищий показник, ніж випробуваний Б. Однак шкала інтервалів не має нульової оцінки, щодо якої можна було б проводити порівняння індивідуальних значень.

Для кількісної обробки використовують різні статистичні методи. Статистичні оцінки подають інформацію не про наявність, а про вірогідність подібностей і розходжень результатів контрольних та експериментальних груп. Існують «прив'язки» визначених методів обробки результатів до експериментальних планів. Для оцінки розходжень даних, отриманих під час застосування плану для двох груп, використовують критерії.

Існують стандартні пакети програм для математичної обробки даних. Усі пакети поділяють на такі види: 1) спеціалізовані пакети; 2) пакети загального призначення; 3) неповні пакети загального призначення.

Експеримент – це формальний дослідний процес, під час якого експериментатор у контрольованих умовах проводить систематичні спостереження за реакціями досліджуваних на змінювані чинники (маніпулювання незалежною змінною).

Отже, до головних характеристик будь-яких експериментів належать:

- маніпулювання незалежною змінною (змінними);
- контроль за іншими умовами, які могли б вплинути на реакцію досліджуваних (залежну змінну);
- збирання інформації у формі систематичних спостережень.

Нормальним варіантом експериментального дослідження є наявність у ньому основної (експериментальної) та контрольної групи досліджуваних.

Експериментальна гіпотеза, на відміну від теоретичної (концептуальної), формулюється у вигляді імплікативного висловлювання «Якщо ..., то ... «Крім того, вона повинна бути операціоналізована, тобто змінні, які фігурують у твердженні «Якщо А..., то В...», повинні контролюватись в експерименті. Змінною А управляє (маніпулює) експериментатор, це незалежна змінна. Змінна В має бути зареєстрована безпосередньо (або за допомогою апаратури). Це залежна змінна. Крім незалежної та залежної змінних, треба визначити й операціоналізувати зовнішні змінні, які можуть вплинути на залежну змінну.

Інструментарій потрібен для управління (маніпулювання) незалежною змінною та реєстрації залежних змінних. У психологічному дослідженні застосовують різний інструментарій, у тім числі психофізіологічний. Його вибір залежить від того, в якій формі планують незалежну й залежну змінні.

Для планування дослідження насамперед потрібно виокремити зовнішні змінні, які можуть впливати на залежну змінну. Вибір експериментального плану зумовлений різними чинниками, зокрема кількістю досліджуваних. Якщо в експерименті бере участь група досліджуваних, то найпростішим є план для двох груп: експериментальної та контрольної. Якщо треба виявити вплив двох і більше незалежних змінних на одну залежну, вибирають факторний план, де незалежні змінні можуть мати кілька рівнів інтенсивності.

Для цього пропонують вибрати такий план експерименту: план для двох груп з попереднім тестуванням (до виконання експериментального завдання) і тестуванням після виконання експериментального завдання.

Підбирають досліджуваних, розподіляючи за групами. Склад вибірки має репрезентувати генеральну сукупність, адже висновки експерименту поширюються на всіх членів популяції. Потенційні досліджувані різні за статтю, віком, соціальним станом, рівнем освіти тощо. Крім того, вони мають різні індивідуально-психологічні особливості (наприклад, інтелект, рівень нейротизму, агресивності).

Дослідження проводять за допомогою підбраного банку діагностичних методик. Пропонуємо перелік діагностичних методик, які бажано використовувати для комплексного діагностичного обстеження практичного психолога до професійної діяльності:

- проективне інтерв'ю;
- 16-факторний опитувальник Кеттела (підлітковий або дитячий варіант);

- особистісні опитувальники Айзенка;
- опитувальник акцентуацій характеру (модифікація С.Ф. Подмазіна);
- тест кольорового вибору Люшера;
- «Дім – Дерево – Людина» (Дж. Бука);
- методика експрес-діагностики характерологічних особливостей особистості Т. В. Матоліна;
- малюнковий тест «Неіснуюча тварина»;
- методика «Малюнок сім'ї» (Захарова);
- методика «Ціннісні орієнтації і спрямованість особистості» (Л. М. Силантьєва);
- методика діагностики соціально-психологічної адаптації (К. Роджерса і Р. Даймонда);
- соціометрія (Дж. Морено);
- методика діагностики тривожності (Спілбергера);
- методика діагностики батьківського ставлення (А. Я. Варги і В. В. Саліна).

Щодо вибору методів статистичної обробки, її проведення та інтерпретації результатів треба звернути увагу на типи статистичних гіпотез:

- про подібність або відмінність двох чи більше груп;
- про взаємовплив незалежних змінних;
- про статистичний зв'язок незалежних і залежних змінних.

Після проведених досліджень можна стверджувати, що формування професійно-психологічних якостей у діяльності практичного психолога визначається властивостями особистості, професійними знаннями та спеціальними навичками. Особливо варто відмітити вплив якостей особистості, які потрібні психологу: довіра до людей; повага цінностей іншої особистості; проникливість; неупередженість; саморозуміння; свідомість професійного обов'язку.

Ми акцентуємо нашу увагу на таких головних якостях: чуйність, об'єктивність (неотождження себе з клієнтами), гнучкість, емпатію і безпроблемність. До особливо шкідливих рис для психолога зараховують: авторитарність, пасивність і залежність, замкнутість, використання клієнтів для задоволення своїх потреб, невміння бути терпимим до різних спонукань клієнтів, невротична установка стосовно грошей (матеріальної винагороди).

**Висновки.** Підсумовуючи результати проведеного теоретичного дослідження, згідно зі сформульованою метою – дослідження умов формування професійно-психологічних якостей у діяльності практичного психолога можна стверджувати, що професійна готовність психолога потребує надалі поглибленого самопізнання, самоаналізу, саморозуміння, щоб сформувати його професійну свідомість.

Результативність роботи психолога-практика залежить від рівня його соціально-перцептивної компетентності (вміння адекватно сприймати установки, здібності, емоційні стани, думки, наміри, ціннісні орієнтації реципієнта); ідентифікації (розуміння внутрішнього стану іншої людини здобувається, коли «вживаєшся» в її становище); емпатії (співпереживання, співчуття); професійній рефлексії (усвідомлення психологом своєї поведінки та вчинків як професіонала; передбачення наслідків свого впливу;

усвідомлення потреб клієнта; прогнозування дій клієнта); професійній самоідентифікації (усвідомлення психологом своєї соціальної ролі та очікувань соціуму щодо своїх професійних функцій). Планування експериментального дослідження – центральний етап усієї процедури.

Напрямок подальших досліджень у питанні формування професійно-психологічних якостей діяльності практичного психолога полягає в обґрунтуванні та апробації психотренінгових технологій з формування професійно-важливих якостей практичного психолога, які будуть реалізуватися у формі психопрофілактики, психодіагностики, психокорекції, психологічного консультування та психотерапії.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. *Битянова М. Р.* Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – Москва : Совершенство, 2000. – 298 с.
2. *Болотова А. К.* С чего начинать школьному психологу? : учеб. пособие / А. К. Болотова. – Москва : МПСИ5, 2001. – 96 с.
3. *Вачков И. В.* Групповые методы в работе школьного психолога : учеб.-метод. пособ. / И. В. Вачков. – Москва : Ось-89, 2002. – 224 с.
4. *Вірна Ж.* До проблеми професійної успішності практикуючого психолога / Ж. Вірна // Психологічні перспективи. – 2002. – Вип. 2. – С. 132–140.
5. *Гільбух Ю. З.* Шкільний клас: як пізнавати й виховувати його душу / Ю. З. Гільбух, О. В. Киричук. – Київ : Інститут психології АПН України, 1994. – 208 с.
6. *Клюева Н. В.* Технология работы психолога с учителем / Н. В. Клюева. – Москва : Владос-Пресс, 2000. – 192 с.
7. *Куликов Л. В.* Психологическое исследование / Л. В. Куликов. – Санкт-Петербург : Наука, 1994. – 118 с.
8. *Основи практичної психології : підручник / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелєва та ін.* – Київ : Либідь, 1999. – 536 с.
9. *Овчарова Р. В.* Практическая психология образования : учеб. пособ. / Р. В. Овчарова – Москва : Издательский центр «Академия», 2003. – 448 с.
10. *Панок В. Г.* Концептуальні підходи до формування особистості практикуючого психолога / В. Г. Панок // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 4–5. – С. 5–8.
11. *Пов'якель Н. І.* Професійна рефлексія психолога-практика / Н. І. Пов'якель // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 6–7. – С. 3–6.
12. *Психодіагностична графічна методика «Дім – Дерево – Людина» / за ред. Г. К. Радчук.* – Тернопіль, 1996. – 24 с.
13. *Радчук Г. К.* Організація практики у системі професійної підготовки психологів / Г. К. Радчук // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – №8. – С. 65–74.
14. *Рефлексія // Психологія : Словарь / под ред. А.В. Петровского.* – Москва : Политиздат. – 1990. – 340 с.

Стаття надійшла до редколегії 16.11.2016

Прийнята до друку 30.11.2016

## FORMATION OF PROFESSIONAL AND PSYCHOLOGICAL QUALITIES IN THE ACTIVITIES OF A PRACTICAL PSYCHOLOGIST

**Stefania MAKARENKO**

*Institute of Law and Psychology National University «Lviv Polytechnik»,  
26, S. Bandera St., Lviv,  
e-mail: makarenko\_s\_s@ukr.net*

The article presents the results of psychological studies of the formation of professional psychological qualities in the activity of the practical psychologist. It is proved that the activity of the practical psychologist is determined by the features of a personality, his/her professional knowledge and special skills. Especially one should stress the influence of personal qualities which every psychologist should have: trust of people.

Performance of the practical psychologist depends on the level of social and perceptual competence (ability to perceive the attitudes, skills, emotional states, thoughts, intentions, value orientations of the recipient).

The article also presents the activity of the practical psychologist, specializing in education, by popularization of psychological knowledge among teachers and parents, solving scientific and practical problems of social groups and teams, problems of interpersonal communication, takes positive action to resolve conflicts and interactions in different pedagogical situations in the educational institutions fools.

After research it can be argued that formation of professional psychological qualities in the activity of the practical psychologist is determined by the features of personality, professional knowledge and special skills. One should stress the influence of personal qualities which are necessary for the psychologist: trust in people; respect for the values of the other people; insight; lack of bias; self-understanding; consciousness of professional duty. We focus our attention on such basic qualities as sensitivity, objectivity (not associating oneself with clients), flexibility, empathy and absence of one's own serious problems. The most harmful features for a psychologist are authoritarianism, passivity and dependence, isolation, tendency to manipulate clients to satisfy their needs, inability to be tolerant to different motives of the clients, neurotic attitude to money (remuneration).

Performance of the practical psychologist depends on the level of social and perceptual competence (ability to perceive the attitudes, skills, emotional states, thoughts, intentions, value orientations of the recipient); identification (understanding the internal state of another person is achieved due to the "living through" her experience); empathy (compassion, empathy); professional reflection (awareness on the part of a psychologist of his/her behavior and actions as a professional; forecasting the consequences of one's influence; awareness of client's needs; forecasting the actions of the client); professional self-identification (recognition by a psychologist of his/her social role and expectations of society with respect to their professional functions). Planning experimental research is the central stage of the whole procedure. Further research on the issue of formation of professional and psychological features of activity of the practical psychologist lies in the validation and approbation of psychotherapy techniques on the formation of professionally important qualities of the practical psychologist, which will be realized in the form of psychoprophylaxis, psychological diagnostics, psychological correction, psychological counseling and psychotherapy.

*Keywords:* psychologist, professional, professional activity, client, psychological assistance, psychological competence.



UDC 159.923:159.922.6]-049.65

## KEY PERSONALITY PSYCHIC DEFENSE MECHANISMS IN EARLY AND LATE ADULTHOOD

**Tetiana PARTYKO, Mariana IESYP**

*Ivan Franko National University of Lviv,*

*1, Universytetska St., Lviv, 79000,*

*e-mail: partyko\_tet@yahoo.com, yankayesyp@gmail.com*

The article focuses on the hierarchy of psychic defense mechanisms in early and late adulthood. It revealed that in early adulthood the key mechanism is denial, while in late adulthood it is projection; unlike early adulthood, in late adulthood one uses mechanisms of intellectualization, displacement and reactive formation more often. It is demonstrated that denial of reality contributes to positive self-attitude of an individual both in early and late adulthood. It is revealed that intellectualization mechanism helps a young person become more self-confident, while for an older person the same is done by mechanisms of reactive formation. Projection as a psychic defense mechanism does not contribute to positive self-attitude.

*Key words:* psychic defensive mechanisms, denial, projection, early and late adulthood.

**Problem statement.** Necessity for psychic defense of a personality arises when a subject develops a feeling of personal inadequacy, threat to personality integrity and significance. It highlights close relationship of defense mechanisms with deep structures of human personality, as the ultimate goal of a defensive process lies in achieving consistency between real content of consciousness and I-concept of a person.

Due to the fact that defense mechanisms develop as specific means of social and psychological adaptation and are aimed at coping with emotions of different modality their role and significance throughout life can change. Psychological problems related to key psychic defense mechanisms in different periods of adulthood have been scarcely highlighted in Ukrainian psychology. Their research would enable us to elicit a number of answers regarding self-attitude and constructive life stand of person due to age-related changes.

**Recent research and analysis of publications.** Personality defense mechanisms are multi-aspectual notion encompassing numerous ways of its interpretation. The first ideas about this notion were offered by S. Ferenczi, who among defensive mechanisms drew attention to the processes of identification, introjection and projection. There were further researches done by a number of prominent scholars, among whom one can name such distinguished names as Z. Freud, K. Abraham, F. Bassin, E. Jones, M. Balint, M. Klein, G. Nurnberg, A. Freud, K. Horney, V. Frankl, A. Adler, C. Rogers, etc. Summing up the ideas of these researchers, psychic defense mechanisms can be viewed as a certain way of behavior, reaction or action of a person that is determined by the influence of external or internal environment factors [1–4, 6].

Following the ideas of founders of psychic defense mechanisms issue, nowadays there are a number of current interpretations of this notion. V. Bassin and V. Rozhnov stress that it is necessary to understand psychic defense as psychic activity aimed at spontaneous eradication of psychic trauma consequences. V. Tashlykov interprets this notion as the mechanisms of adaptive reconstruction of information acceptance and evaluation appearing in the situation when a person cannot adequately deal with feelings of anxiety caused by internal or external conflict. A similar approach is used by V. Tsapkin, according to whom psychic defense is a way of representing distorted sense in person's life [following 1, 3, 5].

Apart from the approaches stressing in the defense mechanisms the idea of «eradication» of traumatic experience and overcoming anxiety, widespread are the ideas of V. Rotenberg, V. Volovyk and V. Vid who address the functional meaning of these mechanisms. The researchers express the idea that these mechanisms are to support consciousness integrity and also compensate for psychic deficiency in person's life. In other words, defense mechanisms allow for preservation or, to be more specific, achievement of internal well-being, as the person is less preoccupied with what is going around him/her [following 3, 4].

Thus, in broad meaning psychological defense mechanisms stand for any reaction of the body aimed at preservation of oneself and one's integrity. In narrow meaning this notion is commonly understood as those reactions of a person which s/he mastered during socialization process, however, mainly addresses them unconsciously to protect his/her internal psychic structures – one's «I» – from feelings of anxiety, shame, guilt, anger, as well as from conflict, frustration or any other situation which are accepted as dangerous and threatening.

The idea of unconscious nature of psychic defense mechanisms is opposed by the view of F. Bassin, B. Zeigarnyk, Ye. Sokolova and H. Sullivan, who are of the opinion that psychic defense is a conscious regulation system activated in personality self-actualization processes during periods when this process is getting complicated. Modern scholars, such as Ye. Romanova and L. Hrebennikov, in support of the above-mentioned, state that these mechanisms develop as specific means of social and psychological adaptation and are used to cope with emotions of different modality in cases when experience of a person signals to him/her about probable negative consequences of his/her feelings and direct expression [1, 4].

Thus, attempt to protect Self-concept, isolate it from ruining influences is one of the key motives of human behavior. Logically, the question arises what personal factors contribute to the development of defense mechanisms. According to V. M. Kunitsyna, development of these mechanisms is determined by low self-esteem of an individual. Definitely self-respect is a factor that determines interrelationship with other people, in particular, the less a person respects him/herself, the less he/she values others, is afraid of them and is trying to achieve self-assertion by means of devaluating opinion and actions of other people. Logically, V. M. Kunitsyna assumes that low self-respect results in the fact that a person more frequently relies on psychic defense mechanisms to protect him/herself from self-accusation, constant psychological discomfort and complexes. Based on the aforementioned the conclusion is made that protection is a necessary precondition of preserving stability of personal structure under conditions of constant pathogenic conflict between different levels of self-consciousness [following 3].

The aim of our research was, firstly, to reveal psychic defense mechanisms hierarchy typical of early and late adulthood; secondly, differences in the defense mechanisms intensity level depending on age; thirdly, to identify the role key age-related psychic defense mechanisms play in the process of achieving positive self-attitude.

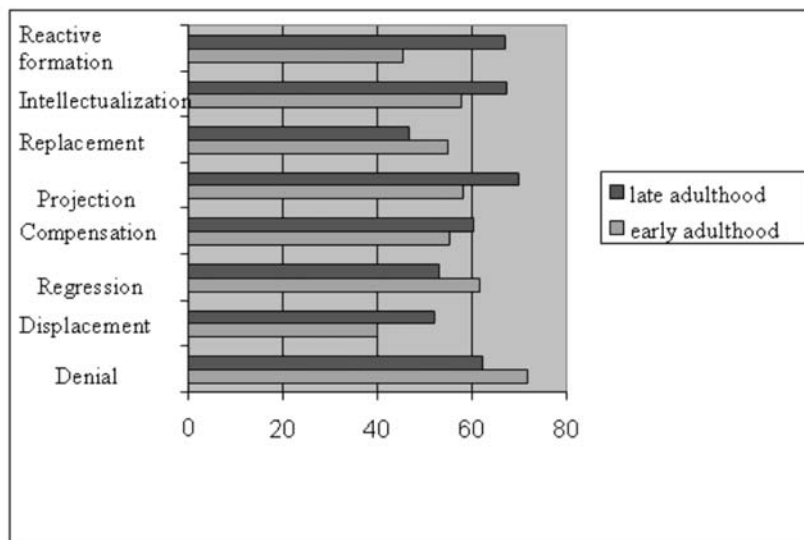
**Main part of the research.** Empirical research included 89 participants, males and females in age periods of early and late adulthood. Early adulthood was represented by 47 respondents aged from 21 to 40 years old (average age – 29,7 years), adulthood – by 42 respondents aged from 60 to 79 years old (average age – 69,1 years).

To identify personality psychic defense mechanisms a questionnaire-test «Lifestyle Index» (Plutchik & Kellerman) was used that enables us to diagnose intensity level of key defenses (denial, displacement, regression, compensation, projection, replacement, intellectualization, reactive formation) and establish their hierarchy. To identify defense mechanisms psychological correlates we used methodologies of self-attitude and personal biography. Methodology by V. Stolin and S. Pantelieiev measures such self-attitude modality as closedness, self-confidence, self-management, mirror Self, self-value, self-acceptance, internal proneness to conflict, self-affection, self-accusation, self-respect, autosympathy and self-abasement. Methodology «Personal Biography» (O. Motkov) is designed to study general personality constructiveness and harmoniousness, brightness of his/her self-realization, clarity of his/her life self-determination, positive nature of personal transformation.

To verify statistical validity of the data obtained the following statistical and mathematical methods were used: t-Student, correlation analysis (Pearson's-r with  $p < 0,05$ ) and factor analysis – a method of key components with varimax rotation (with factor loading  $> 0,500$ ).

Let us consider psychic defense mechanisms in two age groups. In early adulthood the most expressed is mechanism of denial (intensity level 71,69%). Regression is on the second place (61,55%), projection – on the third (58,10%). In late adulthood of the highest intensity is projection (69,96%), intellectualization (67,26%) and reactive formation (66,90%). The least expressed in early adulthood are mechanisms of displacement (40,07%) and reactive formation (45,53%), while in late adulthood – replacement (46,52%). These outcomes are confirmed by comparative analysis: in early adulthood mechanism of denial has considerably higher mean group indicator than in late ( $t=2,217$  with  $p=0,029$ ); in late adulthood, in comparison with early adulthood, higher indicators are typical of projection ( $t=-2,471$  with  $p=0,015$ ), intellectualization ( $t=-2,539$  with  $p=0,01301$ ), reactive formation ( $t=-4,503$  with  $p=0,000$ ) and displacement ( $t=-3,278$  with  $p=0,001$ ) (Fig. 1).

Thus, a young person (21–40 years old) trying to get protected from psycho-traumatic situation most often denies those things that cause frustration and anxiety, does not accept and admit those things which are obvious for the other people. There is a characteristic feature of temporary return to the earlier development stages, more primitive forms of behavior or thinking and tendency to attribute one's socially undesirable feelings, desires, wishes to other people or mystical forces. Blame for one's drawbacks or failures is put on somebody or something. Unlike those from late adulthood, people from early adulthood are less prone to forgetting or ignoring unpleasant events, opinions, memories and feeling, as well as transforming emotional attitude to the object in one's consciousness into the opposite one.



Average indicator of psychic defense mechanisms in early and late adulthood

Regarding older people (60–79 years old), they are primarily characterized by shifting responsibility for something happening inside «Self» onto the environment, logical explanation of those actions and desires which are condemned by society and transformation in the consciousness of the emotional attitude to the object into the opposite one. If compared with younger generation, it is less peculiar for people of older age to release suppressed due to frustration emotions onto more accessible objects.

Let us consider the role key psychic defense mechanisms – denial and projection – perform in achieving positive self-attitude in each age group. The fact that denial is important in achievement of positive self-attitude in early and late adulthood is proved by factor and correlation analysis. Two factor models are built that enable us to clarify the role of key psychic defense mechanism in the corresponding age group in achieving positive self-attitude of a person. Regarding empirical data of respondents who represent early adulthood factor model includes seven latent factors and accounts for 73,01% from general dispersion of data; regarding empirical data of respondents who represent late adulthood there was five-factor model accounting for 66,21% from general dispersion of data.

According to the data of factor analysis for the group of people in early adulthood, the third factor, accounting for 16,14% from general dispersion of data, included such psychic defense mechanisms as denial (0,714) and intellectualization (0,611), as well as such self-attitude modalities as self-respect (0,781), self-acceptance (0,692), mirror-Self (0,673), self-management (0,668), autosympathy (0,666), self-affection (0,538). Denial is only interrelated with intellectualization as defense mechanism ( $r=0,307$ ), at the same time being closely correlated with all self-attitude modalities except for closedness (Table 1).

Table 1  
Interrelationship between psychic defense mechanism «denial» and self-attitude of a person

Self-attitude modalities	Early adulthood (N=47)	Late adulthood (N=42)
Closedness	0,079	0,457*
Self-confidence	0,381*	0,365*
Self-management	0,609*	0,706*
Mirror-Self	0,582*	0,326*
Self-value	0,422*	-0,039
Self-acceptance	0,633*	0,264
Self-affection	0,439*	0,314*
Internal conflict	-0,398*	-0,074
Self-accusation	-0,303*	-0,063
Self-respect	0,647*	0,693*
Autosympathy	0,662*	0,226
Self-abasement	-0,381*	-0,073

\* With  $p < 0,05$

Such self-attitude modalities as self-respect and self-management are getting more expressed in early adulthood with increasing intellectualization intensity ( $r=0,322$  and  $r=0,317$ ).

As it has been already mentioned, in late adulthood denial plays significantly less important role in personality psychic defense in comparison with the period of early adulthood and has close interrelationship with intellectualization ( $r=0,353$ ) and compensation ( $r=0,333$ ), projection ( $r=-0,341$ ) and reactive formation ( $r=0,428$ ). There are also fewer correlations with self-attitude modalities. Statistically verifiable correlations exist only with closedness, self-confidence, self-management, mirror-Self, self-affection and self-respect (Table 1). In factor structure denial was included into the fifth factor that accounts for 12,10% from general dispersion of data together with such mechanism as intellectualization (factor loading 0,738 and 0,538 respectively), as well as self-attitude modalities which characterize self-management (0,848) and self-respect (0,771).

Thus, irrespective of the fact that logical overcoming of internal conflicts is not particularly expressed for the early adulthood, still by blocking emotional reactions to frustrating feelings intellectualization contributes to denial of reality, which in its turn, helps a young person become more self-confident, accept himself/herself just as he/she is, stronger feel one's «Self», one's value for others and for oneself. To a certain extent combination of these psychic defense mechanisms is related to lack of desire to change one's Self-concept at the background of generally positive self-attitude. With growing denial in early adulthood one will observe reduction of internal conflict, self-accusation and self-abasement.

Denial as defense mechanism also plays a positive role in terms of increasing personality constructiveness at a young age. This is indicated by direct interrelationships between denial and general personality constructiveness ( $r=0,528$ ) and its key components: life self-

determination ( $r=0,382$ ), self-realization ( $r=0,464$ ), personality transformation ( $r=0,403$ ) and harmony of personality ( $r=0,540$ ).

With denial increase at older age more active will become such age-related defense mechanisms as intellectualization and reactive formation, while projection as more intense defense mechanism will get weaker. For this age group partial ignoring of psycho traumatic information can significantly improve their understanding of oneself as an active, determined and self-confident person, somewhat rigid regarding internal changes of one's «Self», who evaluates oneself according to success criteria and thinks that the others are of the same opinion about him/her. Contrary to early adulthood, denial in late adulthood will contribute to greater level of hiding one's inner world from the others.

Besides denial, self-acceptance in late adulthood is also improved owing to subjective transformation of psycho traumatic impulses into their opposite ( $r=0,335$ ), while clearer understanding of one's «Self» and internal locus of control will grow with activation of defense mechanisms related to rational and intellectual ways of coping with psycho traumas ( $r=0,358$ ) and ways of replacing real defect with imaginatively constructed values ( $r=0,331$ ).

As for interrelationship with personality constructiveness, then in older age people who are more prone to denial, will have stronger feeling of harmony of their personality and life in general ( $r=0,442$ ).

Projection as psychic defense mechanism plays a significant role in late adulthood. According to factor analysis, the fourth factor accounting for 10,72% from general dispersion of data combined projection ( $-0,504$ ), replacement ( $-0,710$ ), reactive formation ( $0,688$ ), closedness ( $0,741$ ) and respondents' gender ( $0,677$ ). At older age projection correlates with such self-attitude modalities as closedness ( $r=-0,441$ ), internal conflict ( $r=0,374$ ) and self-abasement ( $r=0,337$ ) (Table 2).

Table 2  
Interrelationship between psychic defense mechanism «projection» and self-attitude of a person

Self-attitude modalities	Early adulthood (N=47)	Late adulthood (N=42)
Closedness	0,057	-0,441*
Self-confidence	-0,149	0,058
Self-management	-0,179	-0,025
Mirror-Self	-0,259	-0,063
Self-value	-0,022	-0,023
Self-acceptance	-0,045	-0,064
Self-affection	0,070	-0,201
Internal conflict	0,436*	0,374*
Self-accusation	0,359*	0,269
Self-respect	-0,217	-0,162
Autosympathy	-0,002	-0,113
Self-abasement	0,434*	0,337*

\* With  $p<0,05$

In factor structure of empirical data for early adulthood group projection occupies an important place in the second factor (14,81% from general dispersion of data) with factor loading

-0,695. This factor also includes compensation (-0,613), regression (-0,786), reactive formation (-0,747), self-abasement (-0,796), internal conflict (-0,775) and self-accusation (-0,677). These relationships are supported by correlation analysis. At young age projection is interrelated with internal conflict ( $r=0,436$ ), self-accusation ( $r=0,359$ ) and self-abasement ( $r=0,434$ ).

External projection of unaccepted feelings and thoughts typical of the older age will enhance release of suppressed, mainly negative, emotions onto more accessible objects that is illustrative of more reflexive persons and those prone to verbal aggression. At the same time a person feels intensification of internal conflict, self-accusation and self-abasement. Aforementioned is more typical of elderly males. Similarly to late adulthood, in early one projection of frustrated emotions onto other objects will enhance internal conflict, self-accusation and self-abasement of a person with simultaneous growth of critical attitude to one's «Self». Frequent use of projection mechanism in late adulthood will prevent harmony of personality ( $r=-0,406$ ); for early adulthood these relations have not been identified.

**Conclusions and prospects for further research.** Hierarchy of psychic defense mechanisms in early and late adulthood is different: in early adulthood key mechanism is denial, in late – projection. As to intensity, in early adulthood denial is more expressed in comparison with late one. In late adulthood more intense are projection, intellectualization, reactive formation and displacement.

Key psychic defense mechanism in early adulthood – denial – contributes to positive self-attitude of a person. Denial as defense mechanism also plays a positive role in personality constructiveness growth at young age. In late adulthood, though still important, this influence is less noticeable. Moreover, in terms of support of certain aspects of positive self-attitude in late adulthood important are reactive formation, intellectualization and compensation; in early adulthood it is intellectualization. Projection as a key psychic defense mechanism in late adulthood does not contribute to positive self-attitude of a person; the same can also be stated about early adulthood.

Further research of these issues can be related to understanding key psychic defense mechanisms in middle adulthood.

#### REFERENCE

1. Грановская Р. М. Защита личности: психологические механизмы / Р. М. Грановская, И. М. Никольская. – Санкт-Петербург, 1999. – 352 с.
2. Демина Л. Д. Психическое здоровье и защитные механизмы личности / Л. Д. Демина, И. А. Ральникова. – Барнаул : Изд-во Алтайского государственного университета, 2000. – 123 с.
3. Максименко С. Д. Генезис существования личности / С. Д. Максименко. – Киев, 2006. – 240 с.
4. Романова Е. С. Механизмы психологической защиты. Генезис. Функционирование. Диагностика / Е. С. Романова, Л. П. Гребенников. – Мытищи : Издательство «Талант», 1996. – 144 с.
5. Тарт Г. Механизмы защиты / Г. Тарт // Самосознание и защитные механизмы личности : хрестоматия. – Самара : Бахрах-М, 2000. – С. 482–509.
6. Фрейд А. Эго и механизмы защиты / А. Фрейд. – М., 2003. – 256 с.

Стаття надійшла до редколегії 18.10.2016

Прийнята до друку 30.11.2016

## **ПРОВІДНІ МЕХАНІЗМИ ПСИХІЧНОГО ЗАХИСТУ ОСОБИСТОСТІ У РАННІЙ ТА ПІЗНІЙ ДОРΟΣЛОСТІ**

**Тетяна ПАРТИКО, Мар'яна ЄСИП**

*Львівський національний університет імені Івана Франка,  
вул. Університетська, 1, м. Львів, 79000,  
e-mail: partyko\_tet@yahoo.com, yankayesyp@gmail.com*

Досліджено ієрархію механізмів психічного захисту особистості у ранній і пізній дорослості. З'ясовано, що у ранній дорослості провідним механізмом є заперечення, у пізній – проєкція; у пізній дорослості частіше, ніж у ранній, використовують механізми інтелектуалізації, витіснення і реактивного утворення. З'ясовано, що заперечення реальності сприяє позитивному самоставленню людини у ранній та пізній дорослості. Виявлено, що молодій людині стати самовпевненою допомагає механізм інтелектуалізації, а старшій людині прийняти себе – механізм реактивного утворення. Проєкція як механізм психічного захисту не сприяє позитивному самоставленню людини.

*Ключові слова:* механізми психічного захисту, заперечення, проєкція, рання та пізня дорослість.



УДК 159.9.072.43+316.72

## ЦІННОСТІ ТА ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ, ЇХНЄ ЗНАЧЕННЯ У РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Оксана РИБАК

*Львівський національний університет імені Івана Франка,  
вул. Університетська, 1, м. Львів, 79000*

Розглянуто поняття цінностей і ціннісних орієнтацій, підходи до розуміння детермінант різними науковцями. Досліджено вплив цінностей і ціннісних орієнтацій на розвиток особистості. Розглянуто схему закріплення та присвоєння цінності, а також процес її інтеграції у структуру особистості. Підтверджено, що ціннісно-смилова система людини надзвичайно складна багаторівнева система. Доведено, що кожна особистість є носієм багатьох цінностей з різним рівнем важливості. Ієрархія цінностей може бути надзвичайно різноманітною. Проте всі вони мають певні універсальні особливості й ознаки.

*Ключові слова:* цінності, ціннісні орієнтації, система цінностей, ціннісно-смилова система, цілі, термінальні цінності, інструментальні цінності, моральні цінності.

**Постановка проблеми.** Вивчення ціннісних орієнтацій особистості відіграє важливу роль, оскільки вони відображають не лише ставлення особи до деяких аспектів соціальної системи, а й виконують регулятивну роль в її поведінці. Цілі життєдіяльності, які становлять систему цінностей, та засоби досягнення спрямовують потреби та інтереси людини, а також обумовлюють мотивацію її дій і вчинків. Кожен прагне виробити такі життєві орієнтири, які б допомогли знайти своє місце в різних системах взаємодії, допомогли самовизначитися. У рамках психологічного напрямку існує безліч підходів до визначення феномену «ціннісних орієнтацій».

Розвиток людини охоплює прийняття, присвоєння людиною цінностей як умови функціонування соціуму. Присвоєння відбувається по-різному на різних вікових етапах, визначається культурно-історичними традиціями конкретних суспільств і порівнюється з загальнолюдськими цінностями як головним критерієм рівня функціонування людини.

Специфіка ціннісних орієнтацій, пріоритети тих чи інших цінностей у культурі здебільшого визначають соціокультурні та соціодинамічні процеси, умови розвитку суспільства та країни. Відношення між різними цінностями на культурному рівні відображають соціальну динаміку конфлікту чи миру, що виникає внаслідок прагнення до своїх цілей соціальних груп та інститутів, а також суспільств різних країн. [11]. У цьому контексті, частково, вивчення ціннісних орієнтацій – прямий шлях до розуміння механізмів передбачення та виключення національної напруги. Це надзвичайно важливо в умовах активізації взаємопроникнення культур, в умовах поглиблення міжнаціональної взаємодії в період інтенсивного розвитку зв'язків між різними країнами і глобальних змін.

**Аналіз останніх досліджень.** Проблемою дослідження цінностей займалися Р. С. Немов, Є. С. Волков, С. О. Рубінштейн, Н. Ф. Добринін, А. І. Божович, О. М. Леонтьєв, В. Н. Мясищев, В. А. Василенко, М. Рокич, В. А. Ядов тощо.

Серед вітчизняних науковців цінності, ціннісні орієнтації досліджують В. Андрущенко, Л. Морозова, М. Лукашевич, А. Ручка.

Поняття ціннісних орієнтацій ввели в післявоєнній соціальній психології як аналог філософського поняття цінностей, однак чіткого концептуального розмежування між цими поняттями немає. Розходження у поглядах були або щодо параметра «Загальне – індивідуальне», або щодо параметра «реально діюче-рефлекторно усвідомлююче». Це залежало від того, чи визнавалася наявність індивідуально-психологічних форм існування цінностей, відмінних від їхньої наявності у свідомості [11, с. 35].

**Мета нашої праці** – розкрити поняття цінності та ціннісні орієнтації, розглянути їхнє значення у розвитку особистості.

**Виклад основного матеріалу.** Ціннісні орієнтації особистості формуються під впливом пануючої в суспільстві системи цінностей, яка змінюється в процесі історичного розвитку. В системі цінностей існує певна ієрархія, яка полягає в тому, що різні цінності мають певний ступінь суспільності, де одні конкретизують зміст і місце інших. Серед науковців немає єдиного погляду на це питання. Деякі цінності ототожнюють з аспектом мотивацій (К. Кларксон), з потребами (А. Маслоу); інші – з особистісним смислом (Г. Оллпорт) або з підтримкою здатності людини до життя (Е. Фромм), з переконаннями (М. Рокич), з соціальними настановами (В. Ядов) тощо.

Існують два основні напрями, які узагальнюють численні визначення поняття цінностей. Перший напрям об'єднує визначення, які описують абстрактно сформовані концепції найбажанішого, емоційно привабливого, здатного описати ідеальний стан буття людини; а другий напрям охоплює визначення, які детермінують схему поведінки чи дій, яким надають перевагу. М. Рокич зазначив, що перший напрям містить термінальні цінності, другий – інструментальні. До інструментальних цінностей належать моральні цінності (наприклад, «чесний»), цінності компетенції (наприклад, «ерудований»).

М. Рокич детермінує цінності як різновид стійкого переконання, де певна мета чи спосіб існування переважає над іншим, ліпший, ніж інші. Цінності мають такі ознаки:

- 1) загальна кількість людських цінностей порівняно невелика;
- 2) люди мають однакові цінності (в різному ступені);
- 3) цінності згруповані в системи;
- 4) на формування цінностей впливає культура, суспільство, його інститути, а також особистість;
- 5) цінності впливають практично на всі соціальні феномени.

Ціннісно-смилова система людини – надзвичайно складна багаторівнева система. Індивідуальні особливості закріплення та присвоєння цінності обумовлюють процес її інтеграції у структуру особистості. Спершу цінність сприймають на інформаційному рівні, згодом переживають на емоційному. Після того як цінність закріплюється, вона визначає поведінку та всю активність особистості на вольовому рівні.

У культурі кожного суспільства існують певні системи цінностей і певна ієрархія. Цінності є «ядром людської культури». В соціальній психології цінності визначають як певні ідеальні цілі суспільства, соціальних груп або особистості. Г.М. Андреева визначила цінності як абстрактні цілі, які потрібні людині для того, щоб мати певну «точку відліку» для конкретного оцінювання певних подій [2].

Особливого змісту набуває дослідження особливостей ціннісних орієнтацій населення різних країн, які перебувають у різних зв'язках, контактах і взаємодії. Важливим є дослідження особливостей ціннісних орієнтацій молоді, якій належить відкривати нові шляхи розвитку суспільства.

Зміна загальної економічної, соціальної, політичної ситуації розвитку світового товариства веде до зміни значних життєвих параметрів, способів задоволення потреб і реалізації базових цінностей. Виникають нові ціннісні орієнтації та змінюються попередні ціннісні ієрархії. Враховуючи процеси глобалізації, можна передбачати збільшення культурної близькості та схожості цінностей і векторів їхньої зміни навіть у зовсім різних культурах. Тому доцільно проводити порівняльне вивчення змін ціннісних орієнтацій особистості в рамках різних культур. Таке вивчення допоможе пройти вперед у пошуку культурних універсалій, пов'язаних з дослідженням цінностей особистості [9].

З погляду В.Алексєєвої, ціннісні орієнтації є формою включення суспільних цінностей у механізм діяльності та поведінки особистості. За її словами, система ціннісних орієнтацій – це «основний канал засвоєння духовної культури суспільства, перетворення культурних цінностей у стимули і мотиви практичної поведінки людей» [1].

За визначенням українських науковців, наприклад, В. Касьяна, цінність – це поняття, яке засвідчує людську, соціальну та культурну значимість певних явищ і предметів діяльності, яка є особливим типом світоглядної орієнтації людини, уявленнями, які склалися в тій чи іншій культурі про ідеал, моральність, добро, красу [6]. Цінності становлять фундамент культури. Предметне поле формування цінностей – культура, яка є ядром, основою будівлі суспільного життя. Цінності стають осередком духовного життя суспільства. Цінності формуються на усвідомленні індивідом своїх потреб у співвідношенні з предметами навколишнього світу або внаслідок відношення, яке реалізується в акті оцінки. Без усвідомлення людиною змісту цінностей, якими вона керується, неможливо визначити цілі її діяльності, які відображаються категорією ціннісної орієнтації й утворюються на підставі системи цінностей. Основна функція цих орієнтацій – регулювання зовнішньої поведінки індивіда [11]. Загалом цінності – це конкретні особистісні орієнтири, які відображають стійкі переваги у виборі життєвих пріоритетів.

Р. С. Немов під ціннісними орієнтаціями розуміє те, що людина особливо цінує в житті, чому вона надає особливий, позитивний життєвий зміст. Е. С. Волков визначив ціннісні орієнтації як свідомий регулятор соціальної поведінки особистості. Він казав, що ціннісні орієнтації відіграють мотиваційну роль і визначають вибір діяльності. Ціннісні орієнтації формуються на підставі вищих соціальних потреб, їхня реалізація відбувається в загально-соціальних, соціально-класових умовах діяльності. Вони є складовими елементами свідомості, частиною її структури. У зв'язку з цим цінності

підпорядковуються принципу єдності свідомості та діяльності, який сформулював С. А. Рубінштейн.

Важливий елемент на шляху формування повноцінної особистості, гідного представника своєї держави – ціннісні орієнтації, тобто відображення у свідомості людини цінностей, які визнані як стратегічні життєві цілі і загальні світоглядні орієнтири [3, с. 23].

Поняття «цінність», його психологічне трактування еквівалентне деякому комплексу психологічних явищ, які, хоча й термінологічно, позначаються різними поняттями, проте семантично однопорядкові: Н. Ф. Добрині називає їх «значимістю»; А. І. Божович «життєвою позицією»; О. М. Леонтьєв «значенням» і «особистісним змістом»; В. Н. Мясищев «психологічними стосунками». Життєві цінності складаються здебільшого стихійно, під впливом різних чинників. Роль ціннісного впливу на їхнє формування мінімальна.

З одного боку, смислове навантаження поняття цінність відображає характеристику зовнішніх властивостей предметів і явищ, які є об'єктом ціннісного ставлення з боку людини. З іншого боку, поняття цінність охоплює психологічні характеристики особистості, які є суб'єктом ціннісних стосунків і реалізують духовно-етичні ідеали. Зрештою, поняттям цінність можна характеризувати взаємини між людьми, людське спілкування та взаємодію, завдяки якій цінності набувають значущості, духовного та загальнолюдського статусу.

Якнайповніше визначення цінності, що відображає багатоплановість зазначеного поняття і його синтетичний характер, наведено у філософському словнику: «Цінність – 1) поняття, яке характеризує «граничні», безумовні основи людського буття; 2) значення певних предметів, явищ, процесів для людини, соціальних груп, суспільства загалом. Згадані два сенси поняття «цінностей» часто розходяться, а деколи і суперечать один одному: те, що у філософії розглядається як цінності – свобода, добро, істина, – для окремої людини може і не становити інтересу. Конкретні предмети, які цінні для індивіда, у філософському сенсі не є цінностями» [7].

Ш. Шварц опрацював, дослідив та об'єднав в одне ціле роботи своїх попередників, створив модель цінностей людини. Науковець зазначив, що існує п'ять характеристик цінностей:

по-перше, цінності – це переконання (ці переконання завжди забарвлюються почуттями й емоціями);

по-друге, цінності – це мотиваційні конструкти. Вони мотивують особистість до певної поведінки, до стосунків з іншими людьми. Вони є цілями, яких прагнуть досягнути, а також образами поведінки, що сприяють досягненню цілей;

по-третє, цінності необмежені якимись діями чи ситуаціями. Вони є абстрактними цілями. Завдяки абстрактності можна вийти за рамки норм, які зазвичай обмежують людину в певних ситуаціях;

по-четверте, цінності є точкою відліку, коли йдеться про процес вибору чи оцінки поведінки, подій, людей;

по-п'яте, цінності перебувають у чіткому порядку. Ціннісні пріоритети особистості

формується саме з впорядкованого набору цінностей. Ієрархічно впорядковані цінності формують індивідуальність людини, тоді як сукупність цінностей певної культури засвідчує на її самотність і відмінність від інших культур.

Ш. Шварц наголошував, що цінності мають еволюційне значення у процесі розвитку індивіда, формуються залежно від базових потреб людини. Виокремлюють три основні базові потреби людини:

- 1) біологічні потреби організму;
- 2) потреби в координованих інтеракціях у соціумі;
- 3) потреби у виживанні та благополуччі груп.

Три згадані потреби мають вирішальне значення у збереженні життя. Людина повинна ідентифікувати навколишні об'єкти, знайти відповіді на зовнішні подразники, які допоможуть задовольнити три базові потреби, а також забезпечити прийняття реальності та виживання [14].

Існують різні погляди на відповідність цілей виховання життєвим орієнтаціям. Наприклад, вважають, що бажаним є відповідність цілей виховання реально функціонуючої в суспільстві системі цінностей. Таке виховання людини є правильним розв'язанням проблеми. Можливо, така ситуація й улаштувала б, якби стихійно життєві цінності, що формуються, сприятливо впливали на гармонійний розвиток підлітків, на суспільний прогрес у цілому. На жаль, такого не трапилось.

Спрямованість особистості виражає найважливішу характеристику, що визначає соціальну й моральну цінність особистості. Зміст спрямованості – це насамперед домінуючі соціально обумовлені ставлення особистості до навколишньої дійсності. Саме через спрямованість особистості її ціннісні орієнтації реально виражаються в активній діяльності людини, тобто стають стійкими мотивами діяльності й переконаннями.

А. С. Воронін дав таке тлумачення цього поняття: «Ціннісні орієнтації розглядаються як «найважливіші елементи структури особистості», закріплені життєвим досвідом індивіда, усією сукупністю його переживань і що обмежують значиме, істотне для цього індивіда від неважливого, несуттєвого» [4]. На думку В. А. Ядова, включення ціннісних орієнтацій у структуру особистості допомагає вловити найбільш загальні соціальні детермінанти мотивації поведінки, витоки якої треба шукати в соціально-економічній природі суспільства, його моралі, ідеології, культурі, в якій формувалася соціальна індивідуальність [12].

Цінності адаптуються для цієї спільності людей століттями, а може, і тисячоліттями, зберігаючи при усіх обставинах життя суспільства деякі специфічно національні риси. На думку М. С. Яницького, аналіз індивідуальних цінностей поза соціальним контекстом неможливий: «... індивідуальні цінності треба розглядати тільки в контексті ціннісних переваг соціокультурного оточення» [13]. Зазначені підходи подано в таблиці.

## Підходи до визначення терміна «Цінність»

Автор	Підхід	Визначення терміна «Цінність»
Шварц Ш.	Мотиваційний	Цінності – це поняття або переконання. Вони належать до бажаних кінцевих цілей або вчинків, виходять за межі конкретних ситуацій, керують вибором або оцінкою поведінки і подій, впорядковані відносною важливістю
Рокич М.	Поведінковий	Цінність – це стійке переконання, що певний стиль поведінки або кінцевий стан існування індивіда переважає в особистому або соціальному відношенні протилежний або зворотний стиль поведінки або кінцеве існування. Система цінностей – укорінена впорядкована сукупність переконань, які пов'язані з переважними стилями поведінки або кінцевих станів існування відповідно до континууму відносної важливості
Ядов В.	Особистісний	Цінності – вищі диспозиційні рівні свідомості особистості та ціннісні орієнтації – це вершина ієрархії всіх диспозицій, які підрозділяються на цінності-цілі віддалені і досить близькі та найближчі, а також цінності-засоби, які співвідносяться з нормами поведінки, які індивід розглядає як критерій
Столович Л.	Особистісний	Цінності означають континуум (незліченну множину, теорію множин) від менш бажаного або негативного, до більш бажаного або позитивного
Тугарінов В.	Діяльнісний	Цінності – предмети, явища та їхні властивості, що потрібні (необхідні, корисні, приємні) членам певного суспільства як засоби задоволення їхніх потреб та інтересів, а також ідеї та спонукання як норми, мети або ідеалу
Філософський словник	Особистісний	Цінності – 1) поняття, яке характеризує «граничні», безумовні основи людського буття; 2) значення певних предметів, явищ, процесів для людини, соціальних груп, суспільства загалом

Як бачимо, існують різні підходи до детермінації понять «цінності» та «ціннісні орієнтації». Дефініції деяких науковців зачисляють до поведінкового, діяльнісного підходу, інші – до особистісного. Шалом Шварц наголошує, що цінності стосуються бажаних кінцевих цілей, відображають три універсальні потреби людського існування, а також все, що необхідно для виживання та функціонування групи. Мілтон Рокич, який запропонував першу надійну методіку дослідження цінностей, звертає особливу увагу на поведінковий аспект цінностей. На думку Володимира Ядова, цінності треба включити в мотиваційну структуру особистості, де спонукальні мотиви діяльності вибудовуються в послідовність: потреби перетворюються в інтереси, а пізніше переходять у цінності. Ціннісне ставлення людини до світу має об'єктивний бік – цінність, а також суб'єктивний бік – оцінку, як зазначив Леонід Столович. Василь Тугарінов визначив поняття «цінність» через категорію, яка зайняла своє важливе місце в аксіології ще з давніх давен – «блага». Погляди науковців сходяться на тому, що цінності належать

до ментальних утворень людини, мають незаперечний вплив на її життя, долю. І навпаки, постійно змінні умови життя впливають на цінності особистості. Отож, система цінностей має дволіку основу. Цінності є компонентом свідомості окремої людини, і невід'ємною складовою суспільної свідомості.

**Висновки.** Отже, цінності є своєрідною тканиною життєвого світу людини, його будівельним матеріалом і водночас енергетичним джерелом. Людина живе у світі власних цінностей, через призму цих цінностей вона оцінює себе та інших, інтерпретує вчинки, розуміє події, планує своє життя; керуючись цими цінностями людина вибудовує або руйнує стосунки, обирає діяльності та чинить у певний ціннісно-зумовлений спосіб [5].

Система цінностей є основою діяльності суспільства та особистості, а ставлення особистості до важливих цілей життєдіяльності визначають її ціннісні орієнтації. Науковці зазначають, що ціннісні орієнтації, виникаючи внаслідок соціальної практики, беруть участь у формуванні типу особистості, її поведінки, ментальних навичок, спрямовують на засвоєння певних цінностей для задоволення своїх потреб, пронизують всю культуру, а в ієрархічній системі цінностей займають вищий рівень.

Ціннісні орієнтації особистості формуються під впливом пануючої в суспільстві системи цінностей, вони органічно пов'язані з проблемами людини і виступають як головний компонент її поведінки. Визначаючи ціннісні пріоритети українського народу, варто відзначити перевагу традиційних цінностей: сім'я, робота, друзі. Ціннісні пріоритети залежать від належності до певної соціальної групи: вищі верстви населення більшою мірою адаптуються до суспільних змін; середні верстви населення також намагаються пристосовуватися до суспільних перетворень і орієнтуються на ліберально-демократичні та певні традиційні цінності; нижчі верстви найважче адаптуються до соціальних змін, вони налаштовані консервативніше, тому в них переважають матеріальні та традиційні цінності [10].

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. *Алексеева В. Г.* Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности / В. Г. Алексеева // Психол. журнал. – 1984. – Т. 5. – №5. – С. 63–70.
2. *Андреева Г. М.* Психология социального познания : учеб. пособие / Г. М. Андреева. – Москва : Аспект Пресс, 2000. – 288 с.
3. *Артюхова Ю. В.* Ценности и воспитание / Ю. В. Артюхова // Педагогика 1999. – №4. – С. 117–121.
4. *Воронин А. С.* Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А. С. Воронин. – Екатеринбург : ГОУ ВПО УГТУ – УПИ, 2006. – 135 с.
5. *Горбунова В. В.* Ціннісно-рольова реконструкція особистісної проблематики / В. В. Горбунова // Практична психологія та соціальна робота: наук.-практ. та освіт.-метод. журн. – К. : Соціс-Прес, 2012. – №12. – С. 46–50.
6. *Касьян В. І.* Філософія : навч. посібник / В. І. Касьян. – 3-тє вид., перероб. і доп. – Київ : Знання, 2005. – С. 255.
7. *Кириленко Г. Г.* Краткий философский словарь / Г. Г. Кириленко, Е. В. Шевцов. – Москва : МГУ, 2002. – С. 423.

8. Мудрик А. В. Время поисков и решений. Книга для учащихся. / А. В. Мудрик. – Москва : Наука, 1990. – С. 180.
9. Психология и культура / под ред. Д. Мацумото – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 718 с.
10. Соціальне самопочуття, настрої та ціннісні орієнтації населення України : Соціологічне дослідження Інституту соціології НАН України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.niss.gov.ua/Table/51006/sociolog.htm> (дата цитування – 23.07.16).
11. Філософія : навчальний посібник / І. Ф. Надольний, В. П. Андрущенко, І. В. Бойченко, В. П. Розумний та ін. ; за ред. І. Ф. Надольного. – 7-ме вид., доп. і перероб. – Київ : Вікар, 2008. – 455 с.
12. Ядов В. А. Социальная идентичность личности / В. А. Ядов. – М. : Наука, 1994. – 136 с.
13. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система : монография / М. С. Яницкий. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.
14. Schwartz S. Values consensus and importance. A Cross-National Study / S. H. Schwartz, G. Saige // Journal of cross-cultural psychology. – 2000. – Vol. 31. – №4. – P. 465 – 497.

Стаття надійшла до редколегії 30.08.2016

Прийнята до друку 30.11.2016

## VALUES AND VALUE ORIENTATIONS, THEIR ROLE IN THE DEVELOPMENT OF PERSONALITY

**Oksana RYBAK**

*Ivan Franko National University of Lviv,  
1, Universytetska St., Lviv, 79000*

The article focuses on the concept of values and value orientations, different approaches of numerous scientists towards definitions of these terms. The article includes a research of the influence of values and value orientations on the development of a person. The scheme of fixing and appropriation of value, as well as the process of its integration in the structure of personality was considered. It is proved that the system of values and norms is a very complicated multi-layer system.

When we think of our values, we think of what is important for us in our life. Each of us has a number of values (e.g., achievements, safety, benevolence) with varying degrees of importance. A particular value may be very important to one person but not important to another. The value theory of S. Schwartz adopts a conception of values that specifies six key features:

1) Values are beliefs. When values are activated, they become filled with feelings. People for whom independence is an important value become worried if their independence is threatened, feel desparate when they are helpless to protect it and are happy when they can enjoy it.

2) Values refer to desirable goals that motivate actions. People for whom social order, justice and helpfulness are important values are motivated to pursue these goals.

3) Values are not limited by specific actions and situations. For example, such values as obedience and honesty may be relevant in the workplace or at school, in business or in politics, in relationship with friends or strangers. This feature distinguishes values from norms and attitudes which usually refer to specific actions, objects or situations.

4) Values serve as standards or criteria. Values determine selection or evaluation of



actions, policies, people and events. People decide what is good or bad, justified or illegitimate, worth doing or avoiding, on the basis of possible consequences for their cherished values. But the impact of values in everyday decisions is rarely conscious. Values become conscious when actions or judgments have conflicting implications for different values one cherishes.

5) Values have strict hierarchy of importance in relation to one another. People's values form a strict system of priorities that characterize them as individuals. Do they attribute more importance to achievement or justice, to novelty or tradition? This hierarchical feature also distinguishes values from norms and attitudes.

6) The relative importance of multiple values determines our actions. Any attitude or behavior typically has implications for more than one value. Values influence actions when they are relevant in the context and important to the actor.

The above-mentioned are features of all values. What distinguishes one from another is the type of goal or motivation it expresses. The values theory defines ten broad values according to the motivation that underlies each of them. These values are likely to be universal because they are grounded on one or more of three universal needs of human existence which they help to handle. These requirements are needs of individuals as biological organisms, requisites of coordinated social interaction, and survival and welfare needs of groups. Individuals cannot successfully cope with these requirements of human existence on their own.

On the contrary, people must articulate appropriate goals to cope with them, communicate with others about them, and gain cooperation in the pursuit of these goals. Values are socially desirable concepts used to mentally represent these goals and vocabulary used to express them in social interaction.

*Keywords:* values, value orientations, value system, goals, terminal values, instrumental values, moral values.

УДК 159.923.3 – 057.87

## ЕМПРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗБАЛАНСОВАНОЇ ЧАСОВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ СТУДЕНТІВ

Оксана СЕНИК

*Львівський національний університет імені Івана Франка,  
вул. Університетська, 1, Львів, 79000,  
e-mail: oksana.senyk@lnu.edu.ua*

Розглянуто результати дослідження збалансованої часової перспективи студентів. За допомогою кластерного аналізу у групі з кількістю 420 осіб (вік – 17–24 роки ( $M = 19,5$ ,  $SD = 1,627$ ), з них 202 хлопці і 218 дівчат) було визначено три найпоширеніші профілі часової перспективи студентів: 1) «збалансована часова перспектива» (ЗЧП), носії якого мають найвищі показники психологічного благополуччя, який за своєю структурою збігається з теоретичною моделлю, яку запропонував Ф. Зімбардо; 2) «часова перспектива як негативне минуле» – його носії з найнижчими показниками психологічного благополуччя; 3) «часова перспектива як позитивне минуле», носії якого мають такий самий рівень суб'єктивного благополуччя (задоволеності життям), як і носії ЗЧП-профілю, однак мають нижчий рівень тих показників психологічного благополуччя, які змістовно пов'язані з часовою орієнтацією на майбутнє.

*Ключові слова:* профіль часової перспективи, збалансована часова перспектива, студенти.

**Постановка проблеми.** Професор Філіп Зімбардо визначив часову перспективу як «несвідомий процес, внаслідок якого неперервний потік особистого і соціального досвіду розподіляється по часовим категоріям, або рамкам, які допомагають впорядковувати, узгоджувати і надавати сенс подіям» [28, с. 1271]. Ці когнітивні рамки використовують для кодування, зберігання та відтворення досвіду, а також для формування очікувань, цілей, непередбачуваних обставин і уявних сценаріїв. Отож, часова перспектива відображає особисту тенденцію того, як суб'єктивне ставлення до минулого, теперішнього і майбутнього впливає на індивідуальне прийняття рішень та здійснення поведінки [2; 28].

Вироблення стійких уподобань щодо використання певних часових рамок для категоризації власного життєвого досвіду формує певні часові нахили, крізь які сприймаються всі життєві ситуації. Однак часові рамки, які є адаптивними для одних життєвих ситуацій, можуть зовсім не підходити для інших. Наприклад, у ситуації підготовки до екзамену, написання курсової/дипломної роботи студентам треба бути орієнтованими на майбутнє, що допомагає їм побачити зв'язок між теперішньою поведінкою і бажаним майбутнім результатом – оцінкою на екзамені чи захисті курсової/дипломної роботи. Натомість застосування у такій ситуації часової орієнтації на теперішнє може зумовлювати відволікання від підготовки до екзамену, написання курсової/дипломної

роботи, призвести до негативних майбутніх результатів. Тому адаптивним з погляду різних життєвих ситуацій і оптимальним для психологічного та фізіологічного здоров'я індивіда є поєднання у часовому профілі різних часових рамок [9]. Досліджуючи це питання, Зімбардо ввів поняття збалансованої часової перспективи (ЗЧП), яку визначив як «оптимальну комбінацію різних часових орієнтацій, які гнучко залучаються в оперування досвідом залежно від вимог ситуації, потреб і цінностей індивіда» [27, с. 62]. Адекватне і відповідне до ситуації оперування різними компонентами минулого, теперішнього та майбутнього сприяє психологічному, а отже, і фізіологічному здоров'ю особистості, допомагаючи успішно функціонувати й отримувати максимально можливий для конкретної ситуації позитивний досвід.

**Мета дослідження** – визначити збалансовану часову перспективу студентів – такого профілю часової перспективи, який сприяє психологічному здоров'ю, продуктивній самореалізації студентської молоді.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У психологічній літературі можна знайти результати багатьох досліджень, де були спроби означити здорову, психологічно благополучну особистість крізь призму її часових рамок. Це дослідження Абрахама Маслоу (1954), Алдена Весмана і Девіда Рікса (1966), Еверета Шострома (1974), Річарда Каммана і Роса Флетта (1983), Жозефа Нюттена і Віллі Ленса (1985), Артура Богарта (1993), Горяни Літвінович (1999), Євгена Головахи (2000), Збігнева Залескі (1994, 2001) та Едварда Дінера (2002), які присвячені вивченню ролі часових орієнтацій на минуле, теперішнє і майбутнє у психологічному благополуччі, здоров'ї та самоактуалізації особистості.

Перша спроба емпіричного дослідження цілого конструкту збалансованої часової перспективи, а не лише окремих її складових у зв'язку з психологічним благополуччям особистості, належить Єлені Казакіній (1999), яка обґрунтувала, що збалансована часова перспектива має рівномірний розподіл думок і почуттів індивіда між часовими рамками минулого, теперішнього і майбутнього [17]. Однак ця ідея не знайшла свого подальшого розвитку у дослідженнях інших авторів.

Перша теоретична модель цілого конструкту збалансованої часової перспективи, яка розвивалась у подальших емпіричних дослідженнях інших авторів, була запропонована Зімбардо, який визначив ЗЧП як комбінацію високих показників позитивного минулого, помірно високих показників майбутнього, середніх показників гедоністичного теперішнього, низьких значень за шкалами негативне минуле і теперішнє фаталістичне [9]. Позитивне настановлення на минуле дарує індивіду коріння і основу, які поєднують його з ним самим крізь час і простір, формуючи відчуття неперервності та цілісності життя. Майбутнє дарує натхнення ставити перед собою нові цілі, досягати задуманого. Гедоністичне настановлення на теперішнє наповнює життя енергією і радістю, які спонукають пізнавати, вивчати світ, себе та інших людей. Модель передбачає, що індивіди зі збалансованою часовою перспективою мають вищі показники психологічного благополуччя порівняно з тими, в яких часова перспектива розбалансована.

Вперше перевірку запропонованої теоретичної моделі за допомогою методу поділу групи на 33 і 66 процентиля провела шотландська дослідниця Ліза Дрейк (2008) у групі

з кількістю 260 осіб. Вона виявила, що індивіди зі збалансованою часовою перспективою, які становили 5% від загальної кількості досліджуваних, мають вищі показники суб'єктивного щастя і вищий рівень усвідомлення порівняно з контрольною групою [12].

Згодом модель, яку запропонував Зімбардо, також підтвердили дослідження Ілони Бонівел, Євгена Осіна та інших (2010), які проводили у британських і російських групах студентів, використовуючи кластерний аналіз – метод, який з певним ступенем наближення допомагає типові патерни значень показників у межах досліджуваної групи, у цьому випадку типові патерни значень показників часової перспективи досліджуваних. Метод, який ґрунтується на віднаходженні підгруп досліджуваних зі схожими психологічними патернами, запропонував Девід Магнус і назвав «особистісно-орієнтований підхід» [3]. На підставі проведеного дослідження в обох групах – британській і російській – автори виявили профіль часової перспективи, який відповідає теоретичній моделі ЗЧП. Порівняння досліджуваних із ЗЧП-профілем із контрольними групами виявило, що їм притаманні вищі показники психологічного благополуччя порівняно з досліджуваними з іншими профілями часової перспективи [8]. Відтак було підтверджено теоретичну модель ЗЧП.

Застосований «особистісно-орієнтований» підхід Магнуссона має свої недоліки і не є ідеальним для підтвердження теоретичних та ідеальних конструктів, бо дає змогу виявити лише реально існуючі різні психологічні патерни в межах конкретної групи досліджуваних і порівняти їх між собою. У нашому випадку – різні профілі часової перспективи досліджуваних. Однак група може і не містити профілю класичної збалансованої часової перспективи, які запропонував Зімбардо, а пізніше підтвердив Дрейк, Бонівел, Осінім та ін. Проте використання кластерного каналізу допомагає виявити лише реально існуючий профіль часової перспективи, найліпший у межах конкретної групи, в конкретних умовах. Для конкретної групи в конкретних умовах цей профіль може набувати ознак ЗЧП з погляду адаптивних функцій. Наприклад, у статті «Прекарність як часовий кругозір: як бідність і соціальна незахищеність формують часову перспективу особистості» (2015) Ніколас Фйолейн і Теміс Апостолідіс проаналізували понад двадцять різних досліджень, які засвідчили, що у представників соціальних груп і класів, які мають найсприятливіші соціокономічні умови, спостерігається найменша протяжність часової перспективи майбутнього [14]. Такі самі результати отримали Іпел з колегами, які, вивчаючи часові орієнтації безпритульних, виявили в них сильно розвинену орієнтацію на теперішнє. Чим більше вираженою була часова орієнтація на теперішнє, тим ліпше безпритульні справлялися з розв'язанням такої своєї щоденної проблеми, як знаходження місця для ночівлі. Автори дійшли висновку, що, незважаючи на описані в багатьох дослідженнях переваги протяжної перспективи майбутнього, вона набуває своїх плюсів лише у стабільному та прогнозованому середовищі. У часи кризи та соціальної незахищеності більш адаптивною є часова орієнтація на теперішнє, бо у нестабільних умовах протяжна перспектива майбутнього втрачає свою актуальність через неможливість щось спрогнозувати та спланувати [13; 18]. Отож, оптимальний профіль часової перспективи не завжди збігається з класичним профілем ЗЧП і значною мірою залежить від конкретних соціокономічних умов.

**Завдання нашого дослідження** – визначити найоптимальніший профіль часової перспективи українських студентів, порівняти його з класичним профілем збалансованої часової перспективи, який запропонував Ф. Зімбардо.

**Основний матеріал і результати дослідження.** У дослідженні брало участь 420 студентів 1–4 курсів навчання Львівського національного університету імені Івана Франка та Національного університету «Львівська Політехніка» віком від 17 до 24 років ( $M = 19,5$ ;  $SD = 1,627$ ). З них 202 хлопці і 218 дівчат, по 84 студенти кожного року навчання; 140 студентів-представників суспільних і гуманітарних наук, 141 студент природничого спрямування і 139 студентів технічних спеціальностей (збір емпіричних даних проводили з червня 2010 до березня 2012 р.).

Досліджувані заповнювали анкету (яка містила питання щодо їхнього віку, статі, курсу, напрямку навчання, наявності досвіду професійної діяльності) та такі методики: опитувальник часової перспективи Зімбардо (ZTPI) в україномовній адаптації Оксани Сенік [5], опитувальник «Шкали психологічного благополуччя» Керол Ріфф [22], шкала «Задоволеність життям» опитувальника «Особистісний потенціал і задоволеність життям» Юрія Олександрова [4].

Оскільки немає якісної адаптації «Шкал психологічного благополуччя» Ріфф українською мовою, то методику переклали українською мовою, після чого визначили надійність отриманого інструмента за допомогою розрахунку коефіцієнта  $\alpha$ -Кронбаха (оцінка внутрішньої консистентності). Для різних шкал методики Ріфф коефіцієнт Кронбаха становив від 0,71 до 0,83, що свідчить про високу надійність тесту і дає підстави використовувати його для емпіричних досліджень.

Для визначення профілів часової перспективи, найбільш притаманних студентам, було використано ієрархічний кластерний аналіз. Рішення про кількість кластерів приймали на підставі ієрархічних дерев кластеризації (побудованих Евклідової, Манхетенської та Чебишевської відстані між класами) та на підставі різниці між класами: кількість кластерів збільшувалася доти, доки різниця між ними залишалася статистично значущою.

Детальний аналіз дерев кластеризації та різниці між класами виявив, що найдоцільніше поділяти групи на три кластери. Поділяючи групи на чотири кластери, виявили, що два з чотирьох кластерів практично не відрізняються між собою [6]. Відтак прийняли 3-кластерне рішення (рис. 1).

З'ясували, що дисперсії усіх отриманих показників відповідають законам нормального розподілу, тому для подальшого статистичного аналізу використовували параметричні методи дослідження.

Порівняння трьох кластерів між собою засвідчило, що відмінності у вираженні усіх часових орієнтацій між трьома кластерами статистично значущі. Порівнявши виділені три кластери за демографічними показниками (за допомогою однофакторного дисперсійного аналізу Шеффе), виявили відмінність лише за статтю: у другому кластері статистично значущо менше чоловіків, ніж у першому і третьому кластерах ( $M_1=0,540$ ,  $M_2=0,351$ ,  $M_3=0,566$ ,  $p < 0,01$ ). За рештою демографічних показників статистично значущих відмінностей виявлено не було.

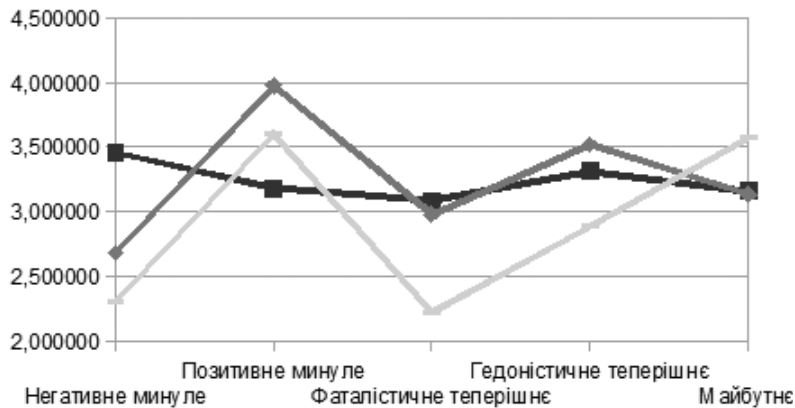


Рис. 1. Отримані профілі часової перспективи, розбиваючи групи досліджуваних на:

■ ЧП як негативне минуле; ◆ ЧП як позитивне минуле;  
— ЗЧП

Перший кластер (N=126) мав помірно високі показники негативного минулого та середні значення всіх інших показників часової перспективи, тому його назвали «часова перспектива як негативне минуле» (ЧПНМ, рис. 1).

Другому кластеру (N=151) були притаманні середні значення показників негативного минулого, теперішнього фаталістичного і майбутнього, помірно високі бали гедоністичного теперішнього та позитивного минулого (рис. 1). Такий профіль часової перспективи назвали «часова перспектива як позитивне минуле» (ЧППМ), оскільки він мав найвищі значення позитивного настановлення на минуле.

Часовий профіль третього кластеру (N=143) отримав назву «збалансована часова перспектива», бо був дуже близьким до теоретичної моделі ЗЧП, яку запропонував Зімбардо і підтвердили Дрейк, Бонівел, Осін та ін. [8; 12]. Цей профіль мав помірно високі показники часової орієнтації на майбутнє і позитивне настановлення на минуле, середнє вираження гедоністичного настановлення на теперішнє і помірно низькі показники негативного минулого та фаталістичного теперішнього (рис. 1).

За допомогою тесту Шеффе провели порівняння трьох кластерів за показниками психологічного благополуччя (рис. 2). Виявили, що індивіди кластеру «збалансована часова перспектива» порівняно з індивідами двох інших кластерів мають вищі значення таких показників психологічного благополуччя: автономія (ЗЧП = 59,35, ЧППМ = 56,26, ЧПНМ = 54,29,  $p = 0,018$ ), управління оточенням (ЗЧП = 61,65, ЧППМ = 56,24, ЧПНМ = 51,92,  $p = 0,000$ ), ціль у житті (ЗЧП = 67,01, ЧППМ = 62,56, ЧПНМ = 56,34,  $p = 0,000$ ) і самоприйняття (ЗЧП = 63,48, ЧППМ = 60,44, ЧПНМ = 50,279,  $p = 0,016$ ). Щодо показників благополуччя: задоволеність життям ( $p = 0,811$ ), позитивні стосунки з іншими ( $p = 0,977$ ) і особистісний ріст ( $p = 0,166$ ), індивіди з ЗЧП-профілем не відрізнялися від індивідів із профілем «часова перспектива як позитивне минуле».



ного оточення, які не обов'язково є універсальними, а вважаються бажаними лише з погляду конкретної культури.

Відтак було прийнято рішення виокремити ще один профіль часової перспективи, якому б відповідали високі значення показників задоволеності власним життям. Високий рівень цих показників виявили у 85 досліджуваних (20,24% від загальної кількості досліджуваних) і їхній профіль часової перспективи охоплював помірно високі значення позитивного минулого, помірно високі/середні значення часової орієнтації на майбутнє, середній рівень гедоністичного теперішнього, середній/помірно низький рівень фаталістичного теперішнього і помірно низькі значення негативного минулого.

Визначення розподілу досліджуваних з профілем «суб'єктивне благополуччя» між трьома виділеними кластерами часової перспективи засвідчило, що дев'ять з них належать до кластеру «часова перспектива як негативне минуле» (7% від загальної кількості цього кластеру), 35 – до кластеру «часова перспектива як позитивне минуле» (23% від загальної кількості цього кластеру) і 41 – до кластеру «збалансована часова перспектива» (29% від загальної кількості цього кластеру). Отже, індивід, який задоволений власним життям, з майже однаковою імовірністю може мати профіль ЗЧП і профіль ЧППМ.

Це формулює питання про оптимальність профілю ЧППМ, який, згідно з описаними результатами, пов'язаний з нижчим рівнем психологічного благополуччя порівняно з ЗЧП-профілем, тому вважається менш бажаним. Його порівняння з профілем збалансованої часової перспективи за показниками психологічного благополуччя виявило, що він статистично не відрізняється від ЗЧП-профілю за рівнем задоволеності власним життям, орієнтацією на позитивні стосунки з іншими та особистісним ростом. Натомість йому притаманний нижчий рівень інших аспектів психологічного благополуччя, які відображають вміння особистості підпорядковувати собі навколишню дійсність, боротися з існуючими обставинами, наполегливо досягати своєї мети, і змістовно пов'язані з часовою орієнтацією на майбутнє. Це такі показники психологічного благополуччя: автономність, управління оточенням, ціль у житті, самоприйняття. Визначення цих показників як невід'ємної складової психологічного благополуччя особистості вважаємо відображенням впливу соціокультурного контексту.

Шкали психологічного благополуччя Ріфф розробляв у межах західноєвропейської культури, для якої важливою цінністю є досягнення і орієнтація на продуктивну діяльність, що відображають загальну майбутню орієнтованість всієї культури [15; 22]. Бути адаптованим у цій культурі означає мати розвинену перспективу майбутнього. У підсумку – половина з розроблених Ріффом шкал психологічного благополуччя відображають вміння особистості успішно підпорядковувати собі навколишню дійсність, ефективно досягати поставлених цілей, тому змістовно пов'язані з часовою орієнтацією на майбутнє. Тому наслідком визначення оптимального профілю часової перспективи на підставі цих показників психологічного благополуччя буде те, що оптимальний профіль обов'язково враховуватиме високий рівень вираження часової орієнтації на майбутнє. З погляду успішної діяльності в конкретних соціокультурних умовах такий профіль може і не виявитися найліпшими.



Тоді виникає питання про правильність способу визначення збалансованої часової перспективи (яка, згідно з визначенням автора поняття, є «**оптимальною** комбінацію різних часових орієнтацій, що гнучко залучаються в оперування досвідом залежно від вимог ситуації, потреб і цінностей індивіда» [27, с. 62]): доцільним є визначення не на підставі показників психологічного благополуччя, вимірених за допомогою конкретних методик, але на підставі успішності діяльності особистості у конкретних соціокультурних умовах.

Отже, профіль «часова перспектива як позитивне минуле» менш придатне порівняно з ЗЧП-профілем саме в контексті конкретної культури та визначених у ній показників психологічного благополуччя. З погляду задоволеності власним життям він не поступається профілю збалансованої часової перспективи.

Проведене дослідження має певні обмеження: варто враховувати той факт, що досліджуваною групою були студенти, які ще не повністю самостійні, тому профіль «часова перспектива як позитивне минуле» з редукованою орієнтацією на майбутнє може бути тимчасово пов'язаний із високим рівнем їхньої задоволеності життям. Однак невідомо, до яких наслідків може призвести прийняття рішень і здійснення поведінки на підставі цього профілю у довгостроковій перспективі: можливо, надалі невміння ставити перед собою цілі і докладати вольових зусиль задля їхнього досягнення призведе до негативних результатів, а відтак – зниження задоволеності життям осіб з таким профілем часової перспективи. Тому перспективою подальших досліджень ЗЧП і інших профілів часової перспективи є проведення лонгітюдів з вимірюванням реальної успішності функціонування особистості та урахуванням демографічних показників віку, статі, професії, сімейного стану тощо, які можуть відігравати важливу роль у розумінні контексту різних профілів часової перспективи.

**Висновки.** На підставі проведеного дослідження виявили, що для високого рівня психологічного благополуччя студентів їхній оптимальний профіль часової перспективи має охоплювати високі показники часових орієнтацій на позитивне минуле і майбутнє, середню міру вираження часової орієнтації на гедоністичне теперішнє і низький рівень часових орієнтацій на негативне минуле і фаталістичне теперішнє. Такий профіль часової перспективи забезпечує вміння ставити перед собою цілі, досягати їх (завдяки часовій орієнтації на майбутнє), вміння будувати позитивні стосунки з іншими, які є важливим джерелом ресурсу і розвитку особистості, вміння зосереджуватися на розвагах (завдяки помірному вираженню часової орієнтації на гедоністичне теперішнє), які, хоч і є важливою складовою ресурсу і натхнення, проте також перешкоджають докладанню зусиль задля досягнення важливих результатів у майбутньому.

Виявлений профіль часової перспективи назвали збалансована часова перспектива і він збігається з теоретичною моделлю, яку запропонував Зімбардо, а також із профілями збалансованої часової перспективи, які отримали Бонівел і Осін у британській і російській групах студентів.

Варто пам'ятати, що визначення оптимального профілю часової перспективи студентів відбувалося на підставі показників психологічного благополуччя Ріфф, операціоналізацію яких проводили у рамках західноєвропейської культури, для якої важливою цінністю є досягнення і загальна орієнтація на майбутнє. Багато з показників

психологічного благополуччя Ріфф змістовно пов'язані з часовою орієнтацією на майбутнє, що зумовлює включення її в оптимальний профіль часової перспективи, який визначають на підставі цих показників психологічного благополуччя. Однак у межах іншого соціокультурного контексту такий профіль може і не бути найліпшим. Визначення збалансованої часової перспективи варто використовувати, використовуючи виміри реальних результатів успішності функціонування особистості, що може бути перспективою подальших досліджень.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности / Е. И. Головаха // Психология личности в трудах отечественных психологов. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – С. 256–269.
2. Зімбардо Ф. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь / Ф. Зімбардо, Дж. Бойд. – Санкт-Петербург : Речь, 2010. – 352 с.
3. Магнуссон Д. Ситуационный анализ. Эмпирические исследования выходов и ситуаций / Д. Магнуссон // Психологический журнал. – 1983. – № 2. – С. 28–33.
4. Олександров Ю. М. Саморегуляція як чинник психологічного благополуччя студентської молоді: дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук / Ю. М. Олександров. – Харків, 2010. – 296 с.
5. Сенік О. Адаптація опитувальника часової перспективи особистості Ф. Зімбардо (ZTP1) / О. Сенік // Соціальна психологія. – 2012. – № 1/2 (51–52). – С. 153–168.
6. Сенік О. М. Соціально-психологічні чинники уявлень студентської молоді про часову перспективу : дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук / Сенік О. М. – Київ, 2016. – 224 с.
7. Bohart A. C. Emphasizing the future in empathy responses / A. C. Bohart // Journal of Humanistic Psychology. – 1993. – № 33. – P. 12–29.
8. Boniwell I. A question of balance: Time perspective and well-being in British and Russian samples / I. Boniwell, E. Osin, P. A. Linley, G. Ivanchenko // Journal of Positive Psychology. – 2010. – № 1. – P. 24–40.
9. Boniwell I. Balancing Time Perspective in Pursuit of Optimal Functioning / I. Boniwell, P. Zimbardo // Positive psychology in practice. – New Jersey: John Wiley & Sons, 2004. – P. 165–178.
10. Boyd J. N. Time perspective, health, and risk taking / J. N. Boyd, P. G. Zimbardo // Understanding behavior in the context of time: Theory, research, and applications / In: A. Strathman and J. Joireman (Eds.). – New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2005. – P. 85–107.
11. Diener E. Very happy people / E. Diener, M. E. P. Seligman // Psychology Science. – 2002. – Vol.13. – P. 81–84.
12. Drake L. Time Perspective and Correlates of Well-Being / L. Drake, E. Duncan, F. Sutherland et al. // Time and Society. – 2008. – № 17 (1). – P. 47–61.
13. Epel E. Escaping homelessness: the influences of self-efficacy, and time perspective on coping with homelessness / E. Epel, A. Bandura, P. G. Zimbardo // Journal of Applied Social Psychology. – 1999. – № 29. – P. 575–596.
14. Fieulaine N. Precariousness as a Time Horizon: How Poverty and Social Insecurity Shape Individual's Time Perspective / N. Fieulaine, Th. Apostolidis // Time Perspective Theory;

- Review, Research and Application. – Springer International Publishing Switzerland, 2015. – P. 213–228.
15. *Hall E. T.* Taniec życia: inny wymiar czasu / E. T. Hall ; [tłumaczenie: R. Nowakowski]. – Warszawa: Muza, 1999. – 268 s.
  16. *Kamman R.* Affectometer 2: A scale to measure current level of general happiness / R. Kamman, R. Flett // *Australian Journal of Psychology*. – 1983. – № 35. – P. 259–265.
  17. *Kazakina E.* Time perspective of older adults: relationships to attachment style, psychological well-being and psychological distress: Doctoral Dissertation / E. Kazakina. – Columbia University, 1999.
  18. *Koenig F.* Future time orientation, social class and anomia / F. Koenig, W. Swanson, C. Harter // *Social Behavior and Personality*. – 1981. – № 9. – P. 123–127.
  19. *Litvinovic G.* Perceived change, time orientation and subjective well-being through the life span in Yugoslavia and the United States: doctoral dissertation / G. Litvinovic. – University of North Carolina, Chapel Hill, 1999.
  20. *Maslow A.* Motivation and Personality / A. Maslow. – NY: Harper, 1954.
  21. *Nuttin J.* Future time perspective and motivation: Theory and research method / J. Nuttin, W. Lens. – Leuven, Belgium: Leuven University Press and Lawrence Erlbaum Associates, 1985.
  22. *Ryff C.* The structure of psychological well-being revisited / C. Ryff // *J. of Personality and Social Psychology*. – 1995. – № 69. – P. 719–727.
  23. *Shostrom E. L.* Manual for the Personal Orientation Inventory / E. L. Shostrom. – San Diego, 1974.
  24. *Wessman A. E.* Mood and personality / A. E. Wessman, D. F. Ricks. – NY: Holt, Rinehart & Winston, 1966.
  25. *Zaleski Z.* Future time perspective and subjective well-being in adolescent samples / Z. Zaleski, A. Cycon, A. Kurc // *Life goals and well-being: Towards a positive psychology of human striving*. – Goettingen, Germany: Hogrefe & Huber Publishers, 2001. – P. 58–67.
  26. *Zaleski Z.* Towards a psychology of the personal future / Z. Zaleski // *Psychology of Future Orientation*. – Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 1994. – P. 10–20.
  27. *Zimbardo P. G.* Just think about it: Time to take our time / P. G. Zimbardo // *Psychology Today*. – 2002. – P. 62.
  28. *Zimbardo P. G.* Putting Time in Perspective: A Valid, Reliable Individual-Differences Metric / P. G. Zimbardo, J. N. Boyd // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1999. – Vol. 77. – № 6. – P. 1271–1288.

Стаття надійшла до редколегії 18.10.2016

Прийнята до друку 30.11.2016

**EMPIRICAL RESEARCH ON STUDENTS' BALANCED TIME PERSPECTIVE****Oksana SENYK**

*Ivan Franko National University of Lviv,  
1, Universytetska St., Lviv, 79000  
e-mail: oksana.senyk@lnu.edu.ua*

The article focuses on the study of Balanced Time Perspective of the students. The data were collected from June 2010 till March 2011. The students completed an Q&A form on age, gender, year and programme of studies, work experience, as well as the Zimbardo Time Perspective Inventory (Zimbardo & Boyd, 1999) in the Ukrainian language adaptation by O. Senyk (2012), Satisfaction with Life Scale from the „The Personal Potential and Satisfaction with Life» inventory by Y. Oleksandrov (2010), and the Ryff Scales of Psychological Well-Being (Ryff & Keyes, 1995). Since there is no Ukrainian version of the Ryff Scales of Psychological Well-Being, they have been translated into the Ukrainian language and checked for reliability. The Cronbach's alpha coefficient for different scales varied from 0.71 to 0.83, which showed validity of the obtained version.

With the help of hierarchical cluster analysis on the sample of 420 students (aged 17-24 years old ( $M = 19,5$ ,  $SD = 1,627$ ); 202 males and 218 females; 140 of them studied arts, 141 – sciences, and 139 – technical subjects) three time perspective profiles were revealed. Those were 1) Balanced Time Perspective (BTP) which was very close to the theoretical model of BTP proposed by Zimbardo (2005), and BTP revealed in the study by Boniwell, Osin, Linley, and Ivanchenko (2010). It correlated with the highest indicators of psychological well-being as compared with the other distinguished profiles of time perspective, and scored high on Past Positive and Future, average on Present Hedonistic, and moderately low on Past-Negative and Present-Fatalistic. 2) Past Negative Time Perspective, which was characterised by moderately high Past Negative scores and average scores on all of the other time orientations. And 3) Past Positive Time Perspective, which was characterised by the average level of Past Negative, Present Fatalistic and Future, and moderately high scores on Present Hedonistic and Past Positive time orientations.

With the help of Scheffe's post hoc test three obtained subgroups characterised by different time perspective profiles were compared with one another to examine the scores on psychological well-being. It was found that the individuals with BTP were characterised with the highest psychological well-being scores compared to individuals with other time perspective profiles. Particularly, the obtained BTP profile showed significant differences against two other TP profiles in the scores on Autonomy ( $p = 0,018$ ), Environmental Mastery ( $p = 0,000$ ), Purpose in Life ( $p = 0,000$ ), and Self-Acceptance ( $p = 0,016$ ). However, when it comes to Life Satisfaction ( $p = 0,811$ ), Positive Relations with Others ( $p = 0,977$ ) and Personal Growth ( $p = 0,166$ ), individuals with Balanced Time Perspective did not differ from those with the Past Positive Time Perspective.

Thus, the research demonstrates that Balanced Time Perspective as it was defined by Zimbardo (2005) and then verified by Boniwell et al. (2010) is optimal for students' psychological well-being. Such students with the BTP are more able to resist social pressures, to think and act in certain ways and evaluate themselves by personal standards; they also have a higher sense of mastery and competence in managing the environment; they have meaning in life, they set goals or aims and they are ready to work for their goals and aims. However, in comparison to those with Past Positive Time Perspective profile, students with BTP have the same level of satisfaction with life and warm, satisfying, trusting relationships with others; they have feeling of continuous development, and see their self as growing and

expanding. Thus, Past Positive Time Perspective profile is inferior as compared to BTP only in terms of specific psychological well-being scores.

Therefore, one should take into account what is defined as psychological well-being. Within the framework of this research BTP-profile was determined by the Ryff Scales of Psychological Well-Being, many of which reflect the future time orientation of a person (as a result of overall future orientation of an entire Western culture, within which the Scales were defined). Consequently, the optimal time perspective profile includes future time orientations, which is optimal for these psychological well-being scales. However, within the other socio-cultural context the classical BTP-profile may not be the best one. Thus, it is supposed that the future empirical research and verification of BTP should be accomplished by measuring of the real results of individual's functioning, that is – by indicators of psychological well-being determined within this particular culture.

*Keywords:* time perspective profile, balanced time perspective, students.

УДК: 159.922.6

## СТРУКТУРНО-ЗМІСТОВІ КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ МАЙБУТНІХ РЯТІВНИКІВ

Оксана СТЕЛЬМАХ

*Львівський державний університет безпеки життєдіяльності,  
вул. Клепарівська, 35, м. Львів*

Розроблено й обґрунтовано теоретичну модель структурно-змістових компонентів професійної Я-концепції рятівників. Виокремлено когнітивний, емоційно-оцінний, мотиваційний, поведінковий і духовно-ціннісний компоненти. Елементами когнітивного компонента є професійні знання, ідеали, уявлення щодо важливих професійних якостей. До мотиваційного компонента належать мотивація вибору професії та професійна мотивація на службу. Поведінковий компонент містить стратегії подолання стресових ситуацій, почуття обов'язку, готовність до ризику, нервово-психічну стійкість. До емоційно-оцінного компонента зачислено самооцінку та самоставлення. Духовно-ціннісний компонент містить моральність, духовні цінності, емпатійність, альтруїзм, віру в Бога.

*Ключові слова:* професійна Я-концепція, структурно-змістові компоненти, когнітивний компонент, емоційно-оцінний компонент, мотиваційний компонент, поведінковий компонент, духовно-ціннісний компонент.

**Постановка проблеми.** Структуру професійної Я-концепції інтенсивно розробляють у концепції індивідуально-професійного розвитку фахівця в акмеології (Е. Н. Богданов, А. О. Деркач, Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова), психології (Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, І. Д. Пасічник, Р. В. Каламаж, Г. В. Католик, Н. І. Жигайло). На підставі теоретико-методологічного аналізу з'ясовано, що Я-концепція є сталим і водночас динамічним психічним явищем, виникнення якого відбувається під час взаємодії особистості з соціумом у процесі психічного розвитку. Професійна Я-концепція виникає з загальної Я-концепції у процесі долучення людини до професійної спільноти, формування індивідуального стилю діяльності, розвитку та самовдосконалення людини в професії, вибору, планування, реалізації кар'єри (С. Т. Джанер'ян, Є. В. Прокоп'єва та ін.).

Наукові підходи до розуміння структури професійної Я-концепції вирізняються багатогранністю, проте недостатньо вивчені науково актуальні дані щодо моделі професійної Я-концепції рятівників.

Мета нашої праці – розробити теоретичну модель структурно-змістових компонентів професійної Я-концепції рятівників.

**Аналіз останніх досліджень.** Відповідно до моделі професійної Я-концепції майбутніх юристів, розробленої Р. В. Каламаж, цілісне вивчення процесу формування професійної Я-концепції в навчально-професійній діяльності майбутніх юристів, розкриття її сутності як специфічного особистісного утворення, передбачає чітке уявлення

про структурні компоненти, механізми її розвитку та реалізації, функціональне призначення, етапи становлення у ВНЗ, під час яких активізуються завдання професійного самовизначення, рівні розвитку на підставі системи критеріїв і відповідних показників. Відповідно до основних принципів дослідження професійної Я-концепції, теоретична модель охоплює також психолого-педагогічні умови, в яких відбувається її становлення та цілеспрямоване формування під час навчання майбутніх юристів у ВНЗ [4].

Щодо плану структури, то дослідниця розглядає професійну Я-концепцію майбутніх фахівців як системний взаємозв'язок і взаємодію трьох основних компонентів: когнітивного, емоційно-оцінного, поведінкового. Об'єктивно показником їхньої реалізації є професійна майстерність, суб'єктивно – професійний образ «Я», самооцінка та самоствавлення, основні новоутворення вузівської професіоналізації: професійна ідентичність, професійна готовність, професійна позиція, професійне самовизначення [5].

Дослідники неодноразово наголошували на регульовальному значенні образу професії в процесах професійного самовизначення. На підставі певного образу професії, образу своєї професійної діяльності особина планує своє професійне майбутнє. Уявлення про професію впливають на характер професійних намірів, емоційну привабливість і стійкість професійних намірів [9].

Зазначимо, що Г. С. Абрамова розробила модель професійної діяльності ідеального фахівця як систему компонентів, серед яких виділимо такі [1, с. 149]: цілі професійної діяльності; реакції фахівця в ситуації професійної діяльності; світогляд (концепція) фахівця; культурна продуктивність фахівця; обмеження в професійній діяльності; міжособистісний вплив; людська гідність.

Таку модель дослідниця створила на підставі методу протиставлення діяльності кваліфікованого та некваліфікованого фахівця. Зокрема, відмінність між ними в аспекті цілей професійної діяльності авторка вбачає в особливостях їхнього визначення, керуючись лише власними потребами, інтересами, реалізацією своїх схильностей, особистою Я-концепцією чи врахуванні потреб, інтересів, цінностей іншої людини (клієнта).

Досліджуючи психологічні основи становлення саморегуляції у навчально-професійній діяльності майбутніх рятувальників, Г. С. Грибинюк розробив психологічну модель саморегуляції, в якій вихідними є змістові суб'єктні характеристики та індивідуально-психологічні особливості реальної людини-фахівця [2]. У зазначеній моделі запропоновано підструктури (комплексні параметри) у сферах: самосвідомості, мотивації, спрямованості ціннісно-смилових утворень.

Дослідниця О. В. Бикова, відповідно до авторської методики формування готовності до професійної діяльності курсантів профільних вищих навчальних закладів, майбутню професійну діяльність фахівців у сфері пожежної безпеки розглядала як чотири-векторну таксономію [1]: командирська бойова підготовка, командирська підготовка інспекторського нагляду, професорсько-викладацька та пожежно-прикладна спортивна підготовки. Крім орієнтації підготовки за цими векторами, дослідниця наполягає на приділенні значної уваги і розвитку соціокультурного напрямку виховання курсантів. Отож, О. В. Бикова запропонувала впровадження у підготовці інноваційних технологій, які спрямовані на розвиток здібностей, творчого мислення, потреб і вмінь самовдоско-





компонента професійної Я-концепції формуються на підставі усвідомлення та аналізу власних особистісних ресурсів, професійно важливих якостей, їхнього зіставлення з вимогами професії, усвідомлення невідповідностей між ними, оцінки можливості чи неможливості усунення цих розбіжностей. Означене відповідає методологічному положенню особистісно-діяльнісного підходу, згідно з яким основною рушійною силою процесу професійного самовизначення студентів у ВНЗ є певні суперечності, розбіжності, у тім числі між уявленнями про себе як майбутнього професіонала та своїми реальними можливостями, між уявленнями про професію та її реальною сутністю, між реальним та ідеальним образом «Я», між вимогами професійного співтовариства й індивідуальними еталонами тощо.

Знання, подані в когнітивному компоненті професійної Я-концепції майбутніх рятувальників, можуть стимулювати у них прагнення до самовдосконалення, самовиховання потрібних якостей.

Головними зовнішніми критеріями сформованості образу професії у студентів можуть слугувати: уявлення та знання про суспільну значущість, мету, зміст, основні особливості професійної діяльності рятувальника; знання про вимоги до якостей професіонала; уявлення про операційно-технічний бік професії.

*Емоційно-оцінний компонент професійної Я-концепції* найчастіше позначається як самооцінка, самоствавлення. Саме в них виражаються різні емоційні стани та переживання стосовно самого себе. Ми схиляємось до поглядів, згідно з якими у структурі емоційно-оцінного компонента Я-концепції самооцінка та самоствавлення розмежовуються як утворення, що мають власну специфіку (А. О. Деркач, С. Т. Джанер'ян, Р. В. Каламаж та ін.).

Для дослідження самооцінки потрібний певний еталон оцінювання (Л. В. Бороздіна, В. В. Столін та ін.). Самооцінка слугує джерелом поповнення Я-концепції знаннями дещо вищого порядку, тобто тими знаннями, що пройшли оцінку. Самооцінка впливає на ефективність особистості загалом, вона є важливою складовою механізму саморегуляції поведінки. Без самооцінки неможливий процес самовдосконалення та самореалізації. Конструкт самоствавлення відображає рівень самоповаги та прийняття себе як професіонала, що відображається у стилях поведінки, у спілкуванні та взаєминах з іншими.

*Поведінковий компонент професійної Я-концепції* ми розуміємо як потенційні поведінкові реакції в ситуаціях професійної діяльності, у формулюванні та досягненні цілей практичної діяльності. Прийняття професійних рішень характеризується такими умовами [8]:

високою невизначеністю та поганою прогнозованістю результатів; дефіцитом інформації; жорсткою обмеженістю в часі; високим рівнем ризику; високою стресогенністю умов праці; підвищеною відповідальністю за прийняте рішення і високою ціною помилок; жорсткою регламентованістю дій рятувальника вимогами відповідних нормативних документів та інструкцій; необхідністю генерувати нестандартні рішення в надзвичайних ситуаціях; працювати в команді та вмінням узгоджено діяти.

До кваліфікаційних характеристик рятувальників належить володіння такими основними професійними якостями: поряд з відповідними знаннями й уміннями, витримка,

сміливість, комунікабельність, здатність до співчуття, почуття професійного обов'язку, відчуття відповідальності у будь-яких ситуаціях тощо. Емпіричними референтами поведінкового компонента професійної Я-концепції рятівника, з огляду на вищезазначене, є стресостійкість особистості, стратегії подолання стресових ситуацій, готовність до ризику, почуття професійного обов'язку.

Відома теза про те, що особи зі сформованою Я-концепцією підлягають постійному самоконтролю, мають низьку імпульсивність у вчинках. Я-концепція визначається як основа побудови саморегуляції, формування оптимального індивідуального стилю діяльності. Ми опираємося на дослідження (В. І. Моросанова, О. О. Аронова, Н. Г. Кондратюк) щодо взаємозв'язку індивідуальних особливостей саморегуляції та базових змістових компонентів самосвідомості, а також щодо взаємозв'язку професійної надійності в професійних ситуаціях з різним рівнем напруги й особистісних особливостей саморегуляції [6].

Виокремлюючи *мотиваційний компонент професійної Я-концепції* майбутніх рятівників, ми опирались на положення про те, що мотиваційна спрямованість особистості є головним джерелом закономірного взаємозв'язку її змістових аспектів і надає професійній самосвідомості як системі ознак динамічності.

Відповідно до найпоширеніших підходів до розуміння професійної спрямованості, мотиваційний компонент доцільно розглядати як: динамічну систему потреб і мотивів, інтересів та ідеалів; розуміння і внутрішнє прийняття цілей і завдань професійної діяльності; інтерес до своєї професії, задоволеність професійним вибором, бажання працювати за спеціальністю; наявність професійних цілей і позитивних очікувань щодо професійної самореалізації.

Завдяки спрямованості, стійким мотивам у процесі професійного навчання у студентів формуються відповідні здібності, успішність навчання залежить не тільки від особистісних особливостей, а й від мотиваційної структури.

Духовні цінності в житті рятівників виконують важливу ціннісно-регулятивну функцію; духовно-ціннісне ставлення до людей, предметів і явищ формує духовну сутність досліджуваних. Зазначені цінності не тільки допомагають жити, а й зробити їхнє життя моральнішим, оскільки пробуджують у них почуття співпереживання, співдопомоги, породжують віру у себе та виконання своєї місії рятівника. Отож, вважаємо, що варто виокремити *духовно-ціннісний компонент професійної Я-концепції* майбутніх рятівників.

Під час визначення змістових аспектів цього компонента звернемося до досліджень Н. І. Жигайло, які стосуються психологічних закономірностей і механізмів духовного становлення особистості студента. Науковець створила авторську модель духовного становлення особистості в юнацькому віці [3]. У запропонованій авторській моделі виокремлено інструментальну, потребово-мотиваційну та інтеграційну складові. Показники до кожного з компонентів обрано такі, що мають загальний характер: їх можна зачислити до кожної конкретної особистості студентської молоді в контексті її духовного становлення та до будь-якої особистості в юнацькому віці загалом.

Духовне становлення особистості – це надбання духовних цінностей, релігійної свідомості та самосвідомості особистості; розвиток провідних характеристик людини,

її духовних пріоритетів; обґрунтування системи цінностей, що мають стати основою її життя, виходити на передній план усього процесу соціалізації. Акумулятором духовності слугують релігія, наука, мораль, мистецтво, педагогіка. Суспільство покликане забезпечити широкий спектр вибору свободи волі людини через культурно-освітні, наукові та інші заклади.

Наприклад, М. В. Савчин вважає духовність істинним еством людини, вищим моментом людської індивідуальності, яка простежується, зокрема, в цілісній Я-концепції (внутрішня гармонія, не виявляється напруженість і внутрішні конфлікти, актуалізованості особистісного та інтелектуального потенціалів, прийняті Я-реального, впевненості в собі, високому рівні самооцінки, внутрішньому спокої, впевненості в своїх силах, можливостях; здатності до переорієнтації настанов, відкритості власного досвіду; не виявлення тривожності, фрустрації, агресивних тенденцій, ригідності; зацікавленості собою, перетворенні себе на об'єкт самодослідження, здатність до конструктивного самозахисту, самопізнання, врівноваженості, витриманості тощо) [7, с. 125].

Враховуючи погляди на духовність, опрацьовані у вітчизняній психологічній літературі (С. Д. Максименко, М. В. Савчин, Н. І. Жигайло, В. Ф. Моргун, В. М. Жуковський, О. В. Матласевич, Н. М. Савелюк), значення «Я-духовного», на наш погляд, полягає в обумовленні неперервного професійного розвитку особистості, оскільки передбачає суб'єкт–суб'єктне спілкування, поглиблену рефлексію, зміну ставлення до іншої людини, розуміння потенційної незавершеності, відкритості процесу реалізації себе; пробуджує співпереживання, співдопомогу, віру в себе та виконання своєї місії як рятувальника.

Отже, на підставі теоретичного аналізу літератури ми розробили та обґрунтували теоретичну модель професійної Я-концепції рятувальників, виділили її структурно-змістові компоненти: когнітивний, мотиваційний, емоційно-вольовий, поведінковий і духовно-ціннісний. Надалі доцільно з'ясувати особливості розвитку структурно-змістових компонентів професійної Я-концепції за запропонованою моделлю.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. *Бриндіков Ю. Л.* Загальна характеристика психологічних умов розвитку професійної готовності особистості до дій в екстремальних ситуаціях / Ю. Л. Бриндіков // Проблеми загальної та педагогічної психології. Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України ; за ред. С. Д. Максименка. – Київ : Генеза, 2006. – Т. 8. – Ч. 8. – С. 31–36.
2. *Грибенюк Г. С.* Організаційно-методичні питання дослідження мотиваційної сфери фахівця / Г. С. Грибенюк // Збірник наукових праць Київського військового гуманітарного інституту. Вип. 3. Кн. 2 – МОУ. : КВГІ, 1999. – С. 15–19.
3. *Жигайло Н. І.* Духовні основи виховання на засадах християнського світогляду // Педагогіка і психологія професійної освіти / Н. І. Жигайло // Науково-методичний журнал. – 2003. – № 1. – С. 211–218.

4. *Каламаж Р. В.* Модель професійної Я-концепції майбутніх юристів [Текст] / Р. В. Каламаж // Наукові записки. – Острог : Вид-во НаУОА, 2010. – С. 85–94. – (Серія Психологія і педагогіка ; вип. 16).
5. *Каламаж Р. В.* Я-концепція як складова професійної самосвідомості юристів / Р. В. Каламаж // Наукові записки. – Острог, 2006. – С. 156–164. – (Серія Психологія і педагогіка ; вип. 7).
6. *Кондратюк Н. Г.* Надежность действий спасателя в чрезвычайных ситуациях [Электронный ресурс] / В. И. Моросанова, Н. Г. Кондратюк // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – 2010 – С. 51–61. – (Серия : Психология ; вип. 11). – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/nadezhnost-deystviy-spasatelya-v-chrezvychaynyh-situatsiyah-regulyatornye-i-lichnostnye-predposylki>
7. *Савчин М. В.* Духовний потенціал людини : [монографія] / М.В. Савчин. – Івано-Франківськ : Вид-во Плай Прикарпатського університету, 2001. – 203 с.
8. *Индина Т. А.* Регуляторно-личностные механизмы принятия решений в чрезвычайных ситуациях [Электронный ресурс] / Т. А. Индина / Вестник Южно-Уральского государственного университета. . – 2010 – С. 336–347. – (Серия : Психология ; вип. 124). – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/regulyatorno-lichnostnye-mehanizmy-prinyatiya-resheniy-v-chrezvychaynyh-situatsiyah>
9. *Фельдштейн Д. И.* Психология становления личности / Д. И. Фельдштейн. – Москва : Международная педагогическая академия, 1994. – 192 с.

Стаття надійшла до редколегії 13.12.2016

Прийнята до друку 28.12.2016

## STRUCTURAL AND CONTENT COMPONENTS OF PROFESSIONAL I-CONCEPT OF THE FUTURE SAVIOR

**Oksana STELMAH**

*Lviv State University of Life Safety,  
35, Kleparivska St., Lviv*

This article develops and substantiates theoretical model of structural and semantic components of rescuers' professional Self-concept. Theoretical and methodological analysis revealed that Self-concept is both sustainable and dynamic psychic phenomenon which appears when the individual interacts with the society in the process of psychic development. Professional Self-concept arises from the general Self-concept when a person becomes part of the professional community, in the process of individual style formation, development and self-improvement in one's profession, in the process of selecting, planning and doing career.

Scientific approaches to understanding of the structure of professional Self-concept are diverse, however scientifically relevant data on the model of rescuers' professional Self-concepts still require further and deeper research. The aim of our research is to develop a theoretical model of the structural and semantic components of rescuers' professional Self-concept.

Based on the analyzed features of rescuers' professional activity, its requirements for personality of the professional and structure of his professional life, we have singled out the following structural and semantic components in the theoretical model of Self-concept of a rescuer: cognitive (understanding oneself as a professional, understanding ones' profession, professional community, ideal image of the professional-rescuer, one's

professional important qualities, one's cognitive psychic processes, psychic properties, physical qualities); emotional evaluation (self-evaluation, self-attitude), behavioral (coping strategies in stressful situations, sense of duty, willingness to take risks, neuro-psychological resistance), motivation (motivation of career choice, professional motivation for the service) and spiritual values (moral, spiritual values, empathy, altruism, faith in God).

The cognitive component of professional Self-concept lies in the content (knowledge about oneself, one's profession, professional community, etc.) and the structure of the I-image (something that stands out as a self-object). The cognitive aspect of professional Self-concept of future rescuers reflects their personal characteristics, psychological characteristics, physical and other characteristics relevant to their profession.

Consequently, the cognitive component of professional Self-concept of future rescuers is viewed as the interpenetration of multi-modal images of professional Self (real, ideal; past, future, etc.), image of the ideal rescuer-professional, image of the profession and the image of professional community.

Emotional and evaluative component of professional Self-concept often is viewed as self-evaluation and self-attitude. They express different emotional states and experiences concerning oneself. We adhere to the opinion, according to which within the structure of emotional and evaluative component of Self-concept self-evaluation and self-attitude are differentiated as entities that have their own specifics.

The behavioral component of professional Self-concept is understood as potential behavioral reactions to the situations of professional activity, setting and achieving goals of practical activity. Empirical referents of the behavioral component of rescuer's professional Self-concept is individual stress resistance, strategies to overcome stress, willingness to take risks, sense of professional duty.

Isolating motivational component of professional Self-concept for future saviors, we relied on the provision that motivational orientation of the individual is the main source of regular interrelationship of its content-related aspects and makes professional identity more dynamic as a system. According to the most common approaches to understanding professional focus, motivational component should be viewed as: dynamic system of needs and motives, interests and ideals; understanding and internal acceptance of goals and objectives of professional activity; interest in one's profession, satisfaction with the choice of professional career, desire to work in the professional field; presence professional goals and positive expectations of professional fulfillment.

Spiritual values in the life of rescuers perform an important value and regulatory function; spiritual and value-related attitude to people, objects and events shape spiritual essence of persons under research. These values not only help them to live, but also make their life more moral because they evoke feelings of empathy and assistance, generate faith in themselves and fulfillment of their mission as rescuers. Thus, we think it is necessary to distinguish spiritual and value component of professional Self-concept for future saviors.

*Keywords:* professional Self-concept, structural and semantic component, cognitive component, emotional and evaluative component, motivational component, behavioral component, spiritual and value components.

УДК 159.99

## ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ПСИХОЛОГА З ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯМИ – УЧАСНИКАМИ БОЙОВИХ ДІЙ

Валентина СТЕЦЬ

*Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка,  
вул. І. Франка, 24, м. Дрогобич, 82100,  
e-mail: administrator@drohobych.net*

В умовах бойових дій психіка військовослужбовця піддається безлічі різних впливів, тому психологічний супровід має передбачати, в тім числі і процес безперервного моніторингу психологічних умов виконання бойових завдань, здійснення психологічної підтримки військовослужбовців, проведення психологічної реабілітації з особами, які зазнали травматичного впливу психогенних чинників бою. Розглянуті форми, методи та засоби психологічної допомоги становлять той арсенал, який можуть ефективно використовувати фахівці в інтересах швидкого відновлення боєздатності військовослужбовців. Якщо вміло та комплексно їх застосовувати, то можна суттєво знизити рівень психотравмування військовослужбовців.

*Ключові слова:* психологічна допомога, психологічна підтримка, психологічна реабілітація, психологічний супровід, психотравмування.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** Відновлення боєздатності Збройних сил України характеризується значним посиленням уваги до проблеми надійної й ефективної діяльності людини в військових умовах. Необхідність зміцнення психологічної стійкості військовослужбовців, підвищення їхньої готовності та здатності до виконання завдань у будь-яких умовах зумовлюють актуальність і нагальність роботи у зазначеній проблематиці.

Науковим підґрунтям діяльності військових кадрів у цій галузі є військова психологія. Досягнення сучасної психологічної науки і практики забезпечують вирішення багатьох важливих соціальних завдань. Існує досить багато спеціальних знань, методик і технік для вирішення надзвичайно актуального та суспільно значущого завдання – психологічного супроводу та допомоги військовослужбовцям в умовах бойових дій, а також військовослужбовцям, які брали участь у військових конфліктах.

Незважаючи на характер бойових дій, вплив чинників навколишнього середовища, стійкість військовослужбовців до психогенних травм залежить передусім від особистісних якостей військовослужбовця. Численні дослідження виявили, що перебування в травматичних ситуаціях може призвести згодом до специфічних змін у психіці. Перебування в травматичних ситуаціях – це тільки одна з головних причин, що може зумовити посттравматичний стресовий стан.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання соціальної дезадаптації розглянуто в працях таких сучасних авторів: Ломакін Г. І., Сенявська Г. С., Філатова О. А. та багатьох іноземних дослідників. Суттєвий науковий внесок у дослідження перебігу і механізмів посттравматичного стресового розладу – головного психологічного наслідку участі в бойових діях – внесли такі психологи: А. Г. Караян, Є. О. Лазебна, М. Є. Зеленова, Я. В. Подоляк, Н. В. Тарабрина, Б. Бадмасв, А. Столяренко та ін. Для реабілітації учасників війни багато країн у своєму арсеналі мають розроблені відповідні програми. Проаналізувавши низку джерел із цього питання, можемо констатувати, що у вільному доступі відповідної наукової літератури майже немає.

**Наша мета** – напрацювати рекомендації з надання психологічної допомоги військовослужбовцям, які отримали бойову психічну травму.

**Викладення основного матеріалу.** В умовах бойових дій психіка військовослужбовця піддається безлічі впливів. Деякі сприяють мобілізації та концентрації фізичних і духовних можливостей людини, підвищенню бойової активності, сміливості, самовідданості. Інші, навпаки, дезорганізують бойову діяльність, блокують доступ до наявних резервів організму, пригнічують роботу нервової системи та психіки.

Для досягнення мети, яку ми досліджуємо, розглянемо індивідуальну психологію військовослужбовця як учасника колективної бойової діяльності, а також групову психологію військового підрозділу, що беруть участь в бою.

Найважливіша характеристика протиборчих сторін – мотивація до бойових дій військовослужбовців та її види [3]:

- широкі соціальні мотиви (любов до Батьківщини, ненависть до ворога, почуття військового обов'язку тощо);
- колективно-групові мотиви (товариство, взаємовиручка, страх бути підданим груповому презирству);
- індивідуально-особистісні мотиви (прагнення відзначитися, отримати нагороду, випробувати свої можливості, заробити грошей та ін.).

Аналіз свідчить, що найлегше виробляються і стійко функціонують мотиви бойового товариства. Коли бойові дії мають зтяжний характер, переваги має та сторона, якій вдається зберегти дію широких соціальних мотивів.

Бойові дії поряд з негативним мають і позитивний вплив на його учасників. А М. Столяренко виділив позитивні зміни, які відбуваються у більшості учасників бойових дій [8]: підвищення вмілості, досвідченості, професіоналізму; особистісний ріст і самореалізація людини, які виявляються в підвищенні самоповаги, відчутті власної цінності, впевненості у своїх силах, в умінні володіти собою; зміцнення фізичного здоров'я і сили; підвищення соціального статусу людини, що виражається в поважнішому ставленні до ветеранів, інших людей, визнання їхніх заслуг.

Головна реакція військовослужбовця на бойові події – бойовий стрес – багаторівневий процес адаптаційної активності людського організму в умовах бойової обстановки, що супроводжується напруженням механізмів саморегуляції та формуванням пристосувальної поведінки.

Помірний стрес сприяє мобілізації фізичних і психічних можливостей, захисних сил організму, активізує інтелектуальні процеси, створює оптимальне бойове збудження, підвищує працездатність, інтенсифікує діяльність військовослужбовця. Він може супроводжуватися гнівом, ненавистю до супротивника, бажанням знищити його.

Тривалий та інтенсивний вплив негативних бойових чинників, значущість для військовослужбовця, здатні породжувати непродуктивні стресові стани (дистрес). Дистрес виникає у таких варіантах стресу, де виявляється безпорадність, безсилля, безнадійність, пригніченість.

Значне місце серед негативних переживань військовослужбовця в бою в стані стресу належить страхові. Виділяють такі форми страху: переляк, тривога, страх, афективний страх, індивідуальна та групова паніка. Кожна з форм страху виконує свою функцію, має специфічну динаміку виявлення.

Особливо небезпечною реакцією військовослужбовців на бойові стрес-фактори є групова паніка, тобто стан страху, який опановує групу військовослужбовців, поширюється і наростає в процесі взаємного зараження і супроводжується втратою здатності до раціонального оцінювання ситуації, мобілізації внутрішніх резервів та ін.

Основні симптоми бойових психічних травм.

1. *На поведінковому рівні*: активний пошук укриття, істеричний сміх або плач, крики, драгітєвність і злість, стан ступору, апатія, загальмованість рухів, непритомні стани, незв'язне бурмотіння тощо.
2. *На психологічному рівні*: нездатність концентрувати увагу, часткова або повна втрата пам'яті, підвищена чутливість до шуму, світла і запаху, порушення логіки і швидкості мислення, галюцинації.
3. *На тілесному рівні*: ослаблення зору та слуху, часте сечовипускання, розлад шлунку, прискорене дихання та серцебиття, порушення циркуляції крові, що призводить до анемії ступнів ніг і кистей рук, сильна напруга м'язів, болі в ділянці серця та грудної клітки, неконтрольоване слиновиділення та ін.

Отож, вплив сучасного бою на психіку та поведінку військових призводить до того, що небезпечна обстановка неминуче спричиняє психічне напруження (стресовий стан). Наслідком цього є бойові психічні травми, що призводять до часткової або повної втрати боєздатності. Повністю уникнути бойових психічних травм у бойовій обстановці неможливо, проте за допомогою психопрофілактичних заходів, через своєчасне надання психологічної допомоги можна зменшити відсоток психологічних втрат серед військовослужбовців.

Робота психолога в цьому напрямі – це психологічна підтримка та психологічна реабілітація, що відрізняються суб'єктами, об'єктами та змістом проведених заходів.

Психологічна підтримка має бути спрямована на актуалізацію наявних і створення додаткових психологічних ресурсів, які забезпечують активні дії військовослужбовців на полі бою [7].

Профілактично її (щоб попередити розвиток негативних психологічних явищ) треба надавати всім військовослужбовцям як засіб психологічної корекції до осіб з симптомами непатологічних і патологічних психогенних реакцій.



До спеціалізованих способів і засобів психологічної підтримки належать: медикаментозні (фармакологічні) й аутогенні [7].

Використання фармакологічних засобів і засобів психологічної підтримки військовослужбовців спрямоване на посилення та корекцію психологічного ресурсу учасника бойових подій завдяки застосуванню фармакологічних препаратів, вітамінів, лікувальних трав і інших препаратів, які мають психотропний ефект.

Самодопомога або аутогенні способи психологічної підтримки сьогодні найбільш відомі та доступні, тому стали досить ефективним засобом регуляції психічної діяльності. До них належать: заспокійливе і мобілізуюче дихання; елементарні формули самопереконавання, самонавіювання, самонаказ, самопідкріплення, складні психорегуляційні комплекси (аутогенне тренування, самогіпноз, нервово-м'язова релаксація та ін.) [9].

До заходів психологічної реабілітації належить комплекс психофізіологічних, психотерапевтичних, організаційних і медичних заходів, спрямованих на відновлення порушених (втрачених) психічних функцій і корекцію соціального статусу військовослужбовців, які отримали бойову психічну травму. Залежно від глибини психічних розладів військовослужбовців, реабілітація може відбуватися безпосередньо в бойовій обстановці і в стаціонарних медичних установах.

В практиці психологічної реабілітації військовослужбовців нашої і багатьох зарубіжних армій найактивніше застосовують такі способи: фізіологічні (глибокий сон, відпочинок, якісна їжа, душ, польова лазня); аутогенні (виконання прийомів психічної саморегуляції, аутотренінг, медитація тощо); медикаментозні (седативні препарати, транквілізатори, антидепресанти, ноотропи, актопротектори, психостимулятори, фітотерапія, вітамінівотерапія); організаційні (визначення чіткого режиму роботи та відпочинку, залучення військовослужбовців до активного бойового навчання, несення служби, збереження військової форми одягу); психотерапевтичні (індивідуальна та групова раціональна психотерапія, музико-, бібліо-, арт-, натуротерапія).

Отже, психологічний супровід бойових дій військ – це процес безперервного моніторингу (відстеження, виявлення, аналізу й оцінки) психологічних умов виконання бойових завдань, здійснення психологічної підтримки військовослужбовців, проведення психологічної реабілітації з особами, які зазнали травмального впливу психогенних чинників бою.

Діяльність військовослужбовців у бойовій обстановці характеризується постійним впливом на них стрес-чинників підвищеної інтенсивності. Вони сприяють виникненню у психіці людини таких змін, які знижують ефективність її діяльності в бойовій обстановці та в мирних умовах.

Вихід зайвої енергії виявляється у формі невмотивованої агресії стосовно випадкових людей, у тім числі щодо рідних і близьких. Вона може впливати й на стан самого військовослужбовця: порушення сну, зниження настрою, життєвого тону, відхід у себе, зловживання алкоголем, наркотиками тощо. Якщо не надавати своєчасну допомогу постраждалому військовослужбовцю, то можуть виникнути психічні розлади, усунути які можна тільки за допомогою психіатричної допомоги.

Звідси випливає одне з завдань командира – створити військовослужбовцю умови

для відреагування зайвої енергії з психічної системи людини назовні, а не зробити цей процес керованим, контрольованим. Психологічний механізм цього процесу такий. Військовослужбовець за підтримки командира, військового психолога починає згадувати те, що відбувалося з ним на полі бою. Військовослужбовець зазвичай пригадує найяскравіші, емоційно забарвлені події, що природно призводить до повторного переживання страху, який нагадує той, що він переживав у бою. Повторне переживання емоцій призводить до відреагування зайвої внутрішньої енергії людини. Якщо описаний процес повторити достатню кількість разів, то поступово психічна система військовослужбовця наближається до рівноваги. Така концепція в літературі отримала назву катарсичної.

Комплекс заходів, який організують командири з метою відновити психічні та фізичні ресурси особового складу, називають психологічною реабілітацією. Враховуючи досвід сучасних бойових дій, доцільніше говорити про психологічне забезпечення відновлювального періоду військової діяльності, яке охоплює [4]:

- психологічне інформування особового складу про можливі негативні психологічні наслідки бою та шляхи подолання;
- діагностику психічного стану у військовослужбовців, які належать до групи ризику (виконували складні та стресогенні завдання; переживали психологічні проблеми; мають складне становище в сім'ї; брали участь у бойових діях уперше; допустили під час завдань серйозні помилки; військовослужбовці жінки і ін.);
- психологічне консультування військовослужбовців з питань психологічних труднощів відновного періоду;
- психологічну та соціально-психологічну підтримку військовослужбовців, які переживають труднощі відновного періоду;
- використання спеціалізованих психологічних методів, спрямованих на прискорення відновних процесів у військовослужбовців (психофізичний тренінг, гетеротренінгу саморегуляції, групи інтенсивного спілкування та ін.).

Якщо у військовослужбовця виникають відхилення від нормального процесу відновлення, то з ним проводять психокорекційну роботу, у разі появи стійких психологічних труднощів – надають психотерапевтичну допомогу. Ці дві форми психологічної допомоги в умовах військової частини можуть надавати психолог у взаємодії з медичним персоналом цієї самої військової частини. У цьому випадку суб'єктом відновного процесу залишається сам військовослужбовець.

На відміну від зазначених вище форм психологічної допомоги, психологічна реабілітація проводиться в тих випадках, коли відновний процес з будь-яких причин блокується або можливий тільки за участю фахівців. Це процес організованого психологічного впливу, спрямованого на відновлення такого стану психічного здоров'я військовослужбовців, яке допомагає їм досить ефективно вирішувати службові та бойові завдання.

Психологічна реабілітація – складова частина медико- психологічної реабілітації і проводиться з військовослужбовцями, які проходять лікування у зв'язку з пораненнями,

контузіями, травмами, опіками, психічними розладами. У деяких випадках медико-психологічна реабілітація доповнюється професійною та соціальною реабілітацією.

Особливе значення психологічна реабілітація займає після закінчення бойових дій. Тому треба враховувати такі чинники:

- ступінь активної участі військової частини, підрозділу та конкретного військовослужбовця в бойових діях. Чим довше й активніше військовослужбовці діяли в зоні бойових дій, тим оперативнішою, масштабнішою та повноціннішою має бути психологічна допомога. Ступінь бойової активності у цьому випадку умовно визначають за кількістю та характером бойових операцій, в яких брали участь військовослужбовці;
- кількість бойових втрат у частині, підрозділі та їхні причини, а також характер і причини поранень, контузій, травм, опіків та ін. Під час надання психологічної допомоги тому чи іншому військовослужбовцю у відновний період враховують: а) ситуації, в яких було завдано шкоди його здоров'ю; б) ступінь впливу на нього випадків загибелі (особливо масової) його товаришів по службі (насамперед близьких друзів); в) характер його ставлення до подій, які зазначені у пунктах а) і б); г) особливості ставлення до цих подій командування різних рівнів; г) нагороди та відзнаки, пов'язані з цими подіями; д) характер відображення цих подій у думках товаришів по службі, в засобах масової інформації;
- час виходу частини, підрозділу, військовослужбовця з зони бойових дій. Чим раніше буде надана психологічна допомога учасникам бойових дій, тим менша ймовірність виникнення психологічних проблем, обумовлених бойовим стресом, згодом;
- особливості соціально-психологічного клімату та міжособистісних відносин у військовій частині, підрозділі, характер відносин конкретного військовослужбовця з навколишніми. Щоб підвищити ефективність надання психологічної допомоги військовослужбовцям, доцільно звернути увагу на їхні психічні стани, конфлікти й ускладнення у відносинах з товаришами по службі, командирами, близькими людьми, які були раніше (у тім числі в бойовій обстановці);
- особливості й умови діяльності військової частини, підрозділу, військовослужбовця після виходу з бойової обстановки. Організована і продумана діяльність військовослужбовців після їхнього повернення з бойової обстановки в нормальні для психічного здоров'я умови сприятиме підвищенню результативності наданої їм психологічної допомоги. Важливим стає прогнозування командирами психологічного ефекту прийнятих ними рішень з організації діяльності особового складу після виведення частини, підрозділів із зони бойових дій.

Поряд з перерахованими чинниками на процес надання психологічної допомоги впливають переживання військовослужбовця, пов'язані з такими подіями його бойового досвіду:

- фізичне знищення (особливо в перший раз) солдат противника;
- загибель товаришів по службі та мирного населення, моральну відповідальність за які військовослужбовець приписує собі;
- ведення (особливо тривале) бойових дій в оточенні противника, перебування в полоні;
- вчинення протиправних, на думку військовослужбовця, дій чи пасивна співучасть у них.

Організуючи психологічну допомогу військовослужбовцям, які брали участь у бойових діях, доцільно враховувати також певні соціальні, етнічні, релігійні, сімейні та інші обставини, що мають додатковий вплив на психічний стан військовослужбовців у відновлювальний період.

**Висновки.** Отож, розглянуті форми, методи та засоби психологічної допомоги становлять той арсенал, який можуть ефективно використовувати фахівці і командири військових частин і підрозділів, щоб швидко відновлювати боєздатність військовослужбовців. Якщо вміло і комплексно їх застосовувати, то можна суттєво знизити рівень психотравмування військовослужбовців.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. *Абдурахманов Р. А.* Военная психология. Методология, теория, практика: уч. пособие / Р. А. Абдурахманов, А. Я. Анцупов, Б. П. Бархаев [и др.]. – Москва : Военный университет, 1996. – 260 с.
2. *Высоцкий В. В.* Влияние современного боя на психику воина / В. В. Высоцкий. – Москва : Ориентир, 2001. – С. 12–13.
3. *Глебов В. Г.* Психологическая адаптация военнослужащих к служебно-боевой деятельности в условиях вооруженного конфликта // Ориентир. – 2005. – С. 36–39.
4. *Караяни А. Г.* Психологическое обеспечение боевых действий личного состава частей Сухопутных войск в локальных военных конфликтах / А. Г. Караяни. – Москва : ВУ, 1998. – С. 97–99.
5. *Караяни А. Г.* Прикладная военная психология : уч. пособие / А. Г. Караяни, И. В. Сыромятников. – Москва, 2005. – С. 279–283.
6. *Кокун О. М.* Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності / О. М. Кокун. – Київ : Міленіум, 2004. – 265 с.
7. *Попов В. Е.* Психологическая реабилитация военнослужащих после экстремальных воздействий. / В. Е. Попов. – Москва, 1992. – С. 42–55.
8. *Столяренко А. М.* Экстремальная психопедагогика / А. М. Столяренко. – Москва, 2002. – С. 44–56.
9. *Ягунов В.* Військова психологія / В. Ягунов. – Київ : ТанDEM, 2004. – 656 с.

Стаття надійшла до редколегії 18.11.2016

Прийнята до друку 30.11.2016

## PECULIARITIES OF PSYCHOLOGIST'S WORK WITH MILITARY PERSONNEL-PARTICIPANTS OF MILITARY ACTION

Valentyna STETS'

*Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University,  
24, I. Franko St., Drohobych, 82100,  
e-mail: administrator@drohobych.net*

The article concentrates on social, military, physiological and psychological factors of soldiers' behavior in combat operations in different time with different force in different combinations. Dangerous life situations are perceived by military people in a different way, depending on their understanding of the purpose of war, attitude to enemy, comrades, commanders, presence of combat experience.

Psychological model of hostilities presented in the article allows us to single out two groups of factors that affect the combat activity of troops: external (social, military and environmental, as well as ecological and ergonomic ones) and internal factors (physiological and psychological ones).

It is noted that military actions have both negative and positive impact on the participants of such actions. Among positive ones are the following: increase in skillfulness, experience, professionalism; personal growth and self-realization that manifest themselves in growing self-esteem, sense of personality value, self-confidence and self-control; improvement of physical health and strength; improvement of the social status of a person, which is expressed in more respectful attitude to war veterans on the part of other people and recognition of their merits.

The main reaction to combat events for military personnel is combat stress which is a multilevel process of human organism adaptive activity under combat conditions, accompanied by self-regulation mechanisms and formation of adaptive behavior.

Prolonged and intensive impact of negative combat factors and high significance of these factors for the military can generate unproductive stress conditions, such as distress that occur in situations of helplessness, powerlessness, hopelessness, depression, etc.

Under conditions of combat negative experience soldiers experience feelings of fear, panic, etc.

Moderate stress helps mobilize physical and mental capabilities, stimulates intellectual processes, creates optimal combat excitement, increases efficiency, and intensifies activities of the soldiers.

To the main symptoms of response to combat stress belong active search for shelter, hysterical laugh or crying, screaming, irritability and anger, state of stupor, apathy, slow movements, loss of consciousness, mumbling; inability to concentrate, partial or complete loss of memory, hypersensitivity to noise, light and smell, violations of logic and speed of thinking, hallucinations; deterioration of vision and hearing, frequent urination, stomach upset, rapid breathing and heartbeat, blood circulation violation that leads to feet and hands anemia, strong muscle tension, pain in the chest and heart, uncontrolled salivation, etc.

In military operations conditions psychic of a soldier is exposed to a wide variety of influences. Psychological support of troops in military actions should include continuous monitoring of combat missions psychological conditions, provision of psychological support to soldiers and psychological rehabilitation for those who suffered traumatic impact of battle psychogenic factors.

Forms, methods and means of psychological aid considered in the article make that arsenal that can be effectively used by experts to quickly restore combat capability of military personnel. With skillful and complex application of these forms, methods and means it becomes possible to significantly reduce psychotrauma of soldiers.

*Keywords:* psychological help, psychological support, psychological rehabilitation, psychological accompaniment, psycho trauma.

УДК159.923.2.072

## РЕСУРСНИЙ СТАН: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ

Олена ШТЕПА

*Львівський національний університет імені Івана Франка,  
вул. Університетська, 1, м. Львів, 79000,  
e-mail: o\_shtepa@lnu.edu.ua*

Виконано теоретичний аналіз структурних особливостей, головних характеристик і параметрів ресурсного стану особистості. Дискурс-аналіз ресурсного стану особистості проведено у напрямках психології адаптації, гештальтпсихології, екзистенційної психології, НЛП-практики та практики цілеорієнтованого консультування. З'ясовано, що ресурсний стан є мотиваційним станом, який характеризується як особистісний, позитивний, реверсійний. Сформульовано авторське визначення ресурсного стану особистості як мотиваційного стану-переживання, зумовленого усвідомлюваними змінами у ставленні до Іншого, що виявляється у реалізації психологічної готовності надати підтримку у вчинку милосердя.

*Ключові слова:* ресурсний стан, суб'єктивний стан, долання складних ситуацій, мотиваційно-духовний стан, зміни у ставленні до Іншого.

**Постановка проблеми.** Психологи-практики вважають, що важливо опиратися на ресурси клієнта на короткочасний період і шукати ресурс до структури довготривалого психологічного супроводу клієнта. Наприклад, В. Шебанова зазначила, що знайдення ресурсу потрібне у ситуаціях, коли ліміт психотерапевтичної зустрічі вичерпано, а особа завершує кейс з деструктивними думками й емоціями [26]. Ф. Майленова ввела у практику психологічного консультування техніку SKORE, ключовим кроком якої є доступ до ресурсу людини, тобто пошук нових можливостей і трансформація страждання чи конфлікту у позитивні зміни особистості [11, с. 13–16]. Опирання на ресурси особистості та довіра до ресурсів клієнта – головний принцип психологічного консультування [19, с. 183–184]. Загалом ресурси тлумачать як «певні індивідуальні особливості, що зумовлюють складність або легкість долання стресових ситуацій» [8]. Допускають, що ресурсним для людини є стан, у якому у неї найбільше свободи і максимальна кількість виборів, що супроводжується переживанням комфорту, впевненості, задоволення, радості, щастя [11, с. 13–16]. Водночас наведені ознаки стану особи можуть збігатися з характеристиками стану ейфорії чи натхнення.

Очевидно, що невизначеність параметрів ресурсного стану створює труднощі у характеристиці властивостей та особливостей.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Ресурсами людини найчастіше вважають особистісні властивості й здібності, які цінні для людини та допомагають адаптуватися до стресових ситуацій, долати їх (самоповага, професійні уміння, самоконтроль,

життєві цінності) (С. Хобфолл, за Н. Водоп'яною [2, с. 290–291]). В означенні ресурсу як можливості й засобу досягнення мети розглядають такі його види: життєвий досвід, підтримка близьких людей, мудрість [16, с. 198–205]. Науковці схильні визначати ресурси як внутрішні сили, які потрібні людині для конструктивного долавання життєвих криз, тому атрибутами ресурсності вбачають ініціативність, відповідальність, прагнення сенсу [15]. Заразом ресурс визначають і як стан, який характеризується відчуттям щастя, впевненості, необхідних для розв'язання проблем, а також чуттям свободи [11, с. 13–16]. На погляд Р. Ділтса, перебувати у ресурсному стані для людини означає бути пов'язаною шляхом зосередженості з «джерелом», певним власним внутрішнім центром, з якого вона черпає впевненість, креативність, відкритість [4, с. 161]. Відтак можна припустити, що ресурс як особистісні диспозиції впевненості у собі, мудрість, самоповага, відповідальність зумовлені здатністю особистості «бути у ресурсі», тобто досягати ресурсного стану.

Особливості стану, що означили як ресурсний, уперше виявили у дослідженнях, присвячених вивченню стресостійкості та поведінки людини в екстремальних ситуаціях. Зокрема, Р. Лацарус та Р. Лейнер обґрунтували особливості сприймання людиною стресової ситуації як результат співвідношення між характеристиками стресового виклику та ресурсами особистості (за В. Абабков, М. Перре [1, с. 28–31]). Актуалізацію ресурсного стану людини шляхом оновлення в її емоційній пам'яті ситуації, у якій вона відчувала себе впевненою, охарактеризували Б. Смирнов та Є. Долгополова [17, с. 255–256].

Практики цілеорієнтованого консультування вважають, що треба отримати доступ до ресурсного стану клієнта, щоб допомогти йому відокремити проблему від себе самого, перестати сприймати її як нездоланну, знайти новий вихід із складної ситуації. Н. Томашек опрацював процедуру інтерналізації ресурсів, що спрямована на пошук нових можливостей клієнта для розв'язання проблеми та переоцінювання ним власного ставлення до життя та інших людей [21, с. 136–142]. На підставі викладеної консультантом технології ресурсний стан можна проінтерпретувати як здатність людини дистанціюватися від проблеми, відчутти свободу вибору, проаналізувати нові можливості розв'язання складної ситуації, реалізувати ці можливості як шанс. Гештальттерапевт-практик Н. Рубштейн характеризує ресурсний стан як здатність особи знайти психологічну опору у самій собі, тобто у певних власних життєвих переконаннях. Ця опора необхідна людині, щоб пережити зміни у власному житті з найменшими втратами та труднощами [16, с. 198, 206]. НЛП-практик Ф. Майленова обґрунтувала, що ресурсним для людини є стан, у якому вона відчуває, що володіє власними ресурсами, може побудувати детальний образ себе у майбутньому, такої, що повністю реалізувала власну ціль, де у неї найбільше свободи і максимальна кількість виборів, що супроводжується переживанням комфорту, впевненості, задоволення, радості, щастя [11, с. 13–16; 373].

Водночас екзистенційні психологи застерігають від надмірного концентрування на прагненні людини реалізувати «ідеальне Я». Аналіз і розкриття не тих можливостей, які насправді є в особи, а її уявлення про те, якою б вона хотіла бути, є ризиком реалізації Я-невротичного. Д. Леонтєв вважає, що продуктивніше перестати протиставляти ре-

альність ідеалу і навчитися трансформувати її (за Є. Шевченко [27, с. 106]). Є. Улітова підмітила, що людина може втратити чуття впевненості, коли втрачає певну мрію, чи то переконавшись у її не реалістичності, чи здійснивши її (за Е. Лествицькою [10, с. 106]). С. Кривцова доводить, що справжніми «точками опертя» для людини є досвід взаємин з людьми, які її приймали. Проте в особі має бути відчуття, що залишиться певна основа буття – Бог – навіть, якщо зруйнуються усі решта опор [7, с. 116–117]. Таку непорушну основу буття Д. Леонтєв означає як «духовний екзистенціал» і допускає його як один з базових для зрілої особистості, поряд із свободою та відповідальністю. Духовність, на погляд Д. Леонтєва, передбачає, що людина є відкритою до розвитку, діалогу з іншими смислами та цінностями, що зумовлює зміни особи на рівні переконань і дій, що набувають характеристик вчинку. Ключовим поняттям для розкриття феномену духовності науковець вважає самодетермінацію [9]. Можна узагальнити, що в екзистенційній парадигмі ресурсний стан характеризується як духовний, виявляється у здатності людини до вчинку. Отже, можна підсумувати, що провідною проблемою у характеристиці стану є невизначеність сфери його вияву та параметрів. Розв'язання цієї проблеми дасть змогу визначити суб'єкта, способи актуалізації ресурсного стану особистості.

**Мета** нашої праці – визначити сфери вияву та параметри ресурсного стану особистості якісними та інтерпретаційними неемпіричними психологічними методами. Завдання теоретичного аналізу конструкту «ресурсний стан особистості» полягало у виокремленні головних характеристик ресурсного стану методом дискурс-аналізу; визначити сфери вияву психічного стану з ознаками ресурсного методом тріангуляції та класифікації; схарактеризувати параметри ресурсного стану особистості методом психологічної казуїстики.

**Основний матеріал і результати дослідження.** Дискурс-аналіз ресурсного стану особистості у напрямках теорії психології адаптації, гештальтпсихології, екзистенційної психології, НЛП-практики та практики цілеорієнтованого консультування допоміг виокремити такі головні характеристики: зумовлене наявністю у людини досвіду прийняття іншими та довіри до них, визначає конструктивність і самостійність розв'язання особою складних життєвих ситуацій, спричиняє зміни у ставленні до себе, життя та інших людей, переживається як чуття можливостей, виявляється як впевненість людини у собі, здатність до вчинку. Актуалізувати ресурсний стан особистості можна, апелюючи до рефлексії над її досвідом успіху та духовності. Ймовірно, зі станом ресурсності пов'язані вміння людини поновлювати власні ресурси.

Інтенціональна модальність дискурсу конструкту «ресурсний стан особистості» ми простежили у таких напрямках: 1) ресурсний стан як стан радості та впевненості людини у собі; 2) ресурсний стан як стан переважання ресурсів особистості над силою впливу стресора; 3) ресурсний стан як стан, у якому людина знаходить опору для подолання труднощів у самій собі – власній; 4) ресурсний стан як стан, у якому відбувається трансформація ставлення особистості до себе та інших внаслідок набуття довіри до себе, сприймання життя з позиції можливостей.



Відчуття радості, задоволення, впевненості у собі, щастя як головні емоційні характеристики стану ресурсності не змусили нас зачислити ресурсний стан до емоційної сфери, оскільки ресурсний стан, на відміну від емоційного, характеризується проактивністю людини, а також стосується не потреб, а цінностей. Радість у комплексі з головною характеристикою ресурсного стану – чуття можливостей – дала змогу тлумачити радість у термінах самореалізації згідно з У. Шутцем – радість виникає внаслідок усвідомлення людиною реалізації власних можливостей, здатності розкритися у стосунках, отримувати задоволення, отримуючи і віддаючи у взаєминах з іншими (за А. Кочарян, А. Лисеная [6, с. 190–191]). Акцент на саморозкритті особи привернув нашу увагу до позиції А. Хараша щодо класифікування стану саморозкриття як комунікативного стану особистості (за О. Соловійовим [19, с. 6]). Водночас дані А. Узікової [22] стосовно ключового переживання-стану, що зазнає типологічних перемін у критичні періоди розвитку особистості та зумовлює зміни у мотиваційній сфері та переінакшення способів взаємин, а також дефініція В. Шадриковим духовного стану як мотиваційного [25, с. 252] змусила нас використати характеристику ресурсного стану як мотиваційного. Варто визнати, що реалізування у ресурсному стані намірів людини у її вчинках, змушує визнати розкриття стану у вольовій сфері особистості, а зміна ставлення до себе та інших, переоцінка цінностей – підтверджує розгортання ресурсного стану у площині когнітивної сфери.

Щоб уточнити мотиваційні особливості ресурсного стану, ми порівняли його характерні вияви з такими мотиваційними феноменами: «чуття потоку» за М. Чіксентміхайї (за В. Климчуком [5, с. 11]), чуттям самодетермінації за Р. де Чармсом (за В. Климчуком [5, с. 11]), «піковими»- та «плато»-переживаннями за А. Маслоу (за Ф. Фрейджер [23, с. 495]). На наш погляд, ресурсний стан, на відміну від «чуття потоку», триваліший і генералізованіший, а спільним аспектом є відчуття себе вправним та сконцентрованим. Як і чуття самодетермінації, ресурсний стан містить компоненту значущості усвідомлення наявності вибору і чуття свободи, але не зводиться до неї. Ресурсний стан як і «пікові» переживання має яскравий і емоційний фон, проте більше спільного має з «плато»-переживаннями, оскільки так само пов'язаний зі зміною ставлення особи до себе та життєвих переконань.

Отож, ресурсний стан – це складний феномен, оскільки розгортається одночасно в емоційно-вольовій, когнітивній, комунікативній і мотиваційній сферах особистості. Втім більшість аргументів переконують щодо мотиваційної природи ресурсного стану. Водночас виявлення ресурсного стану у зазначених сферах доводить, що означений стан містить усі компоненти психологічної готовності [14], а також дає змогу класифікувати його як стан, пов'язаний з підвищеною психічною наругою, тобто стан відсутньої рівноваги. Значущою функцією станів відсутньої рівноваги є замовлення ними процесу виникнення новоутворень у структурі особистісних властивостей, а також посилення когерентності між елементами системи [13, с. 84–87]. Дopusкаємо, що психологічним новоутворенням особистості, зумовленим проживанням ресурсного стану, є духовність. Відповідно формуватиметься акмеологічний тип особистості [20, с. 22].

Згідно з іманентними властивостями, в ієрархічній підструктурі структури психічних станів людини [3, с. 60–83] ресурсний стан варто зачислити до соціально-

психологічного структурного рівня, бо він стосується зміни ставлення особи до цінностей; у координаційній підструктурі – до суб'єктивних станів.

Згідно з головними характеристиками та інтенційною модальністю дискурсу вважаємо, що можна виокремити такі параметри ресурсного стану: 1) за локалізацією у сфері особистості – мотиваційним станом; 2) за вираженістю властивостей суб'єкта і ситуації ресурсний стан є особистісним; 3) за силою впливу на переживання та поведінку людини – стан глибокий та інтенсивний, за валентністю – позитивний; 4) за тривалістю – довготривалий; 5) за ступенем усвідомленості – усвідомлений та само детермінований; 6) за локалізацією у часі – актуальний; 7) за «адекватністю» – складний стан, тобто стан відсутньої рівноваги; 8) за динамічністю – стан реверсійний. Вважаємо, що головна характеристика ресурсного стану – розкриття, використання та реалізація можливостей не дає змогу зарахувати ресурсний стан до накопичувальних. Людина може проживати ресурсний стан у власному житті неодноразово. Поняття «можливостей» ми тлумачимо відповідно до «можливісної» теорії особистості Д. Леонтьєва, згідно з якою людина проживає життя певними інтервалами «необхідного» та «можливого» [12]. Відтак особа може не завжди бути ресурсною, а ресурсний стан змінюватиметься на інший. Визначаємо, що метамотиваційний модус ресурсного стану можна локалізувати згідно з реверсивною теорією М. Аптера (В. Хомиком [24] у модусі «панування – співпереживання». Тоді мотиваційним модусом, протилежним до ресурсного стану, за якого особа спрямована на підтримку Іншого, є стан, у якому особа сконцентрована на собі, або самоактуалізація.

**Висновки та перспективи дослідження.** Ресурсний стан можна схарактеризувати як мотиваційний стан-переживання, зумовлений усвідомлюваними змінами у ставленні до Іншого, що виявляється у реалізації психологічної готовності надати підтримку у вчинку милосердя. Доцільно виокремити емпіричні дескриптори ресурсного стану та схарактеризувати мотиваційні особливості ресурсної особистості.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. *Абабков В. А.* Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии / В. Абабков, М. Перре. – Санкт-Петербург : Речь, 2004. – 166 с.
2. *Водопьянова Н. Е.* Психодиагностика стресса / Н. Е. Водопьянова. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 336 с.
3. *Ганзен В. А.* Описание психических состояний человека / В. А. Ганзен // Психические состояния ; [сост. и общ. ред. Л. В. Куликова]. – Санкт-Петербург : Издательство «Питер», 2000. – С. 60–83.
4. *Дилтс Р.* Коучинг с помощью НЛП / Р. Дилтс ; [пер. с англ.]. – Санкт-Петербург : прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 256 с.
5. *Климчук В. А.* Тренинг внутренней мотивации / В. А. Климчук. – Санкт-Петербург : Речь, 2005. – 76 с.
6. *Кочарян А. С.* Психология переживаний : [учеб. пос.] / А. С. Кочарян, А. М. Лисеная ; Харьковский университет имени В. Н. Каразина. – Харьков, 2011. – 215 с.
7. *Кривцова С.* Точки опоры / С. Кривцова // Psychologies. – 2014. – №100 (август). – С. 116–117.

8. *Леонтьев Д. А.* Психологические ресурсы преодоления стрессовых ситуаций: к уточнению базовых конструктов [Электронный ресурс] / Д. Леонтьев. – Электрон. дані (1 файл) // Психология стресса и совладающего поведения в современном российском обществе. – Т. 2. – Кострома, 2010. – С. 40–42. – Режим доступа: [www.mgppu.ru/IPPO/Ryblkacii\\_sotrydnikov](http://www.mgppu.ru/IPPO/Ryblkacii_sotrydnikov)
9. *Леонтьев Д.* Духовность, саморегуляция и ценности [Электронный ресурс] / Д. Леонтьев. – Электрон. дані (1 файл) // Гуманистические проблемы современной психологии. – 2005. – №7. – Режим доступа: <http://www.institut.smysl.ru/article>
10. *Лествицкая Э.* (Не)бойтесь своих желаний / Э. Лествицкая // *Psychologies*. – 2014. – №93 (январь). – С. 62–65.
11. *Майленова Ф.* Выбор и ответственность в психологическом консультировании / Ф. Майленова. – Москва : КСП+, 2002. – 416 с.
12. Основные тезисы новой, «возможностной» теории личности по Д. Леонтьеву [Электронный ресурс]. – Электрон. дані (1 файл). – Режим доступа: <http://wikipedia.org.ru>
13. *Прохоров А. О.* Психология неравновесных состояний / А. О. Прохоров // Психические состояния ; [сост. и общ. ред. Л. В. Куликова]. – Санкт-Петербург : Издательство «Питер», 2000. – С. 83–91.
14. Психологическая готовность [Электронный ресурс]. – Электрон. дані (1 файл). – Режим доступа: <http://vokabulary.ru/dictionary/896/word>
15. *Розенберг В.* Как найти достойный выход / В. Розенберг // *Psychologies*. – 2012. – №72. – С. 124.
16. *Рубштейн Н.* Полный тренинг по развитию уверенности в себе. 73 упражнения, которые сделают вас абсолютно уверенным человеком / Н. Рубштейн. – Москва : Эксмо, 2009. – 224 с.
17. *Смирнов Б. А.* Психология деятельности в экстремальных ситуациях / Б. А. Смирнов, Е. В. Долгополова. – Харьков : Гуманитарный Центр, 2007. – 292 с.
18. *Солдатова Е. Л.* Структура и динамика нормативного кризиса перехода к взрослости / Е. Солдатова [монография]. – Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2007. – 267 с.
19. *Соловьёва О. В.* К 40-летию кафедры социальной психологии. Введение / О. В. Соловьёва, Т. Г. Стефаненко ; [введение] // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2012. – №1 (январь-март). – С. 408.
20. *Старовойтенко Е. Б.* Психология личности в парадигме жизненных отношений / Е. Б. Старовойтенко [учеб. пос.]. – Москва : Академический проект; Трикста, 2004. – 256 с.
21. *Томашек Н.* Системный коучинг. Целеориентированный подход в консультировании / Н. Томашек ; [пер. с нем.]. – Харьков : Гуманитарный Центр, 2008. – 176 с.
22. *Узикова А. Ю.* Ключевое переживание как единица анализа развития личности / А. Ю. Кузикова // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». – 2009. – №3. – [Электронный ресурс]. – Электрон. дані (1 файл). – Режим доступа: [www.psyanima.ru](http://www.psyanima.ru)
23. *Фрейдджер Ф.* Личность: теории, эксперименты, упражнения / Ф. Фрейдджер, Д. Фэйдимен ; [пер. с англ.]. – Санкт-Петербург : прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 864 с.
24. *Хомик В. С.* Реверсивна теорія особистості М. Аптера / В. С. Хомик // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – №6–7. – С. 7–10.
25. *Шадриков В. Д.* Психология деятельности и способности человека / В. Д. Шадриков : [учеб. пос.]. – Москва : Издательская корпорация «Логос», 1996. – 320 с.
26. *Шебанова В. И.* Метафорические ассоциативные карты в психокоррекции пищевого поведения / В. Шебанова // Практична психологія та соціальна робота. – 2014. – №6. –

С. 37–47.

27. Шевченко Е. Стремиться к идеалу / Е. Шевченко // Psychologies. – 2013. – №81 (январь). – С. 106–109.

Стаття надійшла до редколегії 29.06.2016

Прийнята до друку 19.11.2016

## RESOURCEFUL STATE: PSYCHOLOGICAL ANALYSIS AND INTERPRETATION

**Olena SHTEPA**

*Ivan Franko National University of Lviv,  
1, Universytetska St., Lviv, 79000,  
e-mail: o\_shtepa@lnu.edu.ua*

The article presents theoretical analysis of structural features, major characteristics and parameters of a resourceful state of a personality. Discourse analysis of a resourceful state of a personality in the theory of psychology of adaptation, gestalt-psychology and existential psychology, as well as NLP practice and practice of goal-oriented consulting enabled us to distinguish its main characteristics: it is caused by the person's having experience of acceptance by others and trust in them, it determines constructiveness and independence of resolving by a person of complicated life situations, it favours changes in attitude towards oneself, life and other people, it is experienced as experiencing possibilities, and is manifested in person's confidence in oneself and capability of an act. It is possible to actualize a person's resourceful state by appealing to reflection over their experience of success and spirituality. It is grounded that resourceful state is a motivational state characterized as personal, positive, and reversible. The author's definition is formulated of a resourceful state of a personality as motivational state-experience caused by realized changes in attitude to the Other, which is manifested in realization of psychological readiness to give support in an act of charity. Intentional modality of discourse of construct «resourceful state of a personality» is developed in the following directions: 1) resourceful state as a state of joy and person's confidence in oneself, 2) resourceful state as a state of domination of personal resources over the strength of a stressor's influence, 3) resourceful state as a state in which a person finds the reliance for overcoming difficulties in oneself – own spirituality, 4) resourceful state as a state in which a person's attitude to oneself is transformed as a consequence of acquiring trust in oneself and perception of life from the position of possibilities. Resourceful state is a complicated phenomenon, since it is developed simultaneously in emotional and volitional, cognitive, communicative and motivational spheres of a personality. However, most of the arguments convince us in motivational nature of resourceful state. Simultaneously, manifestation of resourceful state in the afore-mentioned spheres proves that this state contains all components of psychological, and also makes it possible to classify it as a state connected with increased psychic stress, that is the state of an absent balance. A significant function of states of absent balance is their resulting in the process of appearance of new formations in the structure of personal qualities, and also in strengthening coherence between elements of the system. We assume that psychological new formation of the personality caused by experiencing a resourceful state is spirituality. Accordingly, an akmeological type of personality, which is characterized by deep moral experiences, ability to predict the consequences of moral acts, understanding the complicatedness and ambiguity of moral acts, ability to form the relationships of support. According to major characteristics and intentional modality of

discourse we consider it possible to distinguish the following parameters of a resourceful state: 1) by the localization in the sphere of a personality – a motivational state, 2) by the expression of qualities of subject and situation – personal, 3) by the strength of influence on experience and behavior of a person – deep and intensive, by the valence – positive, 4) by lastingness – long-lasting, 5) by the degree of awareness – conscious and self-determined, 6) by the localization in time – actual, 7) by «adequacy» – a complicated state, a state of absent balance, 8) by dynamic – a reversible state. We think that one of the main characteristic features of a resourceful state, namely the disclosure, using and realizing abilities, does not allow referring this state to cumulative ones. A person may experience a resourceful state many times throughout life.

*Keywords:* resourceful state, subjective state, overcoming complicated situations, motivation- spirituality state, changes in attitude to the Other.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Баклицький Іван Олександрович**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології філософського факультету Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

**Галецька Інна Іванівна**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології філософського факультету Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

**Горбаль Ірина Степанівна**, кандидат психологічних наук, викладач кафедри психології та психотерапії факультету наук про здоров'я Українського католицького університету, м. Львів, Україна.

**Гулько Олеся**, студентка кафедри психології філософського факультету Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

**Грабовська Софія Леонідівна**, кандидат філософських наук, професор, завідувач кафедри психології філософського факультету Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

**Єсип Мар'яна Зіновіївна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології філософського факультету Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

**Жигайло Наталія Ігорівна**, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри менеджменту Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

**Хомік Христина Русланівна**, магістрантка Національного університету «Львівська політехніка», м. Львів, Україна.

**Квас Олена Валеріївна**, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри психології філософського факультету Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

**Кікінежді Оксана Михайлівна**, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Інституту педагогіки і психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна.

**Кочергіна Ірина Анатоліївна**, магістр психології, аспірант кафедри психології філософського факультету Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

**Кравчук Анна**, студентка кафедри психології філософського факультету Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

---

**Левус Надія Ігорівна**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології філософського факультету Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

**Макаренко Стефанія Стефанівна**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри теоретичної та практичної психології Інституту права та психології Національного університету «Львівська політехніка», м. Львів, Україна.

**Партико Тетяна Борисівна**, кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри психології філософського факультету Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

**Рибак Оксана Степанівна**, аспірант кафедри психології філософського факультету Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

**Сеник Оксана Мирославівна**, кандидат психологічних наук, асистент кафедри психології філософського факультету Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

**Стельмах Оксана Вячеславівна**, кандидат психологічних наук, викладач кафедри практичної психології та педагогіки навчально-наукового інституту психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна.

**Стець Валентина Іванівна**, кандидат філософських наук, доцент кафедри практичної психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, м. Дрогобич, Україна.

**Трофимлюк Анна Юрївна**, магістрантка кафедри психології філософського факультету Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

**Штена Олена Станіславівна**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології філософського факультету Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

---

## INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

**Baklytskyi Ivan**, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, Lviv Ivan Franko National University, Lviv, Ukraine.

**Haletska Inna**, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, Lviv Ivan Franko National University, Lviv, Ukraine.

**Grabovska Sofia**, Candidate of Philosophical Science, Professor, Head of the Department of Psychology, Lviv Ivan Franko National University, Lviv, Ukraine.

**Gunko Olesia**, Student of the Department of Psychology, Lviv Ivan Franko National University, Lviv, Ukraine.

**Homik Khrystyna**, student, Lviv Polytechnic national university, Lviv, Ukraine.

**Horbal Iryna**, Candidate of Psychological Science, Lecturer of the Department of Psychology and Psychotherapy, Faculty of Health Sciences, Ukrainian Catholic University, Lviv, Ukraine.

**Kikinezhdi Oksana**, Doctor of Psychological Science, Professor, Head of the Department of Psychology, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine.

**Kocherhina Iryna**, Postgraduate Student at the Department of Psychology, Lviv Ivan Franko National University, Lviv, Ukraine.

**Kravchuk Anna**, Student of the Department of Psychology, Lviv Ivan Franko National University, Lviv, Ukraine.

**Kvas Olena**, Doctor of Pedagogical Science, Professor of the Department of Psychology, Lviv Ivan Franko National University, Lviv, Ukraine.

**Levus Nadiia**, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, Lviv Ivan Franko National University, Lviv, Ukraine.

**Makarenko Stefania**, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Theoretical and Applied Psychology, Institute of Jurisprudence and Psychology, Lviv Polytechnic national university, Lviv, Ukraine.

**Partyko Tetyana**, Candidate of Psychological Science, Professor of the Department of Psychology, Lviv Ivan Franko National University, Lviv, Ukraine.

**Rybak Oksana**, Postgraduate Student at the Department of Psychology, Lviv Ivan Franko National University, Lviv, Ukraine.

**Senyk Oksana**, Candidate of Psychological Science, Assistant of the Department of Psychology, Lviv Ivan Franko National University, Lviv, Ukraine.



---

***Shtepa Olena***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, Lviv Ivan Franko National University, Lviv, Ukraine.

***Stelmah Oksana***, Candidate of Psychological Science, Lecturer of the Department of Practical Psychology and Pedagogy, The Lviv State University of Life Safety, Lviv, Ukraine.

***Stets Valentina***, Candidate of Philosophical Science, Assistant Professor of the Department of Practical Psychology, Ivan Franko's Drohobych state Pedagogical University, Drohobych, Ukraine.

***Trofymluk***, Student of the Department of Psychology, Lviv Ivan Franko National University, Lviv, Ukraine.

***Yesyp Maryana***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, Lviv Ivan Franko National University, Lviv, Ukraine.

***Zhyhaylo Nataliya***, Doctor of Psychological Science, Professor of the Department of Management, Lviv Ivan Franko National University, Lviv, Ukraine.

## ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРІВ

1. Для публікації в збірнику редколегія приймає раніше неопубліковані статті обсягом 20 – 25 тис. знаків (0,5 – 1 д. а.).
2. До статей здобувачів наукових ступенів (аспірантів) та асистентів додається рекомендація кафедри (відділу) установи, де працює автор, і рецензія кандидата чи доктора наук.
3. Викладення тексту – чітке, лаконічне, без зайвих історичних екскурсів, загально-відомих положень і повторень. Автори несуть відповідальність за точність викладених фактів, цитат, статистичних даних, назв і власних імен.
4. Стаття подається українською (англійською) мовою в електронному та роздрукованому варіантах.
5. Статті подавати в комп'ютерному наборі у редакторі MS Word' 95. Текст набирати шрифтом Times New Roman, кегель 14, міжрядковий інтервал – 1,5, береги з усіх сторін – 20мм. У тексті не використовувати переноси.
6. До кожної статті треба подати окремим файлом довідку про автора (-ів) за зразком:

### Інформація про авторів

Прізвище, ім'я, по батькові автора (-ів)	
Відомості про наукового керівника: (ПІБ, науковий ступінь, вчене звання, посада) <i>заповнюється у разі відсутності наукового ступеня</i>	
Місце роботи (навчання), науковий ступінь, вчене звання, посада	
Контактний телефон	
E-mail	
Поштова адреса (за зразком: вул. Університетська, 1, м. Львів, 79000)	

7. Приклад підпису файлів: Вовк\_Інформація\_про\_автора, Вовк\_стаття, Вовк\_рецензія.

### **Вимоги до оформлення статей**

Наукова стаття має охоплювати: постановку проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми, на які опирається автор, виокремлення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття; формулювання мети статті (постановка завдання); викладення основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки дослідження та перспективи подальшої розвідки в цьому напрямі.

Оформлення статті відповідно до такого макету.

1. На першій сторінці у лівому верхньому куті подати шифр УДК.
2. По центру великими прописними літерами – назва статті, нижче – потовщеними

літерами ім'я та прізвище автора, далі курсивом – назва організації, в якій виконана робота з повною адресою та електронною поштою. Цю ж інформацію треба подати в кінці статті після списку літератури англійською мовою.

Анотацію треба подати двома мовами українською та англійською. Анотацію українською мовою потрібно подати на початку, відразу після адреси. Анотацію англійською – в кінці статті, теж після адреси. Анотація має якомога повніше розкрити зміст статті. Обсяг анотації українською мовою разом із ключовими словами – 700–1000 знаків. Англійською мовою необхідно подати розширений варіант анотації. Обсяг анотації англійською мовою разом із ключовими словами – 4000–4500 знаків.

3. Після анотації подають ключові слова (4–7 понять) українською та, відповідно, англійською мовами.

4. Список літератури подається за абеткою в кінці статті (починаючи з кирилиці). Посилання на літературне джерело у тексті оформляється в квадратних дужках, де зазначають номер у списку та сторінка – [5, с. 101].

5. Бібліографія оформляється згідно з вимогами Стандарту університету 73.1-02070987.02:2009 Бібліографічний опис у списку використаних джерел (необхідна інформація на сайті: [www.lnu.edu.ua](http://www.lnu.edu.ua) → Наука в університеті → Науково-дослідна частина → Нормативні документи → Стандарти). Бібліографічні описи джерел мають містити прізвище та ініціали авторів, назви їхніх праць, місто та рік видання, видавництво, кількість сторінок видання.

6. Таблиці, рисунки повинні мати нумерацію і назву; рисунки, виконані засобами MS Word, треба згрупувати як один об'єкт.

Редколегія відхиляє статті, які оформлені з порушенням цих правил, а також **не повертає рукописи авторам**.

#### **Контактна інформація**

Редакційна колегія «Вісник Львівського національного університету. Серія Психологічні науки» приймає статті до розгляду. Відповідальний секретарі Гребінь Наталія Валеріївна, тел.: (032) 239-47-85, 096-927-80-57, e-mail: [visnyk.psychology@gmail.com](mailto:visnyk.psychology@gmail.com)

## ЗМІСТ

<i>Baklytskyi Ivan. Peculiarities of hierarchy of psychology students' learning motives</i> .....	3
<i>Галецька Інна, Гунько Олеся. Уявлення про ідеального викладача в студентів з різною мотивацією до навчання</i> .....	12
<i>Горбаль Ірина, Кравчук Анна. Особистісні чинники схильності студентів до маніпулювання поведінкою викладачів</i> .....	21
<i>Грабовська Софія. Культурний капітал як психологічний феномен: методологічні аспекти емпіричного вимірювання</i> .....	29
<i>Жигайло Наталія, Хомік Христина. Особливості готовності осіб похилого віку до засвоєння вікових змін</i> .....	38
<i>Квас Олена. С. В. Балей – творець напрямів в польсько-українській гуманістиці ХХ століття</i> .....	46
<i>Кікінежеді Оксана. Психологічні детермінанти гендерного самовизначення особистості в умовах соціально-психологічної трансформації українського суспільства</i> .....	58
<i>Кочергіна Ірина. Психологічне насильство над жінкою: причини і наслідки</i> .....	68
<i>Левус Надія, Трофимлюк Анна. Етнічні авто- та гетеро стереотипи у підлітковому віці</i> .....	77
<i>Макаренко Стефанія. Формування професійно-психологічних якостей у діяльності практичного психолога</i> .....	88
<i>Partyko Tetiana, Iesyр Maryana. Key personalitu psychhhic defense mechanisms in early and late adulthood</i> .....	97
<i>Рибак Оксана. Цінності та ціннісні орієнтації, їхнє значення у розвитку особистості</i> .....	105
<i>Сеник Оксана. Емпіричне дослідження збалансованої часової перспективи студентів</i> .....	114
<i>Стельмах Оксана. Структурно-змістові компоненти професійної я-концепції майбутніх рятувальників</i> .....	126
<i>Стець Валентина. Особливості роботи психолога з військовослужбовцями-учасниками бойових дій</i> .....	134
<i>Штена Олена. Ресурсний стан: психологічний аналіз та інтерпретація</i> .....	142

---

**CONTENS**

<i>Баклицький Іван</i> . Особливості ієрархії мотивів учіння студентів-психологів .....	3
<i>Haletska Inna, Gunko Olesia</i> . The image of ideal professor among students with different academic motivation.....	12
<i>Horbal Iryna, Kravchuk Anna</i> . Personality factors of students' tendency to manipulate behaviour of teachers .....	21
<i>Grabovska Sofia</i> . Cultural capital as a psychological phenomenon: methodological aspects of the empyric measurement .....	29
<i>Zhyhaylo Nataliya, Homik Khrystyna</i> . Peculiarities of readiness of the elderly to accept age-related changes .....	38
<i>Kvas Olena</i> . S.V. Baley as a founder of trends in the polish-ukranian humanistics of the 20th century .....	46
<i>Kikinezhdi Oksana</i> . Psychological determinants of gender self-identity of a personality under conditions of socio-psychological transformation of Ukrainian society .....	58
<i>Kocherhina Iryna</i> . Psychological violence against women: causes and consequences.....	68
<i>Levus Nadiia, Trofymuk Anna</i> . Ethnic auto and hetero stereotypes in adolescence .....	77
<i>Makarenko Stefania</i> . Formation of professional and psychological qualities in the activities of a practical psychologist.....	88
<i>Партико Тетяна, Єсун Мар'яна</i> . Провідні механізми психічного захисту особистості у ранній та пізній дорослості .....	97
<i>Rybak Oksana</i> . Values and value orientations, their role in the development of personality .....	105
<i>Senyk Oksana</i> . Empirical Research On Students' Balanced Time Perspective .....	114
<i>Stelmah Oksana</i> . Structural and contents components of professional i-concept of the future savior.....	126
<i>Stets' Valentina</i> . Peculiarities of psychologist's work with military personnel-participants of military action .....	134
<i>Shtepa Olena</i> . Resourceful state: psychological analysis and interpretation.....	142

**ВІСНИК  
ЛЬВІВСЬКОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ**

**Серія психологічні науки**

**Випуск 1**

Львівський національний  
університет імені Івана Франка  
2017