

VISNYK
OF THE LVIV
UNIVERSITY

ВІСНИК
ЛЬВІВСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ

Series Psychological science

Серія психологічні науки

Issue 2

Випуск 2

Published 1–2 issues per year

Виходить 1–2 рази на рік

Ivan Franko
National University of Lviv

Львівський національний
університет імені Івана Франка

2018

Друкується за ухвалою Вченої Ради Львівського національного університету імені Івана Франка.
Протокол № 51/6 від 27 червня 2018 р.

У Віснику висвітлено теоретичні та емпіричні наукові розробки 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. **К. О. Островська** (головний редактор); канд. філос. наук, проф. **С. Л. Грабовська** (заступник головного редактора); д-р психол. наук, проф. **Н. І. Жигайло** (заступник головного редактора); канд. психол. наук **Н. В. Гребінь** (відповідальний секретар); д-р філос. наук, проф. **Н. П. Гапон**; д-р пед. наук, проф. **О. В. Квас**; д-р біол. наук, проф. **Л. Д. Кизименко**; д-р психол., проф., акад. НАПН України **С. Д. Максименко**; канд. психол. наук, член-кор. НАПН України **М. М. Слюсаревський**; д-р психол. наук, проф. **В. О. Васютинський**; д-р габілітований гуманітарних наук у галузі психології, ад'юнкт **М. Гуфлейт-Лукасік**; д-р психол. наук, проф. **З. С. Карпенко**; д-р психол. наук, проф. **Д. І. Шульженко**; д-р гуманітарних наук **Я. Бартошевський**; д-р гуманітарних наук **А. Кобилярек**; д-р габілітований гуманітарних наук в галузі психології, проф. **М. Левіцка**; д-р габілітований гуманітарних наук у галузі психології, професор **Т. Сосновський**; д-р психол. наук, проф. **В. П. Москалець**; д-р психол. наук, проф., член-кор. НАПН України **Т. М. Титаренко**; д-р психол. наук, доц. **Н. В. Хазратова**; д-р психол. наук, проф. **Ж. П. Вірна**; канд. психол. наук, проф. **Т. Б. Партико**; канд. психол. наук, доц. **Р. І. Карковська**; канд. психол. наук, доц. **Л. І. Дідковська**; канд. психол. наук, доц. **Д. І. Бородій**; канд. психол. наук, доц. **І. І. Галецька**; канд. психол. наук **М. Б. Перун**.

Editorial Board:

K. Ostrovska, Professor – Editor-in-Chief, *S. Grabovska*, Professor – Assistant Editor,
N. Zhihaylo, Professor – Assistant Editor, *N. 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. 11.6
Тираж 100 прим. Зам.

© Львівський національний університет
імені Івана Франка, 2018

УДК 159.95+ 316.733

МОВЛЕННЯ ТА КОМУНІКАЦІЯ У РУСЛІ ПОСТСТРУКТУРАЛІСТСЬКИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ГЕНДЕРУ*

Надія ГАПОН

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

Проаналізовано напрацювання постструктуралістичного дискурсу на прикладі праць Л. Ірігарей та Г. Сіксу, які виявили відмінні лінгвістичні репрезентації чоловіків і жінок. Обґрунтовано, що сприйняття й усвідомлення гендерних особливостей відбувається не тільки на рівні академічного дискурсу, а й на рівні повсякденних практик комунікації в інтернет-мережі. Результати дослідження гендерних відмінностей комунікації може бути у подальшому враховано в організації навчального процесу (дистанційне навчання) за допомогою інтернет-технологій.

Ключові слова: гендер, мовлення, дискурс, комунікація, Інтернет.

У ХХ ст. дослідники гендеру звернулися до лінгвістики, щоб вивчити структурні відносини у світі між суб'єктами й об'єктами, а також з'ясувати їхній зв'язок із комунікацією. Стосовно цього західна думка містила два підходи. Перший підхід називають картезіанською лінгвістикою, або лінгвістикою подвійного суб'єкта, яка постулює залежність від суб'єкта мовлення (*cogito*) і суб'єкта твердження (*sum*). Ілюстрацією до нього може слугувати декартівський вислів: “Я мислю, отже я існую”. Інший підхід пов'язаний із ніцшеанським уявленням про оманливість мови. Його представники (Гайдеггер, Фуко, Дельоз, Ліотар та інші) критикували стабільність та однаковість подвійного суб'єкта. Формується постструктуралістське уявлення про мову як про кореневу структуру. Це дає змогу філософу Ж. Дельозу та психологу Ф. Гваттарі у праці “Тисяча плато”[5] припустити, що мова рухається концентрично та в одночасовості (а не поступально у лінійному та у часовому напрямках), ніби долає відстані простору та часу. Вони поставили під сумнів просвітницькі уявлення про те, що мова й думка це апіорні процеси. Окреслюється потреба постструктуралістської науки осмислити різні контексти (історичний, політичний, гендерний), щоб по-новому розглянути місце перетину мови та думки. В цьому сенсі для психології гендеру залишається актуальною проблема дискурсивного розвитку чоловічої/жіночої суб'єктивності. Адже гендер визначається як сукупність соціокультурних, поведінкових ролей, що характеризують статуси жінок і чоловіків.

У другій половині ХХ ст. цю проблему головно досліджували французькі теоретики жіночих студій, психоаналітики та філософи: Л. Ірігаре, Г. Сіксу, Ю. Кристева. Окремі

положення їхніх праць дискутували сучасні закордонні філософи – Р. Брайдотті та Дж. Батлер. Вони обмінювалися думками про спільне та відмінне у дослідницьких проєктах французьких жіночих студій 70–90-х років ХХ ст. Дослідження І. Сіксу опрацьовували також вітчизняні автори Н. Зборовська, Т. Гундорова, Н. Чухим та ін. Менш дослідженим виявився аспект аналізу пов'язаний із радикальними висновками представниць французьких жіночих студій щодо спадкоємності текстових епох, їхнього розвивального значення здебільшого для чоловічої суб'єктивності та суб'єктивації. Особливо актуальним є аналіз гендерного мовлення й комунікації, зокрема йдеться про віртуальні форми комунікації за допомогою інтернет-мережі. Це становить мету нашої праці.

У постструктуралістському дискурсі другої половини ХХ ст. виявили такий факт: рух класичних текстів через текстові епохи, по суті, є культурною міграцією. Цей процес забезпечує текстову спадковість, наприклад, З. Фрейд, ґрунтуючись на античному тексті Софокла (міф про Едипа), інтерпретує та використовує його для пояснення психологічних явищ сучасного йому людського світу, щоправда жіночого. К.-Г. Юнг узагальнив теорію Фрейда, урізноманітнив її поняттям архетипу як колективного несвідомого й архетипними образами аніми/анімуса. Е. Фромм акцентував увагу на соціально-культурних і психологічних маркерах чоловічого/жіночого світу.

Тема культурного міграційного зв'язку простежується в епохальних текстах. Ж. Деррида зауважив, що західний логоцентризм, з притаманними йому дихотомними поняттями (буття/ніщо, присутність/відсутність, розум/матерія, чоловік/жінка тощо) розвивався з опорою на ідею синівства (як обміну Словом між батьком і сином) [2, с. 17]. Ці думки філософа відкрили нову лінію аналізу епохальних текстів для дослідників гендеру. Французькі психоаналітики та філософи Л. Ірігаре, Г. Сіксу, використовуючи теорію деконструкції Ж. Дерриди, розпочали критичний аналіз дискурсивного порядку західної метафізики. Своєрідна “культурна амнезія” жіночої літературної творчості оберталась міркуваннями (наприклад, у Фрейда) щодо культуральної недолугості жінок, висновуванням про відсутність текстової жіночої традиції.

Процеси суб'єктивації згідно з епохами наскрізь мінливі і відбуваються за дуже відмінними правилами. Суб'єктивація – як цей процес розумів Ж. Дельоз, – не має нічого спільного з індивідуалізацією, вона швидше є моделюванням свого життя у соціальному просторі, відкриттям нового простору, відчуттям себе суб'єктом соціальних практик [5, с. 66]. Відтак суб'єктивація дає змогу чоловікові виокремитись як дієвому учасникові творення найрізноманітніших життєвих сфер і просторів. Натомість жіночий досвід осілости зумовлює іншу специфіку суб'єктивації. Мова демонструє цю особливість гендерної суб'єктивації. На мовному (лексичному рівні), як зазначає Л. Ірігаре у праці “Я, ти, ми: до культури розрізнення”, жінці приписують роль пасивного суб'єкта, а чоловікові – активного [6, с. 6]. Це обумовлюється мовою і впливає на мову. Гендерні відмінності визначають не лише систему займенників, дієприкметників, вони відображаються у тому, який рід присвоєний словам. Подібне відбувається у поділі слів на класи, які перебувають на межі природи і культури, наприклад, як одухотворений/неодухотворений, конкретний/абстрактний. Як стверджує Ірігаре, андроцентрич-

на культура значно знецінила все жіноче. У своїй праці вона попутно напрацювала низку практичних рекомендацій, які спрямовані на відновлення жіночої генеалогії, яка ґрунтується на суб'єктних стосунках “мати-донька” [6, с. 7]. Дослідниця також не поодиноким у думці, що помітною є тенденція “виштовхування” жінки з багатьох граматичних форм, “дозування” її у мовному просторі як пасивного об'єкта. Тому опис світу за допомогою мовних реалій жіночого роду традиційно сприймали не завжди доречним.

Зіставлення особливостей видів мовлення полегшує розуміння, тому теоретики французьких жіночих студій (Ірігаре, Сіксу) атрибуovali письмовому й усному мовленню певні гендерні характеристики. Адже епохально текстуальність була позначена домінуванням чоловічого авторства. Відтак незначна наявність жіночого авторства в епохальних текстах, домінування усного мовлення жінок виробило таку психологічну специфіку мовлення – пластичність, діалогічність. У ситуації виступу, коли жінка опирається на текст зі синтаксичними конструкціями характерними для письмового (чоловічого) мовлення, то жіноче усне мовлення намагається виявити власне Я, подолати конструкції письмового мовлення. Психолог Г. Сіксу пише: “Послухайте як жінка говорить на публічних зборах (якщо вона не приховує свій голос). Вона не “говорить”, вона кидає своє тремтяче тіло вперед; вона випускає себе, вона летить; вона вся у голосі, і саме тілом вона підтримує “логіку” своєї промови. Її тіло не бреше. Вона оголює себе. Справді, вона фізично матеріалізує свою думку; вона виявляє її своїм тілом. Певною мірою, вона виводить своїм тілом те, що говорить, бо виключає зі своєї мови безпристрасні або нелогічні аспекти. Її мова, навіть “теоретична” або політична, ніколи не приймає простий, або лінійний, або “об'єктивуючий”, узагальнений характер: вона наповнює конкретно собою історію” [3, с. 80].

Г. Сіксу оптимістично дивиться на проблему жіночої дискурсивної відсутності. У своєму революційному за стилем есеї “Сміх Медузи” вона переконує: “Жінка повинна писати саму себе: повинна писати про жінок і привабити жінок до процесу написання... Жінка повинна вкласти себе у текст – як у суцільний світ, і в людську історію – здійснивши самостійний рух” [3, с. 81]. Лінгвістичний проект гендерної суб'єктивності Г. Сіксу має свою мету – відірвати жінку від вирішального парадоксу її особистості – страху найменування та через малі наративи вийти у дискурсивний світ “мовних ігор”, які сприятимуть розкриттю раніше недостатньо артикульованої жіночої суб'єктивності.

Сучасні дослідження гендеру у комунікації представлені працею Д. Таннен “Ти мене просто не розумієш. Жінки і чоловіки у діалозі” [7]. Автор аналізує комунікативні невдачі у спілкуванні осіб різної статі й пояснює їх різними вимогами, які ставить суспільство до чоловіків і жінок, а також специфікою соціалізації в дитячому та підлітковому віці, коли спілкування відбувається здебільшого в одностатевих групах. Під впливом цих чинників у чоловіків і жінок виробляються різні мотиви поведінки, різні стратегії і тактики спілкування. Мовленнєва поведінка чоловіків зазвичай спрямована на досягнення та збереження незалежності та високого статусу. Від жінок суспільство очікує неконфліктності, поступливості, емоційності. Акцентувальними є дослідження гендеру в професійній комунікації. У дослідженні Б. Барон гендерної специфіки професійного спілкування з'ясували, що чоловіки та жінки виявляють

тенденції до різних стилів проведення полеміки. Чоловіки рідше погоджуються з критикою, частіше вдаються до іронії, роблять посилання на авторитети, використовують менше мовних засобів, які виражають невпевненість. Відтак справляють враження більш компетентних експертів та впевнених у своїй правді фахівців [4, с. 115].

У сучасній науковій літературі недостатньо з'ясовано, а що може відбуватися з мовленням, як воно може вплинути на ефективність сприйняття інформації (зокрема на якість навчання)? Адже ми живемо у час Інтернету, у час дистанційних форм навчання в освіті. На процес сприйняття інформації впливає кілька чинників – гендерний, освітній, мовленнєвий (комунікативний). Дослідники Г. Ві (1993), О. Горошко (2008) у своїх дослідженнях, використовуючи теорії мовних практик в інтерпретації гендерного вербального матеріалу, відкрили основні гендерні особливості комунікації. Дослідницьким інструментарієм обрали певний набір психолінгвістичних методик (метод вільних і ланцюгових асоціацій, ранжування, семантичний диференціал, анкетування). Використовували якісну методологію аналізу даних, яка допомагає точніше описати усі нюанси, пов'язані з гендерними особливостями мовленнєвої поведінки. Звісно, що гендерні особливості інтернет-комунікації можуть бути обумовлені частково цифровим розривом у доступності до високих технологій та їхнього використання статтями. Для всебічного вивчення гендерного дисбалансу в цифрових технологіях потрібні розробки спеціальних методологій кількісного й якісного аналізу даних, проведення широкомасштабних досліджень, які охоплюють усі соціальні комунікативні практики, що реалізуються в Інтернеті. Поширення дистанційного навчання як нової освітньої практики обумовлює перспективи дослідження гендерних особливостей комунікації. Розроблення методології дистанційної освіти потребує психологічного знання про те, як брак візуального каналу передачі інформації впливає на ефективність процесу навчання.

Доволі інформативними є емпіричні дослідження Г. Ві “Cross-Gender Communication in Cyberspace” (1993) та О. Горошко “Гендерні аспекти комунікацій на прикладі освітніх практик інтернету” (2008) [1]. В цьому опитуванні взяло участь 105 осіб (55 дівчат і 50 юнаків) віком від 20 до 22 років з незакінченою вищою освітою. Рідна мова респондентів була російська, українська, туркменська. Застосували модифікований опитувальник Г. Ві, який складався з 12 запитань (закритого та відкритого типів). Розглянемо окремі результати опитування, які увиразнюють усвідомлення гендерних відмінностей письмового мовлення інформантами. Практично більшість інформантів помічають відмінність комунікації чоловіків і жінок, зокрема від живого спілкування. Жінки називають такі відмінності: брак емоційного компонента (“не видно емоцій”); немає візуального контакту (“так не видно обличчя співрозмовника”); не простежується міміка, жести (“не видно реакцію співрозмовника”); наголошується на розкутості та свободі цього спілкування; анонімність середовища і можливість передачі неправдивої інформації (“так, в Інтернеті легше обдурити, немає живого контакту”). Зауважують позитивні (часто прагматичні) аспекти цієї комунікації, які пов'язані також із анонімністю середовища, браком зорового контакту [1, с. 1]. Чоловіки виявляють: немає паравербальних компонентів у комп'ютерній комунікації (“я думаю, що візуальний контакт дуже важливий”); розкутість (“в Інети всі більш розкуті”); окремі гендерні

особливості (“є “жіноча логіка”, яку нам не зрозуміти”); можливість передачі неістинної інформації “так! більше брехні” [1, с. 2].

Отже, аналіз текстів різних епох, виконаний у межах французьких жіночих студій, дав змогу актуалізувати тему авторства, яка була головно чоловічою. Адже існуючі дискурси засвідчували тисячолітню чоловічу (філософську, літературну тощо) традицію. Ретроспективний розгляд дискусій про мову у постструктуралістській науці та основних ідей теоретиків жіночих студій допомагає збагнути кілька перспективних висновків. Не мова, а радше дискурс (як процес виробництва знання, ідей тощо) відіграє головну роль у формуванні досвіду людиною, дає змогу їй створювати ідентичність, а також відмінні й особливі “Я”. Існування чоловічого та жіночого дискурсів є наслідком впливів мови і суспільства: зміни одного приводять до змін іншого. Звичайно, чоловіки та жінки мають відмінні лінгвістичні репрезентативні контексти, які можуть дискутуватися, але важливо, щоби у цих контекстах і дискусіях вони займали рівновартісні позиції суб’єктів. У сучасних умовах дискурс і його психологічну мову треба цілеспрямовано використовувати для досягнення більшої культурної зрілості, більшої толерантності між гендерними суб’єктами, які мають однакову вартість.

Постсучасність характеризується зростанням ролі віртуальної комунікації. Сучасні емпіричні дослідження засвідчують, що гендерні особливості в інтернет-комунікації можуть бути обумовлені частково цифровим розривом у доступі до високих технологій і їх використання статями. Сприйняття та усвідомлення гендерних особливостей комп’ютерних комунікацій відбувається не тільки на рівні академічного дискурсу, а й на рівні побутової свідомості. Ці відмінності усвідомлюють самі комуніканти на рівні їхніх повсякденних практик спілкування у Мережі, що може бути надалі застосовано в організації навчального процесу (дистанційне навчання) за допомогою інтернет-технологій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. *Горошко Е. И.* Гендерные аспекты коммуникаций на примере образовательных практик интернета / Е. И. Горошко // *Educational Technology & Society*. – 2008. – 11 (2). – Р. 2–7.
2. *Деррида Ж.* О почтовой открытке от Сократа до Фрейда и не только. – Минск: Современный литератор, 1999. – 832 с.
3. *Сиксу Э.* Хохот Медузы / Э. Сиксу // *Гендерные исследования*. – Харьков: ХЦГИ. – № 3. – 1999. – С. 71–89.
4. *Baron B.* Geschlossene Gesellschaft. Gibt es geschlechtsspezifische Unterschiede im universitären Fachgespräch? / B. Baron // *Gender Studies an der Universität Konstanz*. Vortragsreihe in Sommersemester. – 1996. – S. 114–129.
5. *Deloz G.* Thousand Plateaus. Trans. and foreword by Brian Massumi // G. Deloz, F. A. Guattari. – Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 1987. – 325 p.
6. *Irigaray L.* *Je, Tu, Nous*. Toward a Culture of Difference. Trans. by Alison Martin / L. Irigaray. – N.Y.; London: Routledge, 1993. – 142 p.
7. *Tannen D.* You just don’t understand. Women and men in conversation / D. Tannen. – N. Y. : Ballantine Books, 1990 – 330 p.

Стаття надійшла до редколегії 23.12.2017
Прийнята до друку 24.01.2018**LINGUISTICS AND COMMUNICATION
AT THE BEGINNING OF GENDER'S
POSTERSTRUCTURAL STUDIES****Nadia HAPON***Ivan Franko National University of Lviv,
1, Universytetska Str., Lviv, Ukraine, 79000,
e-mail: nadiya.hapon@lnu.edu.ua*

Analysis of texts of different epochs done within the frameworks of French female studies has actualized the topic of authorship that has always been primarily a male topic. The existing discourses demonstrated a millennium-long male tradition (philosophical, literary, etc.). Retrospective research of linguistic discussions in post-structuralist science and key ideas of the theoreticians dealing with female studies enables us to make some prospective conclusions. It is not the language but rather a discourse (as a process of producing knowledge, ideas, etc.) that is playing a key role in the formation of human experience, provides an opportunity for the person to create his/her own identity, as well as unique and special "Self". Male and female discourses appear under the influence of language and society: changes in one field result in changes in the other. Certainly men and women have different linguistic representative contexts that can be debated, but nowadays it is important for them to have equal subject positions in these contexts and discourses. Therefore, under current conditions discourse and its psychological language should be intentionally used to achieve higher cultural maturity, greater level of tolerance between gender subjects.

One of the most well-known gender-linked researches in communication is the work of D. Tannen (1990). The author analyses miscommunication between men and women and explains them by different requirements set by society to men and women, as well as specific issues of socialization in childhood and teenage years, when communication takes place mainly in single-gender groups. Under the influence of these factors men and women develop different behavioral motives, different strategies and tactics of communication. As a rule, verbal behavior of men is aimed at achieving and maintaining independence and high status. At the same time women are expected to avoid conflicts, be compliant and emotional. Of great interest is gender research in professional communication. B. Baron's research (1996) of gender issues in professional communication has shown that men and women tend to use different styles of polemics. Men are less likely to accept criticism, tend to use irony more often, refer to authorities, they do not tend to use those verbal means that show lack of confidence. Thus, they produce an impression of more competent experts and specialists.

Modern scientific literature does not give a clear answer to the question what can happen to speech, how it can influence the information perception efficiency (in particular, the quality of education). We live in the epoch of the Internet, in times of distant learning. There can be several factors that influence the process of information perception – gender factor, educational, speech (communicative). Theoretical analysis done by O. Horoshko (2008) has shown that gender peculiarities in the Internet-communication can be partially explained by a digital gap in the access to high technologies and their use by men and women. Comparison of computer communication acceptance by men and women has shown that women evaluate this communication in a more positive way and with more details than men. For women

potential opportunities of this communication, which are related to creation of a certain image, also are more significant. Both men and women pay attention to the peculiarities of this communication related to the gender of the interlocutor.

Analysis of the results of psychological surveys (O. Horoshko, 2008) has shown that it is necessary to intensify the research in this field. Understanding and perception of computer communication gender peculiarities happens not only at the level of academic discourse but also at the level of everyday consciousness. These differences are understood by the communicants themselves at the level of their everyday communication in the Internet, that can be used in future to organize academic process by means of Internet-technologies.

Key words: gender, speech, discourse, communication, Internet.

УДК 159.942

СХИЛЬНІСТЬ ДО ЗАЗДРОСТІ У СТУДЕНТІВ

Софія ГРАБОВСЬКА, Ольга КІТ

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

Розглянуто проблему чинників, які сприяють актуалізації схильності до заздрості у молодих людей. На підставі наведених даних емпіричного дослідження виокремлено такі психологічні чинники: низький рівень упевненості у собі, підозріливість у ставленні до інших, нездатність до децентрації, толерантності, низький рівень усвідомлення сенсовності власного буття, високий рівень маскуліності, малі ресурси культурного капіталу. З'ясовано, що до заздрості схильні здебільшого молодші студенти, що може бути пов'язано з віковими особливостями юнацького періоду та з необхідністю виборювати власне місце в новій соціальній групі. Окреслено шляхи подальшого дослідження феномена заздрості.

Ключові слова: заздрість, заздрість-неприятель, заздрість-зневіра, студенти.

Почуття заздрості відоме практично усім людям, але по-різному впливає на їхню діяльність і переживається з різною інтенсивністю та забарвленням. Проблема заздрості належить до тих, які турбують людей споконвіку, але нещодавно зайняли провідну позицію у дослідженнях вітчизняних і зарубіжних психологів. У філософському контексті ця проблема цікавила науковців давно, підтвердженням є розмірковування Аристотеля, Р. Декарта, Ф. Бекона, І. Канта, Ф. де Ларошфуко, Б. Спінози, Ф. Ніцше, Ж.-П. Сартра та інших видатних філософів. Суто психологічні розвідки з окресленої проблеми започатковані у працях психоаналітиків (М. Кляйн та К. Хорні та ін.). Наприкінці ХХ ст. активізувались зусилля психологів щодо вивчення феномена заздрості. Зокрема, у працях С. Бондиревої, К. Барретта, В. Лабунської, К. Муздибаєва, А. Ротмана, О. Бондаренко, У. Лукана, Т. Бескової, Е. Ільїна та інших висвітлено різні аспекти переживання та механізми виникнення окресленого почуття. Водночас, незважаючи на низку досліджень, у психологічній науці немає сталої узагальненої думки щодо визначення терміна, виокремлення критеріїв інтенсивності, визначення механізмів і процесу перебігу заздрості як психологічного феномена.

Переживання заздрості стає поширеним і загострюється особливо в умовах економічного розшарування населення, прогресування соціальної нерівності, нестабільної соціально-психологічної реальності: заздрості спрямовуються не тільки на окремих осіб, а й на певні соціальні групи, що може призвести до міжгрупової конфронтації, соціально-політичної та економічної нестабільності.

Викликає цікавість поширеність схильності до заздрості у студентів і чинники,

які сприяють її виникненню. Якщо дорослі можуть маскувати почуття заздрості, то в юнацькому віці це почуття (як і інші) виявляється яскравіше.

Не претендуючи на вичерпність, спробуємо, використовуючи власні емпіричні дані, розкрити проблему чинників схильності до заздрості у студентів.

Стан розробленості проблеми. Бажання бути успішним, кращим, конкурувати з іншими, ставити перед собою важливі цілі, долати перешкоди на життєвому шляху природне і сприяє саморозвитку особистості. Оцінюючи себе і рівень своїх досягнень, людина завжди порівнює себе з іншими, що часто породжує почуття заздрості. Нерідко люди соромляться зізнатися у переживанні цього почуття. Причина криється в тому, що це почуття у суспільній свідомості сприймають як ваду, недолік, який завжди супроводжується соціальним осудом. Таке ставлення перебуває у двох площинах: по-перше, релігійна традиція, у межах якої це почуття зачисляють до найстрашніших гріхів; по-друге, прийнято вважати, що заздрість сприяє розвитку особистісних вад, рис, які можуть стати перепорою до самоудосконалення (наприклад, підозріливість, інтолерантність тощо) та створювати бар'єри у процесі міжособової взаємодії.

У психології існують різні погляди стосовно чинників, структури, виявів і функцій заздрості. Це простежується в розмаїтті визначень цього поняття. Почуття заздрості часто ототожнюють з переживанням прикрасі, зумовлене благополуччям або успіхом іншого [11]. Можна навести такі визначення: “заздрість є неприязно-ворожим почуттям, що виникає, коли індивід не має того, чим володіє інша людина і пристрасно бажає мати цей предмет (цю якість, це досягнення, цей успіх)...” [13, с. 3]; заздрість – це вияв мотивації досягнення, за якої чийсь реальні чи уявні переваги у надбанні соціальних благ сприймаються суб'єктом як загроза цінності “Я” і супроводжуються афективними переживаннями та діями [7]; заздрість – це реакція на нерівність людей за дефіциту власної самооцінки, пов'язана з почуттям безсилля і безпорадності” [1] тощо. Як бачимо, усі зацитовані визначення окреслюють заздрість як негативне дефіцитарне переживання. Варто зазначити неоднозначність феномена заздрості, який в літературі та побутових розмовах часто поділяють на “білий” (позитивний для суб'єкта заздрості, такий, що активізує його діяльність, скеровує до розвитку, творчості) та “чорний” (негативний, скерований на знецінення об'єкта заздрості, такий, що спричиняє бажання відібрати предмет заздрості або нашкодити чи навіть знищити того, хто тим предметом володіє тощо).

Можна погодитися з психоаналітиками, що “чорний” вид заздрості має невротичний характер. К. Хорні розрізняла “нормальну заздрість” – коли акцентується увага на бажанні людини мати переваги в чомусь, і “невротичну заздрість” – коли особа шкодує про те, чого немає, водночас підкреслюючи переваги іншого [Цит за 6]. М. Кляйн визначала заздрість як почуття гніву, що виникає у відповідь на те, що інший володіє та насолоджується тим об'єктом, який є бажаним для самої особистості. Механізм виникнення заздрості, на думку багатьох психоаналітиків, криється в особливостях об'єктних стосунків [10].

К. Муздибаєв вважає, що заздрість – збиткове почуття, яке намагається заповнити порожнечу або певний особистісний недолік, відсутність світоглядної, психологічної

рівноваги і гармонії. Частіше вона з'являється на ґрунті внутрішніх комплексів: страхів, невпевненості, сумнівів [14].

С. Бондирева робить висновок: заздрість – це змішане переживання тяжіння до привабливого предмета і негативізму до його власника. Відповідно, в межах того самого переживання виявляють себе два протилежні за знаком ставлення: позитивне – до предмета, негативне – до його власника. Отож, заздрість можна означити як особливий внутрішній конфлікт ставлень у душі заздрісника [5].

І. Котова зазначає, що заздрість виникає тоді, коли відбувається “інфляція Я” за рахунок прагнення до певного ідеалу, але без урахування власних можливостей. У таких умовах може виникати стан фрустрації, а потім депресії або туги, оскільки недосяжність ідеалу переживають як його втрату. Це може супроводжуватися падінням самооцінки [10]. Варто додати, що спостереження свідчать про випадки стрімкого невіправданого зростання самооцінки (яка стає неадекватно завищеною) в особи заздрісника як компенсаторного або захисного механізму. Щоб не втратити самоповаги у порівнянні себе з іншим, якому вдалося досягнути того, про що мріяла (або мала на меті здійснити) певна особа, ця особа намагається знецінити у власних очах здобутки того, кому заздрить. Часто знеціненню піддається й особистість того, кому заздять.

На думку О. Бондаренко та У. Лукана, заздрісність особистості – це екстеріоризація внутрішньої порожнечі, пережитих дефіцитів і прогалин у ранньому розвитку “Я”, тобто недостатності позитивних інкорпорацій та не повністю розвиненої через це емоційної сфери [4].

Т. Бескова визначає заздрість як ставлення до іншої людини, зумовлене суб'єктивною оцінкою її переваги в значущих сферах, яке супроводжується комплексом негативних емоцій, зниженням самооцінки та бажанням нівелювати цю перевагу [2]. Дещо схоже визначення заздрості подав Є. Ільїн, який визначив заздрість як комплекс негативних емоцій (почуття роздратування, неприязні, ворожості тощо), зумовлений благополуччям, успіхом і перевагами іншої людини [8].

Підсумовуючи наведені визначення заздрості, можемо виділити декілька моментів, з якими пов'язаний цей феномен. Згідно з психодинамічним підходом, заздрість – це характерологічна риса “родом з дитинства”, яка властива кожній людині й зумовлена проблемами у взаємодії дитини з матір'ю (значущим дорослим) у ранньому віці. Інші дослідники схильні вважати, що заздрість варто ототожнювати з почуттям гніву та ненависті. Відмінною точкою зору є позиція, що заздрість – це своєрідне прагнення до певного ідеалу, але без урахування власних можливостей. Така різноманітність визначень зумовлена насамперед складністю феномена заздрості, а також відмінностями концептуальних підходів авторів.

Заздрість – явище “різнобарвне”, тому розроблено досить багато класифікацій заздрісної поведінки. Серед них виокремлюють класифікації за різними основами: за наслідками заздрості; залежно від ступеня активності суб'єкта-носія; за мотивацією поведінки; за “відтінком” заздрості та ін.

Часто заздрості поділяють за наслідками на *конструктивні* (що допомагають мобілізуватися та сприяють мотивації, є рушійною силою діяльності), *деструктивні* (які

руйнують не лише взаємостосунки з іншими, а й розладнують, нищать власну особистість суб'єкта заздрості) та *амбівалентні* (що можуть одночасно впливати на особу конструктивно та деструктивно). Можна погодитися з думкою, що традиційний поділ людей на заздрісних і незаздрісних досить умовний, мало враховує сутність людської природи [14].

Т. Бескова виокремлює два типи заздрісного реагування на переваги іншого: “*заздрість-неприятель*” (суб'єкт переживає озлобленість, гнів, роздратування, які спрямовані на того, хто домігся більшого, що спричиняє ненависть, ворожість, підозрілість у ставленні до іншого); 2) “*заздрість-зневіра*” (суб'єкт переживає дещо інший спектр емоцій: образу, прикрість, смуток, відчай, почуває себе невпевненим, скривдженим, зневіреним, безсилим щось змінити) [2]. По суті, тут заздрість поділяється за двома параметрами: спрямованістю на іншого “*заздрість-неприятель*” та спрямовану на себе “*заздрість-зневіру*”, а також за рівнем активності: активна “*заздрість-неприятель*” і пасивна “*заздрість-зневіра*”.

Схожу ідею класифікації видів заздрості пропонує Л. Архангельська, яка виділяє три типи заздрості суб'єкта, що зазнає труднощів у спілкуванні: “*заздрість-вимогливість*”, “*заздрість-безнадійність (безсилля)*” і “*заздрість-суперництво*”. Кожен тип заздрості вирізняється, на її думку, набором дій, вчинків, ставлень, оманливих образів, бачень і переживань. “*Заздрість-вимогливість*” виявляється у нарощуванні вимог, нетерпимості, збільшенні критики, звинувачень на адресу партнера. “*Заздрість-безнадійність (безсилля)*” супроводжується відмовою від спілкування, зануренням у внутрішній світ, схильністю особи до самотності. *Заздрість-суперництво* актуалізує такі способи поведінки: наклеп, обман, приниження іншого, схильність привласнювати чужі досягнення тощо [Цит. за 8]. “*Заздрість-безнадійність (безсилля)*” можна зачислити до пасивного, скерованого на себе самого типу заздрості, а “*заздрість-вимогливість*” і “*заздрість-суперництво*” – до активних, спрямованих на іншого. Варто зазначити, що у реальному житті важко розрізнити “*заздрість-вимогливість*” і “*заздрість-суперництво*”, оскільки і переживання, і дії суб'єкта заздрості у цих випадках дуже подібні.

Багато авторів психологічних розвідок наголошують на парадоксальності заздрості, стверджують, що заздрість немає біологічно зумовленої мети, називають це переживання безглуздим і марним, таким, що не приносить суб'єкту жодної користі, оскільки не дає змоги йому привласнити предмет заздрості, яким володіє об'єкт заздрості [4].

Попри те, автори виокремлюють певні функції заздрості. Т. Бескова, узагальнюючи психологічні та соціологічні погляди на роль заздрості, виділяє такі її функції: стверджувальна (констатувальна), захисна, регулятивна, стимулювальна та контролююча [3]. На думку К. Баррет, заздрість відіграє роль механізму виділення, збереження або досягнення доступу до того, що подобається, одночасно повідомляючи іншим, що є цінним для цієї людини [18]. Заздрість як спосіб захисту самооцінки розглядають М. Сілвер і Дж. Сабіні, які вважають, що заздрість у формі критики й агресії спрямована на те, щоб зберегти самооцінку [19]. Однак існує й інша думка: не заздрість приводить до захисту самооцінки, а невдалий захист самооцінки, яка знизилася через порівняння з іншими, викликає заздрість [4]. Дослідники зазначають, що за допомогою

зздрості забезпечується захист соціальної репутації [3]. Часто заздрість розглядають як прагнення до рівності, своєрідне трактування справедливості, що штовхає особу до активних (часто агресивних) дій. На думку М. Оссовської, особливістю заздрісних людей є схильність до ревнивого контролю за чужим життям [16].

Цікавими видаються результати асоціативного експерименту С. Мартінек, на підставі якого вона уклала “Український асоціативний словник”. Досліджувані чоловіки та жінки на прохання експериментатора наводили асоціації, які у них викликають ті чи інші слова. Кожна група стимулів містила дієслово, прикметник та іменник. Стимулами були слова “заздрити”, “заздрісний” і “заздрість”. Співвідношення позитивних і негативних асоціацій на ці слова у досліджуваних виявилися дещо різними: якщо дієслово “заздрити” викликало більше позитивних, ніж негативних асоціацій і у чоловіків (43 позитивних до 21 негативних асоціацій), і у жінок (39 позитивних до 29 негативних), то прикметник “заздрісний” викликав більше негативних асоціацій (у чоловіків 20 позитивних до 38 негативних асоціацій і у жінок 31 позитивних до 29 негативних), а іменник “заздрість” ще збільшив негативне забарвлення асоціацій (у чоловіків 31 позитивних до 42 негативних асоціацій і у жінок 20 позитивних до 46 негативних) [12]. Ймовірно, дієслово “заздрити” досліджувані здебільшого співвідносили з собою, власними діями (що викликало асоціації “біла”, “анітрохи”, “щаслива”, “щастю”, “подруга” тощо разом з негативними асоціаціями типу “ненавидіти”, “гріх”). Прикметник “заздрісний” – з іншою, чужою і часто неприємною людиною (наприклад, асоціації “ворог”, “поганий”, “злий”, “підступний”, “підлість” тощо). Аналогічно й іменник “заздрість” досліджувані сприймали більш відсторонено, як щось погане, що стосується інших (наприклад, асоціації “гріх”, “зло”, “жаба”, “ненависть”, “жадібність” і навіть “вбивство”).

Отже, заздрість можна зараховувати до дифіцитарних суб’єкт-об’єктних стосунків, які докорінно відрізняються від нормального плідного суб’єкт-суб’єктного спілкування. Якщо у процесі суб’єкт-суб’єктного спілкування комунікатор вважає комуніканта своєю метою, бажає не лише задоволити свої потреби, а й враховує суб’єктивність іншого (враховує його переживання, потреби, цілі та цінності), то той, хто заздрить, зазвичай іншу людину вважає перешкодою до здійснення своїх мрій і бажань або засобом досягнення своєї мети, не бачить в іншому рівного собі суб’єкта.

Організація емпіричного дослідження. Щоб виявити особливості схильності до заздрості студентів і спробувати з’ясувати, що детермінує схильність до цього переживання у студентській молоді, провели емпіричне дослідження, в якому загалом взяли участь 167 студентів Львівських ВНЗ, серед яких було 123 жінки і 44 чоловіка. Вік досліджуваних – 17–22 роки. Об’єднано результати двох досліджень: на першому етапі дослідження застосовано такі методики: анкета, методика на визначення рівня заздрості Є. Ільїна, методика дослідження заздрісності особистості Т. Бескової, методика на визначення рівня впевненості в собі (тест Райдаса), методика діагностики локусу контролю Дж. Роттера та тест міжособових стосунків Т. Лірі; на другому етапі дослідження – анкета, методика на визначення рівня заздрості Є. Ільїна, тест міжособових стосунків Т. Лірі, шкала XII “маскуліність-фемінність” опитувальника FPI та методика діагностики особистісної зрілості О. Штепи [17].

Результати дослідження. Опитування студентів за шкалою рівня заздрості допомогло з'ясувати, що низькі показники отримали 51% студентів, середні значення показника заздрості простежуються у 38% досліджуваних, а високі показники – у 11% досліджуваних. Зуважимо, що студенти молодших курсів виявили дещо вищий рівень схильності до заздрості, ніж старшокурсники: питома вага середнього та високого рівня схильності до заздрості у них сягає 70%: 60% студентів молодших курсів продемонстрували середній рівень схильності до заздрості і 10 % – високий. У старшокурсників високий рівень діагностовано лише 3,4% досліджуваних, а середній у 13,3% (загалом – 16,7% у більшій мірі схильні до заздрості).

За методикою дослідження заздрісності особистості Т. Бескової, яка дає змогу виявити схильність до таких різновидів заздрості: “заздрість-неприятель” і “заздрість-зневіра”, з'ясовано, що за шкалами “заздрість-неприятель” результати у групах студентів молодших і старших курсів виявились практично ідентичними (майже 50 % опитаних мали середній і 47% низький рівень схильності до неприємності), а показники за шкалою “заздрість-зневіра” відрізняються – у представників молодших курсів за цією шкалою отримано вищі показники: 74% опитаних молодших студентів виявили середній рівень схильності до “заздрості-зневіри”, 26% – низький рівень; старшокурсники навпаки: 30% продемонстрували середній рівень схильності до “заздрості-зневіри”, а 70% – низький. Серед молодших і серед старших студентів у жодного досліджуваного не виявилось високого рівня схильності до цього типу заздрості.

Кластерний аналіз допоміг виділити дві групи досліджуваних з різним рівнем і різними аспектами заздрісності. За основу поділу брали інтегральні шкали схильності особи до заздрості, де досліджувані вищим рівнем схильності до заздрості утворили перший кластер (53,3% досліджуваних), досліджувані з відносно нижчим рівнем такої схильності – другий кластер (46,7 % досліджуваних) (рис. 1).

Вищий рівень схильності до заздрості спричиняє у суб'єкта почуття озлобленості, гніву, роздратування, що спрямовані на того, хто домігся більшого. Це простежується у таких переживаннях: ненависть, ворожість, підозрілість, які спрямовані на об'єкт заздрості. Для такої людини характерне бажання перевершити іншого будь-яким способом. Однак найчастіше прагнення володіти жаданою, але недосяжною перевагою змінюється бажанням позбавити іншого предмета заздрості, нашкодити йому (хоча б у своїх думках і фантазіях). Заздрісник переконаний, що успіхи та досягнення іншого принижують його, знецінюють його власні досягнення. У людей із високим рівнем схильності до заздрості може спостерігатись також і дещо інший спектр емоцій: образа, досада, смуток, відчай. Така особа відчуває себе невпевненою, скривдженою, зневіреною, безсилою щось змінити. Стартовим механізмом запуску цих переживань є почуття “незаслуженої непереборної обділеності”. Суб'єкт робить, як йому видається, усе можливе для досягнення бажаної мети, вкладаючи всі свої сили, але успіх (матеріальний достаток, визнання тощо) так і не приходить. Як результат вигаданої ним тотальної несправедливості та переживання фрустрації, виникає зневажливе, знецінювальне ставлення до тих, хто, на погляд заздрісної особи, менш завзятий, працьовитий і активний, але має все те, чого не має, але дуже бажає мати вона.

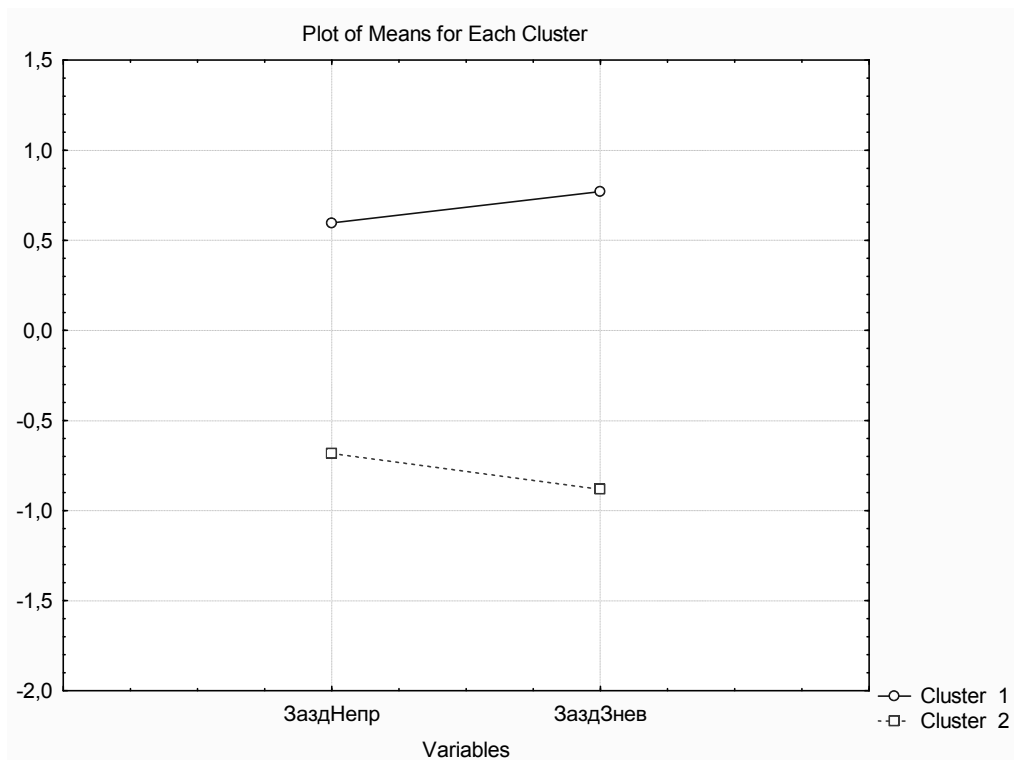


Рис. 1. Кластери, які виділили на підставі інтегральних шкал схильності особи до заздрості

Низький рівень схильності до заздрості характеризується тим, що особа в менш вираженій формі переживає почуття заздрості стосовно об'єкта заздрості. Бажання змагатися за успіх, перевершити іншого не зникає, проте така людина не схильна досягати своєї мети будь-якими методами, а лише тими, що не суперечать її цінностям. Людям з низьким рівнем схильності до заздрості зазвичай властива здорова конкуренція. Такі особи вміють цінувати власні досягнення і порівнюють їх не з іншими, а з "собою вчорашніми". У разі невдач вони рідко переживають почуття образи, досади, смутку чи відчаю. Таким людям не притаманне почуття "незаслуженої обділеності".

Порівняльний аналіз отриманих даних за t-критерієм Ст'юдента виявив відмінності між отриманими кластерами за такими шкалами: вік, рівень заздрості, "заздрість-неприятель", "заздрість-зневіра", маскувальна шкала та рівень впевненості у собі. Виявлено вищий вияв заздрості та її різновидів у молодших за віком студентів, що може бути зумовлено тим, що першокурсники змагаються за авторитет, групову роль у новоствореній групі. Ранній юнацький вік сприяє тому, що юнаки й юнки найчастіше заздрять у своєму оточенні рівним і подібним до них: одногрупникам, друзям, тим, з ким відвідують секції, роблять спільні справи, мають подібні захоплення тощо.

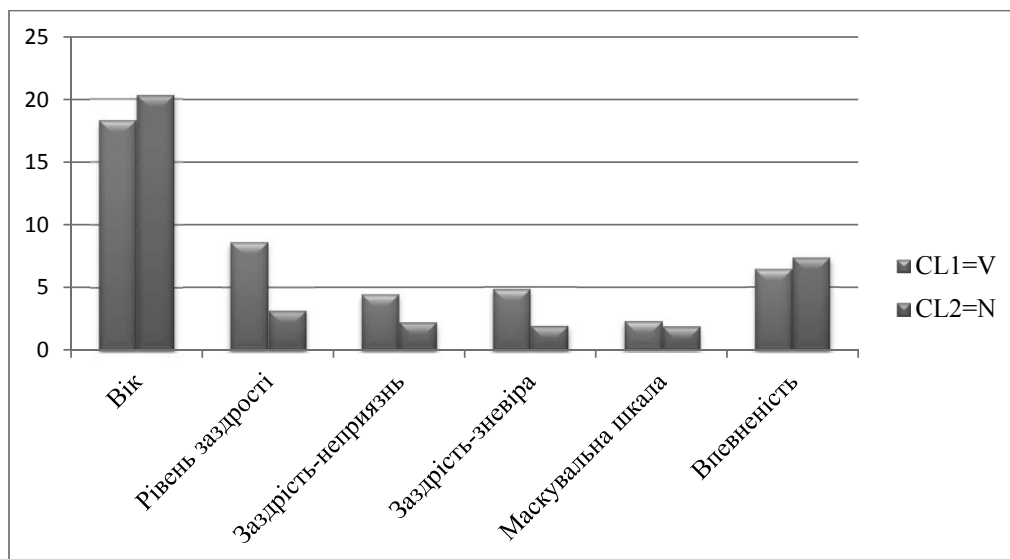


Рис. 2. Статистично значущі відмінності між кластерами (CL1= V – особи у більшій мірі схильні до заздрості; CL2= N– особи у меншій мірі схильні до заздрості)

Варто зазначити, що за результатами порівняльного аналізу можна стверджувати, що особи з нижчим рівнем заздрості більш впевнені у собі, отож, не почувають потреби щось доводити докільню, позитивно оцінюють власні ресурси та можливості, незалежні, самодостатні, захоплені власними справами та впевнені у власних силах.

Кореляційний аналіз, проведений для отриманих даних кожного етапу дослідження, дав змогу побачити певні залежності.

Таблиця 1
Кореляції показника “рівень заздрості” даних першого етапу дослідження (N=60, $p \leq 0,05$)

	“Заздрість-неприязнь”	“Заздрість-зневіра”	Підозріливість	Вік	Курс	Наявність сиблінгів
Рівень заздрості	0,47	0,77	0,27	-0,50	-0,51	-0,28

Як видно з табл. 1, показник “рівень заздрості”, який отримали за допомогою методики Є. Ільїна, спрямованої на визначення рівня заздрості, добре узгоджується з результатами, які отримали за методикою дослідження заздрісності особистості Т. Бескової, за якою визначали схильність досліджуваних до заздрості як неприязні до інших або зневіри у власних можливостях і здатностях. Можна припустити, що показник “рівень заздрості” (за застосованою методикою Є. Ільїна) здебільшого віддзеркалює переживання суб’єктом самознецінення, безсилля, образи на інших або долю, невпевненість, скривденість. Отож, йдеться про пасивний тип заздрості.

Зв'язок між показником “рівень заздрості” та показниками “вік” і “курс” свідчить про те, що до заздрості схильні молодші досліджувані, які вчаться на першому курсі. Розвиток новоствореної групи, за Дж. В. Ньюстромом та К. Девісом, проходять такі етапи: формування, бурління, нормування, виконання завдань і розформування [15]. За перший рік навчання новоутворена група зазвичай встигає відбути перші три етапи: студенти знайомляться, призвичаюються до нових реалій і умов, відбувається виокремлення групових ролей і боротьба членів групи за них, формуються норми групового співжиття. Ймовірно, саме ця боротьба за “місце під Сонцем” і сприяє підвищенню рівня схильності до заздрості у першокурсників.

Спостерігаємо також тенденцію до збільшення рівня заздрості в осіб, які не мають сиблінгів: зазвичай одинаками у сім'ї більше опікуються, їм не доводиться ні з ким ділити матеріальні та духовні ресурси (і іграшки, і простір у квартирі, і смаколики, і батьківська любов належала тільки їм). Проте батьківські вимоги й очікування до одинаків вищі, усі сконцентровані на одній дитині. Тому, напевне, такі юнаки і юнки гостріше переживають успіхи інших. Можна припустити, що заздрість пов'язана зі схильністю до фрустрації, що підтверджує отриманий зв'язок між рівнем схильності до заздрості та рівнем схильності до підозріливості у міжособових стосунках. Це може бути зумовлено тим, що особа з високим рівнем заздрості з великою пересторогою ставиться до інших, виявляючи у стосунках недовіру й обережність, а іноді і повну переконаність у тому, що навколишні мають намір завдати їй шкоди. Цілком можливо, що тут спрацьовує захисний механізм проєкції і відбувається приписування своїх станів іншій особі: “Я заздрю (але не можу собі зізнатися в цьому), і мені здається, що інший заздрить мені і бажає заподіяти шкоду”.

Таблиця 2

Кореляції показника “заздрість-неприятнь” даних першого етапу дослідження (N=60, $p \leq 0,05$)

	“Заздрість-зневіра”	Стипендія	Маскувальна шкала	Впевненість
“Заздрість-неприятнь”	0,63	0,35	0,65	-0,32

У табл. 2 подано зв'язки показника “заздрість-неприятнь”, які отримали за допомогою кореляційного аналізу. Бачимо, що особи, які переживають заздрість як неприємність до інших, схильні також до переживань зневіри та самозвинувачень. Такі особи здебільшого схильні маскувати власні переживання та погляди соціально прийнятними, на їхній погляд, не дають щирих відповідей на запитання опитувальників. З'ясовано, що схильність до неприємності корелює з наявністю стипендії і нижчим рівнем впевненості у собі опитаних студентів. Останнім часом студентам стипендію доводиться (у прямому сенсі слова) виборювати у жорсткій конкуренції з колегами. Це, ймовірно, і призводить у менш упевнених у своїх силах і можливостях студентів до готовності заздрити іншим, бачачи у них загарбників, ворогів, тих, хто зазіхає на те, що мало належати саме їм.

Таблиця 3

Кореляції показника “заздрість-зневіра” даних першого етапу дослідження (N=60, $p \leq 0,05$)

	“Заздрість-неприятнь”	Впевненість	Вік	Курс
“Заздрість-зневіра”	0,63	-0,26	-0,46	-0,41

Зв’язки показника “заздрість-зневіра” свідчать про те, що до цього типу заздрості здебільшого схильні молодші студенти (першокурсники), невпевнені у собі. Отож, можна стверджувати, що “щепленням” від заздрості може бути впевненість у собі: без сенсу заздрити іншим, якщо знаєш, що те, чого прагнеш, можеш досягнути за допомогою власних зусиль.

Таблиця 4

Кореляції показника “рівень заздрості” даних другого етапу дослідження (N=107, $p \leq 0,05$)

	Підозріливість	Освіта матері	Освіта батька	Місце народження	Задоволення матеріальним станом
Рівень заздрості	0,41	-0,48	-0,41	-0,61	-0,52

	Толерантність	Життєва філос.	Децентрація	Маскулінність
Рівень заздрості	-0,51	-0,42	-0,39	0,38

Показник “рівень заздрості” (отриманий за застосування методики Є. Ільїна, яка спрямована на визначення рівня заздрості) збільшується зі зростанням схильності до підозріливості у ставленні до інших і маскулінності досліджуваних. Звернімо увагу, що ні у першому, ні у другому дослідженні не зафіксовано зв’язку схильності до заздрості особи з її статтю. Зазвичай маскулінних осіб описують як таких, що потребують самоствердження, швидко і рішуче розв’язують проблеми, високо цінують силу в усіх її виявах, вимогливі до інших, але поблажливі до себе, схильні до суперництва, проте рідко вдаються до самоаналізу та самокритики. Можна припустити, що саме такі особливості маскулінних осіб (безвідносно до їхньої статі) сприяють схильності людини до заздрості.

Водночас бачимо, що здатність особи поставити себе на місце іншого, зрозуміти його позицію, уміння скоординувати свої дії з іншими, побачити ситуацію їхніми очима (що можна окреслити як здатність децентруватися), здатність глибоко усвідомлювати власну суб’єктивність, розуміти сенсовність свого буття (життєва філософія) та здатність терпимо, з повагою та прийняттям ставитися до інших (толерантність) суттєво зменшують схильність до заздрості.

Деякі показники, які зазвичай пов’язують з рівнем культурного капіталу особи (освіта батьків, місце й умови, в яких відбувалося формування его-ідентичності особистості), задоволеність своїм матеріальним становищем сприяють зниженню рівня схильності до заздрості людини. Що вища освіта батьків опитаних студентів, що більше опитані студенти задоволені своїм матеріальним становищем і що більше місто, в якому вони зростали та формувалися як особистості, то меншу схильність до заздрості вони продемонстрували. Освіта батьків, велике місто, яке дає можливості культурного

розвитку (доступність музеїв, театрів, концертних залів, картинних галерей, центрів дитячого розвитку, художніх і музичних шкіл, різноманітних клубів за інтересами, бібліотек, вищих навчальних закладів і наукових установ, можливості спілкування з освіченими людьми тощо) дають змогу акумулювати значний культурний капітал, що сприяє вихованню у людини поваги не лише до себе, а й до інших, зменшує непродуктивне почуття заздрості. Аналогічно і зі ставленням людини до свого матеріального становища: що особа більше задоволена ним, то стає впевненішою у собі, оскільки знає, що має ресурси для задоволення своїх найрізноманітніших потреб, має менше приводів до фрустрації та заздрості.

Факторний аналіз отриманих даних підтвердив припущення, які зробили за допомогою кореляційного аналізу, але не виявив нових цікавих залежностей.

Висновки. Дослідження допомогло виокремити чинники, які сприяють актуалізації схильності до заздрості молодих людей: низький рівень упевненості у собі, підозріливість у ставленні до інших, нездатність до децентрації, толерантності, низький рівень усвідомлення сенсовності власного буття, високий рівень маскулінності, малі ресурси культурного капіталу. З'ясовано, що до заздрості схильні молодші студенти, що може бути пов'язано з віковими особливостями юнацького періоду та з необхідністю виборювати власне місце в новій соціальній групі.

Водночас на підставі наведених даних можна простежити певні шляхи подальшого дослідження феномена заздрості. Цікаво було б виявити ціннісні орієнтації осіб у більшій чи меншій мірі схильних до заздрості. Можна припустити, що схильні до заздрості особи орієнтуються на інструментальні цінності, тяжіють до привласнення, цінують те, що можна міцно "взяти в руки", ставляться до інших людей як до засобів досягнення своїх цілей, а не як до самоцінної мети. Варто перевірити такі гіпотези: заздрісні особи не здатні опиратися фрустрації, мають схильність до вимагаючої поведінки, особистісно незрілі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. *Адлер А.* Наука жить / Альфред Адлер; [Пер. с англ.]. – Киев : Port-royal, 1997. – С. 56–60.
2. *Бескова Т. В.* Зависть: психологическая картина и методы диагностики: учебное пособие / Татьяна Викторовна Бескова. – Саратов : Наука, 2011. – 76 с.
3. *Бескова Т. В.* Функции зависти // Известия Саратовского ун-та. 2012. Т. 12. Сер. Философия. Психология. Педагогика. Вып. 3. – С. 62–66.
4. *Бондаренко О. Р.* Психологическое консультирование: зависть и психическое здоровье / Ольга Рифкатовна Бондаренко, Ульф Лукан // Вестник Нижегородского университета имени Н. И. Лобачевского. – Серия "Социология. Психология. Философия". – 2008. – № 2. – С. 265–273.
5. *Бондырева С. К.* Чувство (психология и семантика): учебное пособие / С. К. Бондырева, Д.В. Колесов. – Москва : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПО "МОДЭК", 2008. – 160 с.
6. *Бреслав Г. М.* Психология эмоций / Г.М. Бреслав. – Москва : Смысл, Издательский центр "Академия", 2004. – 544 с.
7. *Головин С. Ю.* Словарь практического психолога / [сост. С. Головин]. – Минск : Харвест, 1998. – 800 с.

8. *Ильин Е. П.* Психология зависти, враждебности, тщеславия. – Санкт-Петербург : Питер, 2014. – 208 с.
9. *Кляйн М.* Зависть и благодарность. Исследование бессознательных источников / пер. с англ. – Санкт-Петербург : Б. С. К., 1997 – 357 с.
10. *Котова И. Б.* Зависть как личностный феномен / И. Б. Котова // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов. 25–28 июня 2003 в 8-ми томах. – Санкт-Петербург : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2003. – 424 с.
11. *Куцан О. І.* Особливості різновидів заздрості в ранньому юнацькому віці / О. І. Куцан // Проблеми сучасної психології. – 2015. – Вип. 29. – С. 350–362.
12. *Мартинек С.* Український асоціативний словник : у 2-х т. – Т. 1 : Від стимулу до реакції. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2007. – 344 с.
13. *Мещеряков Б. Г.* Большой психологический словарь / [Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко]. – Санкт-Петербург : прайм-Евронек, 2004. – 672 с.
14. *Муздыбаев К.* Психология зависти / Куанышбек Муздыбаев // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18, №6. – С. 3–12.
15. *Ньюстром Дж.З., Дэвис К.* Организационное поведение. – Санкт-Петербург : Питер-Юг, 2000. – 448 с.
16. *Оссовская М.* Рыцарь и буржуа. Исследование по истории морали / пер. с польск. К. В. Душенко ; общ. ред. А. А. Гусейнова. – Москва, 1987. – 359 с.
17. *Штепа О. С.* Особистісна зрілість: Модель. Опитувальник. Тренінг : монографія / О. С. Штепа. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008. – 210 с.
18. *Barret K. C.* A Functionalist Approach to Shame and Guilt / eds. Tangney J. P., Fisher K. Self-conscious emotions : The psychology of shame guilt, embarrassment, and pride. N. Y., 1995. – P. 25–63.
19. *Silver M., Sabini J.* The social construction of envy // J. of the Theory of Social Behavior. – 1986. – № 8. – P. 45–59.

Стаття надійшла до редколегії 15.11.2017

Прийнята до друку 20.12.2017

TENDENCY FOR ENVY IN STUDENTS

Sofia GRABOVSKA, Olga KIT

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

The paper enlightens the problem of factors contributing to actualization of tendency for envy in young people. Based on the empirical research data, the following psychological factors were identified: low self-confidence, suspiciousness of other people, inability of decentralization and tolerance, low awareness of their own lives meaning, high level of masculinity, small resources of cultural capital. We also found that younger students are more likely to be envious, that may contribute to the age-related features of the youth, and to their need of fight for their own place in the new social group. Basing on these data, ways of further studying of the phenomenon of envy are outlined.

Relatively high level of inclination to envy evokes in subjects the feeling of grudge, anger, irritation aimed at somebody who is more successful. It is expressed in such feelings

as hatred, hostility, suspicion aimed at an object of envy. Such a person can be characterized by the desire to get the better of others by any means. However, frequently the wish to gain desirable but unachievable advantage is replaced with a desire to deprive another person of the object of envy, to do harm to this person (at least in one's thoughts). The envious person is convinced that success and achievements of another person defeat him/her, devalue his/her own achievements. In people with high level of inclination to envy one can observe slightly different spectre of emotions: grievance, vexation, sadness and despair. Such a person feels unconfident, offended, desperate and helpless to change something. The starting point for such experience is the feeling of "undeserved overwhelming deprivation". The subject does, as he/she thinks, everything possible to achieve a desirable goal, putting all his/he efforts into it, but success (material welfare, recognition, etc.) does not come. And, as a result of alleged total injustice and feeling of frustration, there appears disdainful, devaluating attitude to those, who, in the opinion of the envious person, is less hard-working, industrious and active, but still have all the things the envious person does not have but is willing to have.

Relatively low level of inclination to envy is characterized by the fact that a person shows a less expressed form of envy towards the object of envy. The desire to compete for success, to outdo others is still present, however, this individual does not tend to achieve his/her goals by any means and applies only those means which do not contradict his/her values. People with low level of envy usually tend to participate in healthy competition. Such people value their own achievements and mainly compare them not with the achievements of other people but with their own "previous" ones. In case of a failure they seldom experience grievance, sadness or despair. Such people do not experience a feeling of "being undeservingly deprived".

Keywords: envy, envy-dislike, envy-disbelief, students.

УДК: 159.923-057.875

ПСИХОЛОГІЧНЕ МАНІПУЛЮВАННЯ У МІЖСОБИСТІСНІЙ ВЗАЄМОДІЇ У РАКУРСІ СУБ'ЄКТНО-ВЧИНКОВОГО ПІДХОДУ

Наталя ГРЕБІНЬ

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Університетська, 1, м. Львів, Україна, 79000,
e-mail: grebentasya@meta.ua*

Опрацьовано проблему параметрів оцінювання психологічного маніпулювання у міжособистісній взаємодії. Феномен маніпулювання розглянуто у суб'єктно-вчинковій науковій парадигмі. Маніпулятивну взаємодію не можна прирівнювати до вчинкової, оскільки основною її характеристикою є суб'єкт-об'єктна спрямованість. Складові вчинку: ситуативна (сприятливі, несприятливі, загрозливі ситуаційні обставини), мотиваційна спрямованість (егоїстична, альтруїстична, альтер-альтруїстична), дійова (цінність результату для суб'єктів взаємодії) та післядійова (зміни психічної організації суб'єктів взаємодії) можуть бути параметрами оцінювання доцільності, припустимості та виправданості маніпулювання.

Ключові слова: маніпулювання, суб'єкт-вчинкова парадигма, суб'єкт-об'єктна спрямованість, психологічний вплив, схильність до маніпуляції.

Протиріччя у ставленні до маніпуляції існують не лише у науковій думці, а й у буденних уявленнях людей. З одного боку, людина однозначно засуджує маніпулятивні дії інших стосовно себе (якщо зможе виявити маніпуляцію), але разом може приймати та визнавати успішно таку стратегію поведінки стосовно інших. У ситуаціях міжособистісної взаємодії маніпулятивний вплив нерідко застосовують для уникнення конфронтації та відкритого протистояння, що буває цілком доцільно за певних загрозливих ситуацій.

Варто зазначити, що здебільшого вчені наголошують на негативних аспектах маніпулятивного впливу, які пов'язані з інтервенцією у психічну сферу іншої людини, а саме – психологічному поневоленні, невизнанні цінності іншої особи, нехтуванні бажаннями й інтересами навколишніх заради досягнення своєї цілі. В наукових працях досліджено позитивний потенціал маніпуляцій, за допомогою яких люди втілюють справедливі цілі, зокрема у навчально-виховному, лікувальному, психотерапевтичному процесах [1, 23].

На сучасному етапі розвитку українського суспільства, яке переживає трансформацію життєвих цінностей і поведінкових орієнтацій, проблематика моральної оцінки психологічного маніпулювання у міжособистісній взаємодії, а також під час впливу на масову свідомість, залишається особливо актуальною. З погляду психологічної науки, щоб коректніше визначити критерії припустимості використання маніпуляції, доцільно проаналізувати її з такими категоріями: “психологічна взаємодія” та “психологічний вплив”.

Взаємодія є важливою категорією філософії, психології, педагогіки, соціології, культурології тощо. Саме через взаємодію людина пізнає природні та суспільні явища, а також орієнтується у предметному й соціальному довіллі. У психологічному ракурсі взаємодію можна трактувати як процес безпосереднього або опосередкованого впливу суб'єктів (об'єктів) один на одного, що породжує їхню взаємну обумовленість і зв'язок. Фундаментальне значення для людства має соціальна взаємодія, адже існування людини в соціумі, а також переживання реальності існування ґрунтується на різноманітних взаємодіях, які вона виконує і використовує як засіб пізнання, знаряддя дії, спосіб організації буття [5, с. 162]. Загалом соціальну взаємодію вивчають на макрорівні (в межах великих суспільних структур, основних інститутів суспільства) та мікрорівні (міжособистісна інтеракція у парах, у малих соціальних групах).

Міжособистісну взаємодію зазвичай розглядають як контакт двох (або більше) суб'єктів активності, який може мати різні форми (безпосередню чи опосередковану, пролонговану чи короткочасну, емоційно насичену чи нейтральну), але призводить до зміни їхньої поведінки, настановлень, системи змістових утворень, характеру взаємин тощо. Отже, така зміна відбувається внаслідок взаємовпливів суб'єктів взаємодії один на одного.

У процесі взаємодії людини з довкіллям розкривається характер взаємодії, зокрема її суб'єкт-об'єктна чи суб'єкт-суб'єктна спрямованість. Міжособистісна взаємодія може мати різний характер, який визначається взаєминами між її учасниками. Сутність взаємодії за суб'єкт-об'єктними принципами полягає, як наголошує В. Грішко-Дунаєвська, у тому, що лише один з партнерів перебуває в повноправній ролі суб'єкта, тоді як другому партнерові відводиться роль об'єкта впливів, зокрема маніпулятивних, з боку першого [2, с. 56–59]. Можна погодитися з автором, доповнюючи його розуміння суб'єкт-об'єктної взаємодії тим, що визначальним є знецінююче ставлення суб'єкта до внутрішнього світу іншої людини, до волевиявлення, до її розвитку та благополуччя. Загалом суб'єктно-об'єктна взаємодія заперечує суб'єктність іншої людини. Натомість суб'єкт-суб'єктна взаємодія допомагає враховувати особливості суб'єктів взаємодії, створюючи всі умови для самореалізації обох сторін [8, с. 87].

Важливо зазначити, що у сучасних наукових дослідженнях міжособистісну взаємодію описують за допомогою феноменів взаєморозуміння, взаємних дій (співдії), взаємостосунків, а також феномена взаємовпливів [4]. З погляду обґрунтування суб'єкт-об'єктного характеру маніпулятивної взаємодії, важливо розглянути категорію психологічного впливу, зокрема маніпуляцію як різновид прихованого психологічного впливу.

Психологічний вплив полягає у діях суб'єкта психічної активності, які здатні зумовити (або запобігти) психічну активність іншого суб'єкта (зокрема, зміни психологічних характеристик, поведінки тощо). За критерієм відкритості для адресата засобів впливу та мети його здійснення, психологічний вплив можна поділити на *відкритий* і *прихований*. Під час *відкритого* психологічного впливу (наприклад, переконування) суб'єкт не приховує своїх цілей від партнера. Під *прихованим* психологічним впливом розуміють взаємодію, цілі якої не повідомляють або навмисно фальсифікує суб'єкт

впливу. Маніпуляцію можна зачислити до категорії прихованого психологічного впливу, оскільки суб'єкт маніпулятивного впливу приховує свої справжні інтереси та цілі, маскує їх під такі, які соціально докільля сприймає як альтруїстичні та шляхетні. Варто визнати: якщо суб'єкт маскує свої справжні цілі, то маніпуляція може набувати вигляду цивілізованого впливу, але потенційна деструктивність закладена у її прихованому характері, що знижує можливості іншого критично аналізувати інформацію, обмежує його свободу у прийнятті рішення, а загалом змушує іншу людину коритися чужій волі та діяти у чужих інтересах.

Маніпулювання полягає у застосуванні прихованого психологічного впливу на людину. Під цим поняттям розуміють:

- мистецтво керувати поведінкою за допомогою цілеспрямованого впливу на психіку;
- спрямований на приховане спонукання іншого до виконання дій в інтересах суб'єкта впливу, спосіб взаємодії, у якому прагматичний ефект впливу набуває статусу самоцілі.

Визначальними характеристиками маніпулятивного впливу можна вважати приховування (маскування) маніпулятором справжніх цілей міжособистісної взаємодії, використання психологічних особливостей іншої людини, щоб створити в неї нові мотивації, зміни її емоційного стану тощо.

Маніпулятивний вплив забезпечують різні соціально-психологічні механізми (наприклад, навіювання, примушування, санкціонування тощо). Можна погодитися з В. Татенко, що будь-який соціально-психологічний механізм впливу не постає однозначно як позитивний чи негативний, бо той самий механізм може бути застосований для реалізації високоморальних і аморальних цілей [12, с. 60–71]. Щоб вивчити моральний аспект маніпуляції як прихований психологічний вплив, треба розглянути її у ракурсі вчинкового підходу, який розробив В. Роменець, а також його учні та послідовники – Т. Кириленко, І. Маноха, В. Татенко, Т. Титаренко.

Вчинок, у тлумаченні В. Роменця, у повноцінному вияві завжди є акцією духовного вияву індивіда, а також творенням моральних цінностей. Вчені, які працюють у цій науковій парадигмі, наголошують, що вчинок є свідомою дією, яка пов'язана з моральною самосвідомістю особистості, а також мотивами поведінки та ставленням до правил, норм існування людини у соціумі. Внутрішній зв'язок суб'єктності та вчинковості, на думку В. Татенка, полягає у тому, що людина-суб'єкт як вищий вияв особистості стає автором і носієм вчинкової активності, а також несе відповідальність за результат та наслідки здійснення вчинку [13, с. 316–358].

Згідно з концепцією вчинку, його реально-практична структура складається з ситуативної, мотиваційної, дійової та післядійової компоненти. Ситуативна компонента полягає у поєднанні зовнішніх і внутрішніх умов, які спричиняють вчинкову активність суб'єкта. Окрема людина ситуацію може розцінювати як сприятливу чи несприятливу, або ж навіть загрозливу для існування, ситуативну напругу, яка потребує вивільнення у процесі вибору між суттєвим (ціннісним) і несуттєвим. На думку В. Татенка і Т. Титаренко, людині варто знати, в яку ситуацію вона може потрапити за тих чи інших

обставин, або ж, яку ситуацію вона може створити своїм впливом на соціальне довкілля [11, с. 11–36]. Опинившись у певній ситуації, людина має зорієнтуватися та самовизначитися у ній. Оцінювання людиною ситуації та значущості досягнення цілі у процесі взаємодії створює ситуативну напругу, яка потребує вивільнення у процесі вибору між суттєвим (ціннісним) і несуттєвим. Отож, якщо спробувати пояснити в цьому контексті маніпулятивні дії особи стосовно іншого, то треба наголосити на тому, що, виправдовуючи доцільність застосування маніпулятивного впливу, ситуаційними обставинами людина повністю підпорядковується ситуації. На протигагу такому підпорядкуванню, як зазначив В. Роменець, “коли індивід консолідується як суб’єкт, він посилює міць своєї дії, обставини підкоряються їй, а гідність волі іншим шляхом не приходить” [9, с. 78]. Отже, маніпулятивна ситуація не позбавляє людину вибору, а навпаки – цей вибір загострює. Завжди є змога перебудувати взаємини з маніпулятором на рівень суб’єкт-суб’єктної взаємодії.

У питанні морального виправдання маніпулятивного впливу ситуаційними обставинами, варто згадати релятивізм І. Канта стосовно обґрунтованої ним “абсолютної заборони на брехню”. І. Кант виправдовує брехню, яка стає засобом порятунку власного життя або ж спрямована на людину, що раніше збрехала суб’єкту морального вибору. Тобто, за певних обставин, коли ситуація розгортається як така, що загрожує фізичному або духовному існуванню людини, застосування психологічної маніпуляції можна визнати для самозбереження або порятунку іншої людини. Варто зазначити, що описаний ракурс не позбавляє маніпуляцію суб’єктно-об’єктного характеру, адже особу, від якої надходить загроза (суб’єктивно значуща), сприймають як об’єкт, взаємодія з яким ґрунтована на прагненні відвернути від себе цю загрозу.

Наступна складова вчинку – мотивація, яка формується внаслідок первинного усвідомлення особою спонукального характеру ситуації. Це призводить до актуалізації мотивів вчинкової активності, які вступають у боротьбу між собою. Такий аналіз потребує визначення спрямованості мотивації суб’єкта впливу, зокрема у контексті опозиції “егоїстичні – альтруїстичні цілі”. Тільки егоїстична спрямованість маніпуляції, яка відбувається всупереч інтересам іншого, сприймається негативно з погляду етики та моралі, навіть якщо її результат можна оцінити як загалом позитивний. Наприклад, студент з власної ініціативи протягом навчального семестру робить послуги своєму одногрупнику, демонструючи щире та дружнє ставлення, лише тому, що розраховує соціальну норму взаємності, сподівається отримати від нього допомогу під час складання сесії. Предметний результат маніпуляції варто оцінити як позитивний, адже бонуси отримують обидві сторони. Разом з тим можна говорити про невисоку цінність отриманого морального результату, зумовлену нещирістю у намірах, маскуванням справжнього мотиву допомоги дружнім ставленням до іншого. Крім того, треба враховувати привнесені маніпуляцією зміни психічної організації особи, яка потрапила під вплив. Зокрема, у розглянутому прикладі людина могла повірити у щирість дружніх почуттів іншої людини, а згодом гірко розчаруватися, зрозумівши, що стала об’єктом маніпулятивного впливу.

Маніпулятор може діяти, враховуючи лише егоїстичні міркування, але водночас мати альтруїстичні мотиви прихованого психологічного впливу.

О. Подд'яков ввів поняття “альтер-альтруїзму”, яким позначає гуманність стосовно певних осіб завдяки антигуманному ставленню до інших [6, с. 266–267]. Альтер-альтруїстична спрямованість психологічного впливу внаслідок його здійснення передбачає досягнення благ для одних людей за рахунок інших. Очевидно, настанови Ніколо Макіавеллі до майбутнього державця Флоренції мали альтер-альтруїстичну спрямованість, що не знімає, а навпаки – посилює складність морального оцінювання цих настанов.

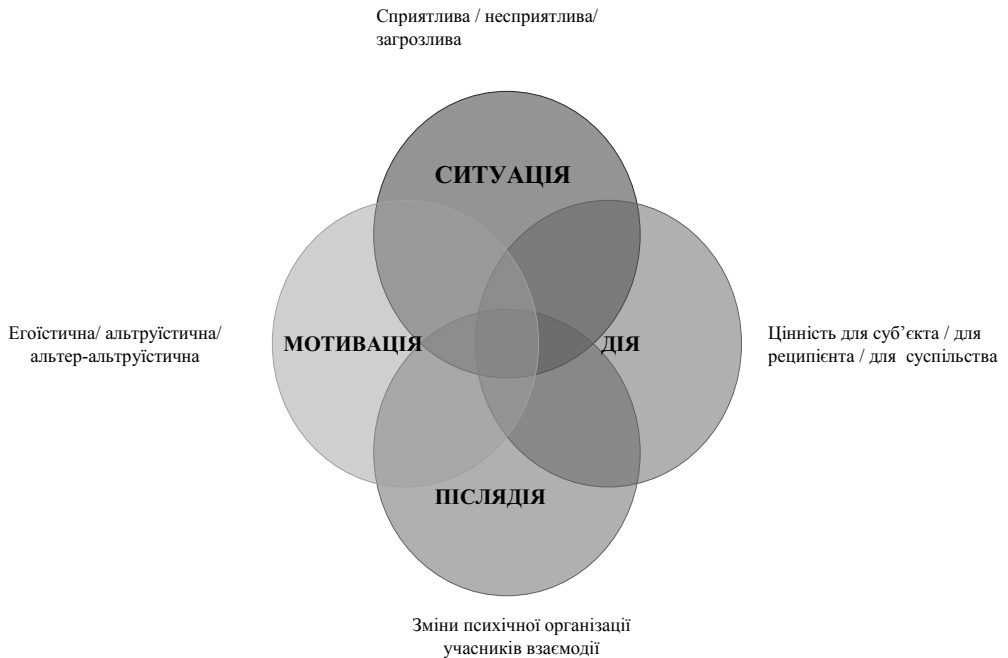
Отже, можна погодитися з твердженням, що маніпуляцію використовують для досягнення цілей суб'єкта впливу, але вони не завжди мають егоїстичний характер. Існує багато ситуацій, коли маніпуляцію вчиняють з альтруїстичною, альтер-альтруїстичною метою (у навчально-виховній, лікарській діяльності тощо). Отже, можна погодитися з твердженням, що маніпуляцію використовують для досягнення цілей суб'єкта впливу, але вони не завжди мають егоїстичний характер. Існує багато ситуацій, коли маніпуляцію вчиняють з альтруїстичною, альтер-альтруїстичною метою (у навчально-виховній, лікарській діяльності тощо). Зрештою, психотерапевтичні дії також можуть мати маніпулятивний характер. Прикладом, який відображає доцільність і моральну виправданість прихованого впливу, можна вважати застосування маніпуляції лікарем до свого пацієнта, який відмовляється дотримуватися медичних рекомендацій, потрібних для одужання чи підтримки здоров'я. Таку проблему доволі часто мають люди, які страждають на серйозні захворювання. Застосовуючи, наприклад, маніпулятивну техніку “нога в дверях”, яка базується на схильності особи, спочатку погодившись на необтяжливе прохання, поступатися серйознішими вимогами, можна підвести людину до прийняття важливого рішення. Отож, пацієнт більше схильний погоджуватися з призначеним лікуванням, якщо попередньо давав згоду на інші, менш обтяжливі, пропозиції лікаря. Цей випадок ілюструє застосування маніпуляції з альтруїстичною метою, яка, зрештою, сприяє позитивному результату – до відновлення чи збереження здоров'я пацієнта. Коли людина вдається до прихованого впливу, щоб допомогти іншому, вона завжди виступає з позиції “вищого”, а не з позиції “рівного”. Як зазначив Д. Подольський, основою альтруїстичної поведінки стає не об'єктивна ситуація потреби, а суб'єктивне уявлення, переживання людини [7, с. 30]. Крім того, вчені наголошують на різниці між альтруїзмом, зумовленим емпатією, бажанням зробити вчинок заради блага іншої людини, та квазіальтруїзмом, який мотивований бажанням звільнитися від внутрішньої напруги [14, с. 282–316]. Виявити справжню мотивацію альтруїстичної поведінки досить важко. Загалом альтруїстична спрямованість не позбавляє маніпуляцію суб'єкт-об'єктного характеру, бо маніпулювання заперечує суб'єктну активність особи, її здатність самостійно вибудовувати поведінку згідно з власними мотивами, а також самостійно контролювати свої дії.

Як третю складову вчинку В. Роменець розглядає саму вчинкову дію, в якій втілюється основний мотив, що переміг у мотиваційному конфлікті. Під дійовою складовою розуміють увесь комплекс реально-практичних дій особи, які спрямовані на прийняття нею рішення щодо морального змісту актуальної ситуації та на реалізацію прийнятого рішення. Об'єктивно результат вчинкової активності може поставати у

будь-якій формі практичного виявлення (певна соціальна дія, продукт, перетворення довкілля тощо). Суб'єктивно продукт вчинку полягає в сукупності результатів його пізнавальних і перетворювальних дій щодо зовнішнього та внутрішнього світу суб'єкта вчинкової активності. Зауважимо, що, надаючи моральної оцінки вчинковим діям, треба враховувати узгодженість їхнього результату з загальнолюдськими цінностями, принципами моралі та справедливості.

Як вважає В. Роменець, вчинок не завершується з завершенням самої дії й отриманням результату. Четверта складова вчинку – як вчинкова післядія, в якій відображається усвідомлення, оцінювання, осмислення людиною змісту та результату вчинкових дій [11]. Зокрема, позитивний чи негативний ефект вчинкового діяння людина враховує як новий досвід і він є підґрунтям для її майбутніх вчинків. Отже, від осмислення суб'єктом вчиненого впливу, його доцільності й ефективності, соціальної прийнятності (неприйнятності) залежить ймовірність застосування такого впливу у міжособистісних взаєминах.

Загалом, ґрунтуючись на суб'єктно-вчинковій парадигмі у психологічному аналізі маніпулятивного міжособистісного впливу, можна виокремити параметри оцінювання маніпуляції з погляду моралі (див. рис.).



Параметри моральної оцінки психологічної маніпуляції

Отже, важливо зрозуміти мотиваційну спрямованість маніпулятивної поведінки, оцінити ситуаційні умови, за яких розвиваються маніпулятивні взаємини, проаналізувати здобутки та втрати, отримані завдяки маніпулюванню, а також психологічні зміни всіх суб'єктів взаємодії.

Міжособистісна взаємодія може мати характер дії та характер вчинку [3, с. 249–250]. У першому випадку взаємодія спрямована на отримання певного результату від використання іншої людини як об'єкта, позаяк вчинкова взаємодія передбачає досягнення суб'єктами рівного статусу неповторних самостійних індивідуальностей [10, с. 11–36]. Отже, незважаючи на мотиваційну спрямованість суб'єкта впливу (егоїзм, альтруїзм, альтер-альтруїзм), на ситуаційні обставини, якими маніпулятор виправдовує свої дії, маніпулятивний вплив як різновид прихованого психологічного впливу, не може бути прирівняний до вчинкового акту, бо в його процесі заперечується суб'єктність іншої людини. Зауважимо, що жорстка дихотомія “схвалення-засудження” маніпулятивного впливу на людину не може дати однозначної відповіді у реальних багатофакторних ситуаціях, в яких окремі складові оцінюють по-різному. Отже, йдеться про можливе виправдання маніпулятивного втручання (що однозначно не є синонімом схвалення, а навпаки, підкреслює потенційну деструкцію прихованого впливу). Логіка морального виправдання має опиратися на певні параметри, які можна розробити на підставі суб'єктно-вчинкової парадигми. Поданий аналіз маніпулятивної взаємодії, який впливає з погляду основних елементів вчинку – ситуаційного, мотиваційного, дійового та післядійового, дає змогу по-новому оцінити маніпулювання та є перспективним щодо подальшої розробки критеріїв морального виправдання маніпулятивного впливу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. *Гребінь Н. В.* Психологічні чинники схильності студентської молоді до маніпулювання у міжособистісній взаємодії / Н. В. Гребінь, НАПН України. Ін-т соціальної та політичної психології. – Київ : [Б.в.], 2016. – 19 с.
2. *Грішко-Дунаєвська В. А.* Основні підходи до вивчення проблеми взаємодії в науково-психологічній літературі / В. А. Грішко-Дунаєвська // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Психологічні науки. – 2015. – № 1. – С. 56–69.
3. *Кручек В. А.* Предметна діяльність та спілкування як форми взаємодії / В. А. Кручек, А. І. Дзюба // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. – Київ, 2011. – Вип. 159: Серія : Педагогіка. Психологія. Філософія, Ч. 4. – С. 248–254.
4. *Кожушко С.П.* Навчання професійної взаємодії студентів-психологів з використанням проектної технології / С.П. Кожушко // Науковий вісник Донбасу. – 2012. – № 4. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2012_4_30 (23 берез. 2016)
5. *Кожушко С. П.* Взаємодія як філософське й психологічне поняття / С. П. Кожушко // Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації. – 2013. – № 4. – С. 261–267.
6. *Поддьяков А. Н.* Троянское обучение: альтруизм, эгоизм, альтер-альтруизм / А. Н. Поддьяков // Психология образования: подготовка кадров и психологическое просвещение: [материалы IV Национальной научно-практической конференции]. – Москва : ООО “Федерация психологов образования России”. – 2007. – С. 266–267.
7. *Подольский Д. А.* Исследование альтруистической позиции подростков / Д. А. Подольский // Психология и школа. – 2010. – № 2. – С. 29–42.
8. *Порохня Л. А.* Вплив суб'єкт-суб'єктної взаємодії як педагогічна умова формування готовності майбутнього вчителя / Л. А. Порохня // Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. – 2011. – Вип. 40. – С. 86–91.

9. *Роменець В. А.* Психологія творчості / В. А. Роменець. – Київ : Либідь, 2001. – 288 с.
10. *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. 11–36.
11. *Роменець В. А.* Маноха І. П. Історія психології ХХ століття / В. А. Роменець, І. П. Маноха. – Київ : Либідь, 1998. – 992 с.
12. *Татенко В. О.* Соціально-психологічні механізми впливу людини на людину / В. О. Татенко // Соціальна психологія. – 2003. – №1. – С. 60–72.
13. *Татенко В. О.* 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. 316–358.
14. *Batson C. D.* Altruism and prosocial behavior / C. D. Batson; [edited by D. T. Gilbert, S. T. Fiske, G. Lindzey] // Handbook of social psychology. – Boston: McGrawHill, 1998. – P. 282–316.

Стаття надійшла до редколегії 20.11.2017

Прийнята до друку 28.12.2017

PSYCHOLOGICAL MANIPULATION IN INTERPERSONAL COMMUNICATION THROUGH THE PRISM OF SUBJECT-DEED APPROACH

Nataliya HREBIN'

*Ivan Franko National University of Lviv,
1, Universytetska Str., Lviv, Ukraine, 79000,
e-mail: grebentasya@meta.ua*

The article focuses on the issues of psychological manipulation evaluation parameters in the interpersonal communication. Interaction of a person with environment reveals the character of such interaction, in particular its subject-object or subject-subject direction. Interpersonal communication can also be of different character which is determined by the interrelationships between participants. The essence of the interaction based on subject-object principles lies in the fact that only one of the communication participants performs a full-fledged role of a subject, while the other partner has to perform the role of the object of influence, namely, manipulative influence on the part of the first partner. A defining point is devaluative attitude of the subject to the inner world of another person, his/her wishes and desires, his/her development and well-being. In general, subject-object interaction rejects personal agency of another person. On the contrary, subject-object interaction allows taking into account peculiarities of personalities of interaction subjects creating all the conditions for the self-realization of both parties.

To study the moral aspect of manipulation, as hidden psychological influence, it was considered through the prism of deed-based approach elaborated by V. Romenets', and later in future by his students and followers – T. Kyrylenko, I. Manokha, V. Tatenko, T. Tytarenko.

Interpersonal communication can have the nature of an action and also that of a deed. In the first case the interaction is aimed at obtaining a certain result from using another individual as an object, while deed-based interaction means that the subjects achieve equal status of unique independent individualities. Thus, irrespective of the motivational direction of the subject of influence (egoism, altruism, alter-altruism), irrespective of situational

circumstances, which are used by the manipulator to justify his/her actions, manipulative influence, as a type of hidden psychological influence, cannot be equaled to the deed-based action, as during this process personal agency of another person is challenged. However, it should be noted that strict dichotomy “approval-disapproval” of manipulative influence on a person cannot give a definite answer in real multi-factor situations, where certain components are evaluated in a different way. That is why in this material the idea lies in potential justification of manipulative interference (that is definitely not a synonym to approval, and, vice versa, stresses potential destruction of the hidden influence). The logic of moral justification should be based on certain parameters that can be developed on the basis of subject and deed paradigm. The presented analysis of the manipulative interaction that is based on the key elements of the deed – situational, motivational, action and post-action, enables us to have a new evaluation of manipulation and shows prospects for further development of criteria of manipulative influence moral justification.

Key words: manipulation, subject-deed paradigm, subject-object direction, psychological influence, predisposition to manipulation.

УДК 159.942+159.95:159.9.016.1+159.964.21

ЛЮБОВ ЯК ІНТЕНЦІОНАЛЬНИЙ АКТ. ДУХОВНЕ ЯДРО ЛЮБОВІ

Вікторія ГУПАЛОВСЬКА

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

Я люблю тебе не за те, хто ти, а за те,
хто я, коли я з тобою
Габріель Гарсія Маркес

Любов є кінцевою стадією еротичного ставлення, оскільки лише вона проникає найбільш глибоко в особистісну структуру партнера. Любов є вступом у взаємини з іншою людиною як з духовною істотою. Духовна близькість партнерів – найвища досяжна форма партнерства. Духовне ядро є носієм тих психічних і тілесних характеристик, які приваблюють еротично і сексуально наповнену людину; духовне ядро – це те, що лежить в основі усіх фізичних і психічних зовнішніх проявів. Духовний акт, за допомогою якого людина розуміє духовне ядро іншої людини, є діючим раз і назавжди. Справжня любов – це духовний зв'язок з іншою істотою, споглядання своєрідної суті людини. Вона не настільки скороминуша, як тимчасові стани фізичної сексуальності та психологічної чуттєвості. Справжня любов сама по собі не потребує тіла ні для збудження, ні для звершення, хоча вона використовує тіло і для того, і для іншого. Як тіло для того, хто любить, є вираженням духовної суті партнера, так і сексуальний акт є для нього вираженням духовного єднання.

Ключові слова: любов, інтенціональність, сексуальність, види любові, пристрасть, інтимність, духовність.

Любов є найважливішою іманентною характеристикою буття людини. Філософське осмислення феномена любові полягає у виході за межі тілесності та буденної очевидності. Виникнення любові веде до онтологічної перебудови, а не лише емоційно-суб'єктивне переживання. Космічна функція любові – у світовому пориві до цілності, гармонії, подолання розірваності, множинності та ворожнечі.

Любов є вступом у взаємини з іншою людиною як з духовною істотою. Духовна близькість партнерів – найвища досяжна форма партнерства.

Любов належить до найважливіших, іманентних характеристик буття людського роду. Відомий факт, що ще давньогрецькі філософи трактували любов як космічну силу, загальний афективний принцип, який з'єднує людей, на протигагу силі ненависті, що роз'єднує, а сексуальну любов – як частковий випадок закону, в основі якого, за Платоном, лежить “бажання цілісності і прагнення її” (монолог Аристофана в діалозі “Бенкет”) [2].

Останнім часом, після чергової хвилі постфрейдівської сексуалізації психічного в людині, стає зрозуміло, що сексуальні техніки та технології – це зовсім не вся любов, адже людина відчуває ще потребу комунікації та духовного єднання.

Любов, за Лосским, – це онтологічний зв'язок улюбленого буття з люблячою істотою, що супроводжується особливими емоційно-вольовими переживаннями. Виникнення любові – це онтологічна перебудова, а не лише емоційно-суб'єктивне переживання.

Космічна функція любові, на думку П. Флоренського, полягає в світовому пориві до цільності, гармонії, подолання розірваності, множинності та ворожнечі.

Як зазначав С. Франк, “любов, за своєю суттю не є просто “почуття”, емоційне ставлення до іншого; первинний смисл феномену любові полягає в тому, що вона є актуалізоване, завершене трансцендування до “Ти”, як справжньої, я-подібної, для себе і по собі реальності...” [5, с. 97].

Німецький феноменолог Макс Шеллер важливого значення надавав поняттю “*інтенціональності*” – імпліцитної (прихованої) структурності, орієнтованості наших суб'єктивних *актів* на певні об'єкти, очікування деяких станів. Шеллер розробив концепцію любові як універсальної основи світу – ордо аморіс (порядок любові) космосу та людини. Любов, за Шеллером, – універсальна сила, яка діє у всьому і на всьому, яка скеровує кожну річ у напрямі властивої їй ціннісної досконалості. Любов, як і ненависть, є певною схемою, матрицею, першопочатковою структурою неспокійного (активного) змісту всіх самостійних буттєвих визначеностей (речей, суб'єктів) [5, с. 100].

Згідно з Еріхом Фроммом, в основі любові є прагнення подолання людської самотності, величезне бажання єдності. На підставі цієї загальної життєвої потреби розгортається більш специфічна, біологічна потреба – бажання єдності чоловічої та жіночої статей [10].

Статева поляризація примушує людину шукати єдності особливим шляхом – єдності з людиною іншої статі. Кожен чоловік і жінка фізіологічно мають одночасно статеві гормони іншої статі. Так само двостатеві вони психологічно (гендер).

Засновник екзистенціальної психології Р. Мей *любов* і волю вважає “необхідними умовами” існування людини. Говорячи про любов, Р. Мей наводить слова П. Тілліха: “*Любов* – це онтологічне поняття. Її емоційний компонент є наслідком онтологічної природи” [1, с. 330]. *Це* одночасно спонтанна вітальність індивіда, який самостверджується, і основа міжособистісних стосунків. Воля ж пронизує усе “буття-в-світі”, *інтенціональні акти* волі формують той смисловий вміст і зміст, який має людина. Наскільки ми можемо зрозуміти чи інтерпретувати Р. Мея, *любов* – це воля до життя, “спосіб усвідомлення реальності” [6].

Любов – світло, яке випромінює зсередини кожен із нас. Любов – це абсолютна відсутність страху, це основа цілісного сприйняття. Кожен з нас позбавляється болу, депресії, страху, страждань, тривоги, коли переживає любов. Ми зцілюємося, коли любимо себе, а люблячи своїх близьких, рідних, друзів, знайомих і незнайомих, взаємодіємо, віддаючи любов, наповнюємося нею. Зміст людського існування ґрунтується на неповторності та своєрідності людини.

“Любов можна визначити як можливість сказати комусь “Ти” і ще сказати йому “Так”. Іншими словами, це здатність зрозуміти людину в її суті, її конкретності, її унікальності і неповторності...” [10, с. 244]. Так описав суть любові Віктор Франкл у своїй книзі “Людина в пошуках сенсу”. Любов для нього є проникненням в глибини людського Я – власного Я і Я іншого. Любов – це вища форма пізнання та самопізнання людини.

Засновник екзистенціальної психології зазначив, що існує два способи утвердити неповторність і своєрідність власної особистості. Один спосіб – активний – шляхом реалізації творчих цінностей. Інший – пасивний. Цей шлях – шлях любові, вірніше, шлях бути любимим. Без якогось власного зусилля або праці, по милості божій, так би мовити, людина отримує те, що можливо лише в реалізації її своєрідності та неповторності. В любові людина, яку люблять, сприймається як єдина в своєму роді та неповторна істота, сприймається як “Ти”, і як така вбирається у власну особистість люблячого. Людина, яку люблять, “не може не бути” своєрідною і неповторною, тобто через любов реалізується екзистенційна цінність її особистості. Любов не заслуговують, любов – це милість. Для того, хто любить, любов накладає чари на весь світ, наділяє світ додатковими цінностями. Любов значно збільшує повноту сприйняття цінностей того, хто любить. Бо добре відомо, що любов робить людину не сліпою, а зрячою – здатною бачити сутнісні цінності, екзистенційну неповторність іншого [10, с. 246].

Психолог Йельського університету Роберт Дж. Стернберг у розробленій ним триангулярній теорії любові виокремив три складові цього почуття і стану: інтимність, пристрасть і рішення/обов’язок.

“Інтимність” – почуття близькості, взаємної прихильності, тісні взаємозв’язки між людьми, які виникають у любовних стосунках. Вона охоплює ті почуття, які створюють теплоту в любовних відносинах. Інтимність – душевна близькість, яка є похідною від емоційного аспекту стосунків.

Друга складова – “пристрасть” – пояснює романтичну сторону любові, фізичний потяг, сексуальні відносини. Об’єднує мотиваційні й інші джерела збудження, якими обумовлена пристрасть у любовних відносинах. Пристрасть – похідна від мотиваційної зацікавленості, вона сильно залежить від психофізіологічних реакцій, темпераменту особи, її статевої конституції.

Третій компонент триєдності любові – “рішення/обов’язок” – прийняте однією людиною рішення любити іншу й обов’язок зберегти цю любов. Він містить когнітивні елементи, які беруть участь у рішенні про початок любовних відносин і про збереження їх протягом тривалого часу. Отож, складова “рішення” походить від когнітивного компонента поведінки особи [11].

Нам видається, що духовним ядром любові у цій триангулярній теорії може бути складова “інтимність”, інтенціональність же забезпечує необхідною мотивуючою енергією спрямованості компонент пристрасті. Однак усі компоненти у кожному конкретному випадку можуть створювати унікальну композицію складових.

Р. Стернберг виокремив види любові, які породжуються різними поєднаннями компонентів. Автор аналізує граничні випадки.

1. Відсутністю любові називається відсутність всіх трьох її компонентів. Це характерно для переважної більшості наших особистих відносин, які є лише повсякденними взаємодіями, ніскільки не схожими на любов.

2. Якщо у відносинах наявний тільки компонент “інтимність”, а компоненти “пристрасть” і “рішення/обов’язок” немає, то виникає приязнь. Це комплекс почуттів у відносинах, які справді можна назвати дружніми. Тобто, товариш не “збуджує” людину, не відчуває сильної “пристрасті” і не викликає думок про те, що буде любити його все життя.

3. Пристрасна любов – це “любов з першого погляду”. Їй притаманне переживання пристрасного збудження за відсутності компонентів “інтимність” і “рішення/обов’язок”. Помітити пристрасть доволі легко. Зазвичай її помічають сторонні, аніж сама людина. Пристрасть може виникати майже миттєво і так само швидко минати, однак за відповідних обставин може тривати довго. Пристрасть супроводжує висока міра психофізіологічного збудження, яка виявляється в соматичних симптомах (прискорене серцебиття, тахікардія, підвищена гормональна секреція, ерекція статевих органів).

4. Формальна любов виникає на підставі прийняття рішення про те, що людина любить іншу і віддана цій любові за відсутності інтимності та пристрасті. Таку любов можна іноді виявити в застійних відносинах, які продовжуються багато років і за цей час втратили взаємну емоційну залученість і фізичний потяг, які колись були їм притаманні.

5. Романтична любов. У любові цього виду простежуються компоненти інтимності та пристрасті. По суті, це приязнь з додаванням ще одного елемента – збудження, яке виникає завдяки фізичному потягу та супутніх чинників. Романтичні коханці відчувають не лише фізичний потяг один до одного, а й емоційну прихильність.

6. Дружня любов виникає за наявності компонентів “інтимність” і “рішення/обов’язок”. Отож, це довготривала, віддана дружба, яка часто виникає між подружжям після того, як фізичний потяг (головне джерело пристрасті) поступово гасне.

7. Фатальна любов, якій властиве поєднання компонентів “пристрасть” і “рішення/обов’язок” за відсутності інтимності. Такий вид любові іноді асоціюється з Голівудом або зі стрімкими романами. Така любов доволі легковажна, оскільки зобов’язання приймають під впливом пристрасті, за відсутності стабілізуючого елемента інтимності. Хоча компонент пристрасті може розвиватися майже миттєво, розвиток інтимності потребує часу, тому існує ризик розірвання відносин, які засновані на фатальній любові.

8. Досконала любов охоплює всі три компоненти. Саме такої любові прагне більшість людей, особливо в романтичних відносинах. Часто досягнути вершини – такої любові – простіше, аніж втриматися на досягнутих рубежах.

Еріх Фромм – автор твору “Мистецтво любити” – досліджував і спостерігав цей психологічний феномен. На його думку, любов – це орієнтація, яка направлена на все, а не на щось одне, проте існує розбіжність між різними типами, залежно від об’єкта любові. Отже, за Фроммом, любові притаманна інтенціональність, і це іманентна її характеристика. В усіх типах любові, описаних представником гуманістичного психоаналізу (братерська любов, еротична любов, любов до себе, любов до Бога) імпліцитно наявна духовність, яка опирається на внутрішньо-психічний досвід лю-

дини, орієнтована на вищі, абсолютні цінності, а також є проявом зрілості психіки особистості.

Ще одна площина триєдності, триангулярності любові засвідчує існування трьох шарів людської особистості, трьох можливих способів ставлення до неї. На думку В. Франкла, один із примітивних підходів до людини, яка приваблює, стосується зовнішнього шару: це сексуальне ставлення. Фізична зовнішність іншої людини виявляється сексуально збудливою, це збудження викликає сексуальний потяг до сексуально привабливого партнера, безпосередньо впливаючи на фізичну природу людини.

Вищим щаблем вимальовується еротичне ставлення. Еротична схильність означає не просто сексуальну збудливість, схильність до сексуальних потягів. Це ставлення впливає не тільки з сексуального потягу і провокується не тільки завдяки сексуальній привабливості партнера. Еротика проникає в наступний, глибший шар, входить вже у психічну сферу іншої людини. Таке ставлення до партнера розглядають як одну з фаз взаємовідносин з ним і відповідає тому, що зазвичай називають “сильним захопленням”. Фізичні якості партнера збуджують сексуально, водночас ми “захоплені” й іншими – психічними його чеснотами, принадами. Така людина перебуває вже не просто в стані фізичного збудження, а збуджується його власна психологічна емоційність. Ця емоційність збуджується особливою (але не єдиною) психічною організацією партнера, скажімо, якимись конкретними рисами його характеру. Еротичне ставлення спрямоване не тільки на фізичну суть, а воно все ще не проникає в серце іншої людини.

Це відбувається тільки на третьому можливому рівні стосунків – на рівні самої любові. Любов є кінцевою стадією еротичного ставлення, бо лише вона найбільш глибоко проникає в особистісну структуру партнера. Любов є вступом у взаємини з іншою людиною як з духовною істотою. Духовна близькість партнерів – найвища досяжна форма партнерства. Тому, хто любить, вже недостатньо для збудження відповідного фізичного або емоційного стану – його по-справжньому торкає тільки духовна близькість партнера. Любов є входженням у безпосередні відносини з особистістю того, кого люблять, з його своєрідністю та неповторністю.

Духовне ядро є носієм тих психічних і тілесних характеристик, які приваблюють еротично та сексуально наповнену людину; духовне ядро – це те, що лежить в основі тих фізичних і психічних зовнішніх проявів. Тілесні та психічні риси особистості – це зовнішнє “вбрання”, яке “носить” її духовна суть. Погляд того, хто любить, проникає через фізичні і психічні “вбрання” духовного ядра, проникає до самої серцевини іншої істоти. Його більше не цікавить спокусливий фізичний “тип” або привабливий темперамент, його цікавить людина, партнер як єдиний у своєму роді, незамінний і не порівняний ні з ким.

Отже, духовне ядро є носієм тих психічних і тілесних характеристик, які приваблюють еротично та сексуально наповнену людину; духовне ядро – це те, що є основою тих фізичних і психічних зовнішніх проявів.

Духовний акт, за допомогою якого людина розуміє духовне ядро іншої людини, є діючим раз і назавжди. Отож, справжня любов як духовний зв’язок з іншою істотою, як споглядання своєрідної суті не має того скороминущого характеру, який властивий тимчасовим станам фізичної сексуальності та психологічної чуттєвості.

Ця суть не залежить від існування; “есенція” не залежить від “екзистенції”, оскільки вона має цю свободу, то має перевагу над “екзистенцією”. Ось чому любов переживає смерть людини, яку люблять.

Її неповторна сутність, як і всі істинні сутності, є чимось, що не має часу, тому є безсмертною. Сама “думка” про людину, а це якраз те, що бачить люблячий, належить до ділянки, що не має параметра часу [8].

Справжня любов сама по собі не потребує тіла ні для збудження, ні для звершення, хоча вона використовує тіло і для збуджених, і для звершення. Як тіло для того, хто любить, є вираженням духовної суті партнера, так і сексуальний акт є для нього вираженням духовного єднання.

Любов – щось більше, ніж емоційний стан; **любов** – це інтенціональний акт, який скерований на сутність іншої людини, особи, особистості. Духовна близькість є найвищою з досяжних (досяжних) форм партнерства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бурлачук Л. Ф. Психотерапія / Л. Ф. Бурлачук, А. С. Кочарян, М. Е. Жидко. – Санкт-Петербург : Издательский дом “Питер”, 2015. – 496 с.
2. Ивин А. А. Философия любви / А. А. Ивин, Д. П. Горский. – Т. 1. – Москва : Политиздат, 1990. – 510 с.
3. Ильин Е. П. Психология любви / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2013. – 336 с.
4. Кинтас А. Л. Человеческая любовь / А. Л. Кинтас. – Москва : Духовная библиотека, 1993. – 254 с.
5. Красиков В. И. Явь беспокойства (предельные значения человеческого существования) / В. И. Красиков. – Москва : Directmedia, 2015. – С. 97–104.
6. Мэй Р. Любовь и воля / Р. Мэй. – Москва ; Киев : Рефл.-бук., Ваклер, 1997. – 384 с.
7. Можейко М. А. Земная и небесная: два образа любви в сознании европейца // АИВ Человек. Общество. Мир. – 1996. – № 2. – С. 50–59.
8. Франкл В. Доктор и душа: логотерапия и экзистенциальный анализ / В. Франкл. – Москва : Альпина Паблишер, 2016. – 338 с.
9. Франкл В. Человек в поисках смысла. Сборник / В. Франкл. – Москва : Прогресс, 1990. – 368 с.
10. Фромм Э. Искусство любить / Э. Фромм. – Москва : Педагогика, 1990. – 160 с.
11. Sternberg, Robert J. A triangular theory of love. – Psychological Review 93 (2). – 1986.

Стаття надійшла до редколегії 25.10.2017

Прийнята до друку 15.11.2017

LOVE AS AN INTENTIONAL ACT. SPIRITUAL CORE OF LOVE**Victoria HUPALOVSKA***Ivan Franko National University of Lviv,
1, Universytetska Str., Lviv, Ukraine, 79000*

Love is the most important immanent characteristics of life of humankind. As far back as classical times, love was treated as cosmic power, global affective principle that unites people, while sexual love was treated as particular case of law, based on desire of integrity and intension to reaching it.

After the regular wave of post-Freud sexualization of human's psychic in the 60-ies of XX century (times of "sexual revolution" in the USA and in the world) it became clear that love doesn't get exhausted by sexual technics and experience, since a person calls upon communication and togetherness.

Philosophical conceptualization of phenomenon of love involves going above physicality and everyday evidence. Generation of love leads to ontological reorganization, but not just emotionally-subjective experience. Cosmic function of love involves universal impulsion to integrity, harmony, breaking of disruptiveness, plurality and antagonism.

P. Frank associates the ultimate sense of phenomenon of love with actualized, complete transcending to "You", as real, of my kind reality for myself and in my own right.

Love is also described as ontological notion. Its emotional component is the result of ontological nature of love itself. It is spontaneous vitality of individuum, who is asserting himself, it is the ground for interpersonal relations. Whereas, the will penetrates the entire "being-in-the-world", intentional volitions are forming that meaning content and the meaning a human keep. Interpreting R. Mey, it can be said that love is will to love, the way of reality realization.

Sheller believes that love is universal foundation of the world, it is *ordo amoris* (order of love) of universe and human. Love is considered as universal power that operates in everything and on everything, directs each object towards axiological perfection, following its peculiarity. Love, just like hatred, is a certain scheme, matrix, initial structure of unrestful (active) content of all the independent vital certainties (objects, subjects). In other words, love assigns "structure" in intentionality of life.

According to E. Fromm, love is based on striving to overcome human loneliness and large desire for general vital necessity in unity, based on specific biological need – desire of unity between male and female sexes.

Sex polarization forces human to search for unity through the special path, the same as unity with human of opposite sex. Physiologically, each man and woman have reproductive hormones of opposite sex simultaneously. Just the same way, they are androgynous in psychological respect (gender).

With respect to triangular theory of love, R. Sternberg emphasizes three aspects of that feeling and state, as follows: intimacy, passion and decision/duty. The aspects differ in nature, character and peculiarities. Based on their various combinations, types of love were described, as follows: absence of love, sympathy, ardent love, formal love, romantic love, friendly love, fatal love and perfect love.

V. Frankl believes that love is penetration into the deepness of human "Ego" – Self-Image and Alter-Ego, it is the higher mode of perception and self-understanding.

Being in love, the subject is fundamentally perceived as one-of-a-kind, inimitable essence, as "You", and actually dresses itself in proper personality of the loving one. Love actualizes existential individual value. Love significantly enhances fullness of values' perception of the one, who loves, it makes a person not blind, but sighted – able to see essential values, existential individuality of another person.

Love is the terminal stage of erotic attitude since it is the only one to penetrate most deeply into the personality structure of the partner. Love is introduction to relationship with another person in the capacity of internal essence. Spiritual affinity of the partners is the highest reachable form of partnership.

Spiritual core is the bearer of those psychical and physical characteristics that attract erotically and sexually filled person; spiritual core underlies all the physical and psychical outward appearances.

Spiritual act, with the help of which a person can understand spiritual core of another person, is effective once and forever. Real love is spiritual connection with another creature, contemplation of the person's original essence. It is not so evanescent as temporary states of physical sexuality and psychological sensuality.

Real love, in itself, doesn't need body for stimulation or performance, even though it uses body for both. For the loving one, body is regarded as expression of the partner's spiritualism. Just as well, the sexual act is regarded as expression of togetherness.

Key words: love, intentionality, sexuality, types of love, passion, intimacy, love as mental act.

УДК 159.9.072.42

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТОВАНІСТЬ І СТРАТЕГІЇ КОПІНГ-ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ: СТАТЕВИЙ АСПЕКТ

Лариса ДІДКОВСЬКА

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Університетська, 1, м. Львів, Україна, 79000,
e-mail: didkovska@gmail.com*

Подано результати теоретичного огляду й емпіричного дослідження проблематики статевої особливості соціально-психологічної адаптованості та стратегій копінг-поведінки дітей трудових мігрантів. Виявлено, що серед дітей трудових мігрантів дівчата більше приймають інших людей і менше орієнтовані на домінування в міжособистісних стосунках, ніж юнаки. Переважаючи стратегії копіngu в дітей-дівчат трудових мігрантів – позитивна переоцінка і пошук соціальної підтримки, тоді як юнаки частіше застосовують втечу-уникнення. В дітей-дівчат трудових мігрантів вищий рівень адаптивності, який пов'язаний з їхньою вищою схильністю до позитивної переоцінки, прийняття відповідальності та планування вирішення проблеми. Діти-юнаки трудових мігрантів мають вищий рівень адаптивності, який пов'язаний з їхньою вищою схильністю до самоконтролю та прийняття відповідальності.

Ключові слова: соціально-психологічна адаптованість, копінг, стратегії копінг-поведінки, діти трудових мігрантів.

Формулювання проблеми. В сучасних умовах економічного розвитку України спостерігається стійка тенденція до зростання кількості трудових мігрантів. Не маючи змоги забезпечити собі та своїй сім'ї гідне матеріальне становище, все більше чоловіків і жінок змушені виїжджати на роботу за кордон. Самі трудові мігранти та їхні рідні мають такі проблеми та психологічні труднощі: дружини та чоловіки, які вимушено залишаються без партнерів, люди похилого віку, які залишаються без підтримки й опіки своїх дітей – важко переживають потребу трудової міграції. Найвразливішими до вимушеної трудової міграції є діти, яких батьки залишають без батьківської опіки, одного з батьків (у ситуації міграції когось одного – чоловіка або дружини) або й обох (якщо йдеться про міграцію і чоловіка, і дружини), фактично кидаючи їх на руки бабусь, дідусів або інших родичів, які не спроможні адекватно виховувати.

Зрозуміло, що така ситуація є стресовою для дітей трудових мігрантів, відтак їм треба адаптуватись до неї. Свідомо обрані способи адаптації до складних життєвих ситуацій – це стратегії копінг-поведінки. Очевидно, що від того, наскільки конструктивними будуть копінг-стратегії, які застосовують діти трудових мігрантів для пристосування до змінених умов свого життя, залежатиме їхня соціально-психологічна адаптованість. Тому треба знати особливості структури копіngu дітей трудових мігрантів, провідних

копінг-стратегій, до яких вони тяжіють, а також статевої специфіки механізмів копінг-поведінки дітей трудових мігрантів. Знання таких особливостей можна практично застосовувати в психопрофілактичній і психокорекційній роботі з дітьми трудових мігрантів, спрямованій на їхню соціально-психологічну адаптацію.

Аналіз останніх наукових досліджень і публікацій. Соціально-психологічна адаптованість – це результат процесу пристосування людини до навколишнього соціального середовища, в якому досягається оптимальне для неї співвідношення між внутрішніми та зовнішніми умовами її життя і діяльності в різних сферах. Водночас соціально-психологічна адаптованість – це результат процесу подолання людиною складних життєвих і проблемних ситуацій, в яких вона використовує засвоєні раніше навички соціалізації, які допомагають їй безконфліктно взаємодіяти з іншими, продуктивно виконувати провідний вид діяльності, виконувати свої соціальні ролі, відповідно самостверджуючись і самореалізуючись, задовольняючи свої основні потреби [6, с. 31]. Людина з достатньою соціально-психологічною адаптованістю, вважає Дж. Грінберг, здатна до самообслуговування, до самостійної організації свого відпочинку та діяльності в різних сферах життя, може налагоджувати адекватні стосунки з іншими людьми, а її поведінка відповідає рольовим очікуванням у різних системах її соціальних зв'язків [2, с. 48].

Для соціально-психологічної адаптації людина здатна свідомо використовувати різні стратегії копінг-поведінки. За визначенням А. Маслоу, копінг – це когнітивні та поведінкові спроби людини впоратись із специфічними зовнішніми або/та внутрішніми вимогами, які постійно змінюються, й людина оцінює їх як напругу, бо вони перевищують її можливості впоратись з ними [4, с. 177]. На сучасному етапі розвитку психологічних уявлень про копінг найпоширеніший підхід до його визначення запропонував Р. Лазарус і С. Фолкман. Автори вважають, що копінг – це цілеспрямована соціальна поведінка людини, яка допомагає їй впоратися з важкою життєвою ситуацією способами, які адекватні до її особистісних якостей і ситуації, через усвідомлені стратегії дій [7, с. 42].

Автори вважають, що основні стратегії копінгу такі: конфронтаційний копінг, планування вирішення проблеми, позитивна переоцінка, дистанціювання, втеча-уникнення, прийняття відповідальності, самоконтроль, пошук соціальної підтримки. Відомо, що ці стратегії відрізняються конструктивністю й адаптивністю, коли використані адекватно до ситуації, то можуть сприяти ефективній адаптації людини до стресу і складних життєвих обставин.

Щодо психологічних особливостей дітей трудових мігрантів, то варто зауважити, що психологічний стан більшості цих дітей, за даними В. М. Пігіди, нестійкий: у них низький рівень стресостійкості та підвищена схильність до дезадаптації у стресових ситуаціях, високий рівень тривожності, надмірна агресивність, невпевненість у собі та у власних силах. Тривала відсутність батьків у щоденному житті дитини позначається на її емоційному стані [5, с. 170]. Надзвичайним стресогенним чинником для дітей мігрантів, вважає І. Ф. Лизун, є те, що багато з них не знають, коли саме повернуться додому їхні батьки, адже цього зазвичай не знають і самі батьки [3, с. 245].

За словами Т. Алексеєнко, наслідки соціалізації за умов відсутності впливових агентів соціалізації – як сім'я загалом і батьки (або один з батьків) зокрема – можуть виявитися в дорослому віці. Навіть у тому випадку, коли особливих відхилень або девіацій у соціальній поведінці дітей трудових мігрантів не виявляється, доречно враховувати потенційну загрозу їхнього виникнення у подальшому житті [1, с. 58].

Мета нашої праці – продемонструвати статеві особливості соціально-психологічної адаптованості та стратегій копінг-поведінки дітей трудових мігрантів. Для цього провели теоретичний аналіз поняття соціально-психологічної адаптованості, копінг-поведінки, стратегій копінг-поведінки, психологічних проблем і особливостей соціально-психологічної адаптованості та копінг-стратегій дітей трудових мігрантів, головні результати якого подані вище; порівнюючи юнаків і дівчат-дітей трудових мігрантів за їхніми копінг-стратегіями і за показниками їхньої соціально-психологічної адаптованості; досліджували зв'язки між копінг-стратегіями та показниками соціально-психологічної адаптованості в дівчат і юнаків-дітей трудових мігрантів.

Викладення основного матеріалу. В дослідженні брали участь 40 дітей трудових мігрантів. Вік досліджуваних – 15–16 років, серед них 20 дівчат і 20 юнаків. Тривалість перебування батьків цих дітей у трудовій міграції – від 2 до 7 років. Для дослідження соціально-психологічної адаптованості дітей трудових мігрантів використали методичку соціально-психологічної адаптованості К. Роджерса і Р. Даймонд, а для виявлення копінг-стратегій – копінг-тест Лазаруса в адаптації Т. Л. Крюкової та О. Л. Куфтяк. Методика соціально-психологічної адаптованості К. Роджерса і Р. Даймонд спрямована на дослідження особливостей соціально-психологічної адаптованості і пов'язаних з нею властивостей та рис особистості. За її результатами можна визначити показник адаптивності, прийняття інших, самоприйняття, емоційного комфорту, інтернальності та прагнення до домінування (орієнтації на домінуючі та лідерські позиції в стосунках з іншими людьми). Копінг-тест Лазаруса в адаптації Т. Л. Крюкової та О. Л. Куфтяк призначений для визначення копінг-механізмів, способів подолання труднощів у різних сферах психічної діяльності, копінг-стратегій. За методикою можна виявити схильність людини до таких стратегій копінг-поведінки: конфронтаційний копінг, дистанціювання, самоконтроль, пошук соціальної підтримки, прийняття відповідальності, втеча-унікнення, планування вирішення проблеми, позитивна переоцінка.

Порівняльний аналіз показників соціально-психологічної адаптованості юнаків і дівчат трудових мігрантів за t-критерієм Стьюдента ($p \leq 0,05$) виявив, що дівчата мають більш виражену схильність до прийняття інших, ніж юнаки ($t=2,12$ при $p=0,01$), тоді як юнаки мають більш виражене прагнення до домінування, ніж дівчата ($t=-1,13$ при $p=0,02$) (рис. 1).

Тобто, серед дітей трудових мігрантів дівчата мають більш виражену здатність сприймати реальність у тому вигляді, як вона є, приймати інших людей такими, якими вони є, приймати їхні переваги та позитивні сторони, їхні недоліки, негативні сторони їхньої особистості, ніж юнаки. Дівчата, діти трудових мігрантів, більш орієнтовані на підпорядкування в стосунках з іншими людьми, ніж юнаки, що може виявлятися як залежність від інших, схильність покладатись на думку інших, брак бажання змагатись з іншими людьми, прагнення не конкурувати з ними.

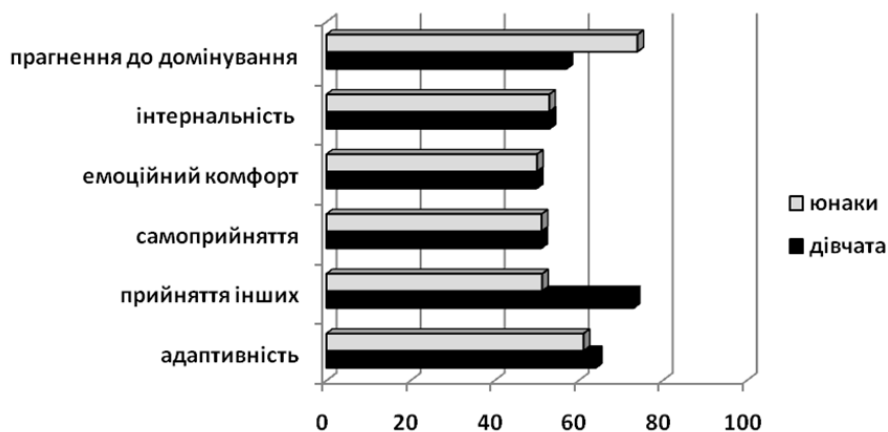


Рис. 1. Показники соціально-психологічної адаптованості юнаків і дівчат-дітей трудових мігрантів

Юнаки, діти трудових мігрантів, порівняно з дівчатами, мають більш фрагментарне сприйняття людей, які їх оточують, що зумовлено зовнішніми обставинами, ніж якостями й особистісними властивостями цих людей. Залежно від ситуації, одні сторони особистості та поведінкові прояви інших юнаки можуть сприймати і приймати, тоді як інші – ні. Також юнаки, діти трудових мігрантів, більше, ніж дівчата, орієнтовані на боротьбу за пріоритетні позиції в міжособистісних стосунках, мають більш виражене прагнення лідирувати й домінувати над іншими, підпорядковувати їхні думки своїм думкам і рішенням.

Аналіз стратегій копінг-поведінки юнаків і дівчат, дітей трудових мігрантів, виявив, що дівчата більше, ніж юнаки, схильні до позитивної переоцінки ($t=3,01$ при $p=0,00$) і пошуку соціальної підтримки ($t=2,17$ при $p=0,01$), позаяк юнаки частіше, ніж дівчата, вдаються в складних життєвих ситуаціях до втечі-уникнення ($t=-2,14$ при $p=0,02$) (рис. 2).

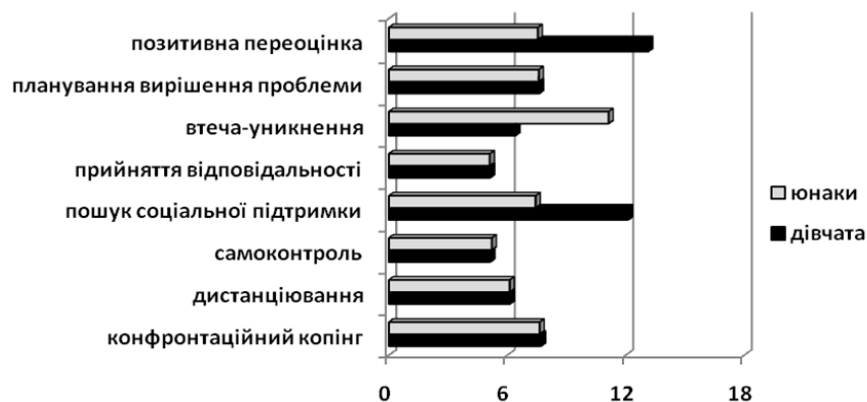


Рис. 2. Копінг-стратегії юнаків і дівчат, дітей трудових мігрантів

У складних життєвих ситуаціях дівчата, діти трудових мігрантів, частіше, ніж юнаки, орієнтовані на пошук у своєму соціальному оточенні різної підтримки та допомоги: інформаційної (звертання за порадами до експертів або до знайомих, які, на їхню думку, володіють необхідною інформацією, яка б могла допомогти їм вирішити свою проблему), емоційної (пошук підтримки в спілкуванні з іншими, бажання, щоб їм поспівчували та розділили з ними переживання, які виникають у них у зв'язку з проблемою), матеріальної (прагнення отримати від інших реальну дієву допомогу у вирішенні проблеми) тощо. Отож, використовуючи таку стратегію поведінки, дівчата мають більше можливостей залучити зовнішні ресурси для вирішення своїх проблем, ніж юнаки. Така стратегія поведінки (якщо її надмірно використовували або у випадку, коли використовують тільки її) може стати причиною того, що в дівчат підвищується ймовірність “узалежнення” від інших людей, формування в них надмірних очікувань від навколишніх.

Також у складних життєвих ситуаціях дівчата, діти трудових мігрантів, частіше, ніж юнаки, намагаються позитивно переосмислити свої проблеми, віднайти в них можливості для власного самовдосконалення та саморозвитку. Хоча таку стратегію розглядають як адаптивну, але у разі надмірного використання або ж використання лише цієї стратегії, в дівчат підвищується ймовірність недооцінки можливостей безпосереднього дієвого вирішення своїх проблем.

Юнаки, діти трудових мігрантів, у складних життєвих ситуаціях частіше, ніж дівчата, намагаються “втекти” від проблемної ситуації, уникнути її вирішення. Вони частіше можуть заперечувати сам факт існування проблеми, повністю ігнорують проблемну ситуацію, намагаються ухилитись від відповідальності щодо її вирішення, виявляють роздратування або ж намагаються відволіктись від проблем задля зниження емоційної напруги, яка пов'язана з ними, не завжди конструктивними шляхами (наприклад, вживання алкоголю чи наркотичних речовин, занурення у власні фантазії, переїдання, комп'ютерні або азартні ігри, надмірна “активність” в інтернет-мережі тощо).

Як виявили результати кореляційного аналізу даних за критерієм Пірсона при $p \leq 0,05$, у дівчат, дітей трудових мігрантів, існують прямі кореляції між їхньою адаптивністю і між такими стратегіями копінг-поведінки: позитивна переоцінка ($r=0,41$), прийняття відповідальності ($r=0,54$) і планування вирішення проблеми ($r=0,51$); прямі кореляції між емоційним комфортом, між стратегіями позитивної переоцінки ($r=0,61$) і пошуку соціальної підтримки ($r=0,54$); прямі кореляції між прийняттям інших і такими стратегіями копіngu – позитивна переоцінка ($r=0,36$) і пошук соціальної підтримки ($r=0,44$). Тобто, більшою узгодженістю між поставленими перед собою цілями і результатами діяльності характеризуються дівчата-діти трудових мігрантів, які орієнтовані на переосмислення складних життєвих ситуацій у позитивних термінах, намагаються віднайти позитивні аспекти в своїх проблемах і використовувати їх для власного самовдосконалення та саморозвитку. Більшу адаптивність виявляють ті дівчата, діти трудових мігрантів, які здатні визнавати свою роль в актуальних складних життєвих ситуаціях, намагаються не повторювати колишніх помилок, вирішуючи їх, прагнуть шляхом самоаналізу зрозуміти зв'язок між власними діями та вчинками, між своїми

помилками, особистісними недоліками та між актуальними життєвими проблемами, орієнтовані на активні “дієві” спроби вирішення проблем. Вищу адаптивність мають ті дівчата, діти трудових мігрантів, які орієнтовані на аналіз своєї актуальної проблеми, на розробку деталізованих планів щодо її вирішення, враховуючи об’єктивні умови зовнішньої ситуації, свого минулого досвіду і наявних у них ресурсів.

Вищий емоційний комфорт властивий тим дівчатам, дітям трудових мігрантів, які орієнтовані на позитивну переоцінку своїх проблем, на розгляд їх як стимул для свого особистісного розвитку та вдосконалення або ж прагнуть знайти в своєму соціальному оточенні допомогу, підтримку (емоційну, інформаційну, матеріальну тощо), тобто скористатись зовнішніми ресурсами для вирішення своїх актуальних проблем.

Позитивнішим є ставлення до інших людей у дівчат, дітей трудових мігрантів, які в складних життєвих ситуаціях прагнуть віднайти позитивні сторони проблеми та використати їх як стимул для власного розвитку і вдосконалення або ж в тих, які залучають зовнішні ресурси для вирішення своїх проблем, тобто шукають в своєму оточенні джерела емоційної, інформаційної, матеріальної та інших видів підтримки і допомоги.

В юнаків, дітей трудових мігрантів, виявили прямі кореляції між їхньою адаптивністю і схильністю до таких стратегій копінгу: самоконтроль ($r=0,53$) і прийняття відповідальності ($r=0,41$); обернену кореляцію між емоційним комфортом і стратегією втечі-уникнення ($r=-0,44$); прямі кореляції між самоприйняттям і між такими стратегіями копінгу – прийняття відповідальності ($r=0,39$) і планування вирішення проблеми ($r=0,61$). Вищий рівень адаптивності (узгодженості між поставленими цілями та реально досягнутими результатами діяльності) притаманний юнакам, дітям трудових мігрантів, які в складних життєвих ситуаціях намагаються регулювати власні почуття та дії, уникати імпульсивних вчинків, контролювати емоційні переживання, які виникають у них в зв’язку з проблемою. Також вищий рівень адаптивності характеризує тих юнаків, дітей трудових мігрантів, які здатні в складних життєвих ситуаціях визнавати свою роль і відповідальність, прагнуть шляхом самоаналізу зрозуміти зв’язок між власними діями та вчинками, між своїми помилками, особистісними недоліками та між актуальними життєвими проблемами, намагаються не повторювати колишніх помилок під час їхнього вирішення, орієнтовані на активні “дієві” спроби вирішення проблеми. Нижчий рівень емоційного комфорту притаманний для юнаків-дітей трудових мігрантів, які намагаються уникати вирішення проблемних ситуацій, “втікати” від них, відволікатись від переживань, що пов’язані з проблемою, шляхом фантазування, зміни стану свідомості (вживання алкоголю, інших наркотичних речовин), “занурення” в комп’ютерні ігри, віртуальну реальність в інтернет-мережі тощо. Юнаки, діти трудових мігрантів, які схильні приймати себе зі всіма своїми перевагами та недоліками, в складних життєвих ситуаціях більше орієнтовані на те, щоб визнавати свою роль в актуальних труднощах і проблемах, шукати зв’язок між своїми помилками, особистісними недоліками, діями і вчинками, між існуючими проблемами, намагаються не повторювати колишніх помилок і робити реальні “дієві” спроби вирішення проблем. Також юнаки, діти трудових мігрантів, які мають вище самоприйняття, більше орієнтовані на те, щоб у складних життєвих ситуаціях аналізувати проблеми, розглядати можливі варіанти своєї поведін-

ки, розробляти деталізовані плани вирішення проблеми, засновані на врахуванні свого минулого досвіду, актуальних об'єктивних зовнішніх обставин і власних ресурсів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, проведене дослідження виявило, що існує зв'язок між соціально-психологічною адаптованістю дітей трудових мігрантів і між їхньою схильністю до тих чи інших стратегій копінг-поведінки. Такий зв'язок має статеві особливості. Для підвищення соціально-психологічної адаптивності дівчат-дітей трудових мігрантів треба розвинути в них здатності приймати на себе відповідальність і визнавати свою роль у проблемах, які виникають в їхньому житті, розробляти плани вирішення складних життєвих ситуацій, враховуючи власні ресурси й об'єктивні обставини, акцентувати свою увагу на позитивних аспектах проблеми, розглядати її як можливість розвитку та самовдосконалення. Для підвищення соціально-психологічної адаптивності юнаків, дітей трудових мігрантів, потрібно розвивати їхню здатність до самоконтролю в складних життєвих ситуаціях, визнавати свою роль (свої особистісні недоліки, вчинки і дії) у виникненні проблемних ситуацій. Перспективу подальших досліджень цієї проблематики вбачаємо у можливості вивчення психологічних і соціальних чинників схильності юнаків і дівчат, дітей трудових мігрантів, до тих чи інших стратегій копінг-поведінки, знання яких допоможе цілеспрямовано впливати на формування в них схильності до використання більш адаптивних копінг-стратегій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. *Алексєєнко Т.* Соціально-педагогічна підтримка дітей групи ризику / Т. Алексєєнко // Соціально педагогіка: теорія та практика. – 2005. – № 1. – С. 56–60.
2. *Гринберг Дж.* Управление стрессом / Дж. Гринберг. – Москва : Наука, 2004. – С. 46–67.
3. *Лизун І. Ф.* Соціальні потреби дітей трудових мігрантів / І. Ф. Лизун // Педагогічний альманах. – 2011. – № 11. – С. 244–248.
4. *Маслоу А.* Психология бытия / А. Маслоу. – Москва : РЕФЕЛ-БУК, 1997. – 300 с.
5. *Пігіда В. М.* Технології соціально-педагогічної діяльності з дітьми трудових мігрантів / В. М. Пігіда // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – Луганськ, 2013. – № 11. – С. 186–193.
6. *Ромм М. В.* Адаптация личности в социуме: Теоретико-методологический аспект / М. В. Ромм. – Новосибирск, 2002. – 275 с.
7. *Lazarus R.* Stress, Appraisal and Coping / R. Lazarus, S. Folkman. – N. Y., 1994. – P. 40–55.

Стаття надійшла до редколегії 14.12.2017

Прийнята до друку 26.01.2018

SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION AND COPING BEHAVIOR STRATEGIES IN CHILDREN OF LABOR MIGRANTS: GENDER ASPECT

Larysa DIDKOVSKA

*Ivan Franko National University of Lviv,
1, Universytetska Str., Lviv, Ukraine, 79000,
e-mail: didkovska@gmail.com*

The article presents the results of theoretical review and empirical study of the problems of gender features of social and psychological adaptability and coping behavior strategies in children of labor migrants. Among the children of labor migrants, girls have been shown to accept other people more often and be less focused on domination in the interpersonal relationships than boys. That is, daughters of labor migrants are more likely to accept reality the way it is, to accept both the positive and the negative aspects of the surrounding people than boys, while perception of others by boys may be fragmentary and more dependent on the external situation rather than on the personal qualities of other people. At the same time, girls – children of labor migrants – in their interpersonal relationship tend to “being led”, as opposed to boys who are focused on fighting for the priority positions in relations with others.

The predominant coping strategies in girls include positive reevaluation and search for social support, while boys use escape-avoidance more often. That is, in difficult life situations, girls – children of labor migrants – are guided by the positive aspects of problem situations trying to rethink the problem in positive terms and use it as an opportunity for self-development and self-improvement. They are trying to attract external resources to solve their problems, in their social environment they seek for different support and assistance (informational, emotional, financial and other kinds) that will be useful to them when solving the problem.

Instead, boys – children of labor migrants – in difficult life situations are more focused on avoiding thinking about the problem, “escaping” from it, distracting from the emotional experiences associated with the problem often using not completely constructive ways (for example, by using alcohol or drugs, “immersing into” the virtual reality of computer games or the Internet, etc.).

A higher level of adaptability in girls is associated with their higher tendency to positive reassessment, responsibility for and planning of problem solving while in boys a higher level of adaptability is associated with their higher tendency to self-control and acceptance of responsibility. Thus, girls – children of labor migrants – who are able to concentrate on the positive aspects of problem situations and use them as an incentive for their personal growth, development and self-improvement are more adaptive. Also, those girls who are capable of recognizing their role in the emergence of problems, who are focused on self-examination and are seeking to find a connection between their personal deficiencies, their actions, and between actual hardships, problems and life difficulties, who are ready to plan solving the problem in “effective” ways, taking into account their past experience and the relationship between problems and their own actions, based on their actual resources and real objective circumstances, are also more adaptive.

More adaptive are those boys – children of labor migrants – who are focused on controlling their actions and emotional experiences they have in connection with the problem situation, who seek to avoid impulsive actions in solving the problem. Also, higher adaptability is typical of those boys who are able to recognize their role and assume responsibility for their problems, that is, those who are ready to seek a link between actual problems and their personal deficiencies, their actions, further taking into account the links when planning an “effective” solution to the problem.

Key words: socio-psychological adaptation, coping, coping-behavior strategies, children of labor migrants.

UDC 159.923:316.613.4

PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF USING HUMOUR BY TEACHERS

Maryna KLIMANS'KA

*Ivan Franko National University of Lviv,
Universytets'ka Str. 1, Lviv,
e-mail: marina.klimanska@gmail.com*

The article presents the results of empiric research of peculiarities of using humour by teachers. It is revealed that coping humour is little used by teachers, however, among humour styles its constructive forms prevail: affiliative and self-enhancing ones. It means that humour is used as a means to build relationship with others and as a personal resource to cope with stress. It is empirically proved that there are reciprocal relations between humour styles and general social and psychological characteristics of teacher's personality: peculiarities of coping strategies and emotional burnout characteristics. There were practically no relations identified between peculiarities of using humour and pedagogical style. Empirical explanation is provided to the classification of respondents depending on the peculiarities of using different styles of humour and characterized psychological peculiarities of each type.

Key words: sense of humour, affiliative humour, aggressive humour, self-enhancing humour, self-defeating humour.

Problem statement. Talking about our own school experience everyone will have some favourite teachers and teachers s/he was afraid of or was trying to avoid. With the majority of schoolchildren the attitude to teachers was extrapolated onto the attitude to the subjects they taught which reminds the quotation by Socrates: “Nobody can learn anything from a person he/she does not like”. Traditional explanation from the viewpoint of psychology is emotional burnout caused by peculiarities of professional pedagogical activity of a teacher and unfavourable social circumstances in modern Ukrainian society that led to unattractive social status of a teacher. Whatever the reasons are in each specific case, scientifically topical are the researches that, on the one hand, focus on actualization of internal resources of a personality, and on the other hand, search for the ways of improving interrelationship between teachers and pupils. Traditionally one of such resources is a sense of humour that helps distance from the problem, makes it easier to perceive certain life circumstances and get support from other people.

Description of the latest researches and publications. Humour-related studies are an object of many classical and modern psychological researches. Humor as an object of research is present in the works by S. Freud [11], O. Luca [6], A. Bergson [2]. Among modern works of particular attention is the work “Psychology of Humour” [7] by the Canadian psychologist R. Martin where he summed up the majority of scientific researches of humour and substantiated his own concept of humour as stress coping resource, elaborated some

tools to identify peculiarities of the usage of humour: “The Coping Humor Scale” (CHS) and Humor Styles Questionnaire (HSQ) which is a methodology that allows us to differentiate between potentially useful (affiliative and self-supportive) and harmful (aggressive and self-defeating) humour styles. Ukrainian psychologists S.Skvortsov and O.Zaiva adapted these methodologies in Ukraine [5; 10].

Peculiarities of using humour in pedagogical activity are of interest for both teachers and psychologists. In their works they stress positive influence of humour at all the levels of school learning starting from primary school and up to high school [1; 4; 9; 12]. The importance of humour is emphasized not only by the experts, but also by the pupils. For examples, the findings of the research of the Russian psychologist O.Riabov, where the participants were the pupils of 3-11 grades, once again confirmed that the basis for building relationship between pupils and teachers is an emotional aspect of interaction and only later evaluation of a teacher as an expert in his/her field. Among the qualities mentioned by the pupils as important were fairness, sense of humour, ability to understand another person, love to one’s subject, etc. [8]. At the same time, according to some psychological researches, peculiarities of the teaching profession in combination with excessive didacticism contribute to suppression of the sense of humour [3].

Analysis of the role of humour in pedagogical activity shows that its importance is mainly stressed in two fields: to improve interpersonal interaction between a teacher and a pupil or between a teacher and a class (a group of pupils) and as pedagogical means. American researchers J.Powell and L.Andersen stress the point that humour can be used in pedagogical activity to better understand the material and maintain the necessary level of attention, creation of positive atmosphere among pupils, improving the level of engagement of pupils into academic process, as an additional means of control over undesirable behavior, etc. At the same time they also stress the significant negative potential present in humour. Due to the difference in status and considerable level of stress teachers tend to choose the negative, aggressive forms of humor that contributes to their distancing from pupils or students [13]. Consequently, correlation of different forms of humour in the activity of modern Ukrainian teacher poses scientific interest. Thus, **the aim** of this research is to identify style peculiarities of humour used by teachers.

The material of the research. The participants of the research were 53 teachers (43 females and 10 males aged 31-60 years old). The student of the Department of Psychology of the Ivan Franko National University in Lviv Liubov Diakiv participated in data collection and primary processing of the results. The research was conducted by means of questionnaire survey with the help of “Humour Styles Questionnaire” (R.Martin, adapted by S.Skvortsov, O.Zaiva), “The Coping Humor Scale” (R.Martin, adapted by S.Skvortsov, O.Zaiva) (hereinafter CHS), methodology “Strategic Approach to Coping Scale (SACS)” (adapted by N.Vodopianova, E.Starchenkova), methodology “Individual Style of Pedagogical Activity” (by A.Markova, A.Nikonova), methodology of emotional burnout level diagnostics by V.Boyko, Cattell’s 16 Personality Factors Test.

The results of the conducted research have shown that teachers tend to have low level of understanding the role of humour as coping resource ($M=17,5$ from total 28, which according

to some other researches [5] means a low level of understanding the role of humour in stress situations). Analysis of humour styles hierarchy preferred by teachers has revealed prevalence of constructive forms of humour. Thus, most common in pedagogical activity of teachers is affiliative style of humour ($M=32,2$), which is mainly used to establish relationships and reducing tension in interpersonal communication. The second place in terms of usage is occupied by self-enhancing humour ($M=29,3$) which helps maintain optimistic view of life and reduce tension in stressful situations. Using aggressive humour, i.e. tendency to use humour to criticise others or to manipulate people is at the third place ($M=26,0$). The teachers are least inclined to use self-defeating humour ($M=20,8$) which is mainly aimed at entertaining others at the expense of one's reputation which is absolutely logical taking into account peculiarities of the job of a teacher. There were no statistically reliable differences in the level of using humor as a mean of coping with stress or humour styles depending on the gender of the respondent or professional experience.

Correlational analysis of data (Person correlation coefficient) made it possible to identify important relations between peculiarities of using humour and other indicators. Thus, the relation was found between the level of using humour as a coping resource and indicators of emotional burnout (the level of emotional detachment ($r=0,29$, $p<0,05$), level of anxiety and depression ($r=-0,31$, $p<0,05$) that supports the function of humour as a means of distancing from the problem and its role in enhancing general emotional tone. The relation was also found between CHS and avoidance of aggressive actions ($r=-0,30$, при $p<0,05$) under stress shows that humour can be used as an alternative way to settle a conflict.

Affiliative humour is related to avoidance of thinking-related and improvising style of pedagogical activity ($r=-0,31$, $p<0,05$). As there were no other relations identified between peculiarities of using humour and style of professional activity, it is necessary to focus on this aspect in details. Thinking-related and improvising style suggests slow activities at the lesson, routine teaching methods and few group discussions. Correspondingly, the relations obtained indirectly shows avoidance of this style and better psychological atmosphere in the class under conditions of using affiliative humour.

Apart from the fact that the level of self-enhancing humour usage is evidently related to the Coping Humour Scale ($r=0,31$, $p<0,05$), it is also related to the level of emotional detachment ($r=0,33$, $p<0,05$) and preference of resorting to assertive actions ($r=0,29$, $p<0,05$) in stressful situations.

The level of aggressive humor usage is related to prevalence of asocial coping which means growth of tendency to asocial actions ($r=0,46$, $p<0,05$) and avoidance of social contacts ($r=-0,32$, $p<0,05$). Of interest is the identified interrelation between the tendency of aggressive humour usage and M Factor "Practicality-Abstractedness" of Cattell's questionnaire ($r=-0,32$, $p<0,05$) that demonstrates interdependence between practicality, excessive reality and aggression level.

Usage of non-constructive self-defeating humour is related to the usage of non-constructive coping strategies: with aggressive actions ($r=0,33$, $p<0,05$) and avoidance ($r=0,32$, $p<0,05$). It is also identified that giving preference to this style of humour shows tendency to subordination (E factor of Cattell's questionnaire "Subordination-Dominance", $r=-0,36$,

$p < 0,05$) and emotional insensitivity (Factor I “Roughness-Sensitivity” ($r = -0,34$, $p < 0,05$)). It is interesting that according to R. Martin’s data this type of humour is significantly negatively related to the indicators of psychic health [7, с.321]. At the same time this relationship can be neutral, for instance, in case of low vulnerability level.

So, analysis of the results has shown relationship between humour styles and general social and psychological characteristics of the personality of a teacher: peculiarities of coping strategies and characteristics of emotional burnout. Practically there was no relationship found between peculiarities of humour usage and the style of pedagogical activity.

To reveal peculiarities of teachers with different levels of using humour as coping strategy within the group of respondents were singled out subgroups with low and high level of humour usage (on the basis of identification of the boundary between the high and low quartiles). Consequently, individuals with the score 21 and higher were considered as individuals with high level of using humour as a coping strategy, while those with the score 13 and less were considered as those with low level of using humour to cope with stress. Average values of these subgroups according to the Humour Style Questionnaire by R. Martin are shown in Figure 1.

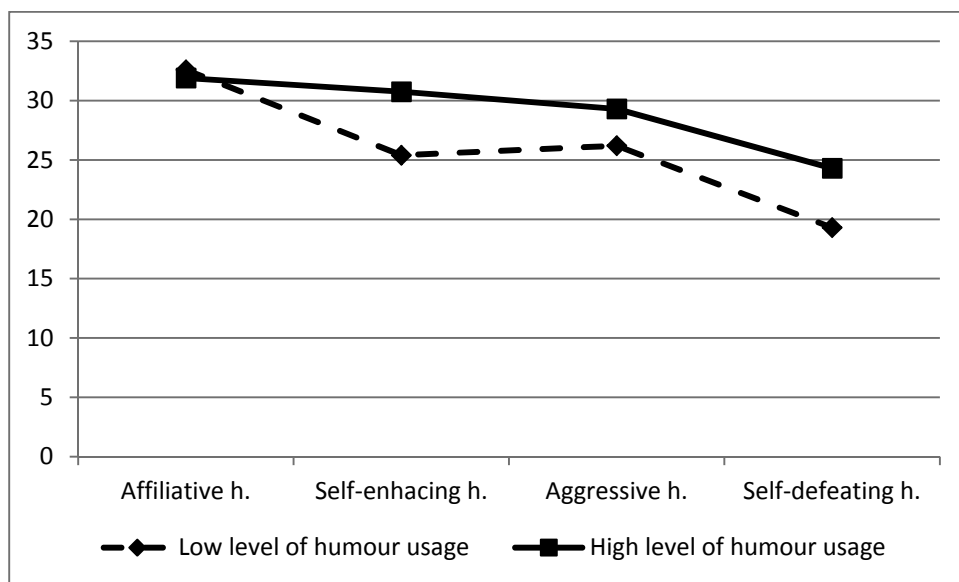


Fig. 1. Graphs of average values of humour styles in subgroups with different level of using humour as a resource to cope with stress

Thus, teachers with relatively high level of using humour as a coping strategy can be characterized with higher indicators regarding all the humour styles (self-enhancing ($M_B = 30,75$, $M_H = 25,4$), aggressive ($M_B = 29,3$, $M_H = 26,2$) and self-defeating ($M_B = 24,3$, $M_H = 19,3$), except for affiliative ($M_B = 31,9$, $M_H = 32,6$). Comparative analysis of the results with the help of Mann-Whitney criterion has revealed statistically reliable differences between the subgroups

with regard to the level of usage of self-defeating humour ($p < 0,05$). There were no statistically reliable differences for other scales between individuals with low and high level of using humour as a coping strategy.

Considering the results obtained it seemed reasonable to divide the respondents into the subgroups depending on their preference of certain humour styles. Division was done with the help of cluster analysis of data with application of clusterization tree and method of k-mean. According to the analysis results, there were three groups of teachers that prefer different combinations of humour styles (Fig. 2). According to the data of variance analysis clusters show statistically significant difference from each other, which means that values of test scales are classification criteria.

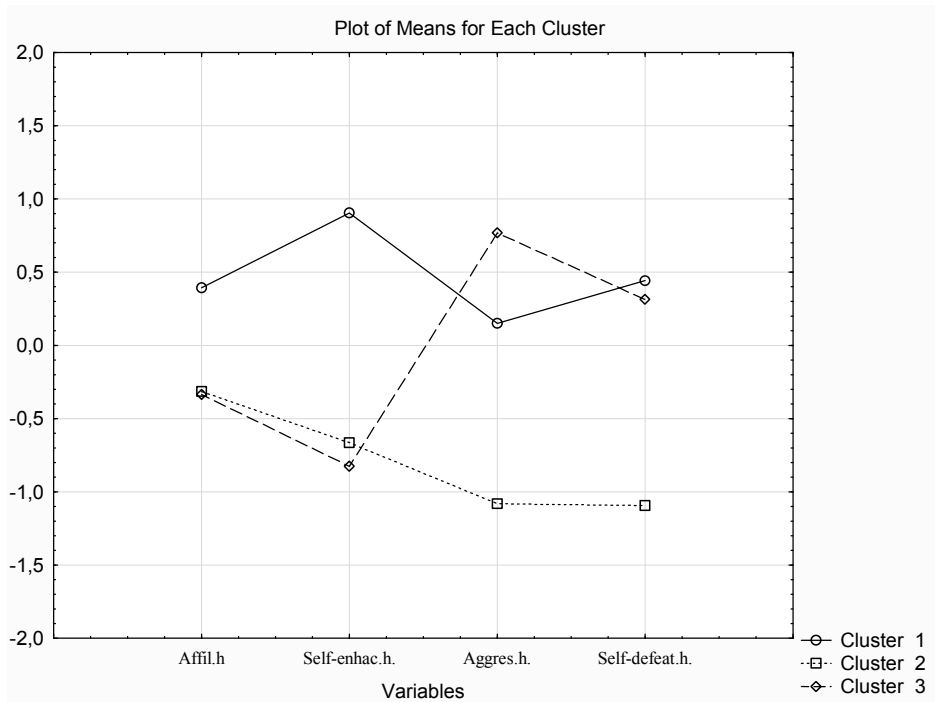


Fig. 2. Group of respondents with different style peculiarities of using humour

The first cluster included 24 teachers (44%) who can be characterized by flexibility in using all types of humour. The indicator of using humour as a coping strategy in this cluster is also the highest ($M=18,4$). Conditionally this cluster can be called “teachers who tend to use humour as a resource to cope with stress”.

The second cluster has 14 teachers (26%) that have low indicators in all the scales of the questionnaire. In this cluster the indicator of humour usage is lower ($M=16,85$), that means these are “teachers who generally do not tend to use humour”.

The third cluster is represented by 15 teachers (30%) who prefer, according to R. Martin’s

terminology, unhealthy and potentially harmful styles of humour (“teachers who tend to use non-constructive forms of humour”): to a greater extent they use aggressive humour, and to a lesser extent – self-defeating humour. The indicator for coping humour in this subgroup is the lowest ($M=16,6$) that is logical as in this case humour is the means for attacking either surrounding people or oneself.

Comparison of clusters for other indicators (one-factor dispersion analysis, Scheffe’s test) has not revealed any discrepancies between the subgroups as to the style of pedagogical activity. The differences revealed were related to certain symptoms of emotional burnout (discrepancies between the first and the third cluster with regards to the level of emotional detachment ($p=0,03$) and peculiarities of coping-strategies (discrepancies between the first and the third cluster with regards to the level of inclination to the use of assertive ($p=0,03$) and asocial actions ($p=0,006$), between the second and the third cluster with regards to the level of inclination to asocial action ($p=0,003$) (Fig. 3).

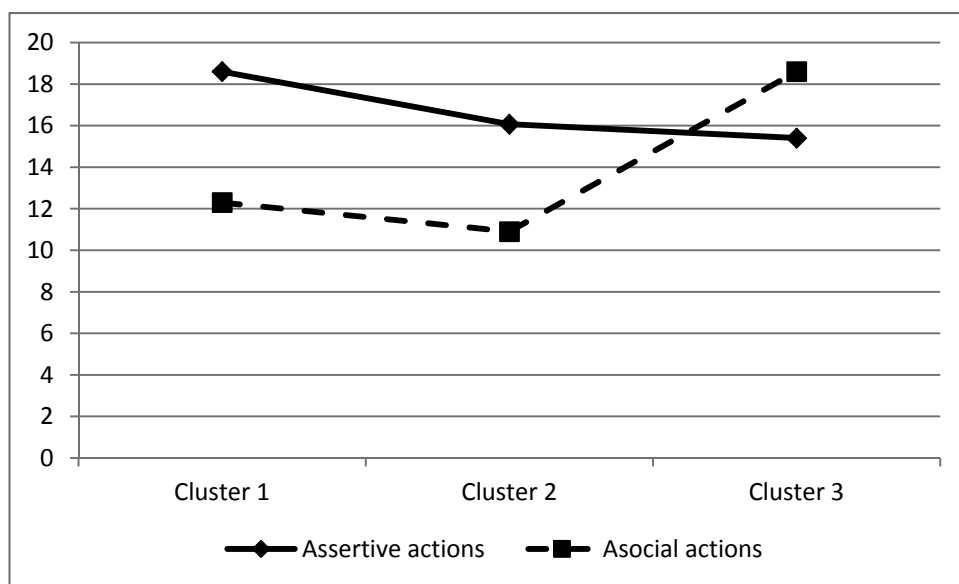


Fig. 3. Differences between clusters as to the peculiarities of using coping-strategy

Teachers who tend to use humour are more emotionally detached ($M=4,79$) in comparison with teachers who do not tend to use humour in stressful situations and with teachers who use unconstructive humour styles. It is also accompanied by high level of assertion ($M=18,6$) as manifestation of active coping-strategy and low level of aggression ($M=12,3$). Teachers who tend to use non-constructive forms of humour (aggressive and self-defeating) are characterized by lower level of emotional detachment in professional activity ($M=2,73$). In its turn it is accompanied by higher tendency, in comparison with two other clusters, to resort to asocial actions in stressful situations ($M=18,6$) and lower level of assertion ($M=15,4$). The assumption has been made that giving preference to asocial actions is a reaction of the

still unformed system of emotional protection in professional activity and can depend on professional experience. However, the hypothesis about interdependency of these values has not been substantiated (the average employment term of different clusters representatives is 22, 20 and 23 years respectively and these differences do not have statistical significance).

Conclusions. The results of empiric research have shown that humour as a resource to cope with stress is seldom used by teachers. There is almost no interrelationships between the style of pedagogical activity and styles of humour, however, it was confirmed that using humour is a resource to maintain psychic health, prevent emotional burnout of teachers and a way to use more active and constructive types of coping strategy. Logically, an interesting direction of applied research can be inclusion of a humour-related ingredient into the system of traditional emotional burnout prevention mechanisms. The toolbox of this research was not aimed at identification of the influence of humour on the academic process efficiency which may also become a prospective research.

REFERENCES

1. *Амонашвили Ш.* Здравствуйте, дети! / Ш. Амонашвили. – Москва : Просвещение, 1983. – 207 с.
2. *Бергсон А.* Смех / А. Бергсон // Психология эмоций. Тексты / под ред. В. Вилюнаса, Ю. Гиппенрейтер. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1989. – С. 186–191.
3. *Виноградова Г.* О деформации личности педагога профессией / Г. Виноградова // Ананьевские чтения – 2001: Тезисы научно-практической конференции. – Санкт-Петербург, 2001. – С. 248–249.
4. *Дудник Н.* Гумор як педагогічна проблема / Н. Дудник // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2008. – Вип. 24. – С. 95–100.
5. *Зайва О.* Особливості використання почуття гумору як ресурсу психологічного подолання : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. психол. наук / О. Зайва. – Харків, 2006. – 20 с.
6. *Лук А.* О чувстве юмора и остроумии / А. Лук. – Москва : Искусство, 1968. – 191 с.
7. *Мартин Р.* Психология юмора / Р. Мартин ; пер. с англ. / под. ред. Л. В. Куликова. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 480 с.
8. *Рябов А.* Учитель – глазами учеников, и ученик – глазами учителя [Электронный ресурс] / А.Рябов // Директор школы. – 2002. – № 1. – С. 50–62. – Режим доступа : <http://eecsosman.hse.ru/text/16634861/> (дата обращения 29.03.2018).
9. *Сергеева О.* Функции юмора в педагогической деятельности [Электронный ресурс] // Ярославский педагогический вестник. – 2006. – № 2. – Режим доступа : http://vestnik.usru.org/releases/pedagoka_i_psichologiy/31_4/ (дата обращения 29.03.2018).
10. *Скворцов С.* Методика дослідження стилів гумору (HSQ) та Шкала використання гумору як ресурсу стресоподолання (CHS): опис, адаптація, застосування / С. Скворцов, О. Зайва // Вісник Дніпропетровського університету. Педагогіка та психологія. – 2005. – №11. – С. 91–95.
11. *Фрейд З.* Остроумие и его отношение к бессознательному / З. Фрейд. – Санкт-Петербург : Азбука-классика, 2006. – 288 с.
12. *Харченко І. А.* Сила педагогічного гумору / І. А. Харченко // Рідна школа. – 1992. – № 2. – С. 41–45.
13. *Powell J.* (1985) Humour and teaching in higher education / J. Powell, L. Andresen // *Studies in Higher Education.* – 1985. – Vol. 10. – № 1. – P. 79–90.

Стаття надійшла до редколегії 15.04.2018

Прийнята до друку 06.05.2018

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ГУМОРУ ВЧИТЕЛЯМИ

Марина КЛІМАНСЬКА

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Університетська, 1, м. Львів, Україна, 79000,
e-mail: marina.klimanska@gmail.com*

Подано результати емпіричного дослідження особливостей використання гумору вчителями. Виявлено, що гумор як ресурс подолання стресу мало використовують педагоги, проте серед стилів гумору загалом переважають його конструктивні форми: афіліативний і самопідтримувальний, тобто гумор використовують як засіб налагодження стосунків з іншими та як особистий ресурс в ситуації стресу. Емпірично доведено наявність взаємозв'язку між стилями гумору та загальними соціально-психологічними характеристиками особистості вчителя: особливостями копінг-стратегій та характеристиками емоційного вигорання. Практично не виявлено зв'язку між особливостями використання гумору та стилем педагогічної діяльності.

За допомогою кластерного аналізу емпірично виявлено три групи педагогів, які відрізняються за характером використання різних стилів гумору. До першого кластера увійшли педагоги, для яких характерне гнучке використання всіх видів гумору і вони схильні використовувати гумор, як ресурс подолання стресу. До другого кластера увійшли вчителі, які взагалі не схильні до використання гумору. Представниками третього кластера були вчителі, які схильні надавати перевагу нездоровим і потенційно шкідливим стилям гумору: в більшій мірі агресивному, в меншій – самопринизливому. Показник використання гумору як ресурсу подолання стресу в цій підгрупі був найнижчим, тобто гумор був засобом нападу або на навколишніх, або на себе.

Порівняння кластерів за іншими показниками допомогло виявити відмінності в рівні емоційної відстороненості й особливостей використання копінг-стратегій. Вчителі, які схильні до використання гумору, більш емоційно відсторонені, порівняно з вчителями, які не схильні до використання гумору в стресових ситуаціях та з вчителями, які використовують неконструктивні стилі гумору. Це супроводжується також високим рівнем асертивності як виявлення активної копінг-стратегії та низьким рівнем агресивності. Для вчителів, які схильні до використання неконструктивних форм гумору (агресивного та самопринизливого), характерний нижчий рівень емоційної відстороненості в професійній діяльності. Це супроводжується вищим, порівняно з двома іншими кластерами, рівнем схильності до здійснення асоціальних дій у стресовій ситуації та нижчим рівнем асертивності.

Враховуючи низький рівень використання гумору як ресурсу подолання стресу серед педагогів та водночас позитивний вплив конструктивних форм гумору на збереження психічного здоров'я, запобігання розвитку емоційного вигорання, важливим напрямом прикладних майбутніх досліджень могло б бути включення до системи традиційних профілактичних заходів щодо емоційного вигорання складової, яка пов'язана з використанням гумору. Інструментарій запропонованого дослідження не передбачав визначення впливу гумору на ефективність навчального процесу, що також вбачається перспективним напрямом наукових пошуків.

Ключові слова: почуття гумору, афіліативний гумор, агресивний гумор, самопідтримувальний гумор, самопринизливий гумор.

УДК 159.923:159.942.4J-055.2

ЕМОЦІЙНА САМОРЕГУЛЯЦІЯ ЖІНОК, ЯКІ ЗАЗНАЛИ ПСИХОЛОГІЧНОГО НАСИЛЬСТВА В РОДИНІ

Ірина КОЧЕРГІНА

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

Подано результати дослідження особливостей регуляції емоційного стану жінок, які переживали психологічне насильство у родині. Проаналізовано наукові підходи до вивчення понять саморегуляції, емоційної саморегуляції та психологічного насильства. **З'ясовано, що** родина як специфічна форма людського співіснування відіграє важливу роль у житті кожної людини. **Доведено, що наслідки психологічного насильства призводять до порушень міжособової взаємодії у родині й особистісних змін, які охоплюють спектр негативних переживань.** Наголошено, що психологічне насильство у взаємостосунках є стресогенним чинником, тому доцільно досліджувати особливості емоційної сфери жінок, які піддавались такому виду насильства. Розглянуто й проаналізовано компоненти емоційної саморегуляції жінок, які переживали психологічне насильство. Стверджується, що наявність такого виду образливої поведінки від членів родини негативно впливає на процеси саморегуляції емоційного стану.

Зазначено, що жінки, які переживали психологічне насильство від членів своєї родини, мають труднощі, які пов'язані самоуправлінням, самостабілізацією емоційної сфери, емоційною стійкістю. З'ясовано, що жінки, які були жертвами психологічного насильства від членів своєї родини, мають знижені загальні навички самоконтролю, труднощі у розумінні власних емоційних переживань та емоцій інших людей.

Ключові слова: саморегуляція, емоційна саморегуляція, психологічне насильство.

Формулювання проблеми. Особливості образливої поведінки – емоційне нехтування, залякування, словесні образи, лайка, приниження, зневажливе оцінювання, знецінення особистості тощо у сучасному темпі розвитку суспільного життя, зростанні чутливості до дотримання прав людини – стають актуальним аспектом наукових досліджень. З виявами психологічного насильства стикається значна кількість жінок у всьому світі. Таке ставлення може відбуватися у міжособових стосунках з партнером, батьками, друзями, колегами, керівництвом тощо. Психологічне насильство, безперечно, є досить важким і серйозним стресогенним чинником, тому треба вміти управляти власним емоційним станом задля забезпечення та збереження свого психологічного благополуччя. Емоції людини виконують багато функцій, поліпшуючи чи погіршуючи діяльність особи [1]. Емоційна саморегуляція – це одна з характеристик особистості. Тому дослідження особливостей емоційної саморегуляції у жінок, які зазнали психологічного насильства, допоможе краще зрозуміти механізми та ресурси

свідомої емоційної саморегуляції для поліпшення та диференціації психологічної допомоги, підтримки тих осіб, які піддалися негативному впливу психологічного насильства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психологічне насильство чи не найбільше спрямоване на емоційну сферу особистості, спричиняючи негативні емоційні переживання: самобичування, переживання сорому, депресії, тривожності, посттравматичний стресовий розлад [4, 8]. Емоційна саморегуляція не є інструментом придушення негативних переживань, а є зміною цих переживань на такі, що сприяють оптимізації свого стану. Об'єктами емоційної саморегуляції є негативні переживання та пов'язане з ними відчуття душевного дискомфорту. Регулювання охоплює управління власними думками, поведінкою, переживаннями. Душевний дискомфорт жертв психологічного насильства маловивчений, а проблематика особливостей саморегуляції емоційного стану жінок-жертв психологічного насильства залишається відкритою.

Поняття регуляції вперше ввів П. Жане, стверджуючи, що здатність до саморегуляції найвищий критерій розвитку особистості. Саморегуляцію розглядав як процес опосередкування соціальних норм і цінностей, як систему внутрішніх вимог, які перетворюють людину в активного суб'єкта. У науковій літературі аналізують такі різновиди саморегуляції: особистісна, вольова, ціннісна, мотиваційна, емоційна [4, 7]. Саморегулятивні навички важливі у побудові взаємостосунків і вирішенні життєвих завдань, особливого значення вони набувають за наявності фактів психологічного насильства у стосунках з іншими, де найважливішим різновидом саморегуляції є регуляція власного емоційного стану. Емоційна саморегуляція – це процес самоуправління, в який входить безліч інших процесів, за допомогою яких контролюють власну поведінку. Р. Ербер та А. Тессер наголошують на важливості когнітивного контролю емоційної сфери й описують модель цілеспрямованої емоційної саморегуляції [6]. М. Чен і Дж. Барг описали ідею емоційної саморегуляції через задоволення гедоністичних потреб і запропонували модель потребнісно-орієнтованої емоційної саморегуляції [5]. С. Кул вважає, що саморегуляція емоцій координується інтеграцією необхідних підсистем і процесів для підтримання обраного напрямку дій, описує її через особистісно-орієнтовану модель емоційної саморегуляції [7].

Кількість публікацій щодо насильства в родині поступово збільшується. Рашіше психологічне насильство вважали складовою сімейного, фізичного, сексуального насильства чи інших видів жорстокого поводження (І. Аріас, К. Пейп) [3]. Сьогодні все частіше психологічне насильство вважають самостійним видом жорстокого поводження, яке може існувати окремо від інших видів насильства у взаємостосунках. Вивченню особистісних особливостей жінок-жертв сімейного насильства присвячено багато праць, в яких досліджують формування специфічних рис дезадаптивної особистості жінки, яка піддається такому насильству (А. Шаєф) [9]. Наслідки психологічного насильства описані в дослідженнях А. Томісона, Дж. Туччі [11]. Також науковці досліджували діагностичні критерії психологічного насильства, його ознаки та форми (Дж. Сонкін) [10]. Психологічне насильство може бути компонентом сімейного, але може виявлятися самостійно. Більшість існуючих досліджень стосуються сімейного насильства та жорстокого поводження чоловіків з власними дружинами та дітьми. Проблема психологічного насильства над жінками з боку інших членів родини маловивчена.

Мета нашої праці – виявити особливості саморегулювання в емоційній сфері жінок, які переживали психологічне насильство не лише у стосунках з партнером, а й з боку батьків, братів чи сестер, родини чоловіка, дітей.

Викладення основного матеріалу дослідження. Для досягнення сформульованої цілі провели дослідження за участю 140 жінок різного віку, які зазнали психологічного насильства з боку різних членів своєї родини.

Щоб вивчити особливості емоційної саморегуляції, використали такі методики: “Здатність до самоуправління” Н. М. Пейсахова, методика “Стиль саморегуляції поведінки” В. І. Моросанової, опитувальник для виявлення вираженості самоконтролю в емоційній сфері, діяльності та поведінці Г. С. Нікіфорова, методика “Модель емоційного інтелекту” М. О. Манойлової, тест “Емоційні бар’єри у міжособовому спілкуванні” В. Бойка, шкала “Емоційна стійкість-емоційна нестійкість” п’ятифакторного опитувальника особистості Хїджиро Тсуїї (5BFQ) в адаптації А. Хромова, багаторівневий особистісний опитувальник “Адаптивність” А.Г. Маклакова і С. В. Чермяніна, тест-опитувальник “Дослідження вольової саморегуляції” А. В. Зверькова і Е. В. Ейдмана. Для визначення психологічного насильства в родинних взаємостосунках застосовували авторську “Методику дослідження психологічного насильства над жінками в родині” [2], яка допомагає виявити такі форми: заборони та примус, погрози, контроль, презирство, негативне оцінювання розумових здібностей та емоційне нехтування з боку батька, матері, сиблінгів, старшого покоління (дідусі та бабусі), чоловіка, його родини та власних дітей. Досліджуваним треба було зазначити частоту явищ, оцінюючи кожного члена своєї родини.

Щоб виявити психологічні особливості емоційної саморегуляції жінок, які переживали психологічне насильство в родинних стосунках, проаналізували статистичні показники факторного та кореляційного аналізів. На підставі факторного аналізу виокремили компоненти емоційної саморегуляції жінок. Для емпіричних даних досліджуваної групи побудували п’ятифакторну модель, яка пояснює 55,2% від загальної дисперсії даних.

Самоуправління як компонент емоційної саморегуляції є цілеспрямованим керуванням людиною своїми формами активності. Це спрямованість особистості на активну регуляцію власного емоційного стану. Самоуправління як процес охоплює мотиваційні компоненти і пов’язане з необхідністю формулювання цілей, пошук нових рішень і засобів досягнення цілей. Мотиваційний компонент емоційної саморегуляції передбачає сукупність стійких мотивів, які сприяють усвідомленню людиною значущості своєї діяльності. До першого чинника “Самоуправління” увійшли показники здатності до самоуправління: цілепокладання (0,625), здатність до самоуправління (0,538), планування (0,605), гнучкість (0,675), самовладання (0,596), програмування (0,577), оцінка результату (0,588). Результати кореляційного аналізу свідчать про те, що низький рівень програмування, який означає, що жінка не вміє продумувати послідовність своїх дій ($r=-0,33$), взаємопов’язаний з наявністю деструктивних форм взаємостосунків з матір’ю. Брак ефективних та адаптивних стратегій поведінки в стресових ситуаціях, недостатній розвиток навичок програмування власних дій, невміння самостійно сформулювати

план дій – призводить до частого зіткнення неадекватності отриманих результатів з цілями своєї поведінки та надання в діяльності переваги методу спроб і помилок, який взаємопов'язаний з тотальним контролем ($r=-0,33$) і презирством ($r=-0,33$) з боку матері. Такі форми психологічного насильства відбуваються в образливих висловах матері, маніпулюванні переживаннями та почуттями, необґрунтованих звинуваченнях, у вираженні матір'ю сумнівів щодо здатності дочки вирішувати життєві проблеми, на смішках щодо розумових здібностей тощо. Тобто вироблено такий тип взаємовідносин матері з дочкою, де мати постійно контролює поведінку та дії, ставиться зневажливо, принижує та недовіряє дорослій дочці.

Крім того, існує зворотний кореляційний зв'язок між самоуправлінням ($r=-0,30$) і психологічним насильством з боку сиблінгів. Жінки, які переживали психологічне насильство з боку брата чи сестри, мають труднощі, що пов'язані з пошуком вирішення незвичайної, нестандартної ситуації.

Гнучкість, як один із компонентів саморегуляції, який виявляється у вмінні швидко й ефективно орієнтуватись у змінних життєвих обставинах, взаємопов'язана з психологічним насильством у родинних стосунках. Низький рівень цього показника зворотно корелює з такими формами психологічного насильства з боку родини чоловіка (свекра, свекрухи, братів чи сестер чоловіка, дідусів і бабусь): погрози ($r=-0,27$), контроль ($r=-0,25$), презирство ($r=-0,26$), негативне оцінювання розумових здібностей невістки ($r=-0,24$), емоційне нехтування ($r=-0,24$). Жінки, які невпевнені у нових, швидкозмінних обставинах, важко звикають до змін поведінки родини, їм потрібен додатковий час, щоб завчасно спланувати свою поведінку, оцінити можливі наслідки своїх дій і способи корекції залежно від ситуації.

Також спостерігається взаємозв'язок таких форм психологічного насильства: заборони і примус ($r=-0,25$), погрози ($r=-0,24$), емоційне нехтування ($r=-0,28$), контроль ($r=-0,25$), негативна оцінка розумових здібностей ($r=-0,30$) з боку власних дітей жінки та моделювання, програмування, корекції, оцінки результатів як складових саморегуляції. Такі компоненти саморегуляції – моделювання та програмування – характеризують вміння регулювати поведінку, коригувати її та передбачати результат дії. Негативна оцінка розумових здібностей з боку дітей пов'язана з невмінням жінки помічати власні помилки, некритичністю до своїх дій. Така не сформованість саморегуляції діяльності жінки може спонукати її дітей у стосунках з нею до певних форм психологічного насильства. Там, де є слабкий поведінковий контроль жінки, зростає свавілля з боку дітей.

Самостабілізація як компонент емоційної саморегуляції є здатністю до трансформації негативних емоцій у конструктивне русло. До другого чинника "Самостабілізація" увійшли показники нервово-психічної стійкості (0,542), адаптивності (0,614), моральної нормативності (0,696), домінування негативних емоцій (-0,561), негнучкість емоцій (-0,638), небажання зближуватись в емоційній сфері (-0,529), емоційні бар'єри (-0,777). Це компоненти, які входять у процеси самостабілізації емоційного стану, адаптації до змінних умов.

З наявністю фактів психологічного насильства з боку батька ($r=-0,29$), матері ($r=-0,29$), старшого покоління в родині ($r=-0,27$) знижується особистісний адаптив-

ний потенціал жінки. Це свідчить про конфліктність у стосунках жінки з батьками та старшими членами родини, нервово-психічні зриви та зниження нервово-психічної стійкості жінки, що може простежуватись у труднощах поведінкової регуляції вияву власних негативних емоцій, браку адекватної самооцінки та реального сприйняття дійсності, ситуації. Крім того, зі зростанням таких форм психологічного насильства щодо жінки в родині: погрози і знецінення особистості ($r=0,39$), негативне оцінювання розумових здібностей жінки, висловлення сумнівів щодо адекватності її суджень ($r=0,37$) взаємопов'язані з негнучкістю емоцій жінки. Жінка, яку члени родини постійно зневажають, не враховують її думки, або відверто зневажають її рішення, характеризується млявістю емоційної сфери. Погрози в родині корелюють ($r=0,32$) з наявністю емоційних бар'єрів. Це свідчить про те, що домінування негативних емоційних переживань через дисфункційні стосунки у власній родині жінки призводить до певних труднощів у налагодженні емоційних контактів і зростанні емоційних бар'єрів. Зі зростанням психологічного насильства щодо жінки з боку членів її родини показники самостабілізації знижуються.

Третій чинник “Емоційна стійкість” охоплює показники емоційної нестійкості ($-0,906$) й емоційної лабільності ($-0,643$). Емоційна стійкість – позитивна психологічна якість людини, яка виражається в тому, що емоція у відповідальні моменти досягає оптимального ступеня інтенсивності, спрямована на розв'язання поставлених завдань. Тобто, емоційна стійкість є допоміжним компонентом у досягненні цілей, виявляється через постійність у планах і діях, емоційну зрілість, реалістичність у саморегулятивному процесі. Існує кореляційний взаємозв'язок психологічного насильства з напруженістю ($r=0,31$) і депресивністю ($r=0,32$) – показники емоційної нестійкості. Це свідчить про труднощі у контролі емоцій, імпульсивність дій, що зовнішньо може виявлятися у браку почуття відповідальності, капризності тощо. Існує зв'язок між емоційною нестійкістю та психологічним насильством з боку сиблінгів ($r=0,30$). Постійне психологічне насильство може породжувати почуття безпомічності та нездатності впоратись з життєвими труднощами. Поведінка жінок, які зазнали психологічного насильства, може залежати від ситуації, вони з тривожністю очікують неприємностей, можуть впадати у відчай і депресію.

Самоконтроль – це вміння керувати своєю поведінкою, стабілізувати власну емоційну сферу. У структурі емоційної саморегуляції самоконтроль відображає довільний контроль емоційних реакцій і станів. Четвертий чинник “Самоконтроль” складається з таких показників: самоконтроль в емоційній сфері ($0,654$), самоконтроль у діяльності ($0,609$), поведінковий самоконтроль ($0,666$), самоконтроль ($0,896$).

На підставі даних кореляційного аналізу можемо стверджувати, що наявність фактів психологічного насильства з боку батька призводить до зниження самоконтролю в емоційній сфері ($r=-0,30$), тобто змінюються способи та сила вираження емоцій і почуттів. З тим самим показником корелює психологічне насильство з боку матері ($r=-0,27$). Крім того, наявність згаданих деструктивних форм взаємостосунків з матір'ю спричиняє не лише зниження самоконтролю емоцій і почуттів, а й самоконтролю в діяльності ($r=-0,31$), поведінкового самоконтролю ($r=-0,27$) та загального рівня само-

контролю ($r=-0,33$). Матір як значуща особа у становленні особистості жінки, вчиняючи психологічне насильство над нею, негативно впливає на формування навичок самоконтролю дочки. Наслідками психологічного насильства щодо самоконтролю в діяльності та поведінкового самоконтролю може бути формування неефективних і неадаптивних стратегій поведінки в стресових ситуаціях тощо.

Психологічне насильство у стосунках з батьками послаблює загальні навички самоконтролю, що свідчить про зміну здатності контролювати власні вчинки, дії, психічні явища. Також послаблюється самоконтроль у сфері переживань, бо таке насильство найбільше впливає на емоційну сферу жертви, робить її чутливою та ранимою.

Родина чоловіка, виявляючи зневагу, презирство, нехтування, негативну оцінку особистості невістки, сприяє зростанню самоконтролю жінки ($r=0,33$). Таке ставлення до жінки змушує її шукати додаткові внутрішні ресурси для побудови ефективної поведінкової стратегії. Зростання самоконтролю в діяльності та поведінковій сфері жінок передбачає детальний аналіз ситуації, вироблення ефективних стратегій корекції власної поведінки, вияву емоцій і почуттів самопідкріпленням, самонаказу та детального планування своєї діяльності, що набуває особливого значення у ситуації психологічного насильства.

Емоційний інтелект – важливий компонент у процесі саморегулювання емоційного стану, який передбачає наявність усвідомлення своїх емоцій і почуттів, а також переживань людей, які нас оточують. Тобто, емоційний інтелект охоплює саморозуміння, яке можна визначити як процес і результат спостереження, пояснення людиною власних думок і почуттів, мотивів поведінки, вміння виявляти смисл вчинків, здатність до розуміння й аналізу власних емоцій, бо це має значення в процесі регуляції власного емоційного стану. П'ятий чинник “Емоційний інтелект” – це емоційний інтелект (0,697) та його показники: усвідомлення своїх емоцій (0,530) та емоцій інших (0,723), керування своїми емоціями (0,502). Кореляційний аналіз виявив наявність зв'язку психологічного насильства з боку батька ($r=0,35$), старших членів родини ($r=0,33$) й емоційного інтелекту. Можемо стверджувати, що такі факти з боку батька, дідуся чи бабусі – надмірний контроль, емоційне відкидання, нехтування пов'язані з усвідомленням своїх емоцій, розумінням емоційних станів і вміння ними керувати. Зі зростанням психологічного насильства з боку названих членів родини знижується здатність до розуміння ролі власних почуттів та емоцій інших, а також низький рівень здатності керувати своїми та чужими емоціями, що свідчить про невиражену потребу у пізнанні себе, а також низький рівень рефлексії і розуміння думок, почуттів іншої людини.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, психологічне насильство як деструктивна та дисфункційна модель родинних взаємостосунків має значний вплив на емоційну сферу жінки. Жінки, які переживали психологічне насильство в родинних стосунках, відрізняються за особливостями регуляції емоційного стану.

Аналізуючи погляди вчених на особливості емоційної саморегуляції як характеристик у людини та результати проведеного факторного аналізу, можемо описати такі компоненти емоційної саморегуляції: самоуправління та внутрішня мотивація, само-

стабілізація емоційної сфери, емоційна стійкість, самоконтроль, емоційний інтелект і саморозуміння.

З'ясовано, що жінки, які переживали психологічне насильство з боку членів своєї родини (батьків, сиблінтів), мають труднощі, які пов'язані з пошуком вирішення незвичайної, нестандартної ситуації. Мають знижену здатність до самоуправління. З наявністю фактів психологічного насильства з боку батьків і старшого покоління в родині знижується особистісний адаптивний потенціал жінки. Це свідчить про нервово-психічні зриви та зниження нервово-психічної стійкості жінки, що може виявлятися у труднощах поведінкової регуляції власних негативних емоцій, браку адекватної самооцінки та реального сприйняття дійсності та ситуації. Психологічне насильство щодо жінок взаємопов'язане з емоційною нестійкістю, що свідчить про труднощі у контролі емоцій, імпульсивність дій, які зовнішньо можуть виявлятися у браку почуття відповідальності, капризності тощо. Результати підтверджують, що психологічне насильство у стосунках з батьками послаблює загальні навички самоконтролю, що свідчить про зміну здатності контролювати власні вчинки, дії, психічні явища. Також послаблюється самоконтроль у сфері переживань, бо таке насильство найбільше впливає на емоційну сферу жертви, робить її чутливою та ранимою. Такі прояви психологічного насильства з боку батька, дідуся чи бабусі – надмірний контроль, емоційне відкидання, нехтування – пов'язані з труднощами в усвідомленні своїх емоцій, розумінні емоційних станів і вміння ними керувати.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. – 1995. – №1. – С. 5–12.
2. Кочергіна І. А. Апробація методики дослідження психологічного насильства над жінками в родині / І. А. Кочергіна // Психологія і особистість. – 2017. – № 1 (11). – С. 82–93.
3. Arias J. Psychological abuse: Implications for adjustment and commitment to leave violent partners / J. Arias, K. T. Pape // Violence and Victims. – 1999. – № 14. – P. 55–67.
4. Campbell J. C. Health consequences of intimate partner violence / J. C. Campbell // Lancet. – 2002. – № 35. – P. 1226–1331.
5. Chen M. Nonconscious avoidance and approach behavioral consequences of the automatic evaluation effect / M. Chen, J. A. Bargh // Personality and Social Psychology. – 1999. – № 25. – P. 215–224.
6. Erber R. Task effort and the regulation of mood: The absorption hypothesis / R. Erber, A. Tesser // Journal of Experimental Social Psychology. – 1992. – № 28. – P. 339–359.
7. Koole S. L. The psychology of emotion regulation: An integrative review / S. L. Koole // Cognition and Emotion. – 2009. – № 23. – P. 4–41.
8. Littleton H. L. Coping with the experience of rape / H. L. Littleton, Radecki Breitkopf // Psychology of Women Quarterly. – 2006. – № 30. – P. 106–116.
9. Shaef A. Co-dependence: Misunderstood / A. Shaef. – San Francisco, 1996. – 105 p.
10. Sonkin D. J. Defining psychological maltreatment in Domestic Violence Perpetration Treatment Programm: Multiple Perspectives / D. J. Sonkin [Electronic resource]. – Access mode: / www/daniel-sonkin.com.

11. Tomison A. M. Emotional Abuse: The Hidden Form of Maltreatment / A. M. Tomison, J. Tucci [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.aifs.org.au/hch/issues.html>

Стаття надійшла до редколегії 06.05.2018

Прийнята до друку 28.05.2018

EMOTIONAL SELF-REGULATION OF WOMEN WHO SUFFERED FROM PSYCHOLOGICAL ABUSE IN A FAMILY

Iryna KOCHERHINA

*Ivan Franko National University of Lviv,
1, Universytetska Str., Lviv, Ukraine, 79000,
e-mail irakocherhina@ukr.net*

The results of the study of the peculiarities of the regulation of the emotional state of women who suffered from psychological abuse in the family are presented in the article. Different scientific approaches to the study of self-regulation concepts, emotional self-regulation and psychological abuse are analyzed here. It is shown that family as a specific form of human coexistence plays an important role in the life of each person. Also, it is shown that the consequences of psychological abuse lead to violations of interpersonal interaction in the family and personal changes that include a range of negative experiences. Moreover, it is emphasized that psychological abuse in interactions is a stressful factor, therefore it is expedient to study the features of the emotional sphere of women, who exposed to this kind of abuse. The components of emotional self-regulation of women who have experienced psychological abuse are considered and analyzed here. It is alleged that the presence of such kind of abusive behavior of family members negatively affects on the processes of self-regulation of the emotional state. It has been established that women who were suffered from psychological abuse by their family members have reduced self-control skills and difficulties in understanding their own emotional experiences and emotions of other people. Analyzing the views of scientists on the features of emotional self-regulation as one of the characteristics of a person and the results of the conducted factor analysis, we can describe such components of emotional self-regulation as self-management and internal motivation, self-stabilization of the emotional sphere, emotional stability, self-control, emotional intelligence and self-understanding. It has been established that women who have experience in psychological abuse by members of their family (parents, siblings) have difficulties related to finding a solution to an unusual, non-standard situation, the need to find new solutions to exit from these crisis relationships. There is a reduced ability to self-management. Also, with the presence of evidence of psychological abuse by parents and older generation in the family, the person's adaptive potential of a woman decreases. In addition, psychological abuse of women is interlinked with emotional instability, which indicates difficulty in controlling emotions, impulsiveness of actions that can externally manifest in the absence of a sense of responsibility, capriciousness, etc. The results confirm that psychological abuse in relationships with parents weakens the general skills of self-control, which indicates a change in the ability to control their own actions, psychic phenomena. Self-control in the realm of emotions also weakens, because such abuse affects on the emotional sphere of the victim most of all, making it more sensitive and vulnerable. Such manifestations of psychological abuse from the side of the father, grandparents or grandmother, such as excessive control, emotional rejection, neglect, are related to difficulties in understanding their emotions, understanding their emotional states and their ability to manage them.

Keywords: self-regulation, emotional self-regulation, psychological abuse.

УДК 159.95

ПРИРОДА ТА ПРОЦЕСУАЛЬНІСТЬ ЕМПАТІЇ

Святослав КУЗЬМИН, Інга ПЕТРОВСЬКА

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

Емпатію розглядають як складний психічний процес, який здатний емоційно проникати у внутрішній світ об'єкта, щоб проіннятися його душевними переживаннями як власними, зберігаючи свою лінію поведінки, відобразити після усвідомлення його стану своє емоційно забарвлене ставлення, відповідно до власних домінуючих моральних установок. Зосереджено увагу на біосоціалній природі емпатії, системній взаємодії між біологічним (наявність особливих нейронних структур, які відповідають за проведення емпатії) та соціальним. Ґрунтуючись на принципах системного підходу, окреслено структурні компоненти емпатії та механізм її утворення. З'ясовано відмінність емпатії від ідентифікації та децентрації.

Ключові слова: емпатія, емоційне зараження, дзеркальні нейрони, емпатогенна ситуація, ідентифікація, рефлексія, децентрація.

Формулювання проблеми. Незважаючи на актуальність і науковий потенціал цієї тематики, в науковому дискурсі проблематика природи та трактування емпатії – не вивчена до кінця. Багатоплановість і неоднозначність тлумачення терміна, сутнісних характеристик, структурних компонентів, а також механізму утворення емпатії, детермінували необхідність систематизувати різні погляди відповідно до цієї проблеми, а також висвітлення свого бачення процесуальності емпатії.

Мета нашої праці – проаналізувати емпатію як психологічний процес, окреслити її природу, процесуальність і механізм утворення, а також описати її структурні компоненти, їхню взаємодію.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженнями проблеми емпатії займалися і займаються зарубіжні та вітчизняні науковці, зокрема: Т. П. Гаврилова, В. Галезе, Ю. Б. Гіппенрейтер, Д. Ріццолатті, К. Роджерс, Л. Фоггасі, З. Фройд, С. Ю. Головін, Т. Д. Карягіна, А. А. Меграбян, Н. Н. Обозов, В. В. Войтко, Л. П. Журавльова, Т. С. Кириленко, К. М. Лучко та ін. Проте вчені не одноставні у розумінні цього феномена.

Як зазначає Л. Журавльова, проблемним полем у трактуванні емпатії вважають “невизначеність співвідношення емоційного, когнітивного “внутрішнього” та поведінкового в емпатії; трактування статусу емпатії: вона і стан, і процес, і установка, і якість; відсутність визначеності у механізмах емпатії; розбіжності емпатії та схожих явищ: насамперед емпатії та симпатії, емпатії та ідентифікації” [6, с. 5].

На думку Ю. Б. Гіппенрейтер, емпатія це: "...здатність особистості переключатися з розуміння партнера на прояв власних як позитивних, так і негативних почуттів, не втрачаючи позитивного (конгруентного) ставлення до партнера" [11, с. 147]. Т. П. Гаврилова розглядає емпатію як: "...довільний відгук людини на емоції іншої, перетворення простих інстинктів на вищі почуття" [15, с. 150]. Досліджує емпатію К. Роджерс. Вона є ключовим елементом у психотерапії, становлячи разом із конгруентністю та безоцінковим ставленням – триаду необхідних умов психотерапевтичного процесу. Дослідник вважає, що: "Бути в стані емпатії, означає сприймати внутрішній світ іншого зі збереженням емоційних і смислових відтінків. Як нібито стаєш цим іншим, але без втрати цього відчуття "як нібито"" [16]. Із наведених трактувань випливає, що емпатія є тією ключовою якістю у професіях типу "Людина-Людина", за допомогою якої каталізується процес входження у внутрішній світ іншої людини, для подальшої реалізації фахових знань.

Викладення основного матеріалу. Щодо визначення емпатії, треба дослідити її сутність. Адже емпатію можна вважати властивістю та процесом, станом чи особистісною якістю, залежно від того, який рівень аналізу цікавить дослідника. Наприклад, якщо керуватись індукційним методом, який розглядає від конкретики до загального, то емпатію первинно можна розглядати як властивість. Фактажем цього є те, що її природа, крім соціального, має також генетичне коріння (про яке йтиметься далі), яке свідчить, що людина народжується з закладеними задатками до емпатії. На психофізіологічному рівні нас цікавитиме як саме емпатія функціонує, тому розглядати її можна як процес. Доказом цього є те, що вона постійно перебуває у динамічно-взаємопов'язаних перетвореннях на шляху від емоційного зчитування (зараження) до її кінцевого прояву. Якщо охоплювати ще загальніше, не зосереджуючи увагу на механізмах її виникнення та природі, можна розглядати емпатію як стан. Як стан емпатію можна розглядати на противагу іншим станам, які саме в цей час паралельно з нею відбуваються в інших системах організму. Два найзагальніші статуси емпатії – трактування як якості особистості і як людський феномен. У першому випадку, наділяючи емпатію статусом особистісної якості, вона сприймається як потенційна здатність, яку людина може розвивати в собі та використовувати у певній сфері діяльності, акцентуючи увагу на її значущості. Зокрема, сфера психології належить до типу "Людина-Людина", наголошуючи на якісній міжособистісній взаємодії, бо емпатія є важливим чинником її встановлення, сприяє виникненню стосунків психолог-клієнт, які ґрунтуються на довірі. В цьому випадку як людський феномен емпатію можна окреслювати з позицій духовного ракурсу філософії, як даність вищих сил, які наділили людину емпатією, заклавши її в людську природу.

Отже, ми не виділяємо з цього масиву можливих статусів єдиний найважливіший. Розглядаємо їх як єдине взаємопов'язане утворення – система, де кожен аспект наукового огляду на своєму рівні важливий. Ми наділятимемо емпатію статусом процесу, оскільки увага зосереджена на її механізмах утворення.

Щодо природи емпатії, то варто зазначити про її біосоціальний характер. Генетичні основи емпатії вивчали близнюковим, генеалогічним, молекулярно-генетичним методами [8]. Ці дослідження довели наявність генетичної компоненти у формуванні

емпатії. З емпатію асоційовані гени: OXTR, GABRB3, AVPR1Ars1 і AVPR1aRS3 [8, с. 2]. Отриманий фактаж дає підстави стверджувати, що, народившись, людина вже володіє потенційною здатністю до емпатії. Однак біологічна компонента передбачає тільки наявність можливості до розвитку емпатії, виявляючись у формі задатків, розвиток яких для повноцінного її функціонування відбувається завдяки процесу соціалізації.

Зрозуміло, що для запуску механізму емпатії, наявності самостійних генних структур – недостатньо. Генетична основа емпатії – це своєрідний центр управління нею, який має відбуватися за наявності певних анатомічних провідних шляхів, забезпечуючи процеси інтеріоризації емпатогенної ситуації й екстеріоризації емпатичної реакції, і вони наявні. Зокрема, у 1990 р. італійський вчений Джакомо Ріццолатті виявив, що в головному мозку приматів є структури спеціальних – “дзеркальних нейронів”, які, об’єднуючись, утворюють так звану дзеркальну систему нейронів [12]. Останні дослідження (за допомогою методів прямої візуалізації головного мозку) підтвердили наявність дзеркальних нейронів і у людини [13, с. 156], бо відіграють ключову роль у розумінні значення дій інших людей. Щодо взаємозв’язку емпатії та дзеркальної системи нейронів, Джакомо Ріццолатті зазначив: “...швидке розуміння емоцій інших, яке гіпотетично відбувається завдяки емоційній дзеркальній системі є необхідною умовою емпатії, яка є основою більшості більш складних стосунків між індивідами” [12, с. 162]. Зауважимо, що розуміння емоцій іншої людини – так званий емоційний інтелект – є первинною необхідною ланкою, на підставі якої відбувається утворення емпатії, як вторинний психічний процес. Конкретизуючи залежність вияву емпатії від функціонування системи дзеркальних нейронів, акцентується увага на залежності продуктивності цих структур від їхньої активності, адже “...стверджується, що саме активність дзеркальних нейронів відіграє ключову роль у здатності до емпатії” [1, с. 4]. Як бачимо, дзеркальні нейрони в утворенні емпатії мають провідне значення як науково доведені провідні шляхи й анатомічні структури, за допомогою яких утворюється емпатія та від активності яких залежить її рівень виявлення. Цю активність як ключовий чинник утворення емпатії треба розвивати шляхом набуття соціального досвіду в комунікативній сфері. Адже розвиток емпатії залежить від рівня соціалізації людини. Як зазначає І. А. Дружиніна, “...ця здатність найбільш “невловима” для аналізу, але очевидна для всіх людей, що спілкуються” [4, с. 80], тому чим більше людина задіяна в контактах з соціумом, тим ліпше у неї розвинена емпатія, а отже, й активність дзеркальних нейронів, які забезпечують її утворення.

До складу емпатії автори зачисляють різні компоненти, виділяючи в її структурі той чи інший найважливіший, на їхню думку, компонент. Зокрема, автори інтегративного підходу (В. В. Бойко, В. М. Юсупов, Т. П. Гаврилова, К. Роджерс, Н. Н. Обозов, Ю. Б. Гіппенрейтер) емпатію розглядають як системне утворення, до складу якого входять такі компоненти: емоційний, когнітивний, поведінковий і комунікативний [9, с. 459]. Емоційний компонент – це співучасть у переживаннях інших людей. Когнітивний – здатність прогнозувати поведінку іншої людини. Поведінковий виражається в актах безкорисливої допомоги іншій людині, а комунікативний компонент допомагає передати людині розуміння її переживань. А. Н. Обозов, розуміючи емпатію як механізм

спілкування, зачисляє до неї: когнітивну, емоційну та дієву складову, вважаючи, що “в основі ієрархічної структурно-динамічної моделі лежить когнітивна емпатія” [14, с. 152], яка виявляється в розумінні психічного стану іншої людини без зміни власного стану. С. Ю. Головін трактує емпатію як “...осягання емоційного стану, проникнення-вчуття в переживання іншої людини” [4, с. 79] та на підставі цього виділяє: емоційну, когнітивну та предикативну емпатію. На відміну від уже знайомих видів емпатії, предикативну трактують як таку, що виявляється у здатності передбачати афективні реакції іншого в конкретних ситуаціях. Л. П. Журавльова у структурі емпатії виділяє такі компоненти: “...афективний (емоційний), когнітивний (пізнавальний) і конативний (дієвий)” [5, с. 52].

Незважаючи на багатозначність трактувань емпатії та різні погляди на її структурні компоненти, на нашу думку, треба розрізнити такі компоненти:

- емоційний – зчитування та сприймання емоційних переживань об’єкта емпатії, передаючи їх відповідними провідними шляхами в когнітивні центри;
- когнітивний – опрацювання сприйнятих переживань емпата з можливістю відчувати його переживання на собі, перейнявшись ними як власними зі збереженням своєї лінії поведінки та виробити на підставі домінуючих моральних установок певне узагальнене ставлення щодо нього у конкретній ситуації;
- поведінковий – забезпечення емоційно забарвленої екстеріоризації свого ставлення щодо емпатогенної ситуації емпата у тій чи іншій формі чи дії.

Підтримуючи позицію системного підходу, вважаємо, що не зовсім доцільно виокремлювати той чи інший домінуючий компонент із вище перелічених. Емпатія є цілісною структурою, діє за аналогією до теорії функціональних систем П. К. Анохіна, в якій кожен елемент виконує свою важливу функцію, проте всі вони діють разом як єдина злагоджена функціональна система.

Проаналізувавши природу та виокремивши компоненти емпатії, треба розглянути механізм її утворення покровоко. Вдаючись до аналогії (для полегшення сприйняття інформації), механізм емпатії можна звести до принципу функціонування рефлекторної дуги, де вироблення рефлексу аналогічне до емпатії. За основу механізму емпатії, на яку можна опертися, ми взяли дослідження Л. П. Журавльової, у якій “сприймання емпатогенної ситуації і співпереживання складають дві ланки першого етапу; переживання з приводу почуттів іншого, як другого етапу, аналізуючи її на когнітивному рівні внісши деякі корективи, щодо загального бачення; систему дієвих компонентів, як третього” [5, с. 40–52], доповнюючи цю структуру певними власними корективами.

Емпатія виникає в емоційному компоненті, який розкривається в умовах так званої емпатогенної ситуації (ЕС), за наявності суб’єкта (емпатуючий) та об’єкта емпатії (емпат). Емпатогенна ситуація – це ситуація, в якій емпат переживає певний психічний емоційно-забарвлений стан. Зазвичай процес емпатії асоціюють із тими емпатогенними ситуаціями, в яких емпат переживає стани неблагополуччя. Т. С. Кириленко зазначає: “деякі автори до емпатогенних зараховують і ситуації, в яких об’єкт переживає радісні почуття, що провокують у суб’єкта певні емоційні реакції (співрадість)” [7, с. 148]. Відповідно до нашої аналогії, цей етап є тим самим подразненням чутливих рецепторів, внаслідок якого запускається механізм утворення рефлексу.

Актуалізація емпатії відбувається через емоційне зараження емпатуючим (емоційне зчитування), яке становить: "...процес передачі емоційного стану від іншого індивіда на психофізіологічному рівні контакту попри власний смисловий вплив чи як додаток до нього" [3, с. 24], виконуючи відповідно до механізму рефлексорної дуги функцію аферентних нейронів, забезпечуючи після зчитування експресії емпата перехід від рівня відчуттів до сприйняття. Тим паче цю аналогію можна сприймати буквально, бо таке сприймання є однією з функцій дзеркальних нейронів.

Після зчитування емоційного стану іншої людини, її розпізнавання відбувається на когнітивному рівні завдяки процесам ідентифікації та децентрації, діючи на підґрунті рефлексії. Рефлексію трактують як "...внутрішню психічну діяльність, спрямовану на усвідомлення власних дій та станів людини" [10, с. 635]. Рефлексія забезпечує концентрацію особистості емпатуючого на собі – своєму внутрішньому світі (пережитий екзистенційний, унікальний досвід). Коли до когнітивних центрів надходить сприйнята інформація, то для її розпізнавання вмикається механізм ідентифікації (отождоження). Варто зазначити, що багато науковців, трактуючи емпатію, часто плутають її з ідентифікацією, бо терміни досить схожі за механізмом дії. Через це виникають значні непорозуміння у розумінні термінології та розмежуванні процесів: емпатії, децентрації та ідентифікації. Ідентифікацію, за визначенням В. В. Войтко, трактують як "...прийом наукового пізнання, при якому встановлюється тотожність, подібність об'єктів завдяки спільності певних рис, ознак" [2, с. 67]. Процес ідентифікації має й відмінні критерії від емпатії, однак виконує важливу роль у її утворенні. Як зазначалось вище, процес ідентифікації передбачає уподібнення себе до емпата, намагаючись повністю вибудувати свою поведінку так, як це б робив емпат, зливаючись з ним у єдине ціле. Процес емпатії, передбачає часткову ідентифікацію, але тільки заради діагностики стану іншого. Про це зазначила Т. Б. Партико на прикладі взаємодії клієнт-психолог: "Психолог бере до уваги лінію поведінки клієнта або його точку зору, приймає її зі співчуттям. Однак свою поведінку вибудовує по-своєму" [10, с. 99]. Нехтується при ідентифікації, розмежовуючи два поняття. Якщо емпатуючий, шляхом отождоження, вибудує свою поведінку так само як це б, на його думку, зробив інший – відбувається повна ідентифікація як втрата свого "Я" (розчинення "Я" в особистості іншого). Засновник клієнт-центрованої терапії Карл Роджерс, під час проведення психотерапевтичних заходів, вбачав небезпеку в тому, що в психологічному консультуванні треба виявляти емпатійне розуміння та тримати дистанцію між емпатією та ідентифікацією без злиття: ніби й отождожуючись із людиною, але не забуваючи про частку "як нібито". Залишаючи свою лінію поведінки. Якщо цією вказівкою знехтувати, то будемо плисти за течією, переживаючи ці проблеми, що може стати причиною нервового зриву чи емоційного вигорання.

Ідентифікація є релізером (причиною) для виникнення співпереживання як легкої форми вияву емпатії, тригування якої відбувається залежно від свідомого вибору емпатуючого. При співпереживанні емпатуючий намагається відповісти на запитання: якби я сприймав ситуацію емпата щодо своєї унікальності? Ідентифікація вмикається не усвідомлено, ґрунтуючись на егоцентричних засадах, оскільки опирається на свій

досвід. Двоє людей, переживаючи ту саму ситуацію, не будуть розцінювати її однаково. Як зазначив видатний французький фізіолог Алексіс Каррель: “Кожна людина – історія, не схожа ні на яку іншу”. Інша людина – інший життєвий досвід, інші життєві травми, умови виховання чи властивості ВНД. Зважаючи на такий спектр неповторності іншої людини, для глибокого розуміння її переживань, треба вміти долати свій егоцентризм, трактуючи ситуацію, опираючись на децентрацію як досконаліший механізм мислення на противагу ідентифікації. Коли ідентифікація не переривається на співпереживанні, вона переходить до децентрації як складнішої, але досконалішої форми. Як відомо, людина народжується егоцентричною за природою і тільки у процесі соціалізації переходить від егоцентричного мислення до децентрації. Такий процес переходу відбувається у період дошкільного віку як основне новоутворення у пізнавальній сфері. Децентрацією мислення називається: “...здатність дитини до врахування думок чи позицій інших людей при вирішенні мисленнєвих задач.” [14, с. 352]. Це не означає, що егоцентризму цілком немає. Раніше ми зазначили, що переходимо від ідентифікації (яка відбувається автоматично), яка ґрунтується на егоцентризмі, до децентрації. На цьому рівні ідентифікація наявна як початкове врахування своїх позицій, проте акцентується на врахуванні позицій іншого. Децентрація є складнішою формою емпатії, за якої рефлексія відбувається з акцентом на внутрішньому світі емпата, а не на своєму, що потребує більшої соціалізації й уяви. На цьому етапі емпатуючий намагається відповісти на запитання: як він сприймає цю ситуацію, враховуючи особливості свого внутрішнього світу? Тільки знайшовши правильну відповідь на це запитання, емпатуючий може виробити загальну картину внутрішнього стану особистості емпата, дізнавшись, які переживання за модальністю йому в цей час характерні: позитивні чи негативні.

Процес ідентифікації та децентрація полягають в усвідомленні внутрішнього стану, який переживає емпат. Дізнавшись це, відбувається передача інформації, яку розпізнають шляхом децентрації, через призму власних домінуючих моральних установок, які в кожного унікальні. На цьому когнітивному етапі забезпечується побудова реакції на ситуацію емпата, відповідно до його психічного стану, який він переживає. Весь когнітивний етап від ідентифікації до пропускання через власні моральні установки можна розглядати аналогічно до вставних нейронів, мета яких донести інформацію до головного мозку, вибудувавши відповідну реакцію у ньому. Моральний блок формування емпатії стає тригером (пусковим механізмом) в екстеріоризації своєї поведінки щодо переживань емпата, що відповідно до аналогії виконує функцію еферентних нейронів, які подають сигнал дії до робочого м’яза, утворюючи рефлекс. Залежно від спрямованості моральних установок (егоцентризм чи альтруїзм) емпатуючого буде залежати модальність поведінки до емпата. Отож, ми цілковито погоджуємось із позицією Л. П. Журавльової, яка зазначила: “...психічні стани іншого можуть викликати як адекватні, так і неадекватні переживання суб’єкта: вони можуть мати амбівалентний характер, полярну модальність тощо. Наприклад, горе може викликати як співчуття, так і злорадство, а радість – співрадість і заздрість” [5, с. 47].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Емпатія – це складний психічний процес, який здатний емоційно проникати у внутрішній світ об’єкта, щоб

пройнятися його душевними переживаннями як власними, зберігаючи свою лінію поведінки, та відобразити після усвідомлення його стану своє емоційно-забарвлене ставлення, відповідно до власних домінуючих моральних установок.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у визначенні ролі емпатії як професійно-детермінуючої якості особистості практичного психолога; пошуку чинників, які впливають на розвиток емпатії та розробку тренінгів для підвищення рівня емпатії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бояндіна Г. С. Філософське розуміння біологічних засад феномену емпатії / Г. С. Бояндіна // Вісник Київського національного університету ім. Тараса Шевченка. – 2010. – №97. – С. 4–8.
2. Войтко В. І. Психологічний словник / В. І. Войтко. – Київ : Вища школа, 1982. – 216 с.
3. Горбатова Е. А. Эмпатия: Психологическая структура и механизмы реализации / Елена Александровна Горбатова. // Учение записки СПбГИПСР. – 2014. – С. 23–29.
4. Дружиніна І. А. Емпатія у системі професійно важливих якостей майбутніх психологів / І. А. Дружиніна. // Психологія: Реальність і перспективи.. – 2015. – №4. – С. 78–81.
5. Журавльова Л. П. Психологія емпатії : монографія / Лариса Петрівна Журавльова. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 327 с.
6. Карягина Т. Д. Эволюция понятия “Эмпатия” в психологии : дис. канд. психол. наук / Т. Д. Карягина. – Москва, 2013. – 175 с.
7. Кириленко Т. С. Психологія. Емоційна сфера особистості. / Таїсія Сергіївна Кириленко. – Київ: Либідь, 2007. – 256 с.
8. Лучко К. М. Агресивність та емпатія як фактори генетичної диференціації міського населення : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. біол. наук / К. М. Лучко. – Київ, 2016. – 22 с.
9. Мацонок А. О. Взаємозв'язок емпатії та психологічного благополуччя у майбутніх психологів. / А. О. Мацонок. // Молодий вчений. – 2016. – № 4. – С. 459–462.
10. Партико Т. Б. Психологія : підручник / Т. Б. Партико та ін. – Київ : Ін Юре, 2014. – 661 с.
11. Перетятко Л. Г. Аналіз емпатії та темпераменту як компонентів педагогічної діяльності / Л. Г. Перетятко, Н. О. Юдіна // Психологія і особистість. – 2017. – № 1. – С. 146–154.
12. Риццолатти Д. Зеркала в мозге: О механизмах совместного действия и сопереживания / пер. с англ. О. А. Кураковой, М. В. Фаликман / Д. Риццолатти, К. Синигалья. – Москва : Языки славянских культур, 2012. – 208 с.
13. Романюк В. Л. Дзеркальні нейрони та проблеми когнітивної психофізіології // Наукові записки НУОА. – Серія “Психологія і педагогіка”. – Вип. 12. Сучасні дослідження когнітивної психології. – Острог : Вид-во НУОА, 2009. – С. 152–159.
14. Сакалюк О. П. Емпатія як соціально-психологічний феномен / О. П. Сакалюк // Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. – 2013. – № 110. – С. 147–153.
15. Сергеєнкова О. П. Вікова психологія : навч. посіб. / О. П. Сергеєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасека. та ін. – Київ : Центр учбової літератури, 2012. – 376 с.
16. Rogers C. Empathic: An Unappreciated Way of Being [Електронний ресурс] / Carl Rogers // The Counseling Psychologist. – 1975. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.sa>

geofasheville.com/pub_downloads/EMPATHIC_AN_UNAPPRECIATED_WAY_OF_BEING.pdf

Стаття надійшла до редколегії 28.11.2017

Прийнята до друку 28.12.2017

EMPATHY NATURE AND PROCESSUALITY

Sviatoslav KUZMYN, Inha PETROVSKA

*Ivan Franko National University of Lviv,
1, Universytetska Str., Lviv, Ukraine, 79000,
e-mail: psychology_lviv@ukr.net*

Empathy is considered by us from the standpoint of a systematic approach, as a complex mental process, which is the ability to emotionally penetrate into the inner world of the empath in order to feel their emotional experiences as if they were our own while maintaining our own line of behavior, exteriorizing emotional attitude, after realizing their state, according to our own dominant moral attitude. The article analyzes biosocial nature of empathy. It presents the results of genetic studies, which indicate the presence of a genetic component in the formation of empathy, as well as specific genes associated with it. The system of mirror neurons, which is an anatomical link of an organism, has been characterized, playing a key role in the formation of empathy whose level of expression depends on the activity of this system. We emphasize the interdependence of biological and social in a human being. Accordingly, biological acts as an opportunity to develop in the form of deeds, the development of which occurs through the process of socialization, as a result of interpersonal interaction with others, and as a consequence experience of life events, which determines the level of empathy.

On the basis of the analyzed scientific literature, the main, in our opinion, components of empathy, namely emotional, cognitive and behavioral, are singled out. However, we consider it inappropriate to distinguish one – the most important component. Since, based on the positions of the system approach, we consider each component to be equivalent in terms of functional value. The emotional component of empathy involves reading and perceiving the emotional experiences of the object of empathy, passing them via appropriate leading ways to the cognitive centers. Passing from emotional to cognitive, in the latter there is a process of perceived experiences of the empath, with the ability to feel their experiences, perceiving them as our own with the preservation of our line of behavior and to develop on the basis of dominant moral attitudes a certain generalized attitude towards them in a particular situation. The behavioral component is characterized by the provision of an emotionally colored exteriorization of our attitude toward the empathogenic situation of the empath in one form or another.

The article considers in detail the mechanism of empathy formation which occurs as a result of a consistent systemic interaction between the components of empathy. The empathy mechanism itself is explained by resorting to the analogy of the reflex arc functioning. We show that the empathy originates in the emotional component, due to the presence of the empathy subject (empathic person) and object (empath). Empathy is updated through emotional contagion (emotional reading) of the emotional state by an empathic person under conditions of the so-called “empathic situation” (ES). After reading the emotional state of some other person, it is recognized at the cognitive level through the processes of identification and decentralization on the basis of reflection. At this stage, the sequence of the formation of empathy on its cognitive level is explained, outlining the differences

between these leading processes, as well as their interaction in the processing of perceived information. Subsequently, the moralisation of the situation takes place through the prism of own dominant attitudes, and the attitude to empath, which is expressed through such possible forms of empathy as: sympathy, wickedness, compassion or envy, is formed.

Key words: empathy, emotional contagion, mirror neurons, empathic situation, identification, reflection, decentralization.

УДК 159.9.07

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ УЯВЛЕНЬ ПРО ЩАСТЯ ТА ЙОГО ПЕРЕЖИВАННЯ ОСОБАМИ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

Галина МИХАЛЬЧИШИН

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

Розглянуто процеси переживання щастя юнаками. Проаналізовано уявлення юнаків про щастя. Зроблено огляд результатів емпіричних і теоретичних досліджень цього явища в психології та інших науках. На підставі проведеного дослідження автор визначив образ щастя у юнаків.

Ключові слова: задоволеність життям, щастя, образ, юнацький вік, переживання, уявлення.

Формулювання проблеми. Феномен щастя недостатньо вивчений у психології. Його досліджувати дуже важко. Сьогодні науковці не мають спільної думки, що саме вважати щастям. Різні наукові джерела формулюють визначення щастя по-різному, виділяючи і аспект задоволення людиною життям, і відчуття повноти існування, і відчуття осмисленості буття, всеохоплюючої радості, відзначаючи найвищий внутрішній рівень перебігу цього переживання.

Шукають методи та методики для визначення рівня щастя, розробляють експерименти для дослідження цього стану. Є специфічна особливість щастя як предмета вивчення. Вона полягає в тому, що для щастя немовби немає рамок, воно завжди нове, несподіване, неповторне, воно в постійному русі, становленні й оновленні, як стан і як динамічний конструкт.

Суб'єктивне розуміння щастя одного індивіда не збігається з розумінням іншого. Тому важливі наукові пошуки для вивчення феномена щастя, особливо потрібно дослідити переживання щастя в юнацькому віці.

Вивчення цієї проблеми має важливе значення для виявлення умов становлення гармонійної особистості, успішної, активної людини у життєвому просторі сучасності.

Аналіз досліджень цієї проблеми. Психологи описують щастя як гранично інтенсивне переживання людиною універсальності та глибини утвердження свого буття, максимальної відповідності наявного найзаповітнішим бажанням і мріям; моральна насолода життям. Близькими за змістом до категорії щастя є такі поняття: якість життя, задоволеність життям, суб'єктивне, психологічне, емоційне та загальне благополуччя, соціальне самопочуття тощо.

Американський психолог Е. Дієнер, наприклад, розробив “Шкалу задоволеності життям”. Є опитувальники, які оцінюють не щастя безпосередньо, а його складові: високу самооцінку, відчуття контролю над обставинами, наявність мети в житті.

Серед дослідників психології щастя відомі такі вчені: М. Селігман, С. Любомірські, М. Чікцентміхаї, Ч. Снайдер, А. Бандура, Д. Гільберт, Д. Хайт та ін. [1; 4].

А. Маслоу щастя розглядає як вчення про самоактуалізацію. М. Селігман пропонує навіть формулу щастя. У контексті соціального інтересу щастя розглядають у працях А. Адлера. К. Роджерс зазначив, що задоволеність життям залежить від самооцінки особистості [2; 4].

Деякі психологи припускають, що соціальні стосунки – єдино правильне джерело щастя. “Нерозлучна” дружба виявляється важливішою для психологічного здоров’я жінок, а великі компанії – для чоловіків. Проводячи час з друзями, жінки реально нейтралізують наслідки щоденного стресу, вважають психологи. Дослідження психології щастя здебільшого проводять, використовуючи концепції позитивної, екзистенційної та гуманістичної психології [1; 3].

Серед *невирішених частин загальної проблеми* психології щастя залишається багато питань. Наприклад, питання переживання щастя в соціальному середовищі. Люди часто діляться своєю радістю, щастям з іншими. Як у відомому мультфільмі герой співає про те, що коли поділитися усмішкою, то вона ще не раз повернеться.

Спостерігаємо, що поряд зі щасливими людьми інші особи теж відчувають приплив гарного настрою, енергії, задоволення. Відбувається зараження щастям навколишніх.

Є такі люди, які приховують своє щастя від інших. Вони або не діляться з іншими своїм щастям, бо не діляться взагалі нічим. Вони належать до категорії тих людей, що “все моє залишається зі мною”. Це люди замкнені перед іншими, скритні. Їхнє особисте життя загалом є таємницею для інших. Трапляються люди, які приховують лише певні моменти свого життя. Вони, наприклад, можуть переживати щастя, але втаємничують це від інших, аби ніхто про це не знав, або створюють образ нещасних людей.

Крім того, багатьом людям бути нещасними вигідніше, ніж щасливими. Які вигоди у щасливої людини? Ніхто не пошкодує таку особу. Щаслива людина посміхається завжди, як останній ідіот, та й заздрять їй. Мабуть і прикrostі роблять такій особі, наприклад, щоб непереливки було щастям сяяти.

Звичайно, кожна людина щаслива по-своєму. Відбуваються такі переживання особливо. Нас цікавить, який образ щастя є у сучасної молоді, зокрема юнаків. Адже це цвіт нації, це майбутнє України і воно має бути щасливим.

Здатність людини переживати щастя, характер цього переживання може залежати від самооцінки, світогляду (наприклад, ідеалів) людини, мабуть, і від багатьох інших чинників (темпераменту, характеру, здібностей). Наприклад, особистість веселої вдачі інакше сприймає своє життя, ніж безрадісна.

Сучасна молодь здебільшого життєрадісна й активна. Але виникає питання: наскільки вона щаслива, наскільки може ділитися своїм щастям з іншими?

Мета нашої праці – виконати психологічний аналіз уявлення про щастя, про його переживання серед юнаків, визначення образу щастя, яке несе молоде покоління.

Викладення основного матеріалу.

Об’єкт дослідження – психологія щастя.

Предмет дослідження – образ щастя в уяві юнаків.

Гіпотези

По-перше, припускаємо, що більш щасливі юнаки мають високий рівень екстравертованості та впевненості у собі.

По-друге, ймовірно, основним елементом образу повного щастя сучасних юнаків є матеріальне забезпечення, матеріальні блага.

Завдання

1. Дослідити психологічні особливості уявлення та переживання щастя в осіб юнацького віку.

2. Визначити зв'язок між рівнем почування власної “щасливості”, впевненості у собі та рівнем екстраверсії юнаків.

Досліджувані: 76 осіб юнацького віку, що проживають у Львівській області. Серед них: 41 дівчина і 35 осіб чоловічої статі.

Для опитування досліджуваних використали власноруч розроблену анкету. В анкеті вісім запитань, які передбачають відкриті відповіді та самооцінку у спосіб шкалювання.

1. Який зміст Ви вкладаєте в категорію “щастя”?
2. Що Вам потрібно для повного щастя?
3. Оцінити за 10-ти бальною шкалою рівень “наповнення” щастям Вашого життя.
4. Що треба робити, щоб прийшло щастя?
5. Чим відрізняються щасливі люди від нещасних?
6. Якого “кольору” Ваше щастя?
7. Від чого найчастіше щасливими стають люди Вашого віку?
8. Який відсоток щасливих періодів Вашого життя приховуєте від інших?

Іноколи ми спостерігаємо, що навколишні рекомендують шукати щастя “усередині себе”, а інші вважають, що найщасливіші люди, чії цілі спрямовані не на себе, а на навколишній світ і інших людей. Для дослідження зв'язку щастя з екстраверсією та впевненістю у собі ми використали методику “Впевненість у собі” Райдаса і тест FPI.

Відповідаючи на запитання “Який зміст Ви вкладаєте в категорію “щастя”?, юнаки і юнки зазвичай відповідали, що *щастя* – це:

- коли поряд близькі люди;
- коли є змога любити;
- коли є змога дружити, просто жити, радіючи життям;
- це те, що хочеться продовжити;
- реалізувати свої можливості;
- дружба;
- коли душа хоче літати та ін.

Отож, юнаки і юнки дають дуже різне бачення і визначення поняття “щастя”. Часто вони окреслюють бажану для себе сферу щастя, тобто те, що робило б їх щасливими.

З відповіді досліджуваних на друге запитання про те, що треба юнакам для повного щастя, ми виявили, що вони потребують різного: кохану людину, “офігенну” роботу, власний дім, повагу, час і багато інших речей. Але чітко виділяється група найчастіше вживаних запитів. Це передусім підтримка близьких, брак їхнього розуміння, брак друзів поряд себе, брак щасливих людей навколо юнаків (36,5%). Друге місце займає

брак любові для повного щастя (19,5%). Є частина юнаків, які, ймовірно, мають все і забезпечені матеріально, але не мають любові до себе від інших, можливо це і брак любові як кохання. На третьому місці брак здоров'я до повного щастя, а за ним – брак освіти. Хотілося б, щоб третє місце – пустувало, адже це молоді люди і їм потрібно ще жити, бути повними сил і здоров'я.

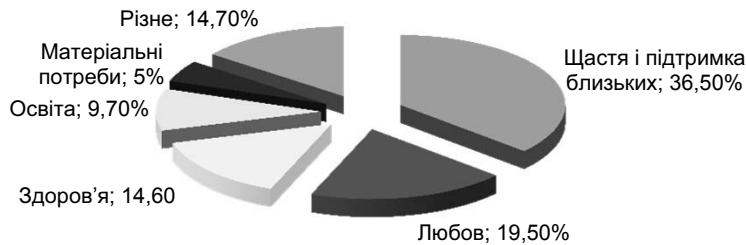


Рис. 1. Розподіл потреб для повного щастя досліджуваних юнаків

Ми просили досліджуваних оцінити за десятибальною шкалою рівень охопленості щастям їхнього життя. Виявилося (з самооцінки), що нещасних досліджуваних юнаків не існує. Є лише такі, які оцінюють своє життя як середньо щасливе – 25% і високого рівня “охопленості щастям” – 75% досліджуваних. Тобто, здебільшого досліджувані юнаки вважають себе щасливими людьми.

Бути щасливим і прагнення до щастя для людини є природним. Шукати щастя у чомусь найменшому теж можливо. Можна бути щасливим від того, що ти є, що ти живеш, що ти споглядаєш світ навколо. Для молоді характерний оптимізм, мрійливість, спрямованість на майбутнє, тому і не дивно, що не було серед досліджуваних тих, які б вважали себе абсолютно нещасними (див. рис. 2).

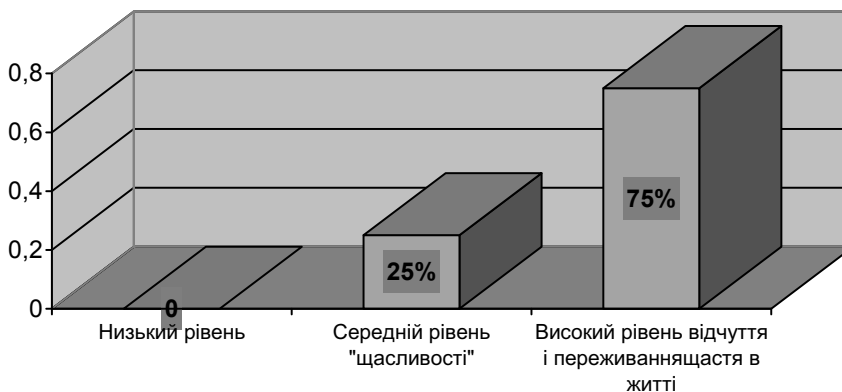


Рис. 2. Відсотковий розподіл кількості досліджуваних за рівнем “заповнення” щастям життєвого простору юнаків (наскільки життя юнаків є щасливим)

З опитування досліджуваних з'ясували, що більшість з них вважає, що для того, щоб прийшло до них щастя, треба боротися, бути активним, йти до щастя, завойовувати його. Юнаки розуміють, що щастя само не приходить, за нього треба воювати. Інколи потрібно прикладати значні зусилля для того, щоб виникало щастя. Серед досліджуваних юнаків з активною позицією більше.



Рис. 3. Розподіл досліджуваних юнаків за рівнем активності щодо створення свого життя щасливим

На думку досліджуваних, щасливі люди відрізняються від нещасливих тим, що вони випромінюють позитивні емоції, виглядають як оптимісти, а поведуться як впевнені у собі люди.

Ми просили досліджуваних уявити колір свого щастя. З відповіді досліджуваних виявилось, що спектр щастя юнаків має такий характер, як зображено на рис. 4.

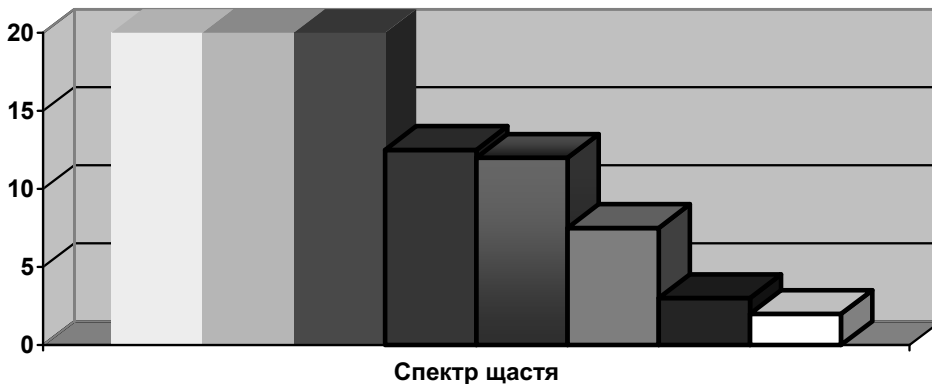


Рис. 4. Розподіл кольорів, які найчастіше асоціюються з щастям у досліджуваних юнаків

У “спектрі щастя” досліджуваних юнаків переважають теплі кольори, тобто щастя для них дуже позитивне почуття, світле. Найчастіше це асоціації з рожевим, жовтим і зеленим кольором.

Від чого щасливі сучасні досліджувані юнаки та юнки? З результатів опитування видно, що молоді люди можуть бути щасливі від грошей, від хороших оцінок, від того, що “переслали (на халяву) випадково гроші на мобілку”, від музики, від “модних речей відомих брендів”, від спілкування з друзями тощо. Найчастіше щастя їм надає кохання. Мабуть, тому, що переживати кохання в їхньому віці дуже актуально. Це перші зустрічі, це романтичні стосунки, це поцілунки, це дуже ніжні та зворушливо інтимні стосунки з протилежною статтю.

Ми також запитували юнаків, який відсоток щасливих моментів у житті вони роблять таємницею для інших. З’ясувалося, що більшість юнаків відкрито демонструють своє щастя. Юнакам притаманно ділитися своїми щасливими моментами з іншими. Адже розділене з іншими щастя, радість, певний успіх – подвоює ефект, немовби збільшує досягнення людини. Коли юнаки щасливі, вони прагнуть поділитися своїм щастям з навколишніми.

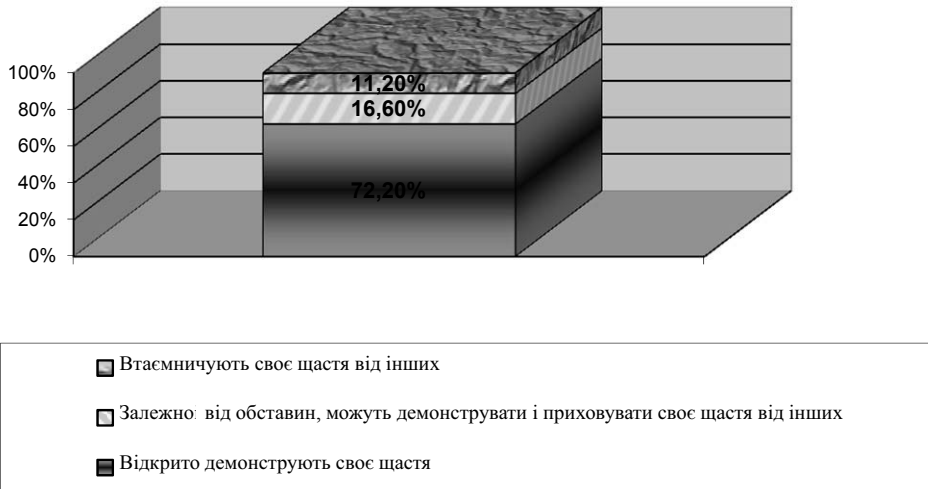


Рис. 5. Розподіл досліджуваних юнаків за рівнем відкритого переживання щастя перед іншими людьми

Виконали кореляційний аналіз даних дослідження. Проаналізували взаємозв’язок між такими змінними дослідження:

- суб’єктивна оцінка “наповненості” життя юнаків щастям (рівень “щасливості”);
- “обсяг щастя”, який приховують від інших;
- рівень впевненості у собі;
- рівень екстравертованості.

У досліджуваних юнаків виявлено значущий обернений зв’язок між рівнем відчуття себе щасливим і прагненням це приховати. Що більше юнаки щасливі, то більше і частіше вони демонструють це.

Рівень впевненості юнаків у собі та збільшення обсягу “втаємниченого” щастя утворюють прямий статистично незначущий зв’язок. Відчуття, що юнаки володіють щастям, немовби маючи його “на запас”, підвищує рівень їхньої впевненості. Ймовірно, навпаки, впевненим у собі юнакам не дуже треба демонструвати своє щастя іншим.

Змінна “екстравертованість” має обернено пропорційний зв’язок з рівнем втаємничування юнаками своєї “щасливості”. Між рівнем почування себе щасливим і рівнем екстравертованості не знайдено статистично значущого взаємозв’язку.

Висновки. Наші дослідження виявили, що: юнаки щасливі, зазвичай вони прагнуть поділитися своїм щастям з навколишніми. Найчастіше щастя юнакам приносить кохання.

На думку досліджуваних юнаків, щасливі люди відрізняються від нещасливих тим, що вони виражають позитивні емоції, виглядають як оптимісти, а поведуться як впевнені у собі люди. Гіпотеза про те, що щасливіші юнаки мають високий рівень впевненості у собі, не підтвердилась.

Більшість досліджуваних юнаків вважає: щоб прийшло до них щастя, потрібно боротися, бути активним, йти до щастя, завойовувати його.

З’ясувалось, що рівень “наповненості” життя щастям у юнаків не пов’язаний з рівнем екстраверсії. Інтроверти можуть мати відчуття повного наповнення життя щастям, почуваючи себе щасливими. Матеріальні блага не є визначальними для почування юнаками себе щасливими людьми. Щастя для досліджуваних є дуже позитивним і світлим почуттям. Найчастіше категорія щастя асоціюється з рожевим, жовтим і зеленим кольорами.

Звичайно, психологам, педагогам, батькам варто звертати увагу на те, чи молоде покоління відчуває себе щасливим у життєвому просторі. Особливу увагу треба звернути тоді, коли людина проходить вікові кризові періоди. І юнаки, і їхнє оточення мають бути небайдужими до того, щоб сформувати щасливу стратегію, позитивне бачення, благополучний сценарій життя на майбутнє.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. *Аргайл М.* Психология счастья / М. Аргайл. – [2-е изд.]. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 271 с.
2. *Маслоу А.* Мотивация и личность / Абрахам Маслоу. – Санкт-Петербург : Евразия, 1999. – 248 с.
3. *Осипова А. А.* Общая психокоррекция: учеб. пособие для студентов вузов / А. А. Осипова. – Москва : Сфера, 2001. – 512 с.
4. *Селигман М.* Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни / М. Селигман ; пер. с англ. – Москва : София, 2006. – 368 с.

Стаття надійшла до редколегії 16.11.2017

Прийнята до друку 23.12.2017

**PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF IDEAS ABOUT HAPPINESS
AND ITS EXPERIENCES OF ADOLESCENCE****Halyna MYKHAL'CHYSHYN***Ivan Franko National University of Lviv,
1, Universytetska Str., Lviv, Ukraine, 79000*

The phenomenon of happiness is not sufficiently studied in psychology. It is very difficult to investigate. Scientists do not even have a common idea of what to consider happiness. Different scientific sources formulate the definition of happiness in different ways: determine the aspect of human satisfaction with life, a sense of completeness of existence, a sense of all-encompassing joy, the highest internal rate of occurrence of this experience. Scientists are looking for methods and techniques to determine the level of happiness, there are developing experiments to study this feeling. There is a specific feature of happiness as a subject of study. The specificity of the study is that for happiness as if there are no frames, it is always new, unexpected, unique, it is in constant motion, becoming and updated as a state and as a dynamic construct.

Psychology of happiness studied in positive psychology and other fields of science. It is examined the processes of youths experiencing happiness in the article. It analyzed idea of happiness and its relationship with extraversion. The author reviews the results of empirical and theoretical studies of the phenomenon in psychology and other science.

It was found that when young men and women are happy, they usually tend to share their happiness with others. Most of them brought the happiness of love.

According to the studies of young people, happy people differ from unlucky people that they express positive emotions and look as optimistic and behave like confident people.

Most of the young people said if they come to their happiness, they must fight, be active, go to happiness, win it. The hypothesis that happier youths have a high level of confidence is not confirmed. It was found that the level of «fullness» of life happiness boys are not related to the level of extraversion. And introverts may have a feeling of filling life with happiness, feeling happy. Tangible benefits is not crucial for the feelings young men themselves happy people.

Happiness for young people is very positive and bright feeling. The most common category luck associations with pink, yellow and green colors. Young men do not hide the happiness of others. When they are happy, they usually tend to share their happiness with others.

Key words: life satisfaction, happiness, image, adolescence, emotions, ideas.

УДК 159.923.3 – 057.87

ЧАСОВА ПЕРСПЕКТИВА ЯК ПРЕДИСПОЗИЦІЯ АКАДЕМІЧНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ

Ярослав ПАВЛЮК, Інна ГАЛЕЦЬКА, Оксана СЕНИК

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

Досліджено зв'язок академічної мотивації та часової перспективи у студентів. Виявлено, що часові орієнтації на позитивне минуле, гедоністичне теперішнє і майбутнє можуть бути основою різноспрямованої академічної мотивації. Часова орієнтація на позитивне минуле та гедоністичне теперішнє пов'язані з пізнавальним мотивом, відкритістю до нового і задоволенням від самого процесу пізнання, а також мотивом самоповаги та сприйманням навчання як цінності. Часова орієнтація на майбутнє пов'язана з навчальною мотивацією досягнення й інтроеційованою мотивацією, що свідчить про екстернальну регульованість антиципованим майбутнім результатом або ж нормативну регульованість прийнятими соціальними стандартами поведінки. З'ясовано, що часові орієнтації на позитивне минуле, гедоністичне теперішнє і майбутнє, як приклад збалансованої часової перспективи, сприяють розвитку продуктивної навчальної мотивації у студентів. Натомість негативна складова часової перспективи, орієнтація на негативне минуле та фаталістичне теперішнє, пов'язана амотивацією до навчання.

Ключові слова: часова перспектива, академічна мотивація, студенти.

Формулювання проблеми. Незважаючи на численні дослідження академічної мотивації, інтерес до проблеми не лише не зменшується, а навпаки зростає. Це зумовлено тим, що мотивація до навчання є провідним чинником засвоєння знань і формування компетентностей як передумови професійного й особистісного самоздійснення. Тож дослідження академічної мотивації мають неабияке прикладне значення. Водночас академічна мотивація є універсальною моделлю для дослідження феномена мотивації загалом. Можливість урахування ситуативних, культуральних, соціальних, особистісних та інших характеристик як предикторів і чинників структури, механізмів та закономірностей перебігу діяльності у контексті загальної мотиваційної спрямованості, життєвих цілей тощо створює оптимальні умови для пізнання структури та механізмів мотивації. Згідно з сучасним розумінням феномена мотивації її основою є загальні потреби, які виявляються у функціонально відповідних об'єктах-цілях як цільовій спрямованості потреб. Когнітивне опрацювання наявності потреб і цілей призводить до визначення планів, втілення та реалізація яких у формі певної діяльності опосередковує досягнення цілей. Отож, мотивація як континуум “потреба (минуле) – план-діяльність (теперішнє) – ціль (майбутнє)” має чітко окреслений часовий аспект і зв'язок із часовою перспективою. Такий часовий ракурс мотивації, чи то мотиваційний аспект часової перспективи,

визначає актуальність дослідження зв'язку часової перспективи та мотивації. Зв'язок часової перспективи й академічної мотивації студентів заслуговує особливої уваги з огляду на те, що навчання в університеті апріорно розуміється як передумова особистого благополуччя та якості життя людини в найближчому та віддаленому майбутньому, навчальна діяльність є одним із основних видів діяльності в студентському віці, водночас вона тісно пов'язана з базовими потребами самодетермінації та компетентності. Вплив часової перспективи для самої особи є менш очевидним, проте він може суттєво каталізувати та трансформувати мотивацію, визначаючи розподіл життєвого досвіду, життєвий ритм та обумовлювати спрямованість і якість життєконструювання, самоздійснення та якості життя, що зумовило формулювання **мети наведеного у статті аналізу** – дослідити зв'язок навчальної мотивації студентів із їхньою часовою перспективою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Перше визначення часової перспективи запропонував К. Левін, згідно з яким часова перспектива – це “існуюча в цей момент сукупність уявлень індивіда про своє психологічне минуле і майбутнє” [2, с. 263]. Ці уявлення належать до групи факторів теперішнього поля і пояснюють будь-який поведінковий акт, який здійснюється у теперішньому [2; 3]. Відтак часова перспектива відіграє надзвичайно важливу роль у життєдіяльності особистості, незважаючи на це, її вплив часто залишається не усвідомленим [1; 16].

З часу введення поняття часової перспективи в науковий обіг питанню її ролі у функціонуванні особистості було присвячено багато наукових досліджень, важливе місце серед яких займають дослідження впливу часової перспективи на академічну успішність студентів. Наприклад, Л. Барбер з колегами дослідили, що часова орієнтація на майбутнє сприяє вищій академічній успішності студентів, натомість студенти з домінуючою часовою орієнтацією на теперішнє мають нижчі оцінки за умови, що їхня часова орієнтація на теперішнє поєднується з заниженим самоконтролем [7]. Дослідження Т. Пітсми та І. ван дер Він також виявили, що часова орієнтація на майбутнє тісно пов'язана з академічною успішністю студентів завдяки збільшенню часу, інвестованого у навчання. Вони дослідили, що збільшення протяжності майбутнього у сфері академічної та професійної кар'єри, а також у сфері соціальних стосунків сприяє тому, що студенти більше часу інвестують у навчання. Натомість зростання протяжності майбутнього у сфері відпочинку сприяє зниженню кількості часу, інвестованого у навчання, який постає втіленням мотивованості студентів до здійснення навчальної діяльності [10; 11]. Отже, часова перспектива впливає на академічну успішність опосередковано, за допомогою різних модераторів у вигляді самоконтролю чи мотивації до навчання. У цьому випадку важливим параметром часової перспективи є її протяжність: що протяжніша майбутня часова перспектива студентів, то віддаленіші цілі впливають на їхню поведінку в теперішньому, здійснюючи мотиваційний вплив на діяльність задля досягнення цих цілей [4]. Відповідно, вкорочення часової перспективи майбутнього призводить до того, що віддаленіші у часі цілі (наприклад, захист курсової роботи) не потрапляють у когнітивну репрезентацію власного майбутнього у студентів, а відтак ці цілі перестають відігравати мотиваційну роль щодо актуальної поведінки студентів (у підсумку початок написання курсової роботи відкладається, доки час її захисту не потрапить у їхню часову перспективу майбутнього).

Інколи параметри ситуації, в якій перебуває студент, впливають на вкорочення його часової перспективи в академічній сфері. Це добре ілюструють дослідження Р. Седжінер, проведені у співавторстві з В. Ленсом – представником бельгійської школи часової перспективи й експертом із питань мотивації особистості. Вони описують, як належність до релігійної культури ортодоксального іудаїзму чи ісламу впливає на часову перспективу майбутнього в академічній сфері у дівчат у ситуації близького заміжжя. Р. Седжінер і В. Ленс виявили, що заміжжя чи його близькість у майбутньому знижує мотивацію до навчання – у дівчат-ісламісток і збільшує у дівчат-представниць ортодоксального іудаїзму, бо зумовлено особливостями релігійної культури: в культурі ісламу жінка після одруження займається лише хатніми /сімейними справами, ніде не працює, що знижує мотивацію здобувати освіту через неможливість реалізувати себе у кар'єрі. Натомість у культурі ортодоксального іудаїзму саме жінка відповідає за матеріальне благополуччя сім'ї, щоб чоловік міг повністю присвятити себе вивченню релігійних текстів – це зумовлює збільшення мотивації до навчання і подальше отримання диплома у дівчат-представниць ортодоксального іудаїзму, які одружилися або ж скоро одружаться [12].

Отже, як свідчать дослідження, часова перспектива студентів впливає на рівень їхньої академічної успішності, однак цей вплив опосередкований такими психологічними конструктами – самоконтроль і мотивація до навчання. Більшість досліджень присвячено вивченню часової орієнтації на майбутнє у її зв'язку з академічною успішністю та навчальною мотивацією в цілому. Натомість роль інших часових орієнтацій у різних типах навчальної мотивації студентів залишається нез'ясованою. Отож, мета нашої праці – дослідити зв'язок часових орієнтацій студентів із типами їхньої навчальної мотивації.

Основний матеріал і результати дослідження. Для реалізації мети дослідження провели емпіричне дослідження зв'язку навчальної мотивації студентів з їхньою часовою перспективою. У дослідженні взяли участь 60 осіб віком від 19 до 32 років – студенти денної форми навчання різних факультетів Університету Ісландії, які не є громадянами Ісландії і навчаються в Університеті англійською мовою. Відповідно, для дослідження використали англійські версії опитувальника часової перспективи Ф. Зімбардо (ZTPI – Zimbardo Time Perspective Inventory) та шкалу академічної мотивації Р. Валеранда. Використаний у рамках цієї статті аналіз зв'язку часової перспективи та навчальної мотивації є першим звітом щодо проведених досліджень, які мають на меті визначити специфічність зв'язку часової перспективи та життєвих цілей особистості залежно від культуральних і ситуативних чинників.

Методика ZTPI дає змогу визначити 5 часових орієнтацій особистості: часову орієнтацію на негативне минуле (НМ), позитивне минуле (ПМ), фаталістичне теперішнє (ФТ), гедоністичне теперішнє (ГТ) і майбутнє (М). Часова орієнтація на негативне минуле відображає загальне негативне, відразливе сприйняття власного минулого, яке завдяки своїй реконструктивній природі може бути обумовлене об'єктивним досвідом неприємних чи травмуючих подій, негативною реконструкцією не вкрай складних ситуацій, або ж поєднанням обох варіантів. Часова орієнтація на гедоністичне те-

перішнє відображає гедоністичне, ризиковане ставлення до власного часу життя і передбачає насолоду моментом, незважаючи на подальші наслідки своєї поведінки. Часова орієнтація на майбутнє вимірює загальну майбутню орієнтацію, передбачаючи, що у поведінці домінує докладання зусиль заради поставлених цілей і можливих винагород у майбутньому. Часова орієнтація на позитивне минуле відображає тепле, сентиментальне ставлення до минулого, завдяки якому минулий досвід і часи бачаться приємними, “крізь рожеві окуляри” і з ноткою ностальгії. П’ята часова орієнтація на фаталістичне теперішнє – виявляє фаталістичне, безпомічне ставлення до життя, особи з такою часовою орієнтацією вірять у долю і впевнені, що не можуть впливати ні на теперішні, ні на майбутні події свого життя [16, с. 1274–1275].

Шкала вимірювання й оцінки академічної мотивації Валеранда складається з 28 тверджень, які вимірюють 7 типів навчальної мотивації:

1) пізнавальна мотивація – цей тип мотивації співвідноситься з декількома конструктами: орієнтація на дослідження, цікавість, мета навчання та внутрішня інтелектуальність. Також цей тип мотивації можна зачислити до базових потреб людини – знати і розуміти;

2) мотивація досягнення – є основою такої навчальної діяльності, коли особистість взаємодіє з навколишнім середовищем для того, щоб відчувати себе обізнаною і компетентною для здійснення нової унікальної діяльності. Вона охоплює задоволення від самого процесу досягнення цілі та від результату – застосування здобутих знань для створення чогось нового;

3) мотивація саморозвитку – індивіда залучають до навчальної діяльності задля набування нового досвіду: студенти навчаються для здобуття відчуття когнітивної діяльності та засвоєння тих чи інших тем, глибшого розуміння;

4) екстернальна регуляція – тип мотивації, при якому поведінка зумовлена зовнішніми примусами і винагородами. Можна сказати: “Я вчусь в останню ніч перед екзаменами, бо мене змусили батьки”;

5) інтроєційована мотивація – індивід починає інтерналізувати мотиви своїх дій. Проте ця інтерналізація не є самодетермінованою, оскільки зумовлена екстернальною регуляцією, або іншими зовнішніми обставинами в минулому. Можна сказати: “Я вчусь в останню ніч перед екзаменами тому, що це те, чим мали би займатись хороші студенти”;

6) мотивація самоповаги – у такому типі мотивації стратегія навчальної діяльності хоч і може бути зумовлена зовнішніми обставинами (наприклад, піддаватися зовнішній оцінці), проте вона врегульована почуттям самоповаги, так, наче індивід сам вибрав для себе цю поведінку. Можна сказати: “Я вирішив вчитись саме сьогодні вночі, оскільки це є важливим для мене”;

7) амотивація – студенти не бачать зв’язку між дією і результатом, повністю амотивовані. Вони відчують, що їхні мотиви керовані швидше примусами, зовнішніми обставинами, ніж власним бажанням [15].

Опитування респондентів відбувалося на засадах добровільної участі й анонімності, у письмовій формі.

Під час статистичного опрацювання зібраних емпіричних даних перевірили узгодженість розподілів досліджуваних шкал з нормальним розподілом. Визначили, що більшість даних у досліджуваних шкалах не розподіляються за нормальним законом ($p > 0,05$), тому для подальшого опрацювання були використані непараметричні критерії опрацювання даних.

Для визначення зв'язку навчальної мотивації студентів з їхньою часовою перспективою провели аналіз коефіцієнтів рангової кореляції Спірмана (Spearman rank order correlations).

На підставі проведеного аналізу виявили, що у студентів академічна амотивованість перебуває у прямій залежності з негативним минулим ($\rho = 0,27$, $p < 0,05$) і фаталістичним теперішнім ($\rho = 0,28$, $p < 0,05$), обернено пов'язана з позитивним минулим ($\rho = -0,41$, $p < 0,05$) і гедоністичним теперішнім ($\rho = -0,31$, $p < 0,05$). Натомість позитивна кореляція гедоністичного теперішнього та позитивного минулого отримана з навчальною мотивацією пізнання ($\rho = 0,33$, $\rho = 0,27$, відповідно, $p < 0,05$).

Позитивне минуле також корелює з мотивом самоповаги ($\rho = 0,31$, $p < 0,05$), а часова орієнтація на майбутнє прямо пов'язана з мотивом досягнення ($\rho = 0,27$, $p < 0,05$) та інтроеційованою мотивацією ($\rho = 0,31$, $p < 0,05$).

Отже, як видно з результатів дослідження, фокусування на негативних спогадах власного минулого значною мірою знижує мотивацію до навчання. В сукупності з орієнтацією на фаталістичне теперішнє, яка зумовлює таке сприйняття навчального процесу, за якого академічні успіхи бачаться як не залежні від самого студента, орієнтація на негативне минуле сприяє розвитку амотивації до навчання. Часові орієнтації на негативне минуле та фаталістичне теперішнє становлять так звану негативну складову часової перспективи особистості, яка, як достатньо виражена у часовому профілі, понижує рівень задоволеності життям і психологічного благополуччя особистості в цілому [1; 5; 6; 8; 9]. Бачення власного минулого як негативного, водночас, сприяє зосередженню уваги на цих неприємних подіях минулого, не дає змоги приділити достатньо уваги і ресурсу тому, що відбувається з особистістю у теперішньому. Відтак студенти з вираженішою негативною складовою часової перспективи не можуть зосередити свою увагу на навчанні, оскільки їхні думки зайняті проживанням негативно забарвленого минулого досвіду. Через понижений рівень задоволеності життям і психологічного благополуччя в цілому їм може не вистачати внутрішнього ресурсу, потрібного для здійснення навчальної діяльності.

Враховуючи, що сприйняття власного минулого у негативному світлі може бути зумовлене об'єктивними – негативними подіями, та негативною оцінкою більш-менш нейтральних подій нашого життя. Студентам з розвинутою часовою орієнтацією на негативне минуле задля пониження амотивації до навчання варто працювати над когнітивними моделями репрезентації подій власного життя, зміщуючи їх у позитивніший бік. Сприйняття подій власного життя у менш негативному і більш позитивному світлі також сприятиме розвитку часової орієнтації на позитивне минуле, яка тісно пов'язана з пізнавальним навчальним мотивом, за якого студенти навчаються заради інтересу до самого процесу навчання.

Навчальна мотивація пізнання також пов'язана з гедоністичною орієнтацією на теперішнє. Отож, що позитивніше студенти оцінюють власне минуле, що більше здатні отримувати насолоду від теперішнього моменту власного життя, то більше відкриті до пізнання нового, то більше задоволення їм приносить сам процес пізнання чогось нового.

Згідно з теорією часової перспективи, часова орієнтація на гедоністичне теперішнє є джерелом ресурсу, адже саме вона забезпечує позитивними емоціями у теперішньому (завдяки вмінню насолоджуватися моментом, вмінню смакувати їжу чи милуватися квітами), які згодом стають позитивним минулим досвідом [1]. Водночас часова орієнтація на позитивне минуле є фундаментом індивідуальної часової перспективи в цілому, який забезпечує почуття внутрішнього ресурсу, а відтак дає змогу витратити цей ресурс на реалізацію нових завдань і проектів [1; 5]. Тому студенти з більш вираженими часовими орієнтаціями на позитивне минуле і гедоністичне теперішнє мають більш виражений пізнавальний мотив, адже для навчання їм не потрібно додаткового стимулу у вигляді зовнішньої винагороди чи похвали, які теж є своєрідним антиципованим ресурсом, бо цей ресурс у них вже є у вигляді часової орієнтації на позитивне минуле.

Часова орієнтація на позитивне минуле також пов'язана з мотивом самоповаги, за якого процес навчання сприймається як реалізація власного бажання вчитися, що змістовно наближує цей тип мотивації до мотивації пізнання, і теж передбачає наявність внутрішнього ресурсу для здійснення навчальної діяльності, оскільки студент сам вибирає вчитися завдяки цінності навчання для себе, а не завдяки можливим винагородам у майбутньому.

Виявлений зв'язок часової орієнтації на майбутнє з навчальною мотивацією досягнення й інтроеційованою мотивацією добре узгоджується з попередніми дослідженнями часової перспективи, на підставі яких дослідили, що часова орієнтація на майбутнє тісно пов'язана з такими показниками психологічного благополуччя особистості, які відображають орієнтованість на досягнення та зовнішні стосовно особистості, або ж видимі, показники її вміння взаємодіяти з навколишньою дійсністю і віднаходити баланс між вираженням власної індивідуальності та вимогами соціального оточення [13]. Отож, часова орієнтація на майбутнє відображає загальну орієнтованість особистості на досягнення тому, що більше студенти орієнтовані на майбутнє, то більше їхня навчальна діяльність екстернально регульована антиципованим майбутнім результатом або ж нормативно регульованою прийнятими соціальними стандартами поведінки.

Висновки. Проведене дослідження зв'язку навчальної мотивації студентів із їхньою часовою перспективою дало змогу краще зрозуміти, як часова перспектива студентів пов'язана з їхньою академічною успішністю, в основі якої є мотивація до навчання. Виявлено, що ті часові орієнтації, які традиційно входять до складу збалансованої часової перспективи – часові орієнтації на позитивне минуле, гедоністичне теперішнє та майбутнє [1; 8; 14] – сприяють розвитку продуктивної навчальної мотивації у студентів. Натомість негативна складова часової перспективи, представлена часовими орієнтаціями на негативне минуле та фаталістичне теперішнє, пов'язана з амотивацією студентів до навчання. Варто враховувати, що часові орієнтації на позитивне минуле,

гедоністичне теперішнє та майбутнє є основою різноспрямованої мотивації: часова орієнтація на майбутнє тісно пов'язана з екстернальним регулюванням навчальної діяльності, натомість часові орієнтації на позитивне минуле і гедоністичне теперішнє сприяють розвитку навчальної мотивації пізнання і самоповаги, які охоплюють цінність пізнання і процесу навчання як таких.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. *Зимбардо Ф.* Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь / Ф. Зимбардо, Дж. Бойд. – Санкт-Петербург : Речь, 2010. – 352 с.
2. *Левин К.* Динамическая психология: Избранные труды / К. Левин. – Москва : Смысл, 2001. – 572 с.
3. *Левин К.* Теория поля в социальных науках / К. Левин. – Санкт-Петербург : Сенсор, 2000. – 368 с.
4. *Нюттен Ж.* Мотивация, действие и перспектива будущего / Ж. Нюттен ; [пер. с англ. Е. Ю. Патяевой, Н. Н. Толстых, В. И. Шевяховой]. – Москва : Смысл, 2004. – 608 с.
5. *Сеник О.* Емпіричне дослідження збалансованої часової перспективи студентів / О. Сеник // Вісник Львівського національного університету. – Львів, 2016. – (Серія “Психологія”). – С. 114–125.
6. *Сырцова А.* Возрастная динамика временной перспективы личности: дисс. На соискание науч. степени канд. психол. наук / Анна Сырцова. – Москва, 2008. – 317 с.
7. *Barber L. K.* When does time perspective matter? Self-control as a moderator between time perspective and academic achievement / L. K. Barber, D. C. Munz, P. G. Bagnsby, M. J. Grawitch // *Personality and Individual Differences*. – 2009. – Vol. 46. – Issue 2. – P. 250–253.
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. *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.
10. *Peetsma T.* Future Time Perspective as a Predictor of School Investment / T. Peetsma // *Scandinavian Journal of Educational Research*. – 2000. – Vol. 44. – No. 2. – P. 177–192.
11. *Peetsma T.* Relations between the development of future time perspective in three life domains, investment in learning, and academic achievement / T. Peetsma, I. van der Veen // *Learning and Instruction*. – 2011. – Vol. 21. – P. 481–494.
12. *Seginer R.* The Motivational Properties of Future Time Perspective Future Orientation: Different Approaches, Different Cultures / R. Seginer, W. Lens // *Time Perspective Theory; Review, Research and Application*. – Springer International Publishing Switzerland, 2015. – P. 287–304.
13. *Senyk O.* Is the Classical BTP-profile Always the Best One? Some Insights from BTP Measuring in Ukrainian and Polish Student Samples / O. Senyk, A. Kałużna-Welobób // *Applied Psychology of Time*; in U. Tokarska ed. – Warsaw : PWN, 2016. – P. 71–92.
14. *Stolarski M.* Assessing Temporal Harmony: The Issue of a Balanced Time Perspective / M. Stolarski, B. Wiberg, E. Osin // *Time Perspective Theory; Review, Research and Application*. – Springer International Publishing Switzerland, 2015. – P. 57–71.
15. *Vallerand R. J.* The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education / R. J. Vallerand, L. G. Pelletier, M. R. Blais and oth. // *Educational and Psychological Measurement*, 1992. – № 52(4). – P. 1003–1017.

16. *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 20.11.2017

Прийнята до друку 26.12.2017

TIME PERSPECTIVE AS PREDISPOSITION OF STUDENTS' ACADEMIC MOTIVATION

Yaroslav PAVLIUK, Inna HALETSKA, Oksana SENYK

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

The relationship between academic motivation and students' time perspective was investigated. Participants were 60 persons aged 19 to 32 years old – full-time students of various faculties of the University of Iceland who are not Icelandic citizens and study at the University in English. Accordingly, the English version of the Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI) and the Academic Motivation Scale of R. Vallerand were used to collect the data. The analysis of the relationships between different dimensions of time perspective and academic motivation carried out within the framework of this article is the first report on the research, which aims at determining the specificity of the connection between time perspective and the life goals of an individual, depending on the cultural and situational factors.

As a result of the Spearman correlation analysis, it was found that the students' Academic Amotivation correlates with Past Negative ($\rho = 0.27$, $p < 0.05$) and Present Fatalistic ($\rho = 0.28$, $p < 0.05$), and is negatively correlated with Past Positive ($\rho = -0.41$, $p < 0.05$) and Present Hedonistic ($\rho = -0.31$, $p < 0.05$). On the contrary, positive correlations of Present Hedonistic and Past Positive were obtained with Intrinsic Motivation To Know: ($\rho = 0.33$, $\rho = 0.27$, respectively, $p < 0.05$).

The Past Positive scale also correlates with Motivation Through Identification ($\rho = 0.31$, $p < 0.05$), while the Future time orientation is positively related to the Motivation Toward Accomplishments ($\rho = 0.27$, $p < 0.05$) and the Introjected Regulation scale of Vallerand's questionnaire ($\rho = 0.31$, $p < 0.05$).

Thus, focusing on negative images of one's own past significantly reduces their motivation to study. Together with the focus on Present Fatalistic, orientation towards a negative past promotes the development of academic amotivation. Taking into account that the perception of one's own past in a negative way may be conditioned by objective negative events, as well as by a negative assessment of more or less neutral events of our lives, students with a developed Past Negative time orientation in order to lower amotivation to study should work on cognitive representation of events of their own lives, shifting them to a more positive direction. The perception of the events of one's own life in a less negative and more positive way will also contribute to the development of Past Positive time orientation, linked to the educational motivation to know, which assumes that students study due to the interest for the learning process itself.

The educational motivation to know is also related to the Present Hedonistic time orientation. Thus, the more positively students evaluate their own past, and the more they are able to enjoy the present moment of their own lives, the more they are open to the new knowledge and the more pleasure brings them the very process of studying something new.

It is worth mentioning that Past Positive time orientation as the foundation of an individual time perspective in general provides us with a sense of internal resource, and thus enables us to spend this resource on the implementation of new tasks and projects [1; 5]. Therefore, students with more pronounced Past Positive and Present Hedonistic time orientations have a more pronounced Motivation To Know, since to study they do not need an additional stimulus in the form of external rewards or praises as a sort of anticipated resource, because they do already have this resource in the form of Past Positive time orientation.

The revealed relationships of Future time orientation with the Motivation Toward Accomplishments and Introjected Regulation motivation show that the more students are focused on the future, the more their educational activity is externally regulated by anticipated outcome.

To conclude, time orientations, which traditionally form the balanced time perspective – Past Positive, Present Hedonistic and Future [1; 8; 14] – contribute to the development of productive academic motivation among students. On the contrary, the negative component of time perspective, represented by Past Negative and Present Fatalistic time orientations, is associated with the academic amotivation of students. However, it is worth mentioning that Past Positive, Present Hedonistic and Future time orientations underlie multi-directional motivation: time orientation towards future is closely related to the external regulation of educational activity, while time orientations towards positive past and hedonistic present contribute to the development of academic motivation to know and motivation through identification, which value the very process of learning as such.

Key words: time perspective, academic motivation, students.

УДК 159.942.5-053.6:159.922.23:J:316.362.1-055.52-055.1

УЯВЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ПРО СТОСУНКИ З БАТЬКОМ І РИЗИКИ ВІКТИМІЗАЦІЇ

Тетяна ПАРТИКО, Олена ГОЛЕЦЬ

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Університетська, 1, м. Львів, Україна, 79000,
e-mail: partyko_tet@yahoo.com, goletsolenka@gmail.com*

Досліджено потенційні ризики появи віктимізації в старшокласників у зв'язку з їхніми уявленнями про стосунки з батьком. З'ясовано, що учнів з низьким ризиком віктимізації більше задовольняє емоційний і поведінковий компоненти стосунків з батьком порівняно з тими, хто має середній ризик. Доведено, що низький ризик віктимізації пов'язаний з поведінковим компонентом стосунків з батьком і блоком контролю: молоді люди, які вважають свого батька недостатньо послідовним, гірше управляють своїми емоціями. У старшокласників зі середнім ризиком віктимізації загроза її зростання пов'язана з більшим контролем з боку батька, послабленням поведінкового й емоційного аспектів стосунків.

Ключові слова: стосунки з батьком, реалізована, залежно-безпорадна, саморуйнівна, некритична віктимність, старшокласники.

Формулювання проблеми. Стосунки з батьками – це джерело формування особистої ідентичності в юнацькому віці. Залежно від цих стосунків формуються цінності, життєві плани й опановуються нові соціальні ролі в період дорослішання. Роль дитячо-батьківських стосунків у подоланні психологічних проблем дорослих досліджували А. Адлер, Дж. Боулбі, Е. Бронфенбреннер, Д. Віннікотт, М. Ейнсворт, Е. Еріксон, А. Фрейд та ін. Однією з таких проблем є схильність до віктимної поведінки, яка, на думку багатьох вчених (Дж. Вайсе, О. Д. Глінко, М. С. Голуб, А. А. Дьяченко, І. А. Кудрявцев, Ф. С. Сафуанов, А. Ш. Тхостов, О. Ф. Савіна та інших), закладається у дитинстві. За умов невдалого засвоєння батьківських ролей ризик віктимізації зростає. Якщо нормальне засвоєння ролі батька, то передбачається не лише матеріальне забезпечення сім'ї, а й опора для дітей і жінки, їхній захист від зазіхання на фізичне здоров'я чи духовний спокій. Материнська роль більше передбачає відповідальність за дитину, терпеливість, розуміння. На цій підставі формуються стосунки між дітьми, які дорослішають, та їхніми батьками, а також уявлення про ці стосунки. У випадку, коли молода особа стає жертвою насильства, а за даними ЮНІСЕФ (станом на липень 2017 р.) в Україні 67% учнів віком від 11 до 17 років були жертвою шкільного цькування, саме батько має бути тією особою, яка стає на їхній захист.

Як оцінюють старшокласники свої стосунки з батьком? Чи може це бути пов'язано з ризиком віктимізації молодої людини? Звичайно, мати і батько не однаково залучені у дитячо-батьківські стосунки: для матері зазвичай цей показник значно вищий, ніж для

батька. Стосунки з матір'ю характеризуються більшою близькістю і прихильністю, з батьком – більшою емоційною дистанцією. Проте саме від батька очікується роль захисника від кривдників і опора в критичній ситуації, коли молода людина опиняється у ролі жертви. Об'єктивні стосунки, які склались з батьком, та уявлення про ці стосунки можна розглядати як чинники, які підвищують імовірність перетворення особи у жертву насильницьких дій. Ми розглядаємо ті ризики віктимізації, які виникають у зв'язку з різними уявленнями старшокласників про свої стосунки з батьком, і можливо, пов'язані з різними індивідуальними й емоційними особливостями молодої людини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Перші стосунки, з яких починається життя людини – це дитячо-батьківські. Зміст поняття “дитячо-батьківські стосунки” у психолого-педагогічній літературі однозначно не окреслено. Найчастіше їх розглядають як підструктуру сімейних стосунків (Божович Л. І.) [2], як взаємовплив та активна взаємодія батьків і дитини, в якій яскраво простежуються соціально-психологічні закономірності міжособових стосунків (А. Я. Варга, О. А. Карабанова, А. С. Співаковська) [4, 6, 10].

Найпопулярніша теорія, яка дає змогу оцінити якість стосунків між дитиною та матір'ю, – теорія прив'язаності Дж. Боулбі. Дитина пізнає себе через ставлення до неї матері, а матір сприймає як джерело ставлення до себе. Ці стосунки мають дати відчуття захищеності та безпеки [3].

Стабільність і стійкість дитячо-батьківських стосунків – найбільш уразлива характеристика для юнацького віку. У зв'язку з дорослішанням дитини виникає об'єктивна необхідність трансформації цих стосунків у напрям розширення прав, відповідальності й автономії дитини. Типовим для багатьох батьків стає пошуковий стиль виховання, який формується шляхом спроб і помилок. Зазначаємо важливість таких показників: послідовність, впевненість, задоволення потреб дитини у стосунках, співпраця з батьками, безумовне прийняття дитини, авторитет батьків. Провідною вважаємо батьківську послідовність, яка виявляє, наскільки постійні батьки у своїх вимогах, у застосуванні покарань і заохочень. Непередбачуваність, мінливість, непрогнозованість виховних прийомів може призвести до зростання тривожності юнака/юнки, до прагнення обмежити свої контакти з батьками, спілкування з ними, небажання ділитись своїми інтересами та життєвими планами [5].

Отож, опираючись на погляди Г. Т. Хоментаускас [12], можна говорити про три вектори уявлення молодої особи про свої стосунки з батьком: емоційний, поведінковий і контрольний. Кожен з них може по-різному визначати потенційні ризики появи в старшокласників віктимної поведінки.

Першим віктимну поведінку почав вивчати Л. В. Франк, охарактеризувавши віктимність як потенційну або актуальну здатність особи індивідуально або колективно ставати жертвою злочинів [11]. На думку І. С. Малкіної-Пих, віктимізація водночас є процесом і результатом перетворення особи або групи людей у жертву в разі несприятливих умов соціалізації [7]. Д. В. Рівман описує віктимність як системну та динамічну властивість особистості, що виявляється у формі соціального, біологічного, психологічного та морального деформаційного відхилення, закріпленого в звичних

формах поведінки, які не відповідають нормам безпеки й обумовлюють потенційну або реальну схильність суб'єкта ставати жертвою [9].

О. О. Андронникова, наголошуючи на дезадаптаційній спрямованості віктимної поведінки, зазначила, що така сукупність особистісних властивостей зумовлена комплексом соціальних і психологічних умов, що сприяють дезадаптивному стилю реагування, який чинить негативний вплив на фізичне й емоційно-психологічне здоров'я особистості. За її визначенням, типова віктимна особистість відчуває страждання інших і свої власні як нестерпні, яка зазвичай маніпулює суїцидом, у якій спостерігається один з типів акцентуації (дистимний, збудливий, демонстративний, нестійкий, екзальтований), є розлади вольових дій, наявний мотив самопокарання, підвищена депресивність, високі моральні норми та готовність до жертвності. Відповідно, авторка виділяє кілька рівнів віктимності: нормальний – властивий особистості, яка має високий рівень адаптації, середньостатистичний – залежить від конкретних соціальних умов і прийнятої соціокультурної норми віктимності, високий – пов'язаний зі специфічними якостями особистості, що підвищують ступінь її уразливості та знижують рівень адаптації. Також вводиться поняття реалізованої віктимності, яке позначає здатність стати за певних обставин жертвою злочину [1]. Доповнює психологічний портрет жертви Д. Глейзер, виділяючи такі характеристики: брак емоційних контактів з родиною (особливо з матір'ю), підвищена моральна відповідальність і надмірна сумлінність [цит. за 5].

У психологічних дослідженнях останніх десятиліть дискутується питання про витоки віктимності. Це біологічна конституція (К. Міядзава, Т. К. Тойч, К. Вілсон), дефекти психічного відображення (Н. Б. Морозова), соціальні дефекти (Дж. Коулмен, У. Міллер, Г. Селін) [1]. О. В. Мудрик називає чинники, які зумовлені сімейним середовищем: аморальний спосіб життя батьків, погане матеріальне становище сім'ї, часта зміна місця проживання, занедбаність і емоційне відторгнення дитини [8]. Ці чинники обумовлюють формування неадекватної самооцінки, високий рівень тривожності й агресивності, емоційно-вольову нестійкість у дитини, що зумовлює готовність стати жертвою насильства.

У дослідженнях досить детально описано роль матері у виникненні ризику віктимізації. Виявлено, що згубно впливає гіперопіка матері, її тривожність і почуття самотності, депресії, низька самооцінка, жертвність, нарцисизм, імпульсивність, що веде до формування у дитини невпевненості в своїх силах, тривожності, неадекватної оцінки того, що відбувається [1]. Роль батька, на наш погляд, висвітлюється недостатньо.

Мета нашої праці – визначити потенційні ризики появи віктимізації у старшокласників у зв'язку з їхніми уявленнями про стосунки з батьком. Можливо, схильність до віктимізації й уявлення про стосунки з батьком змінюються залежно від індивідуально-типологічних та емоційних особливостей юнаків та юнок.

Виклад основного матеріалу дослідження. Емпіричними показниками уявлень старшокласників про стосунки з батьком були шкали методики “Взаємодія батьки-дитина” І. М. Марковської: вимогливість, строгість, контроль, емоційна близькість, прийняття, співпраця, згода, послідовність, авторитет і задоволеність стосунками.

Діагностику ризиків віктимізації проводили за допомогою методики дослідження віктимної поведінки (О. О. Андронникова), яка дає змогу виявити схильність до агресивної, саморуйнівної, гіперсоціальної, залежної, некритичної та реалізованої віктимної поведінки. Дані про індивідуально-типологічні особливості досліджуваних осіб отримали зі шкал агравація, екстраверсія, спонтанність, агресивність, ригідність, інтроверсія, сенситивність, тривожність, лабільність методики ІТО Л. М. Собчик; про емоційні особливості – зі шкал емоційна обізнаність, управління своїми емоціями, самомотивація, емпатія, управління емоціями інших людей, методики емоційного інтелекту Н. Холла.

У дослідженні брали участь 50 дівчат і хлопців, учні 10–11 класів 16–17-річного віку. Середній вік батька у досліджуваній групі – 44 роки. У 40% досліджуваних батько має вищу освіту, у 44% – середню спеціальну, у 16% – середню освіту. Переважна більшість досліджуваних (74%) постійно проживають з обома батьками, 22% – лише з мамою, 2% – лише з татом, 2% дали інші варіанти відповідей.

Для перевірки статистичної достовірності отриманих даних використали кластерний аналіз за методом к-середніх по досліджуваних, t-тест Стьюдента, кореляційний аналіз (r-Пірсона при $p < 0,05$), факторний аналіз за методом головних компонент з Варімакс обертанням (за факторних навантажень $> 0,500$).

Поділ групи досліджуваних на підгрупи з різним ризиком віктимізації зображено на рис. 1.

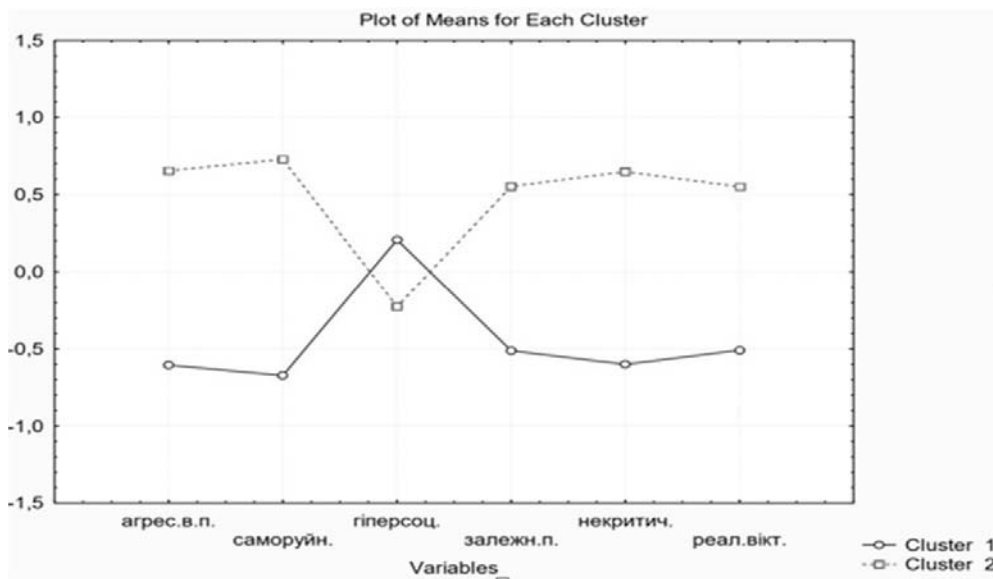


Рис. 1. Графік кластеризації за методом к-середніх по досліджуваних

До першого кластера увійшло 52% від загальної кількості досліджуваних; до другого – 48%. Коректність класифікації першого кластера становить 100%, другого – 91,6%.

Усі показники віктимності, крім гіперсоціальної, вищі в представників другого кластера порівняно з першим ($p=0,000$ за t -тестом Стьюдента). Середньогрупові значення схильності до віктимності для першого кластера здебільшого низькі (M коливається в межах від 1,92 для реалізованої віктимності до 3,92 для залежної віктимності), що свідчить про низький ризик віктимізації для респондентів першого кластера. Середньогрупові значення цього показника для другого кластера середні (від $M=4,16$ для реалізованої віктимності до $M=6,83$ для саморуйнівної віктимності), що свідчить про середній ризик віктимізації для респондентів другого кластера.

З'ясуємо, які саме уявлення про батька відрізняються в старшокласників з низьким і середнім ризиком віктимізації. За результатами методики "Взаємодія батьки-дитина" І. М. Марковської виявлені відмінності за такими шкалами: емоційна близькість з батьком ($t=3,20$ при $p=0,002$), прийняття дитини батьком ($t=2,56$ при $p=0,01$), співпраця з батьком ($t=2,16$ при $p=0,03$), авторитет батька ($t=2,29$ при $p=0,02$), задоволеність стосунками з батьком ($t=2,64$ при $p=0,01$). Результати зображено на рис. 2.

Особи, які демонструють низький ризик віктимізації, більше задоволені своїми стосунками з батьком, зокрема, співпрацею з ним, емоційною близькістю та мірою прийняття, вище оцінюють його авторитет, ніж ті, хто має середній ризик стати жертвою злочину, обставин або нещасного випадку. Представники цих двох груп не відрізняються між собою ні за індивідуально-типологічними особливостями, ні за показниками емоційного інтелекту.

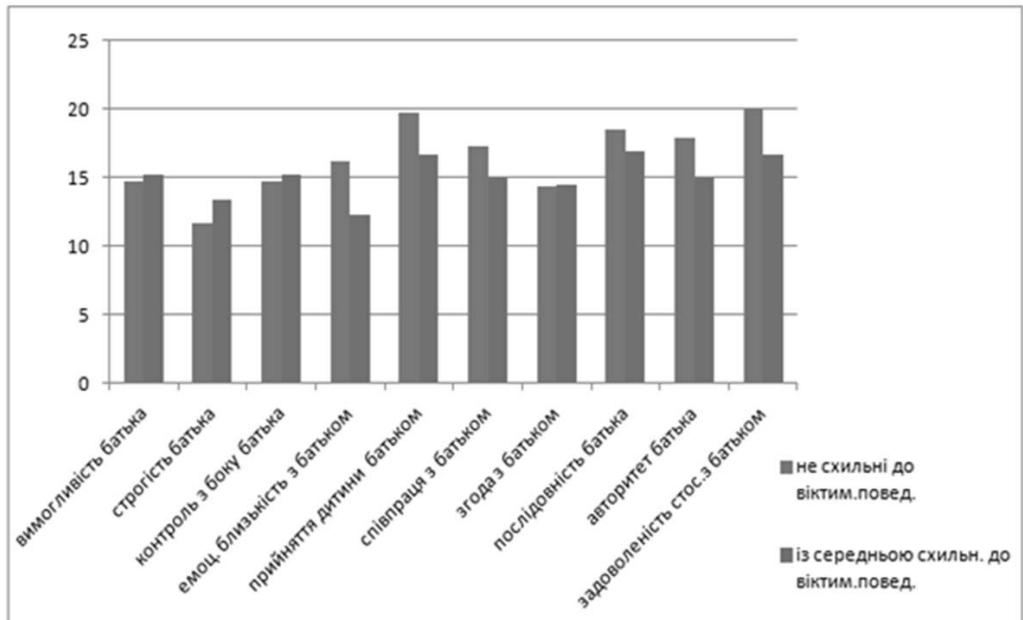


Рис. 2. Середньогрупові показники уявлень про стосунки з батьком у старшокласників з різним ризиком віктимізації

Старшокласники з *низьким ризиком віктимізації* іноді потрапляють у критичні ситуації або вже встигли виробити захисну поведінку, яка допомагає запобігти таким ситуаціям, однак внутрішня готовність до віктимної поведінки існує. Ймовірність появи *реалізованої віктимності*, коли особа схильна опинитися у конфліктних і небезпечних ситуаціях, пов'язана з уявленням про послідовність дій батька й емоційним станом особи. Ризик буде зводитись до мінімуму у разі зростання послідовності дій батька ($r=-0,40$), у разі зменшення тривожності й емоційності юнака/юнки ($r=0,46$), зростання здатності управляти своїми емоціями ($r=-0,45$) і в тих, хто демонструє певну спонтанність у своїй поведінці ($r=-0,45$). Факторний аналіз (фактор 6) також свідчить про зв'язок між реалізованою віктимністю (0,826) і тривожністю (0,788).

Особам з *низьким ризиком віктимізації* властива підвищена турбота про власну безпеку, прагнення огородити себе від помилок і неприємностей, діючи за принципом "краще нічого не робити, ніж помиляться". Вони можуть бути схильні до тривожності та страхів. Ризик *саморуїнливої віктимної поведінки*, тобто активної віктимізації, зменшується у тому випадку, коли старшокласники вважають, що батько послідовний у своїх діях ($r=-0,54$), що також підтверджує факторний аналіз. Фактор 1 охопив такі шкали: саморуїнлива віктимна поведінка (0,63), залежна віктимна поведінка (0,56), некритична віктимна поведінка (0,67), послідовність батька (-0,53), управління емоціями інших людей (0,50) і ригідність (-0,68). Імовірність саморуїнливої віктимізації знижуватиметься, якщо старшокласники менше намагатимуться управляти емоціями навколишніх, виявлятимуть більшу критичність щодо чужих думок.

Учні з *низьким ризиком віктимізації* вдумливі й обережні, намагаються передбачити можливі наслідки своїх вчинків, що може призвести до їхньої пасивності та страхів. Знизити ризик *некритичної віктимності*, яка виражається у схильності до необережності, легковажності, довірливості, невмінні правильно оцінювати життєві ситуації, може уявлення старшокласника про те, що батько послідовний ($r=-0,55$) і не надто строгий ($r=0,39$). Менші ризики пов'язані з меншою екстравертованістю учнів ($r=0,43$) і старшим віком батька ($r=-0,41$).

Схильність до *залежно-безпорадної віктимності* в досліджених нами старшокласників має середню вираженість. Порівняння груп з *низьким* ($M=3,92$) і *середнім* ($M=5,87$) ризиком віктимізації виявило таке. Старшокласників, які мають мінімальний ризик віктимізації, певною мірою схильні до незалежності та відособленості, іноді виділяються з групи ровесників і мають свій погляд, що може провокувати конфлікти. Ризик того, що у небезпечній ситуації вони виявлять безпорадність і не будуть чинити опір нападникам, приймаючи рольову позицію жертви, знижуватиметься, якщо батько, на їхню думку, не є надмірно строгий ($r=0,39$) і вимогливий ($r=0,48$), не надто їх контролює ($r=0,43$), водночас достатньо послідовний ($r=-0,45$). Це, як вже зазначалось, підтверджується навантаженням першого чинника. Ймовірність *залежно-безпорадної віктимної поведінки* знижуватиметься також у менш екстравертованих осіб ($r=0,51$), які виявляють наполегливість у відстоюванні своїх інтересів ($r=-0,42$), поглядів і принципів ($r=-0,54$), а також тих, хто менше намагається управляти емоціями інших (фактор 1). Свого батька строгішим уявляють менш інтровертовані особи ($r=-0,42$).

Зауважимо, що саме уявлення старшокласників про непослідовність дій батька пов'язано зі зниженням здатності молодих осіб управляти своїми емоціями ($r=0,44$), що може стати вагомим чинником віктимізації.

Старшокласники зі *середнім ризиком віктимізації* мають вищу потенційну або реальну схильність ставати жертвою. Так само, як і в вищеописаній групі, ризики їхньої *залежно-безпорадної поведінки* знижуватимуться за умови, якщо батько, на їхню думку, не є дуже строгим ($r=0,46$); це властиво екстравертованим особам ($r=-0,46$). На відміну від учнів з низьким ризиком віктимізації, для них першочергове значення має не вимогливість, послідовність і контроль батька, а прийняття з боку батька ($r=-0,45$), що прямо пов'язано з ліпшим управлінням молодою людиною своєю поведінкою ($r=0,57$), її більшою відкритістю до навколишнього світу ($r=0,48$). Ризик віктимізації знижуватиметься також зі зростанням задоволеності стосунками з батьком ($r=-0,49$) і співпраці з ним ($r=-0,43$). Уявлення про ефективність співпраці позитивніші в більш екстравертованих старшокласників ($r=0,56$), які краще управляють своєю поведінкою за рахунок управління своїми емоціями ($r=0,41$) й емоціями інших людей ($r=0,41$). Зниження ризику залежно-безпорадної віктимізації передусім стосується менш тривожних старшокласників ($r=0,43$), які не наголошують на своїх проблемах ($r=0,47$), активно відстоюють свої інтереси ($r=-0,41$) та життєві принципи ($r=-0,44$).

На відміну від учнів з низьким ризиком віктимізації, у середньому ризику залежно-безпорадна віктимна поведінка менш імовірна в більш екстравертованих осіб ($r=-0,50$).

Якщо ризики *реалізованої віктимності* для попередньої групи були пов'язані з уявленням про послідовного батька, то для осіб зі середнім ризиком – з авторитетом батька ($r=-0,45$), його строгістю ($r=0,48$), згодою з ним ($r=-0,42$) і задоволеністю стосунками ($r=-0,56$). Менші ризики реалізованої віктимності будуть у тих старшокласників, які свого батька не вважають особливо строгим, з яким є згода та задоволення від стосунків, який є авторитетом для сина чи доньки. Також ризики будуть зменшуватись за умови більшої екстравертованості молодої людини ($r=-0,50$), які не наголошують на своїх проблемах ($r=0,66$), які більш спонтанні у своїй поведінці ($r=-0,40$).

Взаємозв'язку між уявленнями про стосунки з батьком і саморуйнівною та некритичною віктимною поведінкою для цієї групи старшокласників виявити не вдалось. Проте з'ясовано, що ризик активної та провокуючої віктимізації (0,69) менший у тих, хто не акцентує увагу на небезпеці та проблемах (0,62) і більш ригідний у своїй поведінці (-0,71) (фактор 2). Ризик віктимізації через некритичну оцінку життєвих ситуацій (0,50) зменшується в тих, хто менше намагається управляти емоціями інших (0,61).

Висновки та перспективи подальших розвідок. Старшокласників з низьким ризиком віктимізації більше задовольняє емоційний і поведінковий компоненти стосунків з батьком порівняно з тими, хто має середній ризик.

Для старшокласників, які обережні, намагаються передбачити можливі наслідки своїх вчинків, нечасто потрапляють у критичні ситуації, турбуються про власну безпеку, прагнуть огородити себе від помилок і неприємностей, ризик віктимізації пов'язаний з поведінковим компонентом стосунків з батьком і блоком контролю. Молоді люди,

які вважають свого батька недостатньо послідовним, гірше здатні управляти своїми емоціями; ті, хто його вважають надмірно строгим і вимогливим, схильні до екстраверсії.

У старшокласників зі середнім ризиком віктимізації загроза її зростання пов'язана зі збільшенням контролю з боку батька, послабленням поведінкового й емоційного аспектів стосунків. Молодь, яка вважає свого батька строгим, менш екстравертована; яка визнає авторитет батька – більш екстравертована. Позитивні уявлення про стосунки з батьком властиві тим старшокласникам, які менше фокусуються на своїх проблемах.

Перспектива подальших досліджень цієї проблеми пов'язана з вивченням впливу реальних стосунків з батьком на ризик віктимізації у старшому, середньому та молодшому шкільному віці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Андронникова О. О. Основные характеристики подростков с самоповреждающим викартимным поведением / О. О. Андронникова // Вестник Томского государственного университета. – 2010. – № 332. – С. 25–28.
2. Божович Л. И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. – Москва, 2004. – 212 с.
3. Боулби Д. Привязанность / Д. Боулби. – Москва : Гардарики, 2003. – 480 с.
4. Варга А. Я. Структура и типы родительского отношения : автореф. дисс. на соиск. уч. степени канд. психол. наук / А. Я. Варга. – Москва, 1987. – 19 с.
5. Гозман Л. Я. Психологические проблемы семьи / Л. Я. Гозман, Е. И. Шлягина // Вопросы психологии. – 1985. – № 2. – С. 186–187.
6. Карбанова О. А. Психология семейных отношений и основ семейного консультирования / О. А. Карбанова. – Москва : Гардарики, 2005. – 320 с.
7. Малкина-Пых И. С. Психология поведения жертвы / И. С. Малкина-Пых. – Москва : Наука, 2009. – 329 с.
8. Мудрик А. В. Человек – объект, субъект и жертва социализации / А. В. Мудрик // Известия РАО. – 2008. – № 8. – С. 48–57.
9. Ривман Д. В. Виктимология / Д. В. Ривман, В. С. Устинов. – Санкт-Петербург : Изд-во “Юридический центр Пресс”, 2004. – 332 с.
10. Спиваковская А. С. Психотерапия: игра, детство, семья / А. С. Спиваковская. – Москва : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 464 с.
11. Франк Л. В. Виктимология и виктимность / Л. В. Франк. – Душанбе, 2002. – 342 с.
12. Хоментаскас Г. Т. Семья глазами ребенка / Г. Т. Хоментаскас. – Москва : Академия, 1999. – 175 с.

Стаття надійшла до редколегії 25.05.2018

Прийнята до друку 05.06.2018

HIGH-SCHOOL STUDENTS' VIEW OF RELATIONSHIP WITH FATHER AND VCTIMIZATION RISKS

Tetyana PARTYKO, Olena HOLETS'

*Ivan Franko National University of Lviv,
1, Universytetska Str., Lviv, Ukraine, 79000,
e-mail: partyko_tet@yahoo.com, goletsolenka@gmail.com*

The article analyzes the view of high-school students of their relationship with father in regard to the risk of young person victimization. The participants of the research were 50 senior students (the 10–11th grades) who were 16–17-years old. The average age of their fathers was 44 years.

52% of the total number of the research participants have a low victimization risk, 48% have a medium risk. High-school students with low victimization risk are more satisfied with emotional affinity and their acceptance by the father (emotional component of the relationship), cooperation with the father, his authority (behavioral component of the relationships) in comparison with those who have a medium risk. There is no difference between the representatives of these two risk groups in terms of either individual and typological peculiarities or emotional intellect indicators.

With low victimization risk the probability of realized, self-destructing, non-critical, dependent and helpless victimization is reduced in those cases when high-school students consider their fathers to be consistent in their actions. The senior students' view of inconsistency of their fathers' actions is related to the reduced ability of young people to control their emotions which can become an important factor of victimization. The idea of father's strictness is also important and is also related to the non-critical and dependent and helpless victimization. Thus, low victimization risk is related to the behavioural component of the relationship with one's father and control block.

The probability of appearance of the realized victimization will be reduced to a minimum with reduction of anxiety and emotionality in a young person and with the increase in the capability to control one's emotions; self-destructing and dependent and helpless victimization will be reduced if high-school students become more critical of the opinion of others and will show less willingness to control the emotion of other people; non-critical and dependent and helpless one – with lower level of extroversion of the high-school students.

With the medium level of victimization the chances of appearance of realized and dependent and helpless victimization is reduced in those high-school students who are satisfied with their relationship with their fathers and think that he is not too strict. For realized victimization of importance is the father's authority and agreement with him; for dependent and helpless victimization – being accepted by father and cooperation with him. Thus, the low victimization risk is related to behavioural and emotional components of relationship with one's father and control block.

Dependent and helpless victimization will be minimized in more extroverted and less anxious students who do not put emphasis on their problems. Young people who consider their fathers to be strict are less extroverted; those who recognize the authority of their fathers are more extroverted. Positive view of their relationship with fathers is typical of those high-school students who are less focused on their problems.

Key words: victimization risks, relationship with father, high-school students, self-destructing, non-critical, dependent and helpless victimization.

UDC 159.923.2-053.81:316.447

ATTITUDE TO ONESELF AND ONE'S LIFE PATH IN PERSONS WITH CLEARLY MANIFESTED PREDISPOSITION TO PSYCHOLOGICAL PERSONALITY DEFENSE IN EARLY ADULTHOOD

Tetyana PARTYKO

*Ivan Franko National University of Lviv,
1, Universytetska Str., Lviv, Ukraine, 79000,
e-mail: partyko_tet@yahoo.com*

The attitude to oneself and one's life path in persons with clearly manifested predisposition to psychological personality defense at the age of 21-39 has been studied. It has been traced that the mechanisms of denial, projection and regression come to be most intense. It has been found that the denial mechanism contributes to reinforcement of positive and weakening of negative attitude to oneself and one's life path; one can overcome emotional non-acceptance of one's Self in case the mechanisms of regression and projection are slowed down. It has been shown that in individuals with average predisposition to psychological personality defense the mechanisms of denial and intellectualization, aimed at supporting positive attitude to self and to one's life path, dominate.

Key words: self-attitude, life path, psychological defense mechanisms, early adulthood.

Problem statement. Early adulthood is the period of life when a person critically reconsiders personal achievements, with due account of real opportunities and life circumstances. The output of those reflections is related to individual self-attitude, hence to acceptance or non-acceptance of oneself, one's life path (I. Bekh, E. Isayev, S. Maksymenko, V. Petrovskyi, V. Slobodchikov, etc.) [2, 3]. In that period of life, due to the crisis of the thirties (age period 28–33), the individual's idea about constructiveness of his/her life path, opportunities for self-fulfillment, clarity of self-determination in life, positive personal transformations acquire a special sense. In case it is impossible to achieve the desirable result one may expect activation of the psychological personality defense mechanisms.

Modern psychological researches focus on identification of conscious factors of positive self-attitude. Taking into account considerable potential possibilities of subconscious psychic regulation mechanisms, we consider it necessary to study special features of acceptance of oneself and one's life path in persons with clearly manifested predisposition to psychological defense mechanisms.

Analysis of the latest studies and publications. The first attempts at interpreting the phenomenon of self-attitude are related to the notion of global self-assessment understood by R. Burns as the integrator of separate self-assessments into a dynamic integrity. It is in self-assessment that individual self-attitude gets manifested, since knowledge of oneself is

not perceived by a person in an indifferent way, evoking his/her evaluations and emotions. Thus, according to the scholar, self-attitude is an affective component of the Self-concept [1]. A somewhat different interpretation of self-attitude can be found in the papers by S. Coopersmith and M. Rosenberg, where this construct is viewed as a stable personal trait, almost independent of any situation and the individual's age. Self-respect and the need for a stable 'Self' image ensure sustainable positive attitude of the individual to himself or herself [8, 9].

In the domestic psychological studies the notion of self-attitude appeared in the late 80s of the 20th century thanks to the papers of a Georgian psychologist N. Sardjveladze. In his opinion, self-attitude constitutes a structural unit of the personality's dispositional core and is split into two components: Self-objective and Self-subjective. They are actualized due to cognitive activity, emotional responses and behaviour (or readiness for it) in relation to oneself [6].

In the context of our study, taking into account the methodological toolkit used, worthy of attention are the views expressed by V. Stolin and S. Pantyleyev. V. Stolin considers self-attitude to be the reflection of the personal sense of 'Self' in the conscience depending on the subject's objective position in the society. The main structural component of self-attitude is the sum total of emotional personality manifestations: self-respect, auto-affection, self-interest – which get integrated into the general sense of positive or negative self-attitude [7]. Summing up the discussions of the multi-faceted interpretation of the notion of self-attitude, S. Pantyleyev states that self-attitude, integrating separate self-assessments, constitutes an integral, mono-dimensional and universal formation, expressing the degree of the individual's positive attitude to the image of his/her own 'Self'. He points out two subsystems in the structure of self-attitude: evaluative, and emotional and evaluative one. The evaluative one includes self-respect, the feeling of competence, the feeling of efficiency; the emotional and evaluative subsystem includes auto-affection, the sense of own dignity, inherent value, self-acceptance [5].

Accepting oneself, the individual accepts his/her life path. As psychological studies (by Ye. Holovakha, O. Zlobina, S. Maksymenko, N. Panina, V. Panok, I. Pidlasna, etc.) indicate, the category of the individual's life path is an integrating notion helping to harmonize and systematize a whole range of phenomena in the person's individual development: life situation, social development situation, life plans, life program, life strategy, and others. In V. Panok's opinion, this path constitutes a 'unique, original drama of personality's being, each act of which results from the collision of plenty of individually unique characters and life circumstances, social and natural conditions of existence' [4, p. 146]. Finally, it represents an integrity of those events and circumstances (social, biological and ecological ones), which have had a critical impact on the personality development and have caused its structure and major problems in life.

Self-defense against the frustrating information about oneself and one's life path, distancing his/her Self from destructive influences is one of the main motives of human behaviour. Hence, the question arises which personal factors contribute to the activation of protection mechanisms. V. M. Kunitsyna is of the opinion that development of those mechanisms is caused by low individual's self-respect. Self-respect determines the nature of relations with

other people, in particular, the less the person respects himself/herself, the less (s)he appreciates others, is more afraid of them, striving for self-affirmation via depreciation of opinions and activity of the people around him/her. Hence, V. M. Kunitsyna assumes that low self-respect requires from an individual to more frequently resort to psychological defense mechanisms in order to protect himself/herself from self-torturing, constant psychological discomfort and complexes. Thus, a conclusion is drawn: defense constitutes a necessary precondition for preserving stability of the personality structure in the conditions of permanent pathogenic conflict between different layers of self-conscience [acc. to 3].

In our opinion, the range of problems relating to attitude to oneself and one's life path can be expanded through their analysis in the context of human predisposition to psychological personality defense. The tasks of our study were, primarily, to clarify which psychological defense mechanisms get activated at the age of early adulthood in cases when a person is particularly prone to use them; secondly, what their role in supporting positive and preventing negative self-attitude and constructive life path is.

Layout of the main material of the study. To diagnose self-attitude the methodology of self-attitude by V. Stolin and S. Pantyleyev, measuring the following modalities: closedness, self-confidence, self-management, mirror Self, self-value, self-acceptance, inner proneness to conflict, self-attachment, self-accusation, self-respect, auto-affection and self-humiliation, was used. For identification of attitude to one's life path the methodology 'Personality biography' by O. Motkov, designed for studying constructiveness and harmoniousness in personality, brightness of his/her self-fulfillment, clarity of his/her life self-determination, positive nature of personal transformation, was used. The degree of expression of protective personality mechanisms was determined by the questionnaire test 'Life Style Index' by R. Plutchik and H. Kellerman, which allows to diagnose the degree of intensity of the main defenses (denial, displacement, regression, compensation, projection, replacement, intellectualization, reactive formation).

For identification of a group of person with clearly manifested predisposition to psychological personality defense cluster analysis with the method of k-means for the respondents was used. The group of respondents (124 persons aged 21-39, average age – 29 years) was divided into two subgroups with Wilks' Lambda: .30238 approx. $F(7,116)=38,232$ $p<0.0000$ (Fig. 1).

Of greatest importance in clustering were the following scales: general intensity of defense mechanisms, displacement, denial, reactive formation, projection, compensation, and replacement. Correctness of classifications for the first cluster is 96.87%, for the second one – 100%. The first cluster included 64 persons, while the second one – 60 persons.

Comparative analysis made using Student's t-test method, showed that persons belonging to the first cluster had much better expressed defense mechanisms as compared to persons from the second cluster (t within the range of 0.018-0.000), but for denial and displacement mechanisms. The general intensity index for the first cluster was 61.29%, which reflects really existing, however not solved external and internal conflicts; for the second one – 44.76%, which is a standard figure for this value. On these grounds the first cluster was assigned the name 'Persons with clearly manifested predisposition to psychological defense' (the main group of respondents), and the second one – 'Persons with average predisposition to psychological defense' (control group of respondents).

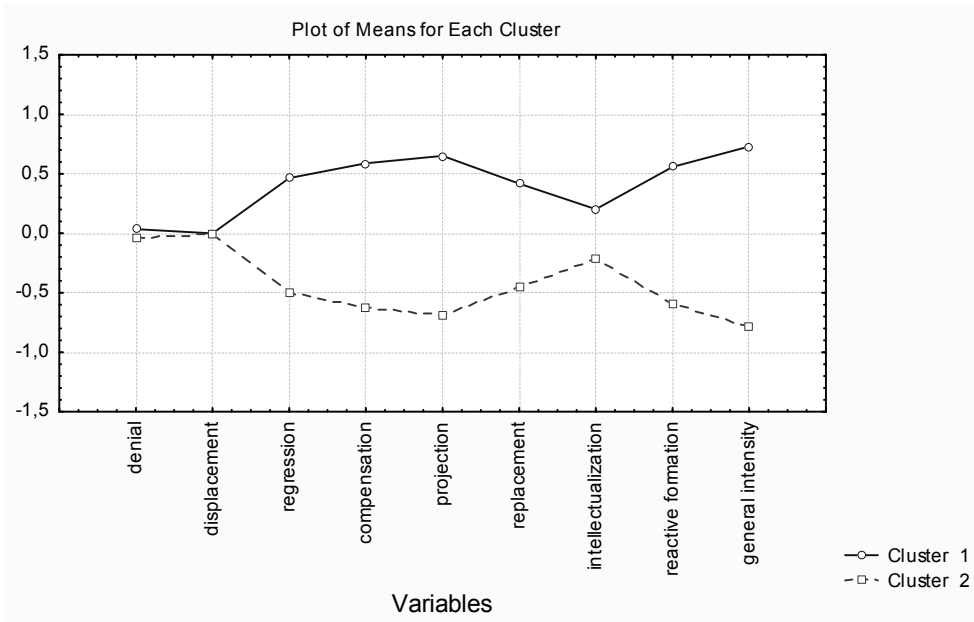


Fig. 1. The clustering graph by the method of k-means for the respondents

For persons with *clearly manifested predisposition to psychological defense (cluster 1)* the most intense mechanisms are denial (70.31%), projection (68.99%), and regression (67.97%) (fig. 2). It is them that play the major role in the regulation of self-attitude within this subgroup.

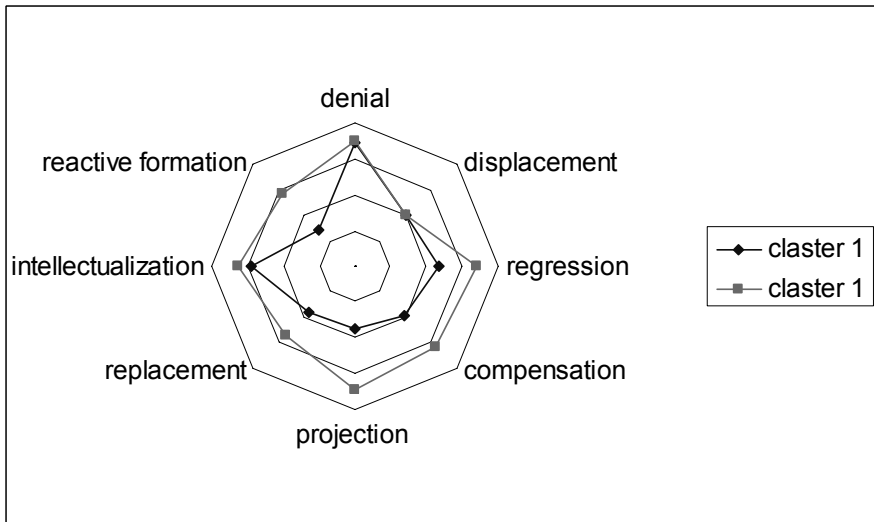


Fig. 2. Intensity of psychological defense mechanisms for the studied cluster 1 (N=64) and cluster 2 (N=60)

One may judge about the role of denial in supporting positive and avoiding negative self-attitude both on the basis of factor, and correlation analysis. Factor analysis for this group of respondents was conducted using the method of main components with Varimax rotation at factor loads >0.500 . The first factor of the five-factor model that accounts for 62.95% of the general data dispersion includes such a mechanism of defense dominating within this subgroup as 'denial' (0.649), as well as components of positive self-attitude: auto-affection (0.836), self-respect (0.687), self-value (0.666), mirror Self (0.528), self-management (0.622), self-attachment (0.656), – and components of negative self-attitude: self-humiliation (-0.592), self-accusation (-0.618). This factor was labeled 'Denial as the leading mechanism of positive self-attitude in persons with clearly manifested predisposition to defense mechanisms'. There is also a close relation between denial and all the scales of the self-attitude methodology (but for the closedness scale). Absolute values of correlation factors (r -Pearson at $p < 0.05$) vary within 0.247-0.612. Denial also correlates well with the general personality constructiveness ($r = 0.404$).

The role of regression and projection in negative self-attitude of individuals is shown by another factor – 'Psychological defense in negative self-attitude', which unites the mechanisms of regression (0.735) and projection (0.524), general intensity of defense mechanisms (0.774), self-humiliation (0.716), inner conflict (0.702) and self-accusation (0.621). The data of factor analysis is confirmed by the correlation between regression and inner conflict ($r = 0.505$), self-accusation ($r = 0.413$), self-humiliation ($r = 0.493$); between projection and mirror Self ($r = -0.317$), inner conflict ($r = 0.342$), self-accusation ($r = 0.283$) and self-humiliation ($r = 0.336$).

Of importance for the analysis of the results of our study is the fourth factor 'The role of intellectualization in self-realization', which consists of the following scales: intellectualization (0.639), replacement (-0.636), closedness (0.527).

The scales which allow to judge about the constructive life path of an individual formed the third factor – 'Constructive life strategy of persons predisposed to psychological defense' (factor loads within 0.774-0.924). It should be indicated that the scale of positive transformation shows reverse connection with the scales of 'mirror Self' ($r = -0.279$), 'self-acceptance' ($r = -0.261$), 'auto-affection' ($r = -0.258$), 'compensation' ($r = -0.275$).

As compared to other peers, it seems to persons with clearly manifested predisposition to psychological defense that those around them have less affection for them and do not understand them sufficiently, as well as do not fully approve of their actions ($p = 0.041$). They also have a more vividly expressed inner conflict ($p = 0.000$), live through self-accusation ($p = 0.000$) and self-humiliation ($p = 0.000$) in a more acute way. Along with that, the values of life self-determination ($p = 0.019$), personality transformation ($p = 0.037$), harmoniousness of personality ($p = 0.015$) and general personality constructiveness ($p = 0.011$) in them are significantly lower, than in persons with average intensity of defense mechanisms.

The respondents from both subgroups have shown a high level of interest in their own 'Self', feel the value of their own personality for them and for others ($M_1 = 8.063$; $M_2 = 8.267$). No significant differences in self-value relations with indicators of self-acceptance and acceptance of one's life path have been traced.

If a person with intense psychological defense at the age of early adulthood is convinced that much more positive changes are taking place in his/her life than before, most probably,

(s)he does not expect positive attitude to him/her from others, shows symptoms of inner disadaptation related to insufficient self-acceptance and affection for himself/herself, and this is normally characteristic of the people who are not prone to compensate for their real or imagined drawbacks by assigning achievements and values of more successful people to themselves.

Thus, on the one hand, there is a positive assessment of the dynamics of one's life, and on the other hand – lack of certainty as to whether those around him/her accept and approve of a person in whose life these changes have occurred, certain doubts as to affective value of Self. Obviously, it is higher intensity of psychological defense mechanisms that 'blocks' access to positive information in human conscience. Imaginary value for the people around increases in case the denial mechanism gets activated. Positive self-attitude and avoidance of negative attitude is promoted by the refusal to acknowledge the reality of the psycho-traumatic situation, as well as idea of oneself as of a strong-willed, energetic, reliable person capable of self-management. It becomes possible to overcome doubts and disagreement with oneself and emotional non-acceptance of one's Self in case a person in psycho-traumatic situations is not predisposed to regression and projection: subjectively complicated tasks are not replaced with simple and accessible ones, the individual does not resort to behaviour stereotypes, does not ascribe his/her negative traits to those around him/her. Logical substantiation of the actions taken contributes to concealing of an unpleasant or subjectively unacceptable situation from oneself and from others, as well as to ensuring inner peace for oneself for a certain period, however, there is no release of negative emotions on more accessible objects. Ignoring of potentially worrying information also contributes to the idea of oneself as of a person building up a constructive life path.

For people with *average predisposition to psychological defense (cluster 2)* the most intense mechanisms are denial (68.97%), intellectualization (57.50%), and regression (47.14%).

The factor model built for this subgroup (accounting for 61.77% of the general data dispersion) includes the fourth factor 'The role of denial in supporting positive self-attitude in persons with average predisposition to psychological defense', which includes denial (0.543) and such self-attitude modalities as: mirror Self (0.571), self-acceptance (0.825), self-attachment (0.541), and auto-affection (0.784). The same as for the previous subgroup, some interrelation was traced between denial and the scales of self-attitude methodologies, except for the scale of closedness. Absolute values of correlation factors (r-Pearson at $p < 0.05$) vary from 0.273 to 0.567. There can also be traced a statistically significant connection between denial and general personality constructiveness ($r = 0.508$).

Analysis of the third and the fifth factors also helps to achieve the goal of this study. The third factor 'The role of intellectualization in self-respect and self-confidence of the personality' included the scales of intellectualization (0.593), self-respect (0.837), self-confidence (0.630), and closedness (0.780). Also, statistically reliable interrelations were traced between the mechanism of intellectualization and such self-attitude modalities as: closedness ($r = 0.374$), self-management ($r = 0.412$), self-value ($r = 0.285$), self-respect ($r = 0.396$), self-accusation ($r = -0.369$), and self-humiliation ($r = -0.318$). The fifth factor 'Hyper-compensation in self-humiliation' consists of the scales of reactive formation (0.749) and self-humiliation (0.535).

No correlations were traced between reactive formation and self-attitude modalities for this subgroup of respondents.

The mechanism of regression, which is among the three most wide-spread ones for this subgroup of respondents, is closely connected to inner conflict ($r=0.463$), self-humiliation ($r=0.357$), self-confidence ($r=-0.303$), self-management ($r=-0.263$), mirror Self ($r=-0.295$), self-respect ($r=-0.397$), general personality constructiveness ($r=0.313$). The first factor 'Constructive life strategy of persons with average predisposition to psychological personality defense' points to the role of constructive assessment of one's life path (factor loads within the range of 0.780-0.941). The scale of positive transformation shows a statistically significant connection with self-management scale ($r=0.266$).

Persons with average level of psychological defense are of a higher opinion about the value of their Self for others as compared to the ones prone to frequent usage of defense ($p=0.041$). This opinion will change even more in case the following mechanisms are 'switched on': the mechanism of denial ($r=0.509$) and compensation ($r=0.280$), and when the mechanism of regression 'is switched off' ($r=-0.295$).

It is not only the refusal to acknowledge the evidence of life problems, but also the attempt to find a substitution for them, without going down to the earlier stages of libido development, that constitute the mechanisms of psychological defense that help people from this subgroup to see the importance of their Self for others. In this case the mechanism of denial is mainly directed at providing intensive support to positive self-attitude, in some cases, as the correlation analysis shows, it is directed at preventing individual's negative self-attitude. Logical justification of actions which do not deserve approval, concealing of them from oneself and from others help the person have a better opinion about the social importance and value of their Self both for them and for others, feel a more confident and independent person capable of managing oneself, avoiding self-accusation and self-humiliation.

Persons who transform inner emotionally unacceptable impulses into their opposites are more prone to self-humiliation. In case of regression, replacement of more complicated life tasks with simpler ones, one may expect reinforcement of the negative aspects of self-attitude, like inner conflict and self-humiliation, as well as weakening of positive ones: a person loses self-confidence, does not believe that (s)he can manage his/her behaviour and emotions, the forecasts for the expected attitude from others become more pessimistic, and, as the result, self-respect goes down. 'Closing one's eyes' to frustrating information and replacement of complicated life tasks with simpler ones also contributes to acceptance of one's life path as a successful one. If at the age of 21–39 an individual assesses his/her life path as the one full of positive changes as compared to previous years of life, and (s)he has a moderate capacity for psychological personality defense, (s)he most probably accounts for the changes by his/her own activity.

Conclusions and prospects for further studies. In the period of early adulthood, regardless of individual predisposition to psychological defense mechanisms, the most intense is the mechanism of denial. For people with clearly manifested predisposition to the use of protective mechanisms the mechanisms of projection and regression are active besides that; for those with average predisposition – that of intellectualization.

A person with a clearly manifested psychological defense is more prone to have negative self-attitude as compared to other peers, considering that those around him/her don't fully understand them. In spite of an insufficiently positive attitude of others, in their opinion, they assess their life as the one with positive changes. Due to constant higher intensity of psychological defense mechanisms positive information may remain unrealized by the individual, this causing an insufficiently positive self-attitude and underestimation of his/her self-determination, harmoniousness and constructiveness of personality. The mechanism of denial contributes to reinforced positive and weakened negative attitude to oneself and one's life path; one can overcome emotional non-acceptance of one's Self in case the mechanisms of regression and projection are slowed down.

In persons who have moderate predisposition to psychological defense mechanisms in early adulthood, denial is mainly directed at intensive support of positive self-attitude, and in some cases – at preventing the negative one. Intellectualization of frustrating information is mainly directed at improved individual's self-attitude and contributes to positive ideas of one's life; regression, vice versa, worsens self-attitude and makes life path seem more pessimistic.

Further studies of this range of problems could be related to the study of peculiarities of the life path of persons who do not accept themselves, as well as to expansion of the age range in the group of respondents.

REFERENCES

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 424 с.
2. Бех І. Д. Категорія “ставлення” в контексті розвитку образу “Я” особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 3. – С. 52–56.
3. Максименко С. Д. Генезис существования личности / С. Д. Максименко. – Київ, 2006. – 240 с.
4. Панок В. Г. Життєвий шлях особистості як категорія прикладної психології / В. Г. Панок // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Психологічні науки. – 2014. – № 2.12 (103). – С. 146–151.
5. Пантїлєєв С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С. Р. Пантїлєєв. – Москва : МГУ, 1991. – 110 с.
6. Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Н. И. Сарджвеладзе. – Тбилиси : Мецниереба, 1989. – 206 с.
7. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – Москва : МГУ, 1983. – 284 с.
8. Coopersmith S. The antecedents of self-esteem / S. Coopersmith. – San Francisco, 1967. – 216 p.
9. Rosenberg M. Conceiving the self / M. Rosenberg. – New York, 1979. – 350 p.

Стаття надійшла до редколегії 20.11.2017

Прийнята до друку 25.12.2018

СТАВЛЕННЯ ДО СЕБЕ ТА СВОГО ЖИТТЄВОГО ШЛЯХУ В ОСІБ З ВИРАЖЕНОЮ СХИЛЬНІСТЮ ДО ПСИХІЧНОГО ЗАХИСТУ ОСОБИСТОСТІ У РАННІЙ ДОРОСЛОСТІ

Тетяна ПАРТИКО

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Університетська, 1, м. Львів, Україна, 79000,
e-mail: partyko_tet@yahoo.com*

Проаналізовано, які механізми психічного захисту активізуються у віці ранньої дорослості у випадку, коли людина особливо схильна до їх використання, яка їхня роль у підтриманні позитивного та запобіганні негативного самоствавлення і конструктивного життєвого шляху. Використано методики самоствавлення В. Століна і С. Пантілеєва, “Особистісна біографія” О. Моткова, тест-опитувальник “Індекс життєвого стилю” Р. Плутчика і Х. Келлермана. Група досліджуваних: 124 особи у віці від 21 до 39 років (середній вік – 29 років), яку на підставі кластерного аналізу поділили на дві підгрупи – з вираженою схильністю до механізмів психічного захисту (N=64) і середньою схильністю (N=60).

Якщо людина з напруженим психічним захистом у віці ранньої дорослості переконана, що в її житті відбувається значно більше позитивних змін, порівняно з тим, що було раніше, то, найімовірніше, вона не очікує позитивного ставлення до себе з боку інших, має симптоми внутрішньої дезадаптації, що пов'язано з недостатнім самоприйняттям і симпатією до себе. З одного боку, позитивна оцінка динаміки свого життя, з іншого – невпевненість у тому, чи навколишні приймають і схвалюють людину, у житті якої відбулись ці зміни, певні сумніви щодо афективної цінності свого Я. Очевидно, що саме підвищена напруженість механізмів психічного захисту “блокує” доступ позитивної інформації до свідомості людини. Уявна цінність для навколишніх зростає з активізацією механізму заперечення. Позитивному ставленню до себе й униканню негативного сприяє відмова визнати реальність психотравмуючої ситуації, а також уявлення про себе як вольову, енергійну, надійну людину, яка здатна керувати собою. Подолати сумніви, незгоду зі собою та емоційне неприйняття свого Я стає можливим у випадку, якщо людина у психотравмуючих ситуаціях не схильна до регресії і проєкції: суб'єктивно складні завдання не підміняє на простіші і доступніші, не вдається до поведінкових стереотипів, не приписує навколишнім свої негативні риси. Приховування від себе та інших неприємної або суб'єктивно неприйнятної ситуації, а отже, забезпечення собі на певний час внутрішнього спокою, сприяє логічне обґрунтування скоєних вчинків, однак не практикується розрядка негативних емоцій на доступніших об'єктах. Ігнорування потенційно тривожної інформації сприяє також уявленню про себе як людину, яка будує конструктивний життєвий шлях.

Особи зі середнім рівнем психічного захисту мають вищу думку стосовно цінності свого Я для інших порівняно з тими, хто схиляється до частого використання захистів. Не лише відмова визнати очевидність життєвих негараздів, а спроба знайти їм заміну, не спускаючись на більш ранні стадії розвитку лібідо, є тими механізмами психічного захисту, які допомагають особам цієї підгрупи побачити значущість свого Я для інших. У цьому випадку механізм заперечення головно спрямований на інтенсивну підтримку позитивного самоствавлення, в окремих випадках він спрямовується на запобігання негативному самоствавленню людини. Логічне виправдання вчинків, які не заслуговують на схвалення, приховування їх від себе та інших допомагають людині підвищити уявлення про соціальну значущість і цінність свого Я для себе та для інших, відчувати себе впевненішою та самостійнішою людиною, здатною управляти собою,

уникнути самозвинувачень і самоприниження. При регресії можна очікувати зростання негативних аспектів самоствавлення і послаблення позитивних. Прийняти свій життєвий шлях як успішний сприяє також “закривання очей” на фруструючу інформацію. Якщо у 21–39 років людина оцінює свій життєвий шлях як такий, що сповнений позитивних змін порівняно з попередніми роками життя, має помірну здатність до психічного захисту особистості, то, найімовірніше, вона ці зміни зачисляє до власної активності.

Ключові слова: самоствавлення, життєвий шлях, механізми психічного захисту, рання дорослість.

UDC 159.9.072.43

THEORETICAL BASIS OF CULTURAL VALUE ORIENTATIONS

Oksana RYBAK

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

Problem statement. Prevailing cultural value orientations represent ideals. As such, they promote coherence among the various aspects of culture. Aspects of culture that are incompatible with them are likely to generate tension and to elicit criticism and pressure to change. Cultures are not fully coherent, of course. Subgroups within societies espouse conflicting values. The dominant cultural orientation changes in response to shifting power relations among these subgroups. But change is slow [10]. Yet, cultural value orientations do change gradually. Societal adaptation to epidemics, technological advances, increasing wealth, contact with other cultures, wars, and other exogenous factors leads to changes in cultural value emphases.

In order to measure cultural orientations as latent variables, we could analyze the themes of the popular children's stories in a society, its proverbs, movies, literature, socialization practices, legal systems, or the ways economic exchange is organized. Such manifestations each describe a narrow aspect of the culture. Moreover, many are the product of particular subgroups within society, aimed at particular audiences, or negotiated among elites. When researchers try to identify culture by studying these types of manifestations, what they seek, implicitly or explicitly, are underlying value emphases. Hence, studying value emphases directly is an especially efficient way to capture and characterize cultures [10].

Analysis of the latest studies and publications. There are three major models of cultural value orientations: 1) Kluckhohn and Strodtbeck's Dimensions of Value Orientations; 2) Hall's Dimensions of Cultural Value Orientations; and 3) Hofstede's Five Dimensional Model of Values. We will also briefly touch on Milton Rokeach's work from *The Nature of Human Values*.

The primary point in all of these models is that all cultures face similar challenges of internal and external adaptation, and draw from a similar set of raw materials to find successful ways to adapt. However, the conclusions reached by different cultures can manifest themselves in very different forms.

Kluckhohn and Strodtbeck suggest that there are six ways in which cultures will frequently differ in terms of key themes or ideas. Their Dimensions of Value Orientations include the following items:

- The Nature of the Individual.
- The Relationship of People to their World.

- Individualism versus Collectivism.
- Doing versus Being.
- Time Orientation.
- Space Orientation.

The manner in which a culture adheres to these different elements fundamentally shapes the world view of the people within that culture, according to Kluckhohn and Strodtbeck. A culture that believes people are fundamentally evil and flawed from birth will have very different approaches to personal and social relationships than a culture that views people as fundamentally good [5].

A culture that believes in living one's life as a journey of being, in harmony with the world, will have very different ideas about such things as personal growth, individuation and the accumulation of wealth than will a culture that believes people should compete with each other and try to dominate the planet and rival competitors in competition for the world's resources.

Western Civilization tends to make very specific choices about each of these dimensions, and this affects a great many things in how people from Western cultures approach life. When these value dimensions are superimposed upon different cultures, there may be fundamental conflicts generated in the interaction.

Hall's dimensions add a number of other concepts, addressing three important areas of culture: Context, Time, and Message Speed. His ideas are that cultures exist in the following dualities:

- High Context Cultures versus Low Context Cultures.
- Monochronic Time versus Polychronic Time.
- Fast Message Speed versus Slow Message Speed.

In High Context cultures, more of the meaning of messages between people is encoded in the environment and the context in which people are interacting. This means that verbal or written communications cannot be taken just at face value, without taking into account the context in which the message is being presented.

For example, in certain high context cultures, there tend to be clearly prescribed rituals for situations, where not much needs to be said for everyone to understand what is going on and what is being communicated. The rituals themselves hold the meaning, and the words do not comprise a great deal of that meaning.

In Low Context cultures, communication is much more contained in the actual verbal messages that are passed back and forth. People in low context cultures do not focus as much on the context, nor have as many parts of the meaning defined by rituals or pre-determined messages embedded in the context.

People from low context cultures tend to struggle with understanding communication with people from high context cultures. Much of the meaning is encoded in the situation, and people from low context cultures often do not understand the context or know how to read the cues embedded in the rituals and protocols.

In Monochronic Time, events occur discretely, one at a time, according to schedules that are understood the same way by all parties. In monochronic cultures, it is very important to be punctual. Monochronic cultures tend to run on schedules by the clock.

Polychronic cultures, on the other hand, tend not to see – or value -time in the same way. It may not be very important to be prompt, because all events occur in the midst of other, equally important activities, with a greater sense of flexibility and freedom from schedules.

Clinicians, who tend to set very fixed schedules in order to accommodate the greatest number of clients might have difficulties in working with clients who come from polychronic cultures. Clients from polychronic cultures may show up late and not understand why the clinician cannot see them when they arrive.

Fast Message Speed cultures tend to transmit and receive messages quickly, and respond to them equally quickly. Fast message speed cultures are more likely to be monochronic. They want things to be done more quickly, so they impart their communications with a sense of urgency that slow message speed cultures do not have.

In slow message speed cultures, messages are designed to unfold slowly, with layers of meaning that become apparent as the message develops over time. The messages would be responded to in a deliberate and careful manner.

Because these elements are so deeply embedded in the cultures that hold them, it can be difficult for someone coming from a different culture to grasp the meaning and importance of the elements. It may be difficult for a person from a different culture to even see some aspects of these elements, as if they were completely invisible.

Clinicians are advised to pierce through this veil of invisibility when working with clients from different cultures. Only through understanding their orientation towards the world can you hope to work with them in ways that turn out to be ethical and responsible.

Hofstede's Five Dimensional Model of Values was derived from examining business and work relationships. He describes five different areas of difference between cultures in their work environment:

- Power Distance
- Individualism versus Collectivism
- "Masculinity" versus "Femininity"
- Uncertainty Avoidance
- Long versus Short Term Orientation

Power Distance is concerned with the degree to which it is expected that people in positions of authority will wield greater amounts of power and authority. In high power distance cultures, subordinates do not expect to be allowed to challenge the decisions of people in positions of authority. Low power distance cultures are more egalitarian in the distribution of power and authority.

Hofstede's understanding of the continuum of Individualism versus Collectivism is similar to that of Kluckhohn and Strodtbeck. Some cultures are oriented towards individual rights at the expense of collective responsibilities, while others are oriented towards few individual rights and a high degree of collective or community responsibilities.

The United States was founded as an experiment in seeking individual rights and Western based market cultures tend to champion those rights at the expense of taking care of common interests and collective responsibilities. This contrasts with many other cultures in which the individual exists to serve the well being of the community.

“Masculinity” versus “Femininity” (please note the quotation marks, denoting that these are not meant to be taken literally) is concerned with the degree to which a culture promotes values of aggressiveness and excelling in competition, versus caring for other (and weaker) members of the culture, as well as the overall quality of life.

Uncertainty Avoidance has to do with the degree to which cultures try to avoid unclear or ambiguous situations. Cultures that have a high degree of uncertainty avoidance tend to have many formalized rules and rituals that allow its members to know how to approach personal interactions. Cultures that tolerate uncertainty more easily are able to improvise personal interactions more flexibly.

When persons from low uncertainty avoidance cultures interact with persons from high uncertainty avoidance cultures, there can be a great deal of misunderstanding and tension created. Typically, the person from the culture with low uncertainty avoidance will need to learn the rules and rituals of interaction, so that the uncertainty can be kept at a manageable level for the benefit of the parties with high uncertainty avoidance.

Hofstede’s final dimension is concerned with Long-term versus Short-term Orientation. This is the degree to which a culture tends to operate with a long-term view of the world and the role of its members in the great sweep of history, as opposed to a short-term, narrowly focused sense of time.

Dr. Rokeach analyzed the different ideals held out by different cultures. From his study of different cultural values, he suggested that all cultures drew from a common pool of ideals when determining what are the most important values within their culture. However, each culture rank orders these ideals in different ways, based upon their systems of values and beliefs. Let’s look at the list that he proposed.

Rokeach’s Personal Characteristics are:

1. Self-controlled (thinks first, restrained, self-disciplined)
2. Honest (sincere, truthful, disclosing)
3. Loving (affectionate, tender, caring)
4. Ambitious (hard working, aspiring)
5. Cheerful (light hearted, joyful)
6. Responsible (dependable, reliable)
7. Independent (self-reliant, self-sufficient)
8. Broad minded (open minded, flexible thinker)
9. Polite (courteous, well mannered)
10. Forgiving (willing to pardon others)
11. Intellectual (intelligent, knowledgeable)
12. Helpful (working for the welfare of others)
13. Obedient (dutiful, respectful)
14. Capable (competent, skillful)
15. Logical (consistent, rational, aware of reality)
16. Courageous (strong, willing to stand up for beliefs)
17. Imaginative (daring, creative)
18. Clean (neat, tidy, well organized)

There are cultures in which obedience and self-control are the highest virtues, while in others independence and imagination are viewed as being more important. Whichever ideals are forwarded, it will shape the culture and its members in important ways. It will also help determine the definitions of what “normal” or “deviant” behavior will be, as well as what values and behaviors each individual is supposed to aim for in order to reach a congruent sense of self within their cultural framework.

If a clinician is superimposing a different cultural framework on the client – trying push the client to aim for different ideals of virtue, values, and behaviors – it raises some difficult questions about whether the clinician is helping the client move to a better (or even more adaptive) place.

In addition to these larger perspectives on values, there are also areas of perceptions and beliefs that differ greatly from culture to culture. Cultural differences in such emotionally loaded areas as sexuality, sexual orientation, family structure, death and dying will show up frequently in cross-cultural counseling. Because they are able to raise powerful feelings, they will pose considerable difficulties for the clinician – both in terms of finding workable and adaptive solutions that help the client and in terms of managing one’s own biases and emotional responses in a responsible and ethical way.

Because there are so many different ways of conceptualizing these ideals, the clinician’s ethical task is more complicated. It requires the clinician to find a process for arriving at conclusions that make sense for the individual within the counseling relationship within the cultural framework in which the counseling takes place.

The subject matter of the next section will be concerned with beginning to outline the framework for this process [11].

Layout of core material. It is important to begin this discussion with a definition. Cultural values are defined as culture-level dimensions that reflect a set of deeply held beliefs that characterize a culture’s worldview with respect to humanity and its relationship to nature and time [5]. These value orientations impose parameters designed to establish larger patterns of cultural-specific behavior based on worldviews that can then be compared across cultures, as a way of understanding culture-group behavior. Importantly, these values are conceptualized at both the individual and culture-group level, but are focused on culture-group behaviors, rather than person-specific ones [10].

The value dimensions of individualism versus collectivism have been used in intercultural research across disciplines, spanning from the 1960s through the present. Cultural value orientations are used as dimensions through which to describe, understand, and critique cultural patterns in fields as wide-ranging as consumer research, international business, cross-cultural psychology, child development, international relations, anthropology, social history, and cross-cultural training. Indeed, these values have been expanded to include any and every marker of cultural belief, including modernity versus traditionalism [2]; familialism, romanticism, and spiritualism [7]; independent vs. interdependent self-construals (Markus and Kitayama 1991); hedonism, benevolence, conformity, and self-direction (Schwartz 1999). Further, I have found in speaking with students and colleagues over the years (as well as grading and reviewing countless papers and articles at the professional, graduate, and

undergraduate levels) that these value dimensions are the aspect of the class that they can most fruitfully apply and most easily recall (the other most probably involving cross-cultural comparisons of nonverbal behaviors). Thus, on both scholarly and pragmatic levels, cultural value orientation theories are both intuitively appealing and, it seems, highly useful. So how can I reconcile my conundrum—that such frameworks can be simultaneously problematic and constructive? Taking the perspective that value orientations do not have to contain mutually exclusive categories (that they can be both/and rather than either/or) is one way of approaching this challenge. Perceiving values more as dialectical tensions, as seen in work by Martin and Nakayama (1999), allows these dimensions to coexist within all individuals at levels that vary situationally, individually, and contextually [12].

The prevailing value emphases in a society may be the most central feature of culture (Hofstede, 1980; Inglehart, 1997; Schwartz, 1999; Weber, 1958; Williams, 1958). These value emphases express conceptions of what is good and desirable, the cultural ideals. The rich complex of meanings, beliefs, practices, symbols, norms, and values prevalent among people in a society are manifestations of the underlying culture.

Schwartz views culture as a latent, hypothetical variable that we can measure only through its manifestations. The underlying normative value emphases that are central to culture influence and give a degree of coherence to these manifestations. In this view, culture is not located in the minds and actions of individual people. Rather, it is outside the individual. It refers to the press to which individuals are exposed by virtue of living in particular social systems.

In psychological terms, this cultural press refers to the stimuli ('primes') that individuals encounter more or less frequently in their daily life, stimuli that focus conscious or unconscious attention. Daily stimuli encountered in a society may draw attention more to the individual or to the group, for example, or more to material concerns or to spiritual concerns. This cultural press can also take the form of language patterns. In sociological terms, this press refers to the expectations encountered more or less frequently when enacting roles in societal institutions.

The frequency of particular stimuli, expectations, and taken-for-granted practices in a society express underlying normative value emphases that are the heart of the culture. This view of culture contrasts with views of culture as a psychological variable. These views see culture as beliefs, values, behaviors, and/or styles of thinking distributed in a distinctive pattern among the individuals in a society or other cultural group. Culture, as Schwartz conceptualize it, influences the distribution of individual beliefs, actions, goals, and styles of thinking through the press and expectations to which people are exposed. A cultural value emphasis on modesty and obedience, for example, finds expression in stimuli and expectations that induce widespread conformity and self-effacing behavior. I was struck with this cultural emphasis and its expression, for example, when traveling through villages in Thailand and Laos.

The way social institutions are organized, their policies and everyday practices, explicitly or implicitly communicate expectations that express underlying cultural value emphases.

Competitive economic systems, confrontational legal systems, and achievement oriented childrearing, for example, express a cultural value emphasis on success and ambition. This fits the cultural stereotype of West, a stereotype with more than a kernel of truth. Through

these social institutions, individuals living in the society are continually exposed to primes and expectations that promote the underlying cultural values.

Kluckhohn and Strodtbeck, anthropologists, developed a model for viewing the underlying “values” structures of different cultural groups. This model has not only been explored for its theoretical and descriptive properties, but also has been employed in developing methods to understand and to address cultural values differences and similar differences at other levels of social organization as well. Although not what most people typically conceive as values, these orientations were based on the way different societies approach certain universal dimensions “solve” certain common problems of existence. In five spheres Person, Nature, Time, Relational, Action and Human Nature, Kluckhohn and Strodtbeck developed a protocol for inferring the inherent perspective/orientation taken. Since they recognized that approaches were not necessarily pure, the protocol produces “values orderings” for each culture, with the dominant perspective being presented first.

The dominant “western” culture generally evidences the ordering in the “Time Sphere” as: future-present-past. The Eastern culture (perhaps stereotypically) approaches this sphere with the ordering: present-past-future. When members from these two cultures interact, the result may be misperception and miscommunication. For example, if a mainstream business executive demands that tribal chieftain set a series of dates for meetings (a future time orientation), the chieftain may be offended or just seemingly uninterested. On the other hand, if the chieftain does not appear at a scheduled meeting because of being involved in an experience that is engaging and/or entertaining in the moment (a present time orientation), the executive may think the chieftain rude and inconsiderate.

These types of differences may cause conflicts, often at a psychological level not amenable to compromise because, even if the differences are comprehended, they are so innate as to operate at a covert and even visceral level. Similar problems often occur in both others spheres and across all cultures, although on a situational basis inconsistencies in the values orderings seem to result, that is, the secondary component or some mix may be dominant in a way that may ameliorate or even prevent a problem. To complicate matters even more, these types of difficulties and inconsistencies may, and often do, eventuate between different levels of social organization differences between individual and family values, for example.

Conclusions. In order to accept the usefulness of cultural values as descriptors and comparison points across cultures, it is imperative to understand that such values are constantly shifting and changing, depending on the context of the situation—that people are dynamic, and are continuously reassessing their worldviews through the lenses of their experiences (Smith and Schwartz 1997).

Cultural values are indeed valuable when it comes to understanding and subverting social norms, in that they are subjective, relative, and evaluative. They are intuitively appealing because they help us to understand and compare who we are to people with differing cultural backgrounds to ours. However, conflating cultural value orientations with nation-state borders and attempting to force essentializing behavioral characteristics on individuals simply due to culture-group memberships is the least useful way through which to conceptualize such theoretical perspectives. In the end, cultural value orientations must be taken into context

as a social-scientific approach to intercultural communication research—these are theories that explain and even predict behavior, but behaviors cannot be required to conform to such frameworks. As such, it is logical that it is not possible to become a scholar of intercultural communication without understanding how these values can be applied before critiquing their usefulness within the field. Thus, it can easily be seen how my self-guided tour through intercultural communication was so deeply imbedded in theories of cultural values, and how those theories are so well-adapted across disciplines and cultures [https://www.nafsa.org/_/File/_/theory_connections_values.pdf].

REFERENCES

1. *Danyliuk, I. V.* (2013). Margaret Mead as the Founder of the Scientific Direction Culture and Personality. *Psychology and Personality. Scientific Journal: Kyiv – Poltava*, 2 (4), 29–42.
2. *Halychanska, A. V.* (2011). Family Tradition as a Condition for Preventing Inter-Generational Conflicts with Teenagers in the Family: Kyiv, 17–19.
3. *Hlynianyuk, N. V.* (2010). Psychological and Pedagogical Conditions of Developing Value Orientations in Contemporary Student Youth. Retrieved from http://tme.uomo.edu.ua/docs/Dod/3_2010/Glinaniyk.pdf
4. *Erikson, E.* (2006). *Identity: Youth and Crisis*: Tr. from English. M. : Flinta : MPSI : Progress, 178–187.
5. *Kluckhohn, F. & Strodtbeck, R.* (1961). *Variations in value orientations*. Evanston, IL: Row Peterson.
6. Kon, I. (1967). *Sociology of Individual*, 37.
7. *Mead, M., Wolfenstein, M.* (1955). *Childhood in Contemporary Cultures*. University of Chicago Press.
8. *Pidluzhna, O. P.* (2009). The System of Values as the Basis for Consumption Culture Development. *Scientific messages. Vol. 96. Social sciences*, 73–77.
9. *Rahozina, T. E.* (2012) *Culture: Historical Fates and Notions. Philosophy of Culture: Language. Rationality. Education. Materials of the Second All-Ukrainian Scientific and Practical Conference of April 20, 2012. Donetsk: DonI ZT*, 20-23.
10. *Schwartz S. H.* *Theory of Cultural Values and Some Implications for Work / S. H. Schwartz // Applied Psychology: An International Review* 48 (1). – 1999. – P. 23–47.
11. Electronic resource: <https://www.yourceus.com/pages/eth5556-section-five-models-of-cultural-value-orientations>.
12. Electronic resource: https://www.nafsa.org/_/File/_/theory_connections_values.pdf

Стаття надійшла до редколегії 25.05.2018

Прийнята до друку 07.06.2018

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ КУЛЬТУРНО-ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ

Оксана РИБАК

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

Девальвація людських цінностей і спад культури, особливо у середовищі молоді, загальновідоме явище. Тому дослідження проблематики культурно-ціннісних орієнтацій є надзвичайно важливе і актуальне.

Зазвичай культурно-ціннісні орієнтації це ідеали, і сприяють узгодженості між різними аспектами культури. Аспекти культури, які несумісні з цими ідеалами, спричиняють напруження, критику та потребують змін. Зрозуміло, що між різними культурами немає повної узгодженості. Різні соціальні групи керуються суперечливими цінностями. Домінуючі культурні орієнтації змінюються відповідно до розстановки сил між соціальними групами. Однак зміни відбуваються повільно та поступово. Соціальна адаптація до епідемій, технологічних змін, зростання добробуту, контакту з іншими культурами, війн та інших екзогенних чинників призводить до змін у культурних цінностях.

Сьогодення вимагає, щоб індивідуальний стиль життя особистості відповідав цінностям і зразкам поведінки у суспільстві загалом. Ситуації, коли індивідуальний життєвий стиль не відповідає цінностям суспільства, перешкоджають соціальній адаптації та деструктивно впливають на фізичне та психічне здоров'я особистості. Отож, проблема відповідності цінностей суспільства з різним типом культури набуває важливого значення.

У процесі міжкультурних контактів виявляється величезна різниця між тим, як сприймають однакові цінності люди різних культур. Серед них можна виділити ті, які збігаються і за характером оцінювання, і за змістом. Такі цінності називаються універсальними, або загальнолюдськими, їхня універсальність зумовлюється тим, що головні риси таких цінностей ґрунтуються на біологічній природі людини та на загальних властивостях соціальної взаємодії. Немає такої культури в світі, де б позитивно оцінювали вбивство, неправду, злочинство. У кожній культурі є лише своя межа терпимості цих явищ, але загальна їхня оцінка однозначно негативна.

Ключові слова: культурно-ціннісні орієнтації, міжкультурні контакти, універсальні цінності, індивідуальний життєвий стиль.

УДК 159.9.07

ОСОБЛИВОСТІ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ МОТИВОВАНИХ НА ДОСЯГНЕННЯ УСПІХУ ОСІБ

Олена САЗОНОВА

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

Емпірично проаналізовано особливості прийняття рішень в осіб з мотиваційною спрямованістю на досягнення успіху. Використано комплекс методик на визначення рівня мотивації досягнення та інших мотиваційних установок (уникнення невдач, орієнтація на процес, результат, свободу, працю), особистісних факторів і стратегій прийняття рішень, а також особливостей саморегуляції та самоуправління. Виявлено взаємозв'язки між мотивацією досягнення успіху й особливостями прийняття рішень, саморегуляції та самоуправління.

З'ясовано, що студенти з високим рівнем мотивації досягнення раціональніше та конструктивніше приймають рішення, ліпше вміють управляти собою та регулювати своєю поведінкою, порівняно з особами з низьким і середнім рівнем мотивації досягнення. Вони також схильні адекватно оцінювати результати власної діяльності, продумувати способи своїх дій для досягнення поставлених цілей і контролювати те, як виконується план.

Ключові слова: мотивація досягнення успіху, прийняття рішень, стратегії прийняття рішень, раціональність, ризик, саморегуляція, самоуправління.

Формулювання проблеми. Дослідження особливостей прийняття рішень – головна проблема сучасної психології в теоретичному та прикладному аспекті. Це пов'язано з тим, що прийняття рішень є важливим компонентом у структурі поведінки та діяльності особистості, бо перед людиною завжди стоїть завдання вибору альтернатив або можливостей. Тому можна говорити про процес прийняття рішення як універсальну форму організації людської активності в будь-якій сфері життя.

У сучасному суспільстві виникають нові вимоги до особистості людини, якій протягом життя треба постійно робити складні вибори в ситуаціях невизначеності. Через швидкий ритм життя і надлишок інформації людям стає все важче зважувати всі варіанти для того, щоб ефективно приймати рішення. Тому важливо вивчати особистісні чинники прийняття рішень, а також вивчати і розвивати психологічні ресурси, які впливають на цей процес.

Процес прийняття рішень досліджують такі психологи: А. В. Карпов, Т. В. Корнілова, Т. А. Індіна, Д. Канеман, А. Тверські, С. Плаус та ін. Методологічним підґрунтям дослідження є суб'єктно-діяльнісний підхід до вивчення психіки людини (С. Л. Рубінштейн, К. А. Абульханова-Славська, А. В. Брушлинский, О. А. Конопкін та ін.), згідно з яким механізми й процеси діяльності треба розглядати як такі, що ініціює, виконує та регулює суб'єкт, бо він є його джерелом і відповідальним за власні дії.

На сучасному етапі розвитку психології прийняття рішень особливу увагу приділяють систематизації знань щодо психологічних особливостей особистості, які впливають на прийняті суб'єктом рішення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На підставі аналізу сучасної наукової літератури, яка присвячена дослідженню процесу прийняття рішення, можна констатувати, що цей процес вивчають в рамках окремих напрямів психології, де єдиною психологічною концепцією й уявленням про чинники, які впливають на ефективне прийняття рішення, досі не сформовано. Крім загальної психології, процес прийняття рішень вивчає психологія управління, інженерна, когнітивна, соціальна психологія, психофізіологія, теорія ігор [8].

Загальноприйнятим є те, що процес прийняття рішень важливий на всіх рівнях опрацювання інформації та психічної регуляції в системі цілеспрямованої діяльності. В психологічній науці прийняття рішень традиційно розглядають як етап вольового акту, який пов'язаний з вибором цілі та способу дії.

Проблему прийняття управлінських рішень у різних аспектах активно досліджують зарубіжні, російські та вітчизняні вчені, опрацьовуючи структуру, моделі, види, форми, етапи прийняття рішень, чинники, які впливають на процеси прийняття рішень тощо [2, 4, 7]. Наукові здобутки в цій галузі можуть частково використовувати не тільки суб'єкти управлінської діяльності, а й будь-якої іншої сфери.

Л. С. Виготський розглядає прийняття рішення як форму взаємодії та співпраці між людьми. Прийняття рішення – продукт складного історичного й онтогенетичного розвитку, під час якого змінюються його форми. Розвинений процес прийняття рішень характеризується переживанням внутрішньої свободи [2].

Прийняття рішення в працях Д. Н. Узнадзе розглядають в широкому контексті вчення про поведінку та діяльність. У концепції автора прийняття рішення – це вольовий процес, який містить три етапи: підготовчий період рішення, який виявляє, яке рішення прийняти, з яких міркувань, період прийняття самого рішення і, нарешті, період виконання рішення [5].

Ю. Козелецький в дослідженні прийняття рішення акцентує увагу не тільки на об'єктивних умовах, а й на особу, що приймає рішення. В його концепції є два головні поняття – суб'єктивна ймовірність вибору та поняття корисності (або цінності) вибору для суб'єкта. На думку Ю. Козелецького, особистість як регулятивна система відіграє певну роль у процесі прийняття рішення, але не є її вирішальним чинником [3].

Корнілова Т. В. досліджує процес прийняття рішень в умовах невизначеності, особистісну обумовленість виборів, як схильність чи стратегію приймати рішення. Сам процес прийняття рішень відбувається завдяки реалізації суб'єктом інтелектуально-особистісних зусиль, за допомогою яких відбувається зниження рівня невизначеності ситуації, наприклад, її вирішення або перетворення відповідно до загальних цілей особистості, чи то досягнення прагматичного результату або ж цілей особистісного саморозвитку. Результат цього процесу – усвідомлене прийняття рішення як довільного вибору [5].

Прийняття рішення в діяльнісній концепції особистості – це керований суб'єктом процес формування дій, які спрямовані на розв'язання вихідного протиріччя ситуації,

усвідомивши мету, альтернативні засоби її досягнення та вибору певного способу дій. Головний детермінаційний чинник цього процесу – цілепокладання, сутність якого полягає у формуванні образу майбутнього результату й прийнятті цього образу як основи та наряду дій [6].

Суб'єкт усвідомлює мету, а процес її утворення може бути неусвідомленим. Якщо вироблення мети проходить етапи осмислення, порівняння альтернатив, то і сам цей процес містить момент вибору та прийняття рішення. Тому прийняття рішення розглядають на рівні діяльній активності суб'єкта як цілісний процес його взаємодії з ситуацією, що розпочинається з моменту сприймання вихідних умов й змістовно формується на всіх етапах її вирішення. [9].

Отже, інтеграція знань, яка відбувається в різних наукових галузях, допомагає концептуально розширити та систематизувати знання про специфіку процесу прийняття рішень і психологічні особливості, що впливають на прийняті рішення суб'єктом діяльності.

Мета нашої праці – дослідити особливості прийняття рішень в осіб з різним рівнем мотивації досягнення успіху.

Методика та процедура дослідження. У дослідженні брали участь 80 осіб, які навчаються в львівських вищих навчальних закладах. Серед респондентів були студенти гуманітарних спеціальностей (філософський, філологічний, юридичний та історичний факультети) (64%), а також аспіранти (36%) технічних спеціальностей (архітектури, будівництва, комп'ютерних технологій, автоматики та метрології, інформаційних технологій, енергетики, хімічних технологій та ін.). У групі досліджуваних дівчат – 64 особи, хлопців – 16. Вік досліджуваних коливається в межах 18–32 років, середній вік – 20,5 років.

В емпіричному дослідженні використали такі психодіагностичні методики:

- мельбурнський опитувальник прийняття рішень (Корнілова Т. В.);
- особистісні чинники прийняття рішень (Корнілова Т. В.);
- здатність до самоуправління (Пейсахов Н. М.);
- стиль саморегуляції поведінки (Моросанова В. І.);
- соціально-психологічні установки особистості в мотиваційній сфері (Потьомкіна О. Ф.);
- мотивація досягнення успіху (Елерс Т.);
- мотивація уникнення невдач (Елерс Т.).

Провівши дослідження за методикою “Мотивація досягнення успіху”, можна виділити три групи з різним рівнем мотивації досягнення – *низьким, середнім і високим*. Серед досліджуваних найчастіше трапляються особи з середнім рівнем мотивації досягнення (59%), приблизно однакова кількість осіб з низьким (21%) і високим (20%) рівнем мотивації досягнення успіху.

Для дослідження стратегій прийняття рішень використовували методику “Мельбурнський опитувальник прийняття рішень”. Найпріоритетнішим серед них у досліджуваній групі є продуктивний стиль “Пильність” (14,7), який передбачає критичну оцінку альтернатив і психологічну готовність приймати рішення. Наступна за

популярністю – стратегія “Втеча” (11), яка свідчить про небажання приймати рішення, перекладання відповідальності на інших за прийняття рішень. “Прокрастинація” і “Надпильність” мають майже однакові середні значення серед учасників дослідження – 9,3 і 9,2, відповідно.

Серед досліджуваних найменш характерно вагаться в прийнятті рішень, сумніватися в успішності прийнятого рішення та відкладати прийняття рішень. Досліджувані свідомо та критично підходять до цього процесу, зважують всі варіанти дій, намагаються отримати достатньо інформації про саму ситуацію невизначеності для того, щоб прийняти правильне рішення. В іншому випадку вони воліють перекладати відповідальність за прийняття рішень на інших людей, виявляючи несамостійність у прийнятті важливих рішень.

Серед особливостей самоуправління враховували такі показники: “аналіз суперечностей” (3,5), “прогнозування” (4), “цілепокладання” (3,5), “критерії оцінки” (3), “прийняття рішень” (3,8), “самоконтроль” (3,2), “корекція” (3,2), а також інтегральний показник самоуправління (27).

У досліджуваних досить рівномірно виражені особливості самоуправління, проте згідно з психодіагностичною шкалою методики Н. М. Пейсахова, ці дані нижче середнього, крім шкали “прогнозування”. Загалом у групі досліджуваних занижений рівень самоуправління та його особливостей.

Щодо саморегуляції, то в цьому дослідженні, крім загального рівня саморегуляції (27,5), фігурували такі змінні: “планування” (5,2), “моделювання” (5), “програмування” (5,4), “оцінка результатів” (5,8), “гнучкість” (6,1) і “самостійність” (4,7)

У дослідженні мотиваційних установок, крім мотивації досягнення успіху, використали методики “Соціально-психологічні установки в мотиваційній сфері” та шкалу “Мотивація уникнення невдач”. Соціально-психологічні установки в мотиваційній сфері досліджують: “альтруїзм” (4,5), “егоїзм” (3,2), “процес” (5,3), “результат” (4,7), “свобода” (5), “влада” (2,9), “праця” (4,2), “гроші” (1,7).

З’ясувалось, що серед досліджуваних найбільш вираженою є установка на процес, далі на результат, альтруїзм і працю. Це означає, що для більшості досліджуваних цікавий сам процес виконання їхньої діяльності, проте вони не забувають про результативність, а також схильні безкорисливо допомагати іншим. Цікаво, що в досліджуваній групі зовсім мало виражена орієнтація на гроші, а також занижені показники прагнення до влади та егоїзму. Тобто, корисливі мотиваційні установки менш притаманні досліджуваній групі.

Аналіз мотивації уникнення невдач виявив, що в досліджуваній групі переважає середній рівень мотивації уникнення (65%) і майже однаково представлені особи з низьким (16,25%) і високим рівнем мотивації уникнення невдач (18,75%).

Порівнюючи особливості прийняття рішень у досліджуваних з різним рівнем мотивації досягнення за критерієм Шеффе, виявили статистично значущі відмінності між групами за такими шкалами: “пильність”, “прокрастинація”, “раціональність” і “схильність до ризику” (при $p < 0,05$).

Показники пильності та раціональності – найвищі в осіб з високою мотивацією досягнення, далі середній і низький рівень, відповідно, а прокрастинація та схильність до ризику, навпаки, найбільші в осіб з низьким рівнем мотивації досягнення (рис. 1).

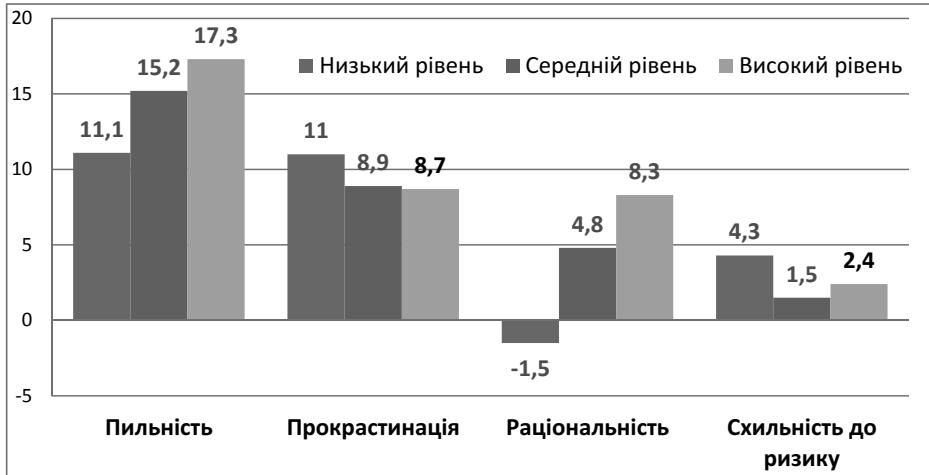


Рис. 1. Середні значення особливостей прийняття рішень в осіб з різним рівнем мотивації досягнення

Відповідно, особи з високою мотивацією досягнення вирізняються особливою схильністю до осмисленого способу прийняття рішень і раціонального аналізу альтернатив, тоді як особи з низькою мотивацією досягнення більш ризиковані в прийнятті рішень, часто вдаються до прокрастинації, як стратегії прийняття рішень.

За результатами порівняльного аналізу можна стверджувати, що особи з високою мотивацією досягнення успіху набагато ліпше вміють управляти собою та регулювати свою поведінку, порівняно з особами з низьким і середнім рівнем мотивації досягнення. Вони також значно вправніші в плануванні та прийнятті рішень, тобто можуть переходити від плану до дій, вміють адекватно оцінювати результати власної діяльності, вони самі здатні ставити критерії для оцінки. Такі особи найліпше, порівняно з середнім і низьким рівнем вираженості мотивації досягнення, продумують способи своїх дій для досягнення поставлених цілей, контролюють те, як іде виконання плану в реальному спілкуванні, поведінці та діяльності (рис. 2).

Однак порівняльний аналіз не виявив відмінностей між групами за такими шкалами: “аналіз суперечностей”, “прогнозування”, “цілепокладання”, “корекція”, “моделювання”, “гнучкість” і “самостійність”. Отож, за цими показниками досліджувані, мотивовані на досягнення успіху, особливо не відрізняються від осіб, які не мають вираженої такої мотиваційної установки.

Щодо інших досліджуваних мотиваційних установок, то виявили відмінності між групами в прагненні до свободи, орієнтації на результат та установки на працю (рис. 3).

Найсуттєвіше відрізнялися особи з низьким рівнем мотивації досягнення, в них менше виявляється бажання працювати, а також досягати результату в роботі, такі особи менше цінують свободу, їм комфортно працювати в регламентованих умовах.

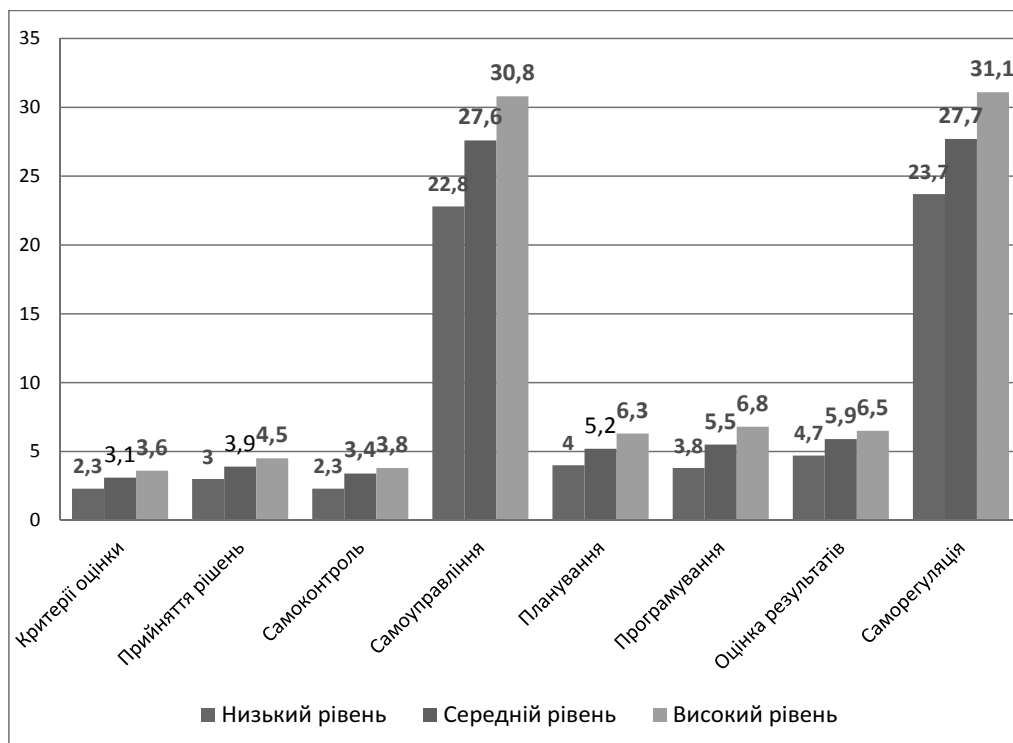


Рис. 2. Середні значення за методикою на визначення особливостей самоуправління та саморегуляції в осіб з різним рівнем мотивації досягнення успіху

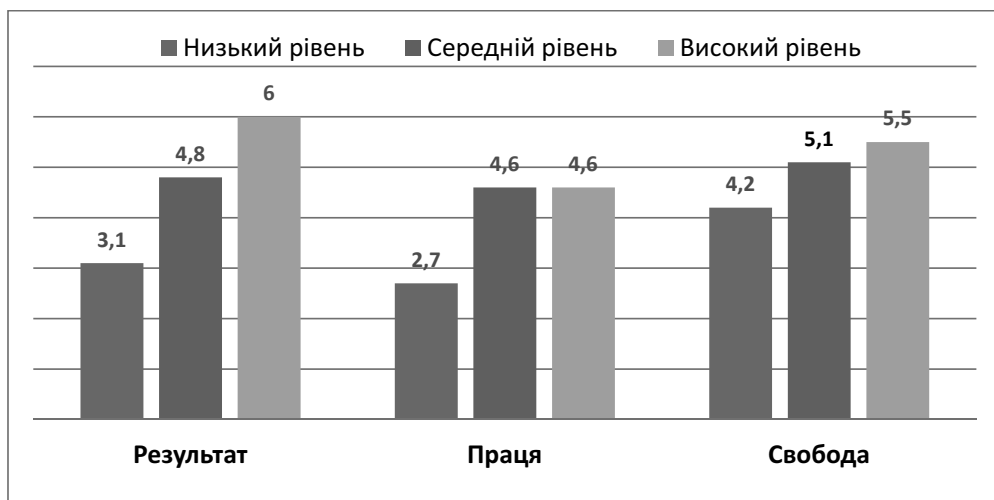


Рис. 3. Середні значення за методикою на визначення мотиваційних установок в осіб з різним рівнем мотивації досягнення успіху

Також були виявлені відмінності в навчальній успішності в осіб з різним рівнем мотивації досягнення. В осіб з низьким рівнем середній бал успішності – 3,9 за п’ятибальною шкалою, в осіб з середнім рівнем – 4,4 бали, а з високим рівнем мотивації досягнення – 4,7 балів. Статистично значущі відмінності є між першою і другою групою та першою і третьою. Тобто, особи з високою мотивацією досягнення мають ліпші результати в навчальній діяльності, порівняно з середнім і низьким рівнем мотивації досягнення.

Оскільки в дослідженні брали участь студенти різних спеціальностей, то було цікаво розглянути відмінності в особливостях прийняття рішень серед студентів гуманітарного та технічного напрямку. Для цього використали Т-критерій Стьюдента.

Порівняльний аналіз виявив, що існують суттєві відмінності за шкалою “пильність” (3), “програмування” (2,8), “процес” (3,8), а також за віком (9,5) і навчальною успішністю (6,7) (при $p < 0,01$). Дещо менші відмінності простежуються за шкалою “готовність до ризику” (-2,5), “самостійність” (-2,4), “самоконтроль” (2,3), “самоуправління” (2,2) і “результат” (2,1) (при $p < 0,05$). Середні значення за цими показниками зображені на рис. 4.

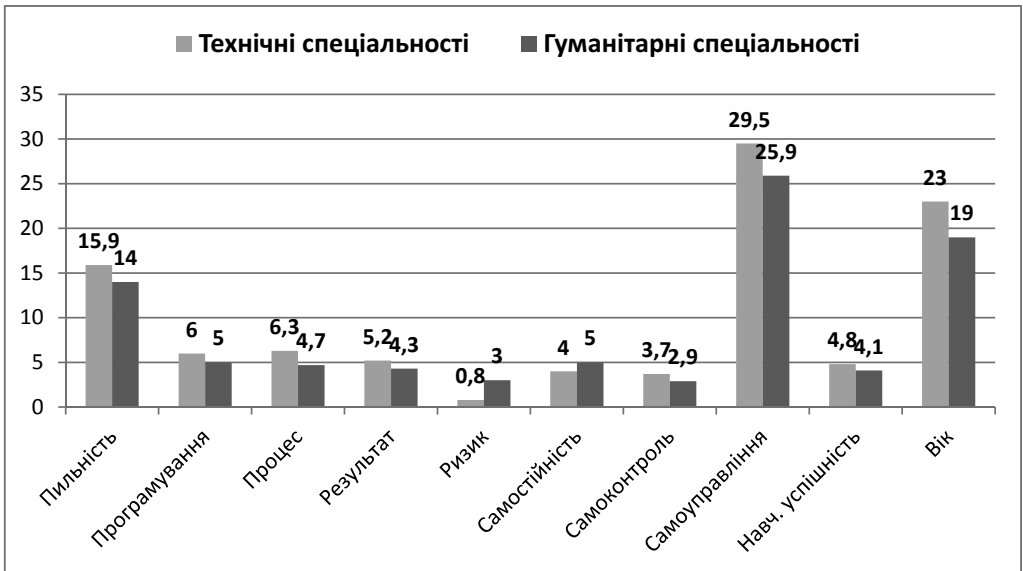


Рис. 4. Середні значення соціально-психологічних особливостей студентів технічних і гуманітарних спеціальностей

Тому студентів технічних спеціальностей можна вважати більш конструктивними в процесі прийняття рішень, схильними самостійно програмувати та контролювати свої дії, з вищим рівнем самоуправління, більшою орієнтацією на процес і результат, а студентів гуманітарного спрямування з більшою готовністю ризикувати та приймати рішення в ситуаціях невизначеності.

Для дослідження факторної структури отриманих результатів і вагомості окремих показників застосували факторний аналіз. Рішення про кількість факторів приймали на підставі критерію кам'янистого насипу і власних значень, тому виділили п'ять латентних факторів, які пояснюють 57,84% сукупної дисперсії даних.

Перший чинник “Деструктивність прокрастинації” сформований шкалою “прокрастинація” і пояснює 25,67% дисперсії. Він також охоплює такі шкали: “пильність” (-0,75) і “раціональність” (-0,69); шкали методики на визначення рівня самоуправління – інтегральний показник самоуправління (-0,87), шкала “прийняття рішень” (-0,64), шкала “самоконтроль” (-0,64), “критерій оцінки” (-0,62), “цілепокладання” (-0,56) і “прогнозування” (-0,55). Крім того, до цього чинника належать всі шкали методики на визначення саморегуляції особистості, крім гнучкості та самостійності, а саме “програмування” (-0,85), “саморегуляція” (-0,75), “оцінка результатів” (-0,71), “моделювання” (-0,65) і “планування” (-0,56). Перший чинник також пояснює найбільший відсоток дисперсії для таких змінних: “мотивація досягнення успіху” (-0,62), “середній бал успішності” (-0,6) і “результат” (-0,59) (при $p > 0,500$).

Всі описані змінні обернено пов'язані з прокрастинацією як стратегією прийняття рішень. Отже, що більше досліджувані схильні відкладати прийняття рішень на потім, то менш конструктивно та раціонально вони його приймають, то менше в них розвинені особливості саморегуляції та самоуправління.

До другого чинника “Професійно-вікові особливості” (11,36% дисперсії даних) увійшли показники року навчання (0,69), віку (0,6), спеціальності (-0,6), а також таких особливостей прийняття рішень: “надпильність” (0,56) і “готовність до ризику” (-0,53) (при $p > 0,500$).

Отож, студенти гуманітарних спеціальностей, які є молодшими в межах досліджуваної групи і, відповідно, навчаються на молодших курсах, виражають більшу готовність до ризику і не схильні панікувати в ситуації невизначеності при різноманітні альтернатив. Навпаки, старші студенти технічних спеціальностей бувають невпевнені в правильності свого рішення, бувають песимістично налаштовані з приводу результатів, а також не готові ризикувати в прийнятті важливих рішень.

Чинник “Незацікавленість у діяльності” (фактор 3) складається зі змінних, які описують мотиваційні установки – “процес” (-0,58) і “влада” (-0,53), а також шкалу саморегуляції “самостійність” (-0,51) (при $p > 0,500$). Цей чинник пояснює 8,51% і означає, що незацікавленість у процесі виконання діяльності взаємопов'язана з небажанням мати владу та нерозвиненістю регуляторної автономності у досліджуваних.

Четвертий чинник “Нераціональна впевненість” охоплює шкали, які описують особливості прийняття рішень досліджуваних, а саме “надпильність” (-0,51) і “раціональність” (-0,5), пояснює 6,91% дисперсії даних (при $p > 0,500$). На підставі цього чинника можна говорити про взаємозв'язок нераціональності та впевненості в результатах свого рішення. Тобто, особи, які недостатньо обмірковують свої рішення, погано орієнтуються в невизначеній ситуації, більше схильні очікувати на успіх і не панікувати, розглядаючи альтернативи.

П'ятий чинник “Альтруїзм” сформований двома шкалами методики на визначення установок у мотиваційній сфері – “альтруїзм” (0,58) та “егоїзм” (-0,54) (при $p > 0,500$).

Він пояснює 5,38% дисперсії даних, виявляє обернені взаємозв'язки між альтруїзмом та егоїзмом у досліджуваних.

Висновки. Теоретичний аналіз проблеми прийняття рішень виявив, що це цілеспрямований акт вибору способу дій, який націлений на розв'язання проблемної ситуації, на підставі усвідомлення певної мети в системі діяльній активності. Мотив досягнення успіху в цьому процесі є кінцевою метою як вектор, який спрямовує та спонукає людину до конкретних дій і у підсумку до певного способу прийняття рішень.

За допомогою порівняльного аналізу виявили відмінності між групами осіб з високим, середнім і низьким рівнем мотивації досягнення успіху. Показник пильності має відмінності в трьох групах з різним рівнем мотивації досягнення успіху. Найконструктивніше приймають рішення особи з високим рівнем мотивації досягнення, менш критично до цього процесу ставляться люди з середнім рівнем мотивації досягнення, а особи з низьким рівнем не схильні детально осмислювати альтернативи для того, щоб прийняти правильне рішення.

За результатами порівняльного аналізу виявили значущі відмінності в раціональності прийняття рішень серед осіб з високим, середнім і низьким рівнем мотивації досягнення успіху.

Результати порівняльного аналізу виявили, що ризикувати та відкладати прийняття рішень властиві особам з низьким рівнем мотивації досягнення. В них також найменше розвинені особливості саморегуляції та самоуправління, найнижчий рівень орієнтації на результат, працю і свободу, а також найнижча навчальна успішність.

Спостерігалися відмінності між аспірантами технічних і студентами гуманітарних спеціальностей. Аспіранти технічних спеціальностей більш конструктивні в прийнятті рішень, схильні самостійно програмувати та контролювати свої дії, з вищим рівнем самоуправління, більшою орієнтацією на процес і результат, а студенти гуманітарного спрямування більше готові ризикувати і приймати рішення в ситуаціях невизначеності. Порівняння студентів технічних і гуманітарних спеціальностей дає підстави стверджувати, що студентів-технарів можна вважати більш конструктивними в процесі прийняття рішень, схильними самостійно програмувати та контролювати свої дії, а студентів гуманітарного спрямування з більшою готовністю ризикувати та приймати рішення в ситуаціях невизначеності.

Отже, на підставі теоретичного аналізу та проведеного емпіричного дослідження можна вважати, що особи з різним рівнем мотивації досягнення успіху по-різному приймають рішення, надають перевагу відмінним стратегіям прийняття рішень, і по-різному раціональні та ризиковані.

Практичне використання отриманих результатів і перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз особливостей прийняття рішень в осіб з мотивацією досягнення успіху дає змогу сформулювати перелік рекомендацій для практичного застосування результатів дослідження. По-перше, результати можуть бути корисними для широкого загалу, в яких виникають труднощі в прийнятті щоденних рішень. Сформувавши в себе мотиваційну установку на досягнення успіху, вони підвищать ймовірність раціональнішого та конструктивнішого прийняття рішень. Сприятиме при-

йняттю рішень також орієнтація на процес, результат, працю та свободу, а мотиваційна установка на збагачення і егоїзм негативно позначиться на прийнятті рішень та на саморегуляції й самоуправлінні особистості.

Наше дослідження може бути корисним для практичних психологів, які працюють з людьми з проблемами прийняття рішень. Крім того, важливо також зосередити увагу на тому, що відкладання прийняття рішень, іншими словами схильність до прокрастинації, негативно позначається на особливостях саморегуляції та самоуправління, на мотивації досягнення успіху.

Також результати можуть бути важливими для організаційних психологів, які займаються профорієнтацією та профвідбором, або менеджерів з персоналу. Оскільки результати засвідчили, що особи з високою мотивацією досягнення успіху конструктивніше та раціональніше приймають рішення, мають вищі показники самоуправління та саморегуляції, то, відповідно, такі особи ліпше працюватимуть на керівних посадах, зможуть свідомо і критично аналізувати варіанти дій, відповідально приймати рішення, результати яких впливатимуть не лише на них особисто, а й на інших працівників і всю компанію загалом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. *Канеман Д.* Принятие решений в неопределенности: Правила и предубеждения / Д. Канеман, П. Словик, А. Тверски. – Харьков : Гуманитарный центр, 2005. – 632 с.
2. *Карпов А. В.* Психология принятия решений в профессиональной деятельности : учеб. пособие / А. В. Карпов. – Ярославль : Из-во Ярославск. ун-т, 1991. – 152 с.
3. *Козелецкий Ю.* Психологическая теория решений / Ю. Козелецкий. – Москва : Прогресс, 1979. – 504 с.
4. *Колтаков В. М.* Теория и практика принятия управленческих решений : учеб. пособие / В. М. Колтаков. – 2-е изд., перераб. и доп. – Киев : МАУП, 2004. – 504 с.
5. *Корнилова Т. В.* Психология риска и принятия решений / Т. В. Корнилова. – Москва : Аспект Пресс, 2003. – 286 с.
6. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Смысл; Издательский центр “Академия”, 2004. – 352 с.
7. *Орбан-Лембрик Л. Е.* Психология управления : посібник / Л. Е. Орбан-Лембрик. – Київ : Академвидав, 2003. – 568с.
8. Словарь / под. ред. А. В. Петровского // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / ред.-сост. Л. А. Карпенко ; под общ. ред. А. В. Петровского. – Москва : ПЕР СЭ, 2005. – 251 с.
9. *Чернобровкін В. М.* Психологія прийняття педагогічних рішень / В. М. Чернобровкін. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 416 с.

Стаття надійшла до редколегії 03.04.2018

Прийнята до друку 15.04.2018

PECULIARITIES OF DECISION-MAKING PROCESS IN PERSONS WHO ARE MOTIVATED TO ACHIEVE SUCCESS

Olena SAZONOVA

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

Theoretical analysis of decision-making problem has shown that decision-making process is a determined act of selecting one's actions to resolve a problematic situation based on understanding of the goal of action. The motive of achieving success in this process is a vector that motivates the individual to specific actions and, consequently, to a certain way of decision making process. The article provides an empirical research of peculiarities of decision-making process in people with motivation to achieve success. A set of methodologies to identify the level of motivation to achieve success and other motivational mindsets (avoiding failures, orientation to the process, results, freedom, labour, etc.), personal factors and decision making strategies, as well as peculiarities of self-management and self-regulation have been used.

Comparative analysis helped identify differences between the groups of people with high, moderate and low level of success achievement motivation. Vigilance indicator is different in all the three groups with different level of motivation to achieve success. People with high level of achievement motivation are the ones who take the most constructive decisions, people with moderate level of achievement motivation are less critical about this process, while people with low level do not tend to consider in details the alternatives in order to take the correct decision.

The comparative analysis led to identification of the significant differences in the rationality of decision-making process among people with high, moderate and low level of achievement motivation.

Comparative analysis has shown that people with low level of achievement motivation tend to avoid risk, postpone making decisions; they have the lowest level of self-regulation and self-management peculiarities, the lowest level of orientation for the result, work and freedom as well as the lowest level of academic performance.

There were also differences between post-graduate students of technical and non-technical specialities. The former are more constructive in making decisions, tend to independently program and control their actions, have higher level of self-management, are more oriented to the process and the result, while the latter ones are more ready to take risks and make decisions in situations of uncertainty. Comparison of students of technical and humanities specialities makes it possible to state that technical students can be considered as more constructive in the decision-making process, they tend to independently plan and control their actions, while humanities students are more inclined to take risk and make decisions in uncertain situations.

Thus, theoretical analysis and empirical research prove that people with different level of motivation to achieve success take decisions in different ways, give preference to different strategies of decision-making process and demonstrate different degree of rationality and risk taking.

The data obtained from the research were generalized and presented in the form of graphs and diagrams. The results of empirical research can be useful for clinical psychologists, organization psychologists who are involved in job orientation and personnel selection procedures or human resources managers.

Key words: success achievement motivation, motivation mindset, decision making, decision making strategies, rationality, risk taking, self-regulation, self-management.

УДК159.923.2.072

ПРИНЦИПИ РЕСУРСНО-СПРЯМОВАНОЇ КОНЦЕПЦІЇ НАВЧАННЯ

Олена ШТЕПА

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

Проаналізовано проблему професійної підготовки майбутніх психологів. Охарактеризовано головні принципи авторської концепції ресурсно-спрямованого навчання, що дає змогу оптимально поєднати вимоги професійної підготовки й особистісного саморозвитку студентів-психологів. Виявлено, що концепція ресурсно-спрямованого навчання презентує можливість гармонійного співвідношення особистісної готовності студентів до майбутньої професійної діяльності та їхньої професійної компетентності, тобто психологічна ресурсність є основою й інструментом для реалізації професійних знань і умінь.

Ключові слова: концепція навчання, особистісна готовність до професійної діяльності, психологічні ресурси.

Формулювання проблеми. Для ефективної підготовки майбутніх спеціалістів важливі дві складові – наявність спеціальних знань та особистісна готовність до професійної діяльності. Про готовність фахівця свідчить те, що зазначена двоконпонентність може зумовлювати у навчанні проблему пріоритетності між високим рівнем обізнаності та сформованістю певних особистісних якостей майбутнього професіонала. Проблема співвідношення професійної обізнаності та особистісної готовності стає специфічною у контексті підготовки психологів, для яких особистість – головний професійний інструмент. Т. С. Яценко вважає, що “підготовка психологів <...> характеризується розривом психологічного пізнання й самопізнання” [15, с.6].

Питання співвідношення знань та особистих якостей майбутнього професіонала доцільно аналізувати у площині педагогічної психології, бо вона вивчає особистісні зміни у процесі навчання та виховання, які впливають на становлення людини [4, с. 11].

На наш погляд, проблему можна вирішити, знайшовши оптимальне співвідношення між набуттям спеціальних знань і формуванням особистісної готовності психологів до майбутньої професійної діяльності. Вважаємо, що характер співвідношення двох важливих компонент ефективної підготовки майбутніх спеціалістів зумовлений особливостями навчання – концепцією навчання, яка зорієнтована на формування певних особистісних якостей.

Щоб обгрунтувати концепцію навчання, яка потрібна для ефективної підготовки психологів, варто виконати системний аналіз очікуваних особистісних змін у процесі й результаті навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз літературних джерел допоміг виокремити такі сучасні концепції навчання: концепція програмованого навчання, концепція проблемного навчання, концепція евристичного навчання, концепція розвивального навчання, концепція медіа-освіти, концепція інтерактивного навчання, концепція активного соціально-психологічного навчання, концепція особистісно орієнтованого навчання, концепція експеріентного навчання. У кожній з концепцій ми проінтерпретували співвідношення між обізнаністю й особистісними змінами, а також сформулювали припущення щодо очікуваних особистісних змін. Керувалися акмеологічним тлумаченням принципу розвитку [2, с. 32], що характеризує розвиток лише як прогрес. Тому очікувані особисті зміни інтерпретували як позитивні.

Головні принципи програмованого навчання – алгоритмізованість навчання, формулювання завдань для моніторингу правильності засвоєння знань, надання рекомендацій учневі щодо подальшого кроку навчання, залежно від правильності відповіді [14]. У цій концепції навчання співвідношення між обізнаністю та особистісною готовністю відзначається збільшенням обсягу знань учнів/студентів. Очікуваними особистісними змінами може бути формування в учнів/студентів готовності довіряти вчителю/викладачу керування процесом навчання.

Головним у концепції проблемного навчання є формування творчості, інтересу до учіння, самостійності у розв’язанні різних “проблемних” навчальних завдань [14]. У цій концепції навчання співвідношення між обізнаністю й особистісною готовністю пов’язані базовими знаннями та автономність особистості у навчанні. Очікуваними особистісними змінами може бути формування в учнів/студентів самомотивації та внутрішньоорганізованої мотивації.

Головні завдання концепції медіа-освіти такі: навчання теорії та практичних умінь з оволодіння сучасними засобами масової комунікації, формування в учнів/студентів компетенції медіа грамотності, оцінкової компетенції, розвиток естетичного сприйняття та смаку [8, с. 285–293]. У цій концепції навчання співвідношення між обізнаністю й особистісною готовністю розкривається у каталізаційній дії інформації на прийняття рішень особистістю. Очікувані особистісні зміни – формування в учнів/студентів критичного мислення.

Концепція розвивального навчання опирається на принципи домінування теоретичних знань, навчання на високому рівні складності, рефлексії навчання, швидкому темпі вивчення матеріалу [13, с. 234]. Співвідношення між обізнаністю й особистісною готовністю є акордною, тобто важливе резонування пізнавальної й особистісної активності. Очікуваними особистісними змінами може бути формування в учнів/студентів самодетермінації.

Концепція евристичного навчання ставить за мету створення учнем суб’єктивно нового знання, конструювання власного сенсу, цілей і змісту навчання [13, с. 244–245]. У цій концепції навчання співвідноситься з обізнаністю й особистісною готовністю, має характер зумовленості результату навчання чуттям особистого впливу. Очікувані особистісні зміни – формування в учнів/студентів загальної компетентності та внутрішнього локусу контролю.

Концепція інтерактивного навчання функціонує у діалогічній взаємодії. Головною умовою ефективності взаємодії є паритетність взаємин між вчителем та учнями, а також між самими учнями [3, с. 30–32]. Ця концепція навчання зумовлена сформованістю в учнів/студентів умінням співпрацювати. Очікуваними особистісними змінами може бути формування в учнів/студентів комунікативної компетентності та толерантності.

Концепцію активного соціально-психологічного навчання розробили для навчання психологів-фахівців, зокрема студентів. Суть цієї концепції дає змогу майбутньому фахівцю оволодіти здатністю об'єктивно сприймати соціально-перцептивний матеріал у ситуації спілкування, допомагає приймати чи відхилити без конфлікту запропоновані іншими рішення, досліджувати існуючі проблеми, відрізнити їх від проблем уявних, допомагати одне одному в царині взаєморозуміння й особистісного розвитку [15, с. 5–12]. Ця концепція впливає на особистісні зміни, які можливі за сформовані здатності студентів до рефлексії й самоаналізу. Очікувані особистісні зміни – формування у студентів самоприйняття та готовності до саморозкриття, що Т. Яценко визначає як “особисту відкритість” [15, с. 31].

Головні принципи концепції особистісно зорієнтованого навчання такі: самоусвідомлення учнем/студентом власного досвіду, вияв особистої позиції учня/студента щодо фундаментальних досягнень людства, визнання вчителем/викладачем та учнями/студентами унікальності й індивідуальної самоцінності кожної людини [13, с. 257]. У цій концепції співвідношення між обізнаністю й особистісною готовністю є на користь особистісних змін, які можливі за ініціювання вчителем/викладачем самоінтересу учнів/студентів та актуалізування у них суб'єктного досвіду. Очікувані особистісні зміни – формування в учнів/студентів гуманістичних життєвих принципів та мотивації особистісного саморозвитку.

Визначальні аспекти експерієнтного навчання – особистий досвід, рефлексія життєвого досвіду, трансформація знань і уявлень людини. Особа має змогу проаналізувати власний негативний і позитивний життєвий досвід, серед свого досвіду й досвіду інших відшукати найефективніші для себе способи дій [1, с. 26–27]. Співвідношення між обізнаністю й особистісною готовністю впливають на особистісні зміни, які можливі за актуалізування вчителем/викладачем мотивації до самопізнання та самозміни. Очікувані особистісні зміни – формування в учнів/студентів готовності до самовдосконалення.

Кожна зі згаданих концепцій може бути ефективною, якщо її застосовувати у навчанні студентів-психологів. Проте популярніші ті концепції, які забезпечують пріоритет особистісної готовності. Отже, що найефективнішими для застосування до студентів-психологів є концепції активного соціально-психологічного навчання, особистісно зорієнтованого навчання й експерієнтного навчання.

Мета теоретичного дослідження – проаналізувати сучасні концепції навчання та виокремити принципи ресурсно-спрямованої концепції навчання.

Основний матеріал і результати дослідження. Ефективність фахової підготовки психологів не може бути забезпечена акордним застосуванням означеної тріади концепцій навчання, оскільки їхня результативність зумовлена різними формами навчання. Бо формою реалізування концепцій активного соціально-психологічного й

експеріментного навчання є соціально-психологічний тренінг (у навчальних і психотерапевтичних групах), а особистісно орієнтованого навчання – навчальне заняття (урок, лекція, семінар), індивідуально-дослідне завдання (індивідуальний проект, наукова робота) або індивідуальна робота з учнем/студентом (бесіда). Поєднання академічних форм навчання й тренінгів особистісного розвитку для студентів-психологів є ефективним, але за такого підходу проблема розбіжності професійної обізнаності й особистісної готовності залишається, бо принцип системності у підготовці фахівця необґрунтований.

Відтак варто визнати необхідність розробки такої концепції навчання, за якої студенти-психологи зможуть виконати рефлексію власної професійної підготовленості, наслідком чого, на погляд Н. Михальчук та Н. Хупавцевої, має бути формування індивідуального досвіду психолога [9]. Дослідники інтерпретують особистісний досвід психолога згідно з ідеєю К. Роджерса: “Це досвід бути собою. <...> людина відчуває себе здатною через прийняття власної індивідуальності, – більшою мірою реалізувати власну унікальність, свій потенціал” (К. Роджерс за Р. Трачем, Г. Баллом [11, с. 38–39]). Можливість набуття психологом специфічного досвіду пов’язують з актуалізованістю психологічних ресурсів саморозвитку [6].

На підставі аналізу літератури [5], [10], [12, с. 868] ми зінтегрували характеристику ресурсу як “внутрішнього фонду” особистості, тобто духовні можливості, які переживають як міру здійсненості її запитів.

Отже, ресурс можна припускати тим концептом, що визначатиме атрибути ефективної для психологів концепції навчання, яку ми означили як концепцію ресурсно-спрямованого навчання.

Щоб схарактеризувати концепцію ресурсно-спрямованого навчання як результативну систему підготовки для психологів, ми вирішили систематизувати сучасні концепції навчання за критеріями особливостей суб’єктів навчання та процесу навчання. Векторами типологізування концепцій навчання ми визначили “центрованість на особистості вчителя/учня” та “директивність – дискурсивність знання”

У характеристиці вектора “центрованість на особистості вчителя/учня” ми опиралися на погляд американського аналітика педагогічної психології Гі Лефрансуа, який розглядає директивну та конструктивістську моделі навчання. Для директивної моделі навчання властиве очікування, де перевагу інформування, оцінювання та визначення цілей навчання має вчитель. У конструктивістській моделі навчання відповідальність за навчання покладено на учня [7, с. 26].

Навчання – у якому результат навченості учня задалегідь визначений і відомий, можливе оцінювання правильності його відповіді, не припускається вільного тлумачення фактів, а суб’єктивний погляд на інформацію вважають недостовірним, важелі контролювання та стимулювання належать вчителю – ми означили як “директивність знання”. Навчання – яке передбачає дворівневу систему знань – факти та їх інтерпретація, де важливе мотивування учнів до створення суб’єктивного нового знання, визнається значущість авторської позиції щодо навчальної інформації, – ми вважаємо дискурсивним. “Дискурсивність знання” характеризується наданням високої цінності особистості, яка створює знання.

На наш погляд, особистісної готовності студентів-психологів можна досягти, якщо готувати їх, застосовуючи концепції навчання конструктивістсько-дискурсивного напрямку. Саме тому концепцію ресурсно-спрямованого навчання ми позиціонуємо у цьому сегменті. Концепції зближає принцип особистісного самокорегування, а також зумовленість ефективності навчання за ними сформованістю рефлексивних умінь у студентів. Головна відмінність між зазначеними концепціями – концептуальна, бо зумовлює різний характер очікуваних особистісних змін. Для досягнення очікуваного результату навчання за ресурсно-спрямованою концепцією, важливо застосовувати певні конструктивістські принципи. Ми схарактеризували такі принципи ресурсно-спрямованого навчання [16].

1. Розвивати у студентів можливості (заохочувати у студентів творче, авторське розв'язання навчальних завдань, мотивувати їх до виходу за межі передвизначеності, формувати вміння обґрунтовувати власне рішення чи відповідь не лише отриманими знаннями, а й з позиції власного життєвого досвіду. Ініціювати розуміння того, як саме прийняте ними рішення може вплинути на їхній життєвий досвід).

2. Активізувати загальну компетентність студентів (характеризуючи й оцінюючи результат роботи студента, виділяти унікальні якості її автора та здійсненого ним саморозвитку, самоорганізування для досягнення навчальної мети. Продемонструвати студентові, як сформувалася його компетентність: що йому стало відомо завдяки іншим авторам і колегам по навчанню, що є результатом його власного досвіду).

3. Сформулювати у студентів вміння самоменеджменту (доцільно навчити студентів прийомам самоменеджменту, заохочувати їх застосовувати у виконанні навчальних завдань. Показати, як знання та застосування прийомів самоорганізування допомагає досягати успіху та реалізувати життєві цілі).

4. Навчити студентів аналізувати власний досвід успіхів і неуспіхів (вивчивши наукові теорії, акцентувати увагу студентів на особистості авторів цих ідей, на тому, яким способом науковці досягли успіху, як пережили поразки, зуміли самоорганізуватися. Важливо охарактеризувати вплив та аксіологічне значення ідей науковців для розвитку науки та історії людства. Сприяти формуванню моральної інтенції у студентів).

5. Сформулювати у студентів позиції співпраці у ставленні до інших (важливо продемонструвати, що співпраця є способом навчання в інших. Доцільно підвести студентів до думки, що характер впливу інших на особистість людини може бути різним, але лише сама особа вирішує, чому саме вона у них навчається. Звернути увагу на персональну відповідальність людини за те, які впливи з боку інших вона приймає, як сама впливає на оточення. Мотивувати студентів цінувати досвід спілкування з іншими. Важливо виділяти унікальні, а не конкурентні якості студентів).

6. Розвинути у студентів прагнення саморозвитку (спонукати студентів до формулювання ними життєвих завдань як завдань саморозвитку. Заохочувати їхні прагнення та вміння робити самостійний вибір і брати на себе відповідальність за нього. Допомогти студентам побачити різні шляхи досягнення цілі, враховуючи моральні принципи).

Висновки та перспективи дослідження. Концепція ресурсно-спрямованого навчання презентує можливість гармонійного співвідношення особистісної готовності студентів до майбутньої професійної діяльності та професійної компетентності, тобто

психологічна ресурсність є основою та інструментом для реалізації професійних знань і умінь.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. *Бурнард Ф.* Тренинг межличностного взаимодействия / Ф. Бурнард ; [пер. с англ.]. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 304 с.
2. *Деркач А.* Акмеология : учеб. пособие / А. Деркач, В. Заикин. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 356 с.
3. *Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання [упоряд. Л. Галіцина].* – Київ : Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с.
4. *Казанская В. Г.* Педагогическая психология / В. Казанская. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 366 с.
5. *Калашишкова С. А.* Личностные ресурсы и психологическое здоровье человека: соотношение содержания понятий // Гуманитарный вектор. – 2011. – №2(26). – С. 185–189.
6. *Кузікова С. Б.* Емпіричне дослідження саморозвитку суб'єктної діяльності / С. Кузікова // Психологічні науки: проблеми і здобутки – Додаток 1 до №1, Т. IV, – 2012. – Тематичний випуск “Проблеми емпіричних досліджень у психології”. – Вип. 6. – С. 132–139.
7. *Лефрансуа Ги.* Прикладная педагогическая психология / Ги Лефрансуа [пер. с англ.]. – Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. – 416 с.
8. *Медіакультура особистості: соціально-психологічний підхід : навч. посібник / за ред. Л. А. Найдюнової, О. Т. Боришпольця.* – Київ : Міленіум, 2010. – 440 с.
9. *Михальчук Н.* Розвиток особистісного досвіду майбутнього психолога під час його професійної підготовки у вищій школі / Н. Михальчук, Н. Хупавцева // Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації. Український науковий журнал. Університет “Україна”. – №3. – 2011. – С. 385–389.
10. *Петровский В.* Состоятельность и рефлексия: модель четырех ресурсов / Психология. Журнал высшей школы экономики. – 2008. – Т. 5. – №1. – С. 77–100.
11. *Роджерс К.* Вчитися бути вільним / К. Роджерс // У кн.: Гуманістична психологія: Антологія: у 3-х т. [упоряд. й наук. ред. Р. Трач (США) та Г. Балл (Україна)]. – Київ : Університетське видавництво “Пульсари”, 2001. – Том 1: Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. – 252с.
12. *Франк С.* Предмет знания. Душа человека. – Минск : Харвест; Москва: АСТ, 2000. – 992 с.
13. *Хуторской А. В.* Практикум по дидактике и методикам обучения / А. Хуторской. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 541 с.
14. *Ягупов В. В.* Педагогіка / В. В. Ягупов. – Режим доступу з: < http://eduknigi.com/ped_view.php?id=153>
15. *Яценко Т. С.* Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика : навч. посіб. / Т. С. Яценко. – Київ : Вища школа, 2006. – 382 с.
16. *Shtepa O.* Characteristics and principles of the conception of resource-oriented teaching / Olena Shtepa // Journal of Education, Culture and Society. – 2015. – № 2. – P. 151–160.

Стаття надійшла до редколегії 15.10.2017
Прийнята до друку 01.11.2017

THE PRINCIPLES OF RESOURCE-ORIENTED TEACHING

Olena SHTEPA

*Ivan Franko National University of Lviv,
1, Universytetska Str., Lviv,
e-mail: o_shtepa@lnu.edu.ua*

The article is attracting attention of professional training of future psychologists. The assumption it possible to solve the problem by finding optimal correlation between the acquisition of special knowledge and formation of personal readiness of psychologists for professional activity. We have formulated the following principles of resource-oriented teaching.

1. Forming students' feeling of opportunities. It is necessary to encourage creative author's solutions of teaching tasks, i.e. motivate them to go beyond determined frames, favour the formation of abilities to ground their decision or answer not only on the basis of the knowledge, but from the position of their own experience.

2. To form and actualize psychological, communicative and general competence of students. With this aim while characterizing and evaluating the student's work it is necessary to make emphasis on unique features of its author and his/her self-development and self-organization for achieving the learning aim. To demonstrate to the student how his/her competence was being formed: what has been learned due to other authors and fellow students, and what is the result of his/her own experience.

3. Forming students' skills of self-management. For this it is advisable to teach students the methods of self-management and encourage their application in performing learning tasks. It is necessary to show how the knowledge and application of self-organization methods helps in achieving success and realizing life goals.

4. Formation of students' ability to analyze their own experience of successes and failures. For this, while studying scientific theories students' attention should be accentuated on the personalities of the authors of these ideas, on the way they achieved success, how they went through failures and managed to organize themselves. It is important to characterize the influence and axiological importance of scientists' ideas for the development of science and human history. To favour the formation of students' moral intention which will help them form their attitude towards successes and failures concerning main values.

5. Forming students' position of co-operation in attitude towards others. It is important to demonstrate that co-operation is a way of learning from others. It is recommendable to help students realize that the character of influence of other people on a personality may be different, but it is only the person himself/herself who should decide what should be learnt from them. To motivate students value the experience of communicating with others. To draw their attention to the personal responsibility for accepting or rejecting the influences of others and his/her own influence on the environment. It is important to emphasize unique rather than competitive qualities of students. It is important for showing how achieving learning goals and self-development goals may influence a personality and the relations with others, namely: if he/she is ready for co-operating with others or builds competitive relations, if he/she may be altruistic or manifests Machiavellism.

6. Formation of students' aspiration of self-development. It is important to organize psychological accompaniment of students for their formation of learning and scientific 'challenges' as life tasks, i.e. tasks of self-development. To encourage students in choosing way of resolving tasks or achieving learning goals make decisions based on moral principles. To encourage students to formulating life tasks as self-development tasks. To encourage their aspiration and ability to make independent choice and take responsibility for it. To help students see different ways of achieving goals based on moral principles.

Key words: conception of teaching, personal readiness for professional activity, resources, professional conception of teaching of psychologist

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Галецька Інна Іванівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології філософського факультету Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

Гапон Надія Павлівна, доктор філософських наук, професор, професор 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.

Гребінь Наталія Валеріївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології філософського факультету Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

Гупаловська Вікторія Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології філософського факультету Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

Дідковська Лариса Іванівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології філософського факультету Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

Кіт Ольга Богданівна, магістрант кафедри психології філософського факультету Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

Кліманська Марина Борисівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології філософського факультету Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

Кочергіна Ірина Анатоліївна, магістр психології, аспірант кафедри психології філософського факультету Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

Кузьмин Святослав Ярославович, студент кафедри психології філософського факультету Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

Михальчишин Галина Євгенівна, старший викладач кафедри психології філософського факультету Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

Павлюк Ярослав, бакалавр психології.

Партико Тетяна Борисівна, кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри психології філософського факультету Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

Петровська Інга Ростиславівна, кандидат технічних наук, доцент, доцент 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.

Сазонова Олена Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології філософського факультету Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

Сеник Оксана Мирославівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології філософського факультету Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

Штепа Олена Станіславівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології філософського факультету Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Haletska Inna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, Lviv Ivan Franko National University, Lviv, Ukraine.

Hapon Nadia, Doctor of Philosophical Science, Professor, 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.

Hrebin' Nataliya, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, Lviv Ivan Franko National University, Lviv, Ukraine.

Hupalovska Victoria, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, Lviv Ivan Franko National University, Lviv, Ukraine.

Didkovska Larysa, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, Lviv Ivan Franko National University, Lviv, Ukraine.

Kit Olga, Student of the Department of Psychology, Lviv Ivan Franko National University, Lviv, Ukraine.

Klimans'ka Maryna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, Lviv Ivan Franko National University, Lviv, Ukraine.

Kocherhina Iryna, Postgraduate Student at the Department of Psychology, Lviv Ivan Franko National University, Lviv, Ukraine.

Kuzmyn Sviatoslav, Student of the Department of Psychology, Lviv Ivan Franko National University, Lviv, Ukraine.

Mykhal'chyshyn Halyna, Senior Lecturer at the Department of Psychology, Lviv Ivan Franko National University, Lviv, Ukraine.

Pavliuk Yaroslav, BA in Psychology from Lviv Ivan Franko National University, Lviv, Ukraine.

Partyko Tetyana, Candidate of Psychological Science, Professor of the Department of Psychology, Lviv Ivan Franko National University, Lviv, Ukraine.

Petrovska Inha, Candidate of Engineering Science, Assistant 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.

Sazonova Olena, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, Lviv Ivan Franko National University, Lviv, Ukraine.

Senyk Oksana, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor 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.

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 ця 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 → 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

ЗМІСТ

<i>Гапон Надія.</i> Мовлення та комунікація у руслі пост-структуралістських досліджень гендеру	3
<i>Грабовська Софія, Кім Ольга.</i> Схильність до заздрості у студентів	10
<i>Гребінь Наталя.</i> Психологічне маніпулювання у міжособистісній взаємодії у ракурсі суб'єктно-вчинкового підходу	23
<i>Гупаловська Вікторія.</i> Любов як інтенціональний акт. Духовне ядро любові	32
<i>Дідковська Лариса.</i> Соціально-психологічна адаптованість і стратегії копінг-поведінки дітей трудових мігрантів: статевий аспект	40
<i>Klimans'ka Maryna.</i> Psychological peculiarities of using humour by teachers	48
<i>Кочергіна Ірина.</i> Емоційна саморегуляція жінок, які зазнали психологічного насильства в родині	56
<i>Кузьмин Святослав, Петровська Інга.</i> Природа та процесуальність емпатії	64
<i>Михальчишин Галина.</i> Психологічний аналіз уявлень про щастя та його переживання особами юнацького віку	73
<i>Павлюк Ярослав, Галецька Інна, Сенік Оксана.</i> Часова перспектива як передиспозиція академічної мотивації студентів	81
<i>Партико Тетяна, Голець Олена.</i> Уявлення старшокласників про стосунки з батьком і ризику віктимізації	90
<i>Partyko Tetyana.</i> Attitude to oneself and one's life path in persons with clearly manifested predisposition to psychological personality defense in early adulthood	99
<i>Rybak Oksana.</i> Theoretical basis of cultural value orientations	109
<i>Сазонова Олена.</i> Особливості прийняття рішень мотивованих на досягнення успіху осіб	118
<i>Штена Олена.</i> Принципи ресурсно-спрямованої концепції навчання	129

CONTENS

<i>Hapon Nadia</i> . Linguistics and communication at the beginning of gender's poststructural studies	3
<i>Grabovska Sofia, Kit Olga</i> . Tendency for envy in students	10
<i>Hrebin Nataliya</i> . Psychological manipulation in interpersonal communication through the prism of subject-deed approach	23
<i>Hupalovska Victoria</i> . Love as an intentional act. Spiritual core of love	32
<i>Didkovska Larysa</i> . Socio-psychological adaptation and coping behavior strategies in children of labor migrants: gender aspect	40
<i>Кліманська Марина</i> . Психологічні особливості використання гумору вчителями	48
<i>Kocherhina Iryna</i> . Emotional self-regulation of women who suffered from psychological abuse in a family	56
<i>Kuzmyn Sviatoslav, Petrovska Inha</i> . Empathy nature and processuality	64
<i>Mykhal'chyshyn Halyna</i> . Psychological analysis of ideas about happiness and its experiences of adolescence	73
<i>Pavliuk Yaroslav, Haletska Inna, Senyk Oksana</i> . Time perspective as predisposition of students' academic motivation	81
<i>Partyko Tetyana, Holets Olena</i> . High-school students' view of relationship with father and victimization risks	90
<i>Партико Тетяна</i> . Ставлення до себе та свого життєвого шляху в осіб з вираженою схильністю до психічного захисту особистості у ранній дорослості	99
<i>Рибак Оксана</i> . Теоретичні основи дослідження культурно-ціннісних орієнтацій	109
<i>Sazonova Olena</i> . Peculiarities of decision-making process in person who are motivated to achieve success	118
<i>Shtepa Olena</i> . The principles of resource-oriented teaching	129

**ВІСНИК
ЛЬВІВСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія психологічні науки

Випуск 2

Львівський національний
університет імені Івана Франка
2018