МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ТАВРІЙСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ В.І. ВЕРНАДСЬКОГО

Журнал заснований у 1918 році

ВЧЕНІ ЗАПИСКИ

ТАВРІЙСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ В.І. ВЕРНАДСЬКОГО

Серія: Психологія

Том 31 (70) № 1 2020

Видавничий дім
«Гельветика»
2020

Головний редактор:

Садова Мирослава Анатоліївна – доктор психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Таврійського наукового університету імені В.І. Вернадського.

Члени редакційної колегії:

Біла Ірина Миколаївна – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського;

Бєлавін Сергій Петрович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського;

Бєлавіна Тетяна Іванівна – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, доцент кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського;

Виноградова Вікторія Євгенівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Таврійського наукового університету імені В.І. Вернадського;

Добровольська Наталія Анатоліївна – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач загальновузівської кафедри фізичного виховання, спорту і здоров'я людини Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського;

Костіна Тетяна Олександрівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського;

Мітіна Світлана Володимирівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського;

Willibald Ruch – Head of Department of Psychology, Personality and Assessment, University of Zurich, Zurich, Switzerland.

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet
Вченою радою Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського
(протокол № 1 від 29 вересня 2020 року)

Науковий журнал «Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія»
зареєстровано Міністерством юстиції України (Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого ЗМІ
серія КВ № 24304-14144Р від 28.12.2019 року)

Сторінка журналу: www.psych.vernadskyjournals.in.ua

ISSN 2709-3093

© Таврійський національний університет ім. В.І. Вернадського, 2020

ЗМІСТ

Бєлавін С.П.
ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ТА ВЗАЄМОДІЇ
СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ПОЛІЕТНІЧНОМУ ПРОСТОРІ УКРАЇНИ..... **1**

Бєлавіна Т.І.
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ
ТА ДЕФОРМАЦІЇ МОРАЛЬНИХ, НОРМАТИВНИХ,
ПРАВОВИХ ПОГЛЯДІВ У НОСІЇВ СУБКУЛЬТУРИ БІДНОСТІ..... **11**

Костюченко О.В.
РОЛЬ ПЕРЦЕПТИВНОЇ АКТИВНОСТІ
В ОБ'ЄКТИВНОМУ ВІДОБРАЖЕННІ ДІЙСНОСТІ..... **21**

Маслянікова І.В.
СУЧАСНІ ПІДХОДИ НАВЧАННЯ ДОРОСЛИХ:
ТЕОРЕТИЧНІ ТА ЕМПІРИЧНІ АСПЕКТИ..... **28**

Мітіна С.В.
ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ҐЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ПІДЛІТКІВ
В УМОВАХ НЕПОВНОЇ СІМ'Ї..... **37**

Османова А.М.
ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ РОЗВИТКУ ІДЕНТИЧНОСТІ ОСОБИСТОСТІ
У ПРАЦЯХ ЗАРУБІЖНИХ ТА ВІТЧИЗНЯНИХ УЧЕНИХ..... **45**

Романюк Л.В., Бабич М.Я., Соловей О.Я.
СТАНОВЛЕННЯ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТІВ
У ВИВЧЕННІ ПСИХОЛОГІЇ: ТЕХНОЛОГІЯ ТА ДОСВІД..... **53**

Скакун Ю.В., Виноградова В.Є.
ТВОРЧІСТЬ ЯК ШЛЯХ ПОДОЛАННЯ СТРЕСОВОГО РОЗЛАДУ
У СТУДЕНТІВ З ОКУПОВАНИХ ТЕРИТОРІЙ..... **62**

Юрченко В.І.
ВЗАЄМИНИ «ВИКЛАДАЧ – СТУДЕНТ» ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ
«Я-КОНЦЕПЦІЇ» МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА..... **68**

CONTENTS

Bielavin S.P.
PECULIARITIES OF SOCIAL COMMUNICATION
ND INTERACTION OF STUDENT YOUTH IN POLYETHNICAL SPACE OF UKRAINE **1**

Bielavina T.I.
SOCIO-PSYCHOLOGICAL FACTORS OF FORMATION AND DEFORMATION
OF MORAL, REGULATORY, LEGAL VIEWS IN POVERTY SUBCULTURES **11**

Kostyuchenko O.V.
THE ROLE OF PERCEPTUAL ACTIVITY
IN OBJECTIVE REFLECTION OF REALITY **21**

Maslianikova I.V.
MODERN APPROACHES OF ADULT EDUCATION:
THEORETICAL AND EMPIRICAL ASPECTS **28**

Mitina S.V.
THE PROBLEM OF FORMATION OF GENDER IDENTITY
OF THE TEENAGERS FROM SINGLE-PARENT FAMILIES **37**

Osmanova A.M.
PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF DEVELOPMENT OF PERSONAL IDENTITY
IN THE WORKS OF FOREIGN AND DOMESTIC SCIENTISTS..... **45**

Romanyuk L.V., Babych M.Ya., Solovey O.Ya.
STUDENTS' VALUES BECOMING
IN LEARNING PSYCHOLOGY: TECHNOLOGY AND EXPERIENCE **53**

Skakun Yu.V., Vynohradova V.Ye.
CREATIVITY AS A WAY TO OVERCOME STRESS
DISORDERS AMONG STUDENTS FROM OCCUPIED TERRITORIES **62**

Yurchenko V.I.
TEACHER-STUDENT RELATIONSHIP AS A FACTOR
IN SHAPING THE FUTURE TEACHER'S "I-CONCEPT" **68**

УДК 159.9
DOI https://doi.org/10.32838/2709-3093/2020.1/01

Бєлавін С.П.
Київський інститут менеджменту і бізнесу

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ТА ВЗАЄМОДІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ПОЛІЕТНІЧНОМУ ПРОСТОРІ УКРАЇНИ

Робота присвячена визначенню соціально-психологічних особливостей комунікативної взаємодії молоді України, зокрема південного сходу, що характеризується як полінаціональний регіон. На тлі змін, що тривають, соціальної й політичної структури суспільства, змін у бік соціального індивідуалізму насамперед через значну диференціацію населення за економічною, етнічною та політичною ознаками спостерігається й трансформація уявлень молоді про етичні норми, життєві настанови й цінності та способи досягнення їх студентами.

У статті йде мова про виявлення комплексу взаємопов'язаних і найбільш значущих ознак і факторної структури комунікативного профілю студентської молоді, яка дає змогу всебічно описати об'єкт дослідження.

Відмічається, що диференціація суспільства за ознакою референтності, посилення етнічної та мовної інтолерантності зумовлюють загострення соціальних суперечностей. Зростання міжетнічної напруженості актуалізує потребу в соціальних зв'язках – солідарності, ідентичності, належності до групи, сприяє прояву адаптивних способів поведінки народу, що закріпилися в минулому часі як найбільш вдалі. Уявлення про це взаємодіють із настановними утвореннями й формують конативні (поведінкові) структури етнічності, що задають способи внутрішньогрупової організації й мобілізації групи. Визначено, що феномени міжгрупового сприйняття зумовлені не лише реальними міжгруповими взаєминами, а й соціальним контекстом.

Зміст факторів і розподіл оцінок у межах їх основних ознак свідчать про тенденції до послаблення соціальних зв'язків, загальносоціальної, а також політичної індиферентності й посилення почуття ізольованості, відчуженості, недовіри. У такій ситуації розуміння чогось нового, невідомого відбувається шляхом порівняння зі звичними та відомими подібними явищами з власного досвіду. Це зумовлює загальний стан відчуження, упереджені ставлення, частий вибір агресії як засобу регулювання стосунків з оточенням.

Водночас у структурі мотиваційних орієнтацій у спілкуванні виділився афіліативний компонент як край вагомий для міжособових комунікацій, що актуалізує потребу соціальних зв'язків – солідарності, ідентичності, належності до групи. Особа прагне визначити певні соціальні та психологічні межі свого існування, аби посилити й утривалити свою стабільність.

Ключові слова: *комунікативна взаємодія, комунікативний профіль, поліетнічний простір, соціальна взаємодія.*

Постановка проблеми. Сучасній соціально-психологічній та етнополітичній реальності притаманне зростання міжетнічних контактів. Міжкультурна взаємодія й комунікація супроводжуються зламом соціальних стереотипів, зміною ціннісних змістів. Це зумовлює увагу науковців до соціально-психологічних проблем міжгрупової та міжкультурної взаємодії, етнічної толерантності в полікультурному просторі [10; 11]. Зокрема, мова йде про співіснування та взаємодію етнічних спільнот, зокрема сучасної України, що є важливою умовою функціонування суспільства, у яке включений суб'єкт.

Перехідний період як особливий стан суспільства має тривалий, нестійкій і жорсткий характер, що формує довгострокові життєві настанови. Диференціація суспільства за ознакою референтності, дискретизація суспільних відносин, посилення етнічної та мовної інтолерантності зумовлюють загострення соціальних суперечностей. Соціальна нестабільність актуалізує потребу в соціальних зв'язках – солідарності, ідентичності, належності до групи. Поширення цих явищ, посилення практицизму й індивідуалізму серед молоді, які виявилися в процесі нашого дослідження, також фіксують дослідники проблем соціалізації молоді.

На думку Є.І. Головахи, у соціумі останнім часом зростають прояви соціальної нетерпимості, яку він уважає соціопатією. Вона проявляється скрізь, де відбувається погіршення умов життя людей. Натомість, замість пошуку засобів

подолання такого стану речей, ведеться пошук винних і соціальних ворогів. У перші роки «перебудови» опитування громадської думки свідчили, що більшість опитаних були нетерпимими до партійних функціонерів і чиновників. Зі зростанням соціальних, економічних, політичних труднощів нетерпимість набувала розмитого характеру, поширювалася на представників різних соціальних груп, ставала агресивнішою.

До соціальних патологій, зокрема соціопатії, вважає Є.І. Головаха, призводить невизначена й нестала система норм і цінностей, масові порушення соціальної адаптації. Дослідник зазначає, що нетерпимість є культурою конфронтації, а консенсус – культурою компромісів, толерантності, вміння «поступатися принципами» заради інтересів суспільства [5].

При цьому зростання міжетнічної напруженості сприяє прояву найбільш характерних властивостей народу, притаманних йому в минулому часі, адаптивних способів його поведінки, що закріпилися як найбільш вдалі. Уявлення про них становлять важливу частину етнічної ідентичності, взаємодіють із настановними утвореннями й формують конативні (поведінкові) структури етнічності, що задають способи внутрішньогрупової організації й мобілізації групи.

1. Теоретичні підходи до вивчення соціальної взаємодії студентської молоді в поліетнічному просторі

За гуманістичною концепцією сутність людини в більшості сучасних поглядів розуміється як її становлення, у процесі якого людині ніщо не гарантовано, яке є принципово неоднозначним, навіть амбівалентним. Таку трансформацію щодо уявлень про сутність людини можна експлікувати за допомогою думки Г. Йонаса [8] про неможливість «знехтувати амбівалентністю» як такою, інакше б це принципово виключало б можливість з боку людини виявити власний незбагненний потяг до свободи. «Нові екзистенціалісти», наприклад, М. Полані [17], виходять із посилання, що не ізоляція індивіда від «інших» робить його буття «автентичним», а, навпаки, лише в діях з «іншими» він тільки й може бути таким.

Науковий дискурс у межах проблеми також досить широко розглянуто з позицій етнокультурного підходу. Поняття «етнос» уживається як у широкому, так і в більш вузькому значеннях. У першому, тобто широкому, значенні етнос (або етнічна група) визначається як група людей, яка історично склалася й пов'язана спільністю території, де вона формувалася, спільністю мови, культури та особливостями її психічного складу.

Як зазначає О.М. Лозова, всі продукти, прояви, процеси культури є, по суті, актами комунікації, бо саме через комунікацію передається «відображене свідомістю світорозуміння». Етнічну свідомість визначають як одну з форм ставлення певного етносу до інших груп. На думку О.М. Лозової, етнічна свідомість продукує етнічний образ світу [13; 14; 15].

Етнічні стереотипи є важливим компонентом суспільної свідомості. Вони є когнітивним ядром етнічної ідентичності, її змістом У структурі етнічного образу, або етнічного стереотипу, виділяються етнічні настановні утворення (стереотипи, упередження, забобони), цінності й ціннісні орієнтації, психологічні універсалії. Коли виникає міжетнічне напруження, ці явища особливо виявляються та характеризують властивості етноспільноти як найбільш вдалі адаптивні способи поведінки. За визначенням В.С. Агєєва, вони відрізняються яскравістю, рельєфністю, виразністю, представленістю в суспільній та індивідуальній свідомості, практичною гостротою й актуальністю [1].

Під соціальним стереотипом, на переконання С.А. Колосова, прийнято вважати емоційно насичений стійкий, ціннісно-визначений образ, який максимально стандартизований. В основі його появи лежать психологічні феномени генералізації, узагальнення, категоризації, схематизації інформації, отримані в досвіді. Соціальним стереотипам як регуляторам соціальних відносин притаманна поляризація якостей суб'єкта й об'єкта, а також жорстка фіксованість такої полярної дихотомії [9].

Але в будь-якому значенні етнос є сталою групою, існує як стійка система, що протиставляє себе всім іншим на основі розмежування «ми – не ми» («вони»), «свої – чужі», «кращі – гірші» тощо. І це визнання етнічним колективом своєї єдності є головною ознакою етносу, відображає у свідомості людей наявну його цілісність як системи. Але етнічна належність є продуктом не лише свідомості, а й природи людини, відображенням певної фізичної чи біологічної реальності. Усвідомлення людиною своєї належності до певної етноспільноти, ототожнення свого «я» з «ми», розмежування «ми – вони» стосовно «своєї» й «інших» спільнот, на думку Г.С. Лозко, посідає особливе місце серед суб'єктивних ознак нації та національної самосвідомості, яку можна дещо умовно назвати результатом самопізнання представників нації [12].

Про роль етносоціальних уявлень, що відображають сукупність поглядів, думок, переконань, вірувань, ідей, поданих у буденних формах мислення, а також легендах, міфах, прислів'ях і приказках, пише й О.М. Васильченко: «Етнічна ідентифікація як раціонально-пізнавальний акт – це усвідомлення себе як члена етнічної спільноти, усвідомлення свого місця серед етнічних груп, своєї позиції в системі міжетнічних стосунків. Результатом раціонально-пізнавального моменту ідентифікації є формування узгодженої системи групових етнічних уявлень (в якості елементів якої ми виділяємо певні етнічні образи з властивими їм цінностями, стереотипами, упередженнями, забобонами). Загальне знання об'єднує членів групи і є основою для дистанціювання від інших груп» [4].

Науковці визначають дещо різні позиції щодо цього питання, але існують деякі загальні для більшості авторів прийнятні характеристики етнічної ідентичності. У її основу покладено етнонокультурні особливості (звичаї, ритуали, національні риси побуту); антропопсихологічний тип; спільність походження; єдність території, ареал, який може бути рухливим або стаціонарним; спільність цілей; державу; мову; національну поведінку, зумовлену національним характером, що спирається на традиційну звичаєвість; конфесіональні особливості; аксіологічну ознаку, тобто етнічну систему цінностей; найважливішою ознакою визначається самосвідомість етносу, «душа етносу» [18].

Сучасний соціальний психолог П.П. Горностай подає феномен «Ми» як символічну групову роль, коли індивідуальна самосвідомість витісняється різними формами групової свідомості, тобто особистість знеособлюється [6].

М.М. Слюсаревський зазначає: «Людське «Ми» ... давніше, ніж «Я». Тому індивідуальна психіка й дотепер далеко не завжди може протистояти соцієтальній, остання часто сильніша за індивідуальну. Індивідуальна свідомість залежить від генераційних нашарувань свідомості масової, усередині якої вона функціонує, на особистість впливають квантифіковані порції світосприймання, сконцентровані в так званих соціальних стереотипах» [23].

На думку І.В. Данилюка, створення образу групового «Ми» може розумітися як детермінанта виникнення стереотипів внутрішнього й зовнішнього ворога [7].

Відомий соціальний психолог П.М. Шихірєв уважає, що перспективи соціальної психології пов'язані з дослідженнями взаємодії індивіда й суспільства як єдиного організму, що мають виконуватися на рівні реальності, яка зумовлюється загальнолюдськими цінностями. Він розуміє соціальну взаємодію як зв'язок соціальних суб'єктів (індивідуальних і колективних), що психологічно реалізується в ставленні до себе, одне до одного й до дійсності. П.М. Шихірєв указує, що соціальні ознаки взаємодії розгортаються в процесі обміну в системі суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних взаємодій і ставлення до них, та наголошує, що варто вивчати процеси виникнення, функціонування й відмирання форм об'єктивації ціннісного ставлення в соціальному обміні, у реальній життєдіяльності [26].

Об'єктом взаємодії особистості, групи та суспільства як єдиного організму є образ, який визначають, за О.М. Васильченко, як форму «існування ціннісного ставлення; об'єктивованого переживання; матеріалу, з якого створюється групова й суспільна ідеологія, адже ідентичність – це ціннісне переживання своєї унікальності, подане в «Я-» або «Ми-» образах» [3].

Визначну роль у вивченні проблеми відіграли праці Б. Ф. Поршнєва, який, досліджуючи груповий феномен «ми – вони», вказав на первинність виникнення образу «вони», бо саме через усвідомлення цього поняття («вони» – це «не такі, як ми») спільнота може усвідомити себе як таку [20].

Б.Ф. Поршнєв стверджує, що еволюція феномена групового «Ми» має глибокі історичні корені. «Наскільки генетично стародавнім є це переживання, можна судити за психікою дитини, у якої наявне дуже чітке розрізнення всіх «чужих», причому зрозуміло, дуже випадкове, без розрізнення чужих небезпечних і безпечних тощо. Але включається відразу дуже сильний психічний механізм: на «чужого» в разі спроби контакту виникає комплекс специфічних реакцій, включаючи плач, рев – заклик до «своїх» [19].

Він також дав ретельний аналіз соціально-психологічних явищ формування суб'єктивного та групового «ми», але підкреслив першість виникнення феномена «вони» («чужі»), що стало визначним соціальним фактом саме для розвитку соціальності індивіда. На думку автора, в первісному суспільстві «ми» – це завжди «люди» в прямому розумінні слова, тобто люди загалом, тоді як «вони» – не зовсім люди. Самоназва безлічі племен і народів в перекладі означає просто «люди». Це ще раз ілюструє, що в психологічному сенсі «ми» – дуже непроста психологічна категорія [21].

Проблемі комунікації присвячено багато соціально-психологічних досліджень. Традиційно її прийнято розуміти як смисловий аспект соціальної взаємодії та взаємного впливу культурних одиниць, обмін різними ідеями, інтересами, почуттями, настроями. На окрему увагу в межах запропонованої роботи заслуговує так звана міжнаціональна комунікація як система соціально-психологічних явищ і процесів, що виникають як наслідок внутрішньонаціональних зв'язків, безпосередньої взаємодії та спілкування людей різних національностей [10; 16].

Розуміючи комунікативну взаємодію в поліетнічному просторі саме так, ми відібрали певні методи та діагностичні методики для вияву основних характеристик етнічної ідентичності, особливостей комунікативного профілю молоді.

Соціальна й етнічна емпатія сама є перцептивним механізмом як емоційний відгук однієї людини на переживання іншого, як позитивне ставлення до іншого. У процесі емпатичної взаємодії формується система цінностей, що визначає поведінку у ставленні до інших. У її основі закладено механізм усвідомленої або неусвідомленої ідентифікації, яка є результатом порівнювання себе з іншими. Етнічна емпатія слугує психологічним механізмом збереження етносу, національної культури, національної самосвідомості. Етнічна емпатія актуалізується в ситуації етнічної розрізненості, коли люди неусвідомлено шукають собі подібних з однотипними настановами, традиціями, звичками, це наближено до таких показників, як «афіліація» та афіліативна мотивація взаємодії. Емоційна чуйність до переживань інших належить до найвищих моральних почуттів. Низькій рівень емпатії або суперечливі дані можуть свідчити про соціальний інфантилізм.

У дослідженні для встановлення рівня емпатії, а також потреби у схваленні використані методика діагностики соціальної емпатії й методика діагностики рівня полікомунікативної емпатії, методика діагностики мотивів афіліації, методика діагностики самооцінки мотивації схвалення, методика діагностики мотиваційних орієнтацій у міжособистісних комунікаціях.

Наступним параметром визначено особливості прийняття інших, що характеризується або високою толерантністю до інших, здатністю прийняття «інакшості», або визначеною мірою упередженості, схильністю ставитися до іншого індивіда, до певної групи інакше, ніж до решти. Це може бути зумовлено етнічними, культурними, статевими упередженнями. Упередження можуть бути як позитивними, якщо ставитися до об'єкта упередженості доброзичливо, так і негативними, якщо виказувати висловлювати стосовно нього неприязнь.

Для встановлення рівня прийняття або упередженості в дослідженні використано методику діагностики прийняття інших.

Рівень особистісної установки «альтруїзм – егоїзм» свідчить про спрямованість гуманістичної життєвої позиції. Вона може бути спрямована або, з одного боку, на безкорисливе піклування про інших, нехтуючи власними інтересами, або, з іншого боку, на індиферентність, байдужість до інших, на пошук задоволення власних потреб за рахунок інших. Альтруїзм зазвичай або детермінований, або корелює з емпатією: допомагаючи близьким, люди сприяють збереженню цілісності спільноти, генофонду тощо. У дослідженні для вивчення соціально-психологічної настанови «альтруїзм – егоїзм» особистості використано методику діагностики особистісної установки «альтруїзм – егоїзм».

Ще одна характеристика важлива для дослідження – це соціально-психологічна активність особистості, що дає змогу визначити провідні потреби – мотиватори особистості. Соціально-психологічна активність може виступати як ініціативний вплив особи або суспільства, спільноти, етносу на навколишнє середовище, на інших людей і на себе, змінюючи умови їхньої життєдіяльності й розвиваючи організаційну структуру та психіку. Вона теж може бути різноспрямованою: або корисною та прогресивною, або шкідливою для інших людей. Для встановлення домінуючої потреби прагнення влади, досягнення успіху, тенденції до афіліації як потреби в прийнятті групою та поваги використано методику діагностики мотиваторів соціально-психологічної активності особистості.

Потреба людини у спілкуванні, в емоційних контактах, схильність людини шукати подібних до себе особливо виявляється у фрустраційних ситуаціях. Люди, що схильні до афіліації, відчувають тривогу, страждання, якщо відсутня можливість спілкування. У цьому сенсі афіліація може бути мотиваційною змінною, демонструючи різницю в схильності до людської взаємодії та спілкування.

Агресія досить ретельно досліджена, наприклад, Ю.М. Антоняном і В.В. Гульданом (1991) тощо. Результати цих досліджень можна підсумувати так: 1) агресія не є неминучою реакцією на ситуації фрустрації, оскільки людину можна навчити неагресивної поведінки так само, як вона

навчається агресії, 2) на поведінку людини впливає те, яке значення має для неї ситуація фрустрації: від цього залежить, наскільки інтенсивно вона реагуватиме на неї [2].

Іншою поширеною групою способів реагування на ситуації фрустрації є захисні механізми. Теорія захисних механізмів розроблялася в контексті психоаналізу З. Фройда та інших, де визначено форми поведінки, які можуть використовуватися для захисту, такі як заперечення регресія, раціоналізація, придушення тощо, їх функції й механізми. Проте проблема, що існує, за їх допомогою не вирішується, натомість досягається лише тимчасове емоційне благополуччя. Тому захисні механізми можуть виконувати свою адаптивну функцію, якщо їх використовують як один із тимчасових засобів регуляції поведінки людини у важких ситуаціях [25].

Саме ці критерії перевірено за допомогою методики визначення деструктивних установок у міжособистісних стосунках, методики діагностики ворожості, методики діагностики типології психологічного захисту, тесту діагностики агресивної поведінки, експрес-діагностики рівня соціальної ізольованості особистості.

Отже, використано такі психодіагностичні методики:

1. Методику діагностики соціальної емпатії. Соціальна емпатія, власне, розуміється як механізм соціального сприймання, оснований на усвідомленій або неусвідомленій ідентифікації, на здатності порівнювати себе, свою особистість, стани й поведінку з іншими, що проявляється в афективному ставленні до них. Емоційний відгук залежить від того, наскільки адекватно сприймаються переживання інших, і причин, що їх викликали. Методика складається з 33 стверджень, передбачає бінарні рівні згоди з ними та спрямована на виявлення в різних життєвих ситуаціях емоційної чуйності до переживань інших. Основна мета – визначення рівня емпатійних тенденцій; індекс емпатійності визначається шляхом додавання збігів відповідей «так» і «ні» згідно з ключем. Отже, обрана методика дає змогу ґрунтовніше проаналізувати такий параметр, як соціальна емпатія представників етномовних груп.

2. Методику діагностики рівня полікомунікативної емпатії, що складається з 36 стверджень, кожне з яких передбачає одну відповідь із 8 варіантів, що дають змогу встановити характеристику окремих складників емпатії та рівень емпатійності за кожним зі складників. Ефективна комунікативна взаємодія значною мірою залежить від *здатності* особистості до прийняття ролі іншої людини, яка визначається рівнем розвитку когнітивної емпатії в процесі сприйняття людини людиною. Тобто суб'єкт мусить піднятися над суб'єктивним, «зважати на потреби й інтереси «іншого» і тим самим подолати упередженість до нього.

3. Методику діагностики особистісної установки «альтруїзм-егоїзм», спрямовану на вивчення соціально-психологічної установки особистості й виявлення альтруїзму; за умовами методики передбачаються бінарні варіанти відповіді («так» або «ні») на 20 запитань; альтруїзм, бажання допомогти, виражені здебільшого, якщо сума балів становить більше ніж 10, навпаки, якщо менше ніж 10 – тим більший прояв егоїстичних тенденцій. Методику використано в дослідженні для вивчення установки особистості на альтруїзм чи прояв егоїстичних тенденцій, які виявляються за певним критерієм соціального сприймання в міжгруповій взаємодії як одного з визначених параметрів предмета дослідження.

4. Методику експрес-діагностики рівня соціальної ізольованості особистості (Д. Рассел та М. Фергюссон), що складається з 20 стверджень і передбачає 4 варіанти відповідей за запропонованою інструкцією. Основна мета – визначення індексу егоцентризму, рівня егоцентричної спрямованості особистості, її центрованості на себе, який виявляється шляхом підрахунку речень, що містять інформацію щодо випробуваного й виражено займенником або дієсловом першої особи однини.

5. Методику, спрямовану на визначення деструктивних установок у міжособових стосунках (В.В. Бойко), за умовами якої передбачено бінарні варіанти відповіді («так» або «ні») на 25 запитань. Вони дають можливість виявлення завуальованої жорстокості, негативізму в судженнях, наявності особистого досвіду негативного спілкування з оточуючими, а також можливість установити показники негативних комунікативних установок.

6. Методику діагностики типологій психологічного захисту (Р. Плутчик в адаптації Л.І. Васермана, О.Ф. Єришева, О.Б. Клубової та інших), яка складається з 97 стверджень, передбачає бінарний рівень згоди з ними і спрямована на визначення основних типів его-захисту за запропонованими 8 шкалами (заперечення, проекція, регресія, витіснення, компенсація, заміщення, інтелектуалізація, реактивні утворення).

7. Методику діагностики ворожості (за шкалою Кука – Медлей), яка складається з 27 стверджень

і передбачає 6 варіантів ступеню згоди з ними, допомагає встановити рівень показників інтенсивності стосунків за шкалами цинізму, агресивності, підозрілості, ворожості до інших.

8. Тест діагностики агресивної поведінки, тобто демонстрації переваги в силі або її застосування стосовно іншої особи або групи та прагнення заподіяти шкоду (опитувальник Б. Басса й Р. Дарки в адаптації Л.Г. Почебут), складається з 40 ствердження. Ствердження потребують бінарної оцінки, що передбачає їх розподіл за такими шкалами: вербальна агресія, фізична агресія, предметна агресія, емоційна агресія, самоагресія. Визначення рівня агресії за допомогою саме цієї методики може допомогти в аналізі міжетнічних конфліктів, можливості превенції та стабілізування соціальної ситуації в поліетнічних спільнотах.

9. Методику діагностики мотиваторів соціально-психологічної активності особистості, яка складається з 15 ствердження, стосовно яких треба виявити 5 ступенів згоди, основана на теорії мотивації Д. Мак Клелланда. Вона допомагає визначити провідні потреби й мотиви особистості. Доцільність застосування цієї методики підтверджена тим, що показники, отримані в результаті її застосування, допоможуть указати на особливості соціально-психологічної активності особистості в міжгруповій комунікації.

10. Методику діагностики мотиваційних орієнтацій у міжособистісних комунікаціях (І.Д. Ладанов, В.А. Уразаєва), що складається з 20 ствердження, які потребують 4 рівня згоди відповідно до шкал із визначенням орієнтації, і спрямована на визначення основних комунікативних орієнтацій, їх гармонійності в процесі формального спілкування. Ця методика має допомогти більш ретельно дослідити мотиваційний компонент міжособових комунікацій, який, на нашу думку, відображує один із аспектів соціальної взаємодії, зокрема визначення основних комунікативних орієнтацій.

11. Методику діагностики прийняття інших (за шкалою Фейя), яка передбачає 18 прямих і зворотних суджень, що потребують 5 варіантів відповідей за пропонованою шкалою, спрямована на вивчення ступеню інтенсивності стосунків та особливості прийняття інших.

12. Методику діагностики мотивів афіліації (А. Мехрабіан), яка складається з двох шкал по 30 і 32 твердження, що передбачають 7 рівнів згоди з ними, призначається для виявлення двох мотивів особистості, а саме: потреби бути прийнятим оточуючими, тісно взаємодіяти з ними і страху бути знехтуваним іншими, а отже, внутрішнього дискомфорту й напруження.

Усі вищезгадані методики запозичені зі збірнику психологічних тестів за редакцією Н.П. Фетіскіна [24].

13. Правдивість відповідей перевірялася за методикою діагностики самооцінки мотивації схвалення (тест-опитувальник на щирість відповідей С. Марлоу й Д. Крауна). Варіант шкали прагнення схвалення соціально-бажаних відповідей, бажання отримати підтримку оточуючих стосовно висловлювань і вчинків, мати вигляд відповідності до соціальних норм передбачає бінарні відповіді на 20 стверджень [22].

2. Факторна структура профілю соціальної взаємодії молоді південно-східного регіону України

У дослідженні взяли участь 180 випробуваних із числа студентів 3–5 курсів трьох загальногуманітарних вищих навчальних закладів з різною спрямованістю спеціальностей (економічна, педагогічна, юридична, готельний бізнес, туристичні послуги) міста Бердянськ: Азовського регіонального інституту управління Запорізького національного технічного університету, Бердянського державного педагогічного університету ім. П.Д. Осипенко, Бердянського університету менеджменту і бізнесу. Вік респондентів – у межах від 19 до 23 років включно, за статтю респонденти розподілені відносно порівну, з незначною перевагою осіб жіночої статі.

Вибір досліджуваних для проведення дослідження саме студентської аудиторії вмотивований кількома причинами: по-перше, це найактивніша соціальна група; по-друге, саме в студентському віці соціально-когнітивні механізми особистості набувають відносно сталого вигляду; по-третє, у цьому віці людина, як правило, остаточно набуває національної та етнічної ідентичності.

Також узято до уваги те, що м. Бердянськ і Бердянський район можна характеризувати як полінаціональний і полілінгвістичний регіон, а мовою, якій надається перевага в родині, може бути не лише російська та українська, а й болгарська, грецька, азербайджанська тощо.

Інструментальною базою дослідження стала сукупність 13 тестових методик і методи статистичного аналізу результатів шляхом проведення стандартних процедур із використанням комп'ютеризованої системи обробки статистичних даних SPSS 20.0.

З індикаторів вищезгаданих методик складений опитувальник із 433 питань і запропонований випробуваним. Усі шкали уніфіковані, тобто

доведені до однієї форми відповіді, що має п'ять варіантів оцінювання суджень (повністю згоден, частково згоден, ставлюсь нейтрально, частково не згоден, зовсім не згоден). Відповіді респондентів фіксувалися в спеціальній таблиці.

Зауважимо, що здійснено факторизацію даних за методом головних компонент з обертанням Varimax із нормалізацією Кайзера. Для перевірки міри використання факторного аналізу щодо цієї вибірки використано критерій адекватності вибірки Кайзера-Мейєра-Олкіна (0,683) і критерій сферичності Бартлетта (0,000), що визначає нормальність розподілу змінних. Інтерпретація даних відбувалася з урахуванням середніх значень. Побудовано факторну структуру комунікативних уподобань студентської молоді південно-східного регіону України.

Результати факторного аналізу отриманих емпіричних даних дали змогу виділити найбільшу кількість зв'язків між рівнем полікомунікативної емпатії, особистісної установки «альтруїзм – егоїзм», прийняття інших, мотиваторів соціально-психологічної активності особистості, мотивів афіліації, самооцінки мотивації схвалення.

Вони дають можливість визначити деякі особливості комунікативного профілю студентської молоді, що до певної міри презентує її соціально-психологічний портрет з погляду специфіки соціальних настанов у процесі соціальної перцепції в полінаціональному соціальному просторі.

За результатами факторного аналізу із застосуванням вторинної факторизації виділили п'ять факторів. Сумарна дисперсія за результатами факторного аналізу дорівнює 51,8%.

Структуру першого однополюсного фактору (пояснює 18,4% дисперсії), який отримав назву «Соціальна відчуженість», репрезентують твердження переважно з методики діагностики соціальної ізольованості особистості.

Перший фактор визначило об'єднання таких індикаторів: «Люди навколо мене, але не зі мною» (,802); «Я відчуваю себе ізольованим від інших» (,788); «Я відчуваю себе покинутим» (,788); «Я відчуваю себе виключеним та ізольованим іншими» (,785); «Я відчуваю себе абсолютно самотнім» (,782); «Мої соціальні відносини та зв'язки поверхові» (,733); «Мені немає з ким поговорити» (,723); «Немає нікого, до кого я міг би звернутися» (,717); «Я зараз більше ні з ким не близький» (,656) «Мені здається, що оточуючі мене не люблять» (,636).

Вони дають нам уявлення про послаблення соціальних зв'язків і почуття ізольованості, відчуженості, недовіри тощо. Посилення відчуженості молоді від соціуму, від держави, її індивідуалістичні орієнтації, прагнення відмовитися від розв'язання загальних соціальних завдань спостерігаються в чималої частини випробуваної молоді.

Частково це можна, звичайно, пояснити впливом кризового стану соціально-економічного та соціально-політичного середовища. Проте, з іншого боку, в межах дослідження звертає увагу наявність розрізнення в поліетнічному просторі культурних явищ, прийняття яких у «своїй» культурі посилює переживання відчуття «чужого». Тобто в міжкультурній комунікації поняття «чужий» набуває ключового значення в результаті зіткнення звичного і незвичного, спонукає розуміти його в найширшому значенні – як усе, що перебуває поза межами зрозумілих, звичайних і відомих явищ. Протилежне ж до нього поняття «свій» поширюється на те коло явищ навколишнього світу, які людина сприймає як знайомі, звичні, саме собою зрозумілі.

Це, вочевидь, має як позитивні, так і негативні сторони. Позитив полягає в тому, що носіїв «чужої» культури несвідомо відокремлюють від «своєї», що виконує доконечну для певної спільноти функцію збереження її ідентичності, цілісності та специфічності. Негатив же – у більш чи менш свідомому прагненні ізолювати одних людей від інших, заохоченні зневажливого ставлення до інших, створенні перешкод для рівноправної міжкультурної комунікації. Це створює ситуацію відчуження, відповідно до якої розуміння чогось нового, невідомого відбувається шляхом порівняння зі звичними й відомими явищами з власного досвіду, що призводить до стереотипізації, схематизації одиниць соціального світу.

Другий однополюсний фактор (пояснює 9,2% дисперсії) названо «Афіліативна мотивація». Він поєднав такі ознаки: «Я цілком можу розраховувати на щирість мого співрозмовника» (,767); «Обидва, мій співрозмовник і я, намагаємось догодити один одному» (,734); «Мені подобається проводити час у бесідах із ним» (,730); «Я щиро намагаюся зрозуміти наміри мого співрозмовника» (,710); «Мій співрозмовник уважає мене гідним поваги» (,694). Структуру цього фактору репрезентують індикатори з методики діагностики мотиваційних орієнтацій у міжособових комунікаціях. Це дало підстави виділити з-поміж таких орієнтацій афіліативний компонент як найвагоміший у міжособовому спілкуванні.

Особистість прагне визначити певні соціальні та психологічні межі свого існування, щоб

підсилити свою стабільність. Для цього вона намагається ідентифікуватися з певною спільнотою. Потреба в етнічній безпеці має бути зумовлена збереженням, відтворенням і вільним розвитком етноспільноти як етнокультурної цілісності, де кожний індивід забезпечує позитивну ідентичність прагненням до позитивної самооцінки, а також шляхом підвищення статусу та престижності власної спільноти.

У кризовому суспільстві нерідко саме етнічна ідентичність спроможна забезпечити людині почуття безпеки та позитивної ідентичності. Тому не дивно, що на етнічну ідентичність як вид ідентичності соціальної припадає найбільше навантаження в орієнтації індивідів у суспільстві.

Третій фактор**,** вклад якого в сумарну дисперсію становить 9,2%, отримав назву «Вербальна агресія – Толерантність». На перший погляд він має двополюсну структуру, до нього увійшли показники: «Коли я розгніваний, я викрикую найбільш злобну лайку» (,841); «Я говорю багато непристойних слів» (,828); «У сильному гніві я використовую міцне слівце, лаюся» (,817); «Порнографія огидна» (-,579); «Іноді, замість того, щоб простити людину, я намагаюся відплатити тим самим» (,424). Структуру цього фактору репрезентують твердження з різних методик, які загалом дають уявлення про інвективну поведінку, але на іншому полюсі демонструється лояльність до порнографії, що цілком зрозуміло, якщо проаналізувати зміст непристойних слів, лайок.

Спрямованість і прояви агресії в молоді характеризуються перевагою вербальної агресії й почасти сексуально забарвленим контекстом. Агресивний емоційній стан як форма психологічного захисту в ситуації загрози власній ідентичності й самоствердженню супроводжується проявами ворожості щодо певного об'єкта. Їх, у свою чергу, супроводжують процеси стереотипізації та фіксації уявлень про створюваний «образ ворога».

Прикметно, що, з одного боку, частині сучасній молоді притаманні грубість у спілкуванні, бійки, зниження критичності до негативної асоціальної поведінки, а з іншого – вербальна агресія свідчить не лише про прагнення заподіяти психологічну шкоду, джерелом якого можуть бути стан невизначеності, фрустрація тощо, а й прагнення самоствердитися.

До четвертого фактору (вклад у сумарну дисперсію 7,8%), що має біполярний характер, увійшли такі ознаки: «Нерозумно переживати те, що відбувається в кіно або про що читаєш у книзі» (,801); «Я дуже переживаю, коли дивлюся фільми» (-,735); «Я людина, яка ніколи не плаче» (,713); «Люди говорять мені, що я всьому вірю» (-,593). Він визначений як «Емоційність – Індиферентність».

Структуру цього фактору розкривають, з одного боку, підвищену емоційність, чутливість, емпатійність, а з іншого – емоційну тупість, байдужість, недовірливість (вочевидь, захисну), браваду, дефіцит деперсоналізованої довіри до світу загалом.

Найбільш уразливою соціальною групою в період кризи виявляються молодь і діти. Вони не можуть протиставити обставинам власний досвід, який ще не є достатнім, їхніх ресурсів не вистачає для обрання адекватної стратегії долаючої поведінки, що сприяє поширенню в молодіжному середовищі індиферентності, прагматизму, егоїзму, байдужості до інших, етнічної нетерпимості, навіть цинізму. Але їм доступно вдатися до захисних механізмів.

П'ятому однополюсному факторові (пояснює 7,2% дисперсії) дано назву «Упередженість». Його утворено показниками двох методик – діагностики ворожості й діагностики прийняття інших. «Буває так: робиш людям добро, а потім шкодуєш про це, тому що вони платять невдячністю» (,765); «Люди не завжди чесно поводяться з іншими людьми» (,726); «Більшість працівників на підприємствах і закладах намагаються поцупити все, що погано лежить» (,679).

Їх зміст становить для нас недовіру до «інших» як наслідок каузальної атрибуції, приписування іншим негативних (у цьому конкретному випадку) мотивів, поведінки тощо. Упередженість може спричинити негативні наслідки та ефекти міжгрупового сприймання, а саме: стигматизацію, непорозуміння, конфлікти, дискримінацію за ознаками мови або належності до певного етносу, обмеження позитивного досвіду соціальних контактів.

Висновки і пропозиції. Отже, отримані дані дають змогу побудувати факторну структуру, описати деякі важливі соціально-психологічні особливості комунікативного профілю студентської молоді з південно-східного регіону України. Привертає увагу те, що на тлі змін, що тривають, соціальної й політичної структури суспільства, змін у бік соціального індивідуалізму, насамперед через значну диференціацію населення за економічною, етнічною і політичною ознаками спостерігається й трансформація уявлень молоді про етичні норми, життєві настанови й цінності та способи досягнення їх студентами.

Зміст факторів «Соціальна відчуженість», «Афіліативна мотивація», «Вербальна агресія – Толерантність», «Емоційність – Індиферентність» та «Упе-

редженість» і розподіл оцінок у межах їх основних ознак свідчать про тенденції до послаблення соціальних зв'язків, загальносоціальної, а також політичної індиферентності й посилення почуття ізольованості, відчуженості, недовіри. Виникає ситуація, відповідно до якої розуміння чогось нового, невідомого відбувається шляхом порівняння зі звичними та відомими подібними явищами з власного досвіду. Це зумовлює загальний стан відчуження, упереджені ставлення, частий вибір агресії як засобу регулювання стосунків з оточенням.

Водночас у структурі мотиваційних орієнтацій у спілкуванні виділився афіліативний компонент як украй вагомий для міжособових комунікацій, що актуалізує потребу соціальних зв'язків – солідарності, ідентичності, належності до групи. Особа прагне визначити певні соціальні та психологічні межі свого існування, аби посилити й утривалити свою стабільність. Отже, феномени міжгрупового сприйняття зумовлені не лише реальними міжгруповими взаєминами, а й соціальним контекстом.

Список літератури:

1. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие. Социально-психологические проблемы. Москва : МГУ, 1990. 240 с.
2. Антонян Ю.М., Гульдан В.В. Криминальная патопсихология. Москва : Наука, 1991. С. 129–139.
3. Васильченко О.М. Методи психосемантики в дослідженні соціальних уявлень. *Соціальна психологія.* 2004. № 2 (4). С.19–37.
4. Васильченко О. Уявлення молодих українців про українців. *Соціальна психологія.* 2003. № 1. С. 123–133.
5. Головаха Е.И. Социальные патологии посткоммунистического общества. *Политическая мысль.* 1994. № 4. С. 36–45.
6. Горностай П.П. Психологічний феномен «Ми». *Соціальна психологія.* 2006. № 2. С. 88–96.
7. Данилюк І.В. Мова як чинник згуртованості групового «Ми». *Соціальна психологія.* 2008. № 3. С. 105–112.
8. Йонас Г. Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічної цивілізації / пер. з нім. Київ : Лібра, 2001. 400 с. Друк. за виданням : Jonas Hans. Das Prinzip Verantwortung. Frankfurt am Main, 1979.
9. Колосов С.А. Манипулятивные стратегии дискурса ненависти. *Критика и семиотика.* Вып. 7. Новосибирск, 2004. С. 248–256.
10. Крысько В.Г. Социальная психология : словарь – справочник. Минск : Харвест ; Москва : АСТ, 2001. 668 с. С. 175–177.
11. Лебедева Н.М. Этническая толерантность в поликультурных регионах России. Москва : Институт этнологии и антропологии РАН, 2002. 296 с.
12. Лозко Г.С. Етнологія України: філософсько-теоретичний та етнорелігієзнавчий аспект : навчальний посібник. Київ : АртЕК, 2001. 304 с.
13. Лозова О.М. Мова в етнічній картині світу. *Вісник Київського міжнародного університету. Серія «Психологічні науки» :* збірник наукових статей. Вип. 13. Київ : КиМУ, 2009. С. 110–123.
14. Лозова О.М. Психосемантика етнічної свідомості. Київ : Освіта України, 2007. 402 с.
15. Лозовая О.Н. Психология этнического сознания в Украине: история, настоящее, перспективы. *Историческая психология: истоки и современное состояние :* монография / под науч. ред. И.Н. Коваля, В.И. Подшивалкиной, О.В. Яремчук. Одесса : Одесский национальный университет им. И.И. Мечникова, 2012. С. 115–129.
16. Платонов Ю.П. Основы этничной психологии. Санкт-Петербург : Речь, 2003. 452 с.
17. Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии. Москва : Прогресс, 1985. 344 с.
18. Помиткін Е.О. Психологічні механізми духовного розвитку сучасного професіонала. *Соціальна психологія.* 2010. № 4. С. 47–54.
19. Поршнев Б.Ф. О начале человеческой истории: (Проблемы палеопсихологии). Москва : Мысль, 1974. 488 с.
20. Поршнев Б.Ф. Противопоставление как компонент этнического самосознания. Москва : Наука, 1973. 346 с. С. 163–184.
21. Поршнев Б.Ф. Социальная психология и история. Москва : Наука, 1979. С. 73–126 ; 84–96.
22. Психологические тесты / сост. С. Касьянов. Москва : Эксмо, 2006. 608 с. С. 358–360.
23. Слюсаревський М.М. «Ми» і «Я» в сучасному світі: Вибрані твори. Київ : Міленіум, 2009. 340 с. С. 113–120.
24. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. 490 с. С. 193–197.
25. Фрейд З. Психология масс и анализ человеческого «Я». Москва : Академический Проект, 2011. 123 с.
26. Шихирев П.Н. Современная социальная психология. Москва : ИП РАН, КСП+, Академический Проект, 1999. 447 с.

Bielavin S.P. **PECULIARITIES OF SOCIAL COMMUNICATION ND INTERACTION OF STUDENT YOUTH IN POLYETHNICAL SPACE OF UKRAINE**

The work is devoted to the definition of socio-psychological features of the communicative interaction of Ukrainian youth, especially the southeast that is characterized as a polyethnical region. Against the background of ongoing changes in the social and political structure of society, changes in the direction of social individualism, primarily because of the significant differentiation of the population on economic, ethnic and political grounds, there is also a transformation of young people's ideas about ethical norms, attitudes and values and ways of reaching their students.

The paper deals with the identification of a set of interrelated and most significant features of a factor structure of the communicative profile of young students which allows us to describe comprehensively the object of the study.

It is noted that the differentiation of society based on reference, the strengthening of ethnic and linguistic intolerance leads to the exasperation of social contradictions. The growth of inter-ethnic tensions highlights the necessity for social connections – solidarity, identity, group membership, promotes the adaptive ways of people's behavior which have become fixed as the most successful in the past. This conception interacts with the educational formations and forms conative (behavioral) structures of ethnicity that specify the methods of intragroup organization and mobilization. It is determined that phenomena of intergranular perception are caused not only by real intergroup relationships but also by social context.

The content of factors and the distribution of ratings within their main features indicate tendencies to easing of social ties, generally social, political indifference, and reinforce the sense of isolation, alienation, and distrust. In such a situation, understanding something new, unknown, occurs by comparing it with familiar and known similar phenomena from one's own experience. This leads to a general state of alienation, prejudiced attitudes, frequent choice of aggression as a means of regulating relations with others.

At the same time, in the structure of motivational orientations in communication, the affiliate component stood out as very important for interpersonal communication, which actualizes the need for social connections – solidarity, identity, belonging to the group. The individual seeks to determine certain social and psychological boundaries of his existence in order to strengthen and maintain his stability.

Key words: *communicative interaction, communicative profile, multiethnic space, social interaction.*

УДК 159.9
DOI https://doi.org/10.32838/2709-3093/2020.1/02

Бєлавіна Т.І.
Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ТА ДЕФОРМАЦІЇ МОРАЛЬНИХ, НОРМАТИВНИХ, ПРАВОВИХ ПОГЛЯДІВ У НОСІЇВ СУБКУЛЬТУРИ БІДНОСТІ

У публікації розглядаються соціально-психологічні особливості правосвідомості й правового самовизначення представників соціальної групи, що мають низький економічний статус в умовах сучасних економічних, політичних, правових трансформацій. Частина цих соціальних категорій характеризується деформацією правосвідомості, спотвореним правовим самовизначенням, викривленим саморегулюванням і недовірою до державних правових інститутів, громадянських прав і свобод.

Актуальність проблеми підкреслена тим, що до бідних верств соціуму належить значна частина населення України: специфічна соціальна категорія «працюючі бідні», найнижчий маргінальний шар бідних (безхатченки, жебраки, безпритульні діти, особи з обмеженими можливостями здоров'я, низькокваліфіковані працівники, звільнені з місць позбавлення волі).

Визначено конструкт морально-правової самосвідомості осіб з певним ступенем психологічного тяжіння до бідності, складниками якого є мотиваційно-ціннісний, когнітивний, рефлексивний компоненти.

Установлено соціально-психологічні чинники правового самовизначення. Бідність виступає як чинник порушення прав людини загалом і як важлива передумова деформації її правосвідомості. Визначено ті складники, що зумовили спотворення правової соціалізації й системи саморегуляції особи. Установлено роль суб'єктивних чинників психологічного тяжіння до бідності. Визначено, що «дефекти» правосвідомості породжуються реальними соціально-економічними умовами, в яких відбувається правова соціалізація.

Дослідження показало, що для вирішення поставлених завдань важливо використати корекційні, розвивальні й інформативні методи для оптимізації процесу правового самовизначення бідних представників соціальних груп, для розвитку ресурсного ставлення людини до різних умов та обставин, ситуації невизначеності й здатності застосовувати ефективні стратегії виживання.

Ключові слова: *правосвідомість, правова соціалізація, правове самовизначення, низький економічний статус, психологічне тяжіння до бідності, ресурсність, копінг-стратегії.*

Постановка проблеми. У сучасних соціально-економічних умовах на тлі карколомних перетворень у всіх сферах соціального життя виникло особливе соціально-економічне утворення: з одного боку, надзвичайне збагачення певної невеликої соціальної групі, а з іншого – зубожіння значної частини населення, яка опинилася в економічно депривованому статусі. Частина українського соціуму виявилася психологічно не готовою до сучасних перетворень, які викликають у пересічної людини почуття невизначеності, тривоги, соціальної незахищеності.

Особливо значущою ця проблема стає ще й тому, що бідність натепер має масовий характер: до бідних верств належить велика частина населення: чоловіки й жінки працездатного віку, певна кількість серед них має високий освітній рівень і високу кваліфікацію. Виявилася специфічна соціальна категорія «працюючі бідні», тому що винагорода за їхню трудову діяльність не забезпечує добробут. Крім того, сформувався найнижчий маргінальний шар бідних із відповідними соціально-психологічними поставами – безхатченки, жебраки, безпритульні діти, особи, які звільнилися з місць позбавлення волі, представники спільнот, що належать до неефективних субкультур, малоресурсних соціальних груп (низькокваліфіковані працівники з низьким рівнем освіти, з обмеженими можливостями здоров'я тощо).

У свідомості представників економічно уразливих соціальних груп повага й довіра до правових норм і вимог закону, до поняття громадянських прав і свобод не є пріоритетними. Навпаки, у багатьох із них переважає думка, що від них

нічого не залежить, що закон не здатен захистити їх в умовах викликів нового часу. Частині незаможних властива істотна деформація правосвідомості, перекручене правове самовизначення, хибна саморегуляція. Наслідками деформації правосвідомості є проблеми правового самовизначення особи, її недовіра до всіх соціальних інститутів, у тому числі до державних і правових. Постають тісні й складні взаємозв'язки між економічною та правовою свідомістю й умовами долання економічної депривації.

Виникає необхідність визначити, що і як саме впливає на процес правового самовизначення представників малоресурсних соціальних груп, груп із низьким економічним статусом; установити роль суб'єктивних чинників психологічного тяжіння до бідності у правовому самовизначенні людини, у порушеннях правової соціалізації.

1. Соціально-психологічні особливості правосвідомості представників груп із низьким економічним статусом

Дослідження правового аспекту бідності характеризують різні методологічні принципи аналізу співвідношення культури суспільства й субкультури соціальної групи, брак більш-менш єдиного погляду на те, як «далеко зайшла людина по шляху відчуження від загальноприйнятих норм і цінностей» [5; 9; 15]. У численних дослідженнях відмічається, що особи, які суб'єктивно визнають себе за бідних, безпорадних, невдах, частіше вдаються до виправдання протиправних настроїв, індивідуалізму, деструктивних емоцій [12]. Це значною мірою стає причиною протиправної поведінки особи, а також зумовлює зростання протиправних настроїв у суспільстві [5; 6; 15; 16]. Бідність постає як чинник порушення прав людини загалом і править за важливу передумову деформації правосвідомості, «соціального примітивізму громадської думки» [6; 15].

Антисоціальну поведінку часто асоціюють із бідними особами або спільнотами, що належать до неефективних субкультур за економічним критерієм. Із представниками найбідніших, маргіналізованих груп, як правило, пов'язують злочинність у різних її проявах, бродяжництво, наркоманію, алкоголізм та інші девіації. Їх дійсно породжує ізоляція від суспільного життя, виключення із загальнозаведеного просоціально спрямованого способу життя, порушення або брак соціальних зав'язків.

Реалії сучасного життя зумовлюють істотне перекручення системи цінностей особи, її переконань і постав. Відповідні ідеї набули розвитку в дослідженнях деформації правосвідомості громадян. Загальновизнане розуміння такої деформації припускає наявність певних правових поглядів, знань, постав, які перетворилися на неправові конструкції, а на крайньому ступені спотворення й на злочинну свідомість. Дослідники правової свідомості подають різні класифікації форм її деформації. Наприклад, Ю. Ведерников виділяє такі: правовий інфантилізм, правовий ідеалізм, правовий нігілізм, переродження, правовий дилетантизм, правова демагогія. За найбільш поширені серед представників нижчих за економічним статусом соціальних груп зазвичай визнають такі: 1) правовий інфантилізм – недостатній рівень правових знань і постав, утруднення правового самовизначення, недостатність позитивного й поважного ставлення до закону та інших правових цінностей; 2) правовий ідеалізм – полягає в неадекватному ставленні до права, надмірних сподіваннях на те, що прийняття потрібного закону розв'язує всі проблеми; 3) правовий нігілізм – усвідомлене ігнорування вимог закону, злочинний умисел на його порушення, переконання в тому, що керуватися треба не правом, а власними інтересами; 4) переродження – крайній ступінь спотвореної дефектної правосвідомості за ступенем суспільної небезпеки. Він характеризується свідомим запереченням закону за мотивами корисливості, жорстокості, жадібності [3].

Я. Гілінський зазначає, що підвищення якості й рівня життя, рівня освіти саме по собі не призводить до зниження злочинності або загальної криміналізації суспільства. Серед людей заможних і поважних злочинність поширена так само, як і серед бідних, але зміст і спосіб здійснення злочину різняться між собою. Заможним більш притаманна така форма деформації правосвідомості, як правова безвідповідальність. Такому типу ставлення до правових норм властиве стійке переконання індивіда про власну свободу від відповідальності за порушення за рахунок або сили (зброя, злочинне угрупування), або грошей (економічний статус), або влади (корупція, соціальний паразитизм), або сукупності всіх цих ресурсів [5].

У дослідженнях взаємодії делінквентів О. Хоріна визначила типи ресурсної взаємодії: альтруїстично-жертовний – віддавання своїх ресурсів іншим; егоїстично-споживацький – експлуатація ресурсів іншої людини; еквівалентний обмін ресурсами; деструктивно-ізоляційний – соціальна ізоляція (ні я, ні мені). Найбільше проблем виникає за деструктивно-ізоляційного типу ресурсної взаємодії, коли особа потерпає через нестачу певного ресурсу, але не може зробити

запит або прийняти ресурс від іншого. Такий дефіцит порушує обмін ресурсами та збільшує ризик саморуйнування [18].

Економічна свідомість суб'єкта визначає зовнішні прояви його економічної активності й може справляти істотний вплив на її перебіг, результати та наслідки. Припускаємо, що обмежені в доступі до економічних та інших ресурсів досягнення цілей особи частіше опиняються в конкурентно-невигідних умовах порівняно з більш заможними і статусними людьми. Якщо економічно депривована особа не відчуває в собі ресурсів, які б забезпечили успіх, вона шукає загальні проблеми, ворожість та агресивність, за допомогою яких виявляє екстернальний стиль саморегуляції, намагається виправдати власну безвідповідальність, безініціативність, власне ігнорування вимог актуальних моральних і правових норм, демонструє правовий нігілізм. Частково доланню негативних характеристик допомагає компенсаторний пошук віри в якесь добре начало, навіть віра релігійного змісту. Наприклад, саме серед представників малоресурсних соціальних груп істотно переважає «надія на Бога» як додатковий ресурс оптимізації ставлень і самоставлення особистості.

У процесі правового самовизначення значну роль відіграє проблема взаємозв'язку права й моралі. Л. Петражицький, автор психологічної концепції права, розділяв право на офіційне (таке, що санкціоноване державою) та інтуїтивне, яке пов'язане з переживаннями, з моральністю, з духовністю. Він уважав, що право є емоційним явищем, що «основу інтуїтивного права (правосвідомості) становить справедливість» [14].

Результати дослідження в межах теми показали, що в правовій свідомості представників малозабезпечених груп поняття «справедливість» посідає важливіше місце, ніж правові норми. Зменшення некритичного ставлення до правових вимог і санкцій співвідноситься зі ступенем згоди із загальними принципами моральності й справедливості. Незаможні частіше, ніж інші респонденти, керуються системою моральних принципів та етичних норм. Якщо ж принципи правової системи не відповідають їхнім морально-етичним нормам, то вони вважають, що потрібно змінювати закони.

2. Соціально-психологічна взаємозумовленість бідності й процесу правового самовизначення особистості

З метою встановлення взаємозумовленості правового самовизначення та рівня психологічного тяжіння до бідності, належності до неефективної субкультури, виявлення зв'язку між об'єктивними показниками дефіциту економічного ресурсу та психологічним тяжінням до бідності здійснено емпіричне дослідження. Комплексний підхід до соціально-психологічного інструментарію пояснює застосування таких методів, як теоретичний аналіз, опитування, тестування, проективні методики, соціально-психологічний тренінг, ігрове моделювання, систематизація й узагальнення отриманих даних.

На першому етапі здійснено підбір, апробацію та коригування методичного інструментарію. На другому – визначалися соціально-психологічні особливості правосвідомості й правового самовизначення осіб, котрі належать до неефективних субкультур, до яких зараховані незаможні. На третьому етапі застосовані корекційно-розвивальні методи з метою оптимізації процесу правового самовизначення представників малоресурсних соціальних груп.

Соціально-психологічний інструментарій дослідження включав тест діагностики особистісної установки «альтруїзм-егоїзм», спрямований на вивчення орієнтації особистих настанов; тест діагностики мотиваторів соціально-психологічної активності, сконструйований на основі теорії мотивації Д. Макклелланда; тест А. Мехрабіана, спрямований на виявлення мотивів афіліації; тест мотивації схвалення Марлоу-Крауна. Ці методики запозичені зі збірки психологічних тестів за редакцією М. Фетіскіна [17].

Специфіка способу життя осіб із низьким економічним статусом, їхній психологічний стан вивчалися за допомогою методик «Самооцінка способу життя осіб із різним економічним статусом», «Типологія субкультур незадоволення» Н. Каліної [10] і питальника «Психологічне тяжіння до бідності» В. Васютинського (далі – ПТБ) [2].

Установлення зв'язку між психологічним тяжінням до бідності й особливостями правового самовизначення в процесі формування когнітивного, афективного та поведінкового компонентів правосвідомості здійснювалося через вивчення атитюдів стосовно закону в соціальній страті методами опитування, проективних технік, анкети у варіанті О. Гулевич, О. Голинчик [6], питальника В. Васютинського ПТБ [2]. Крім того, застосовані «Шкала сумлінності» В. Мельнікова, Л. Ямпольського (для визначення ступеню поваги до соціальних норм та етичних вимог: відповідальність, сумлінність, стійкість моральних

принципів) [17], опитувальник В. Моросанової «Стиль саморегуляції поведінки» (дослідження різних аспектів індивідуальної саморегуляції) [11]. Додатково врахований об'єктивний критерій економічного показника за рівнем прибутку на одного члена сім'ї.

Одним із завдань дослідження було визначення наявності кореляційного взаємозв'язку між даними за опитувальником ПТБ В. Васютинського [2] та результатами, що отримані за методикою Н. Каліної [10], а також ступеню відповідності суб'єктивних та об'єктивних показників бідності.

Загалом у дослідженні на різних етапах узяли участь 673 особи віком від 18 до 77 років з незначним переважанням жінок старшого віку, мешканці м. Києва, Запорізької, Київської, Полтавської та Сумської областей. За рівнем матеріального добробуту (до підвищення зарплатні та пенсії) випробувані розподілилися в такий спосіб: низький рівень – до 2 тис. грн. місячного прибутку на одного члена сім'ї – 43,7%, середній – від 2 до 3 тис. грн. – 24,7%, високий – від 3 тис. грн. – 31,6%. За результатами питальника ПТБ високий рівень психологічного тяжіння до бідності (63,9%) переважає в осіб з низьким економічним статусом, а особи з високим матеріальними прибутками мають низький рівень ПТБ (19,4%, різниця значуща на рівні $p \leq 0,05$). Порівняння об'єктивного й суб'єктивного критеріїв бідності підтвердило тісний зв'язок між об'єктивними показниками матеріального забезпечення та психологічним тяжінням до бідності осіб, котрі обирають бідність як стиль життя.

Добір найбільш інформативних методик із погляду поставлених цілей здійснено за допомогою опитування 180 студентів 3–5 курсів економічної, педагогічної та юридичної спеціальностей з трьох вищих закладів м. Бердянська Запорізької обл. Вік респондентів – у межах від 19 до 23 років. За статтю респонденти розподілені відносно порівну з незначною перевагою осіб жіночої статі (54,4%). На основі даних кореляційного й факторного аналізу сформовано остаточний комплекс методів, що включає тест діагностики особистої настанови «альтруїзм-егоїзм», тест виявлення мотивів афіліації А. Мехрабіана, «Шкалу совісності» В. Мельникова, Л. Ямпольського, тест мотивації схвалення Марлоу-Крауна [17], багатошкальну методику В. Моросанової «Стиль саморегуляції поведінки» [11], тест «Психологічне тяжіння до бідності» В. Васютинського [2], проективну методику О. Гулевич, О. Голинчик [6], методику «Типологія субкультур невдоволеності» Н. Каліної [10].

Застосування цих методів дало змогу визначити конструкт морально-правової самосвідомості (мотиваційно-ціннісний, когнітивний і рефлексивний компоненти) осіб із різним ступенем психологічного тяжіння до бідності. Опитано 247 респондентів віком від 18 до 45 років, серед яких – 53,4% жінки. Показники матеріального добробуту деталізовано: до 1 тис. грн. мали 21,4% респондентів, від 1 до 2 тис. грн. – 22,3%, від 2 до 3 тис. грн. – 23,7%, від 3 до 4 тис. грн. – 14,6%, понад 4 тис. грн. – 17%.

За результатами факторного аналізу отриманих даних виділилися п'ять факторів (сукупна дисперсія становила 50,6%), змістова характеристика яких підкреслила характеристики в аспекті права, моралі, справедливості, саморегуляції, сумлінності осіб, які обирають бідність за стиль життя.

Перший однополюсний фактор – «Відповідальна ефективність» (внесок у дисперсію 11,1%). Найбільше значення прояву першого фактору виявилося в групі за рівнем доходу між «до 3000» й «більше ніж 3000» ($p \leq 0,1$). Найменше він проявився в групах із низьким і найвищим рівнем доходу. Це парадоксально об'єднало соціальні категорії з різним економічним рівнем. Відповідальна ефективність виявилася найменш значущою для найбідніших, які вважають, що від них нічого не залежить і хтось має попіклуватися про них.

Значущих відмінностей між групами з різним достатком за показниками, які становили другий фактор «Контроль» (10,3%), третій і п'ятий біполярні фактори «Довіра – Тривога» (10,1) та «Альтруїзм – Егоїзм» (9%), не виявлено.

Четвертий біполярний фактор «Справедливість» (10,1%) показав значущі відмінності між групами за рівнем доходу між «до 1000» та «більше ніж 3000» ($p \leq 0,1$), між «до 2000» та «більше ніж 3000» ($p \leq 0,05$). Що меншим є прибуток, то більш суб'єктивно важливою виявляється справедливість. Більш заможні почуваються вільнішими від правових і морально-етичних норм, менш схильні приймати їх за обов'язкові.

Отже, конструкт морально-правової самосвідомості осіб із певним ступенем психологічного тяжіння до бідності концентрується навколо таких характеристик, як відповідальність, контроль, довіра і тривога, справедливість, альтруїзм та егоїзм.

Аналіз результатів за методикою «Шкала совісності» на тій самій вибірці дав змогу виявити,

що дещо більш совісними та законослухняними (за конформним типом) виявилися особи з високим рівнем психологічного тяжіння до бідності ($p \leq 0,05$). Їм притаманні сумлінність, прагнення дотримуватися соціальних вимог, що зазвичай поєднується із самоконтролем. Самоконтроль і саморегуляція є найважливішими аспектами правового самовизначення особи.

Результати, отримані за методикою «Стиль саморегуляції поведінки», свідчать про рівень сформованості індивідуальної системи саморегуляції активності людини. Для випробуваних із низьким рівнем економічних ресурсів і високим рівнем психологічного тяжіння до бідності більш характерним є середній і низький загальні рівні саморегуляції – 59,4% і 33,7%, відповідно. Лише в 6,9% випадків зафіксовано високий рівень саморегуляції.

Отже, особам, які потерпають через дефіцит матеріальних ресурсів і готовність бути бідними, притаманна низька здатність до саморегуляції й рефлексії, конформність, схильність до маніпулювання. Водночас їм властива розвинута оцінка ситуації, підприємливість, ініціативність у спілкуванні. Особам із середнім рівнем психологічного тяжіння до бідності притаманні здатність до постановки цілей, планування, дотримання термінів виконання завдань, енергійність, психологічна гнучкість, інноваційність.

Належність респондентів до субкультури бідності констатована за допомогою методики «Типологія субкультур незадоволеності» Н. Каліної [10]. У дослідженні взяли участь 117 осіб мешканців міст Києва та Бердянська Запорізької обл. віком від 18 до 59 років із невеликою перевагою жінок пенсійного віку (57,3%), серед яких були безробітні, пенсіонери, представники різних професій. Відповідно до шкал виділено типологію субкультур незадоволеності (за Н. Каліною, с. 113–117), яка включає шість соціотипів: «щасливчик», «майстер-щасливий», «зайвий-войовничий», «майстер-ударений», «зайвий-сумний», «абсурдист». На підставі двох універсальних характеристик діяльності – інтенсивності й продуктивності – і їх комбінацій ці соціотипи об'єднано в три групи. Першу групу, до якої за ознаками інтенсивної й продуктивної діяльності ввійшли «щасливчик» і «майстер-щасливий», названо «Задоволення» (28,2%). Другу групу, об'єднану за ознаками інтенсивної, але непродуктивної діяльності, названо «Психологічний захист», вона включала соціотипи «зайвий-войовничий» і «майстер-ударений» (29,1%). Третю групу «Песимізм» виділено за ознаками неінтенсивності й непродуктивності діяльності, до неї ввійшли соціотипи «зайвий-сумний» та «абсурдист» (42,7%).

Показники об'єктивного економічного статусу у виокремлених групах розподілено так: у групі «Задоволення» низький показник прибутку мають 43,2%, середній – 27,0%, високий – 29,7%; у групі «Психологічний захист» 44,1% виявилися з низьким рівнем прибутку, із середнім – 23,5%, із високим – 32,4%; у групі «Песимізм» найбільшу частку становили особи з низьким рівнем матеріального добробуту (55,6%), середній рівень мали 16,7%, а високий – 27,8%.

Для вивчення атитюдів стосовно функцій закону, можливості його зміни, умов дотримання та ймовірності порушення особами з різним економічним статусом застосовано тест незакінчених висловлювань, розроблений О. Гулевич та О. Голинчик [6] на основі моделі правового розвитку. Згідно із цією моделлю, є три типи правового розвитку – правослухняність, правопідтримка і правотворчість. Ті, хто перебуває на першому рівні правового розвитку, сприймають поняття «закон» і «моральність» як єдине ціле, дотримання норм відбувається на основі не свідомого прийняття принципів, а емоційно-ціннісного ставлення до закону і правових санкцій. На другому рівні закону дотримуються, щоб виправдати соціальні очікування. Особа, яка перебуває на третьому рівні, керується не актуальними законами, а загальними принципами існування правової системи.

Тест складається з чотирьох незакінчених висловів стосовно розуміння основних функцій закону, можливості зміни закону, причин дотримування закону, припустимості його порушень. До кожного вислову додано по чотири варіанти відповідей, три з яких послідовно відображають три типи правового розвитку особи – правослухняність, правопідтримку і правотворчість. Четвертий варіант передбачав власний варіант закінчення вислову. Далі порівняно результати представників трьох субкультур незадоволення.

Перший вислів «Основна функція закону – це ..» має такі варіанти відповідей: а) покарання людей, які порушують соціальні норми і є небезпечними для оточення; б) підтримка життєздатності держави, запобігання поведінці, спрямованій на її руйнування; в) поліпшення життя окремих людей і стану держави загалом; г) власний варіант.

Розподіл відповідей показує, що більш ніж третина представників усіх трьох груп уважає, що

основною функцією закону є покарання, а дотримання закону можливе лише шляхом заборони. Вони не мають сумнівів щодо досконалості закону й упевнені, що люди дотримують закон зі страху перед покаранням. Їхній рівень правового розвитку – правослухняність.

Відносна більшість представників групи «Задоволеність» (44,1%) за основну функцію закону вважає підтримку основ держави. Стосовно правових вимог діє постава, що вони є результатом домовленості людей, конформізму, бажання відповідати соціальним очікуванням. Показники груп «Психологічний захист» (33,3%) і «Песимізм» (37,3%) у виборі цього варіанта виявилися дещо нижчими від групи «Задоволеність», але на рівні тенденції. Загалом така позиція характеризує тих, хто перебуває на рівні правопідтримки.

Оцінка закону як засобу поліпшення життя окремих людей викликає скепсис у представників усіх трьох груп. Порівняно більше респондентів, які припускають, що це і є його основна функція, зафіксовано в групі «Психологічний захист» (30,3%). Відносно високий рівень правового розвитку (правотворчість) у цій групі можна почасти пояснити більшою часткою (76,5%) осіб із вищою освітою саме в цій групі, тобто тих, хто є більш обізнаним.

Другий вислів «Зміна закону – ...» має варіанти відповідей: а) є неприпустимою за жодних умов; б) можлива, якщо закон руйнує основи держави, перешкоджає її розвиткові; в) можлива, якщо закон несправедливий, не відповідає основним моральним нормам; г) власний варіант.

Перший варіант відповіді дещо охочіше обирали респонденти з групи «Песимізм» (20,0%). Навпаки, більш як половина представників груп «Задоволення» (6,1%) та «Психологічний захист» (6,2%) істотно частіше за групу «Песимізм» (в обох випадках $p \leq 0,05$) уважає за можливе змінити закон, якщо він руйнує основи держави та перешкоджає її розвиткові. Близько двох п'ятих респондентів у всіх групах припускають можливість зміни закону, якщо він несправедливий. Такі результати свідчать про недовіру до актуальної правової реальності, що проявляється в невизнанні правових норм, вимог і санкцій, оскільки суб'єкти поведінки сумніваються в здатності закону захистити права й свободи, не вірять у його справедливість.

Третій незакінчений вислів «Люди здебільшого дотримуються закону, бо ...» передбачає вибір відповіді з таких варіантів: а) бояться покарання за порушення закону або бажають дістати вигоду з його виконання; б) намагаються бути схожими на оточення, не бажають порушувати встановлені правила або намагаються уникнути хаосу, який настане внаслідок порушення закону; в) визнають, що загалом закон є справедливим, відповідає основним моральним нормам; г) власний варіант.

Понад половину респондентів у всіх трьох групах обирає перший варіант, уважаючи, що люди бояться покарання за порушення закону або розраховують на вигоду з його виконання. Від чверті до шостої частини в кожній групі вважає, що люди намагаються бути схожими на оточення, не хочуть порушувати встановлені правила або намагаються уникнути хаосу. Така постава посилюється з віком. Кожний третій, четвертий або п'ятий, залежно від групи, визнає, що закон є справедливим і відповідає моральним нормам. Значущих відмінностей між групами в оцінюванні цього вислову не виявлено.

Згідно з отриманими даними на четвертий вислів про можливість порушення закону, респонденти доволі часто підтримують думку про неприпустимість зміни закону, тобто визнають його значення для регулювання суспільного життя, орієнтуються на нього в поведінці, виконують правові вимоги. Особливо поширеною така думка є серед представників групи «Песимізм» – їх тут половина, тоді як у решті двох групах – чверть або третина ($p \leq 0,05$). Істотно менше респондентів припускає можливість порушення правових стандартів задля підтримання основ держави та її розвитку, але найменше їх у групі «Психологічний захист» ($p \leq 0,05$). Переважна частина опитаних бачить потребу міняти закон тоді, коли він є несправедливим, але таких відносно менше в групі «Песимізм» ($p \leq 0,05$).

Підсумовуючи, зазначимо, що уявлення осіб із різним економічним статусом про співвідношення правових та етичних норм не є однорідними. Визначено типи сприймання правових та етичних норм відповідно до оцінки їхніх цілей та ефективності, а також до рівня розвитку правосвідомості: раціоналістичний, песимістичний, нігілістичний, ідеалістичний. Раціоналістичне сприймання (переважає в групі «Задоволеність») притаманне тим, хто вважає, що підкорятися законові потрібно, оскільки він є перешкодою руйнуванню основ держави, але його можна обійти, якщо він несправедливий. Песимістично сприймають закон особи (характеризує групу «Песимізм»), які мають про нього безкомпромісне уявлення за загального негативного ставлення і зневіри в можливість справедливого рішення, які

вважають, що порушення закону є неможливим, а виконання норм – обов'язковим. Нігілістичне сприймання (притаманне представникам групи «Психологічний захист») характеризує осіб, які нівелюють цінність закону й не вірять у те, що, підкоряючись йому, можна досягти справедливості. Ідеалістичний погляд на закон («Психологічний захист» і «Песимізм») вирізняє тих, хто ставиться позитивно до нього та його інститутів і вірить у непідкупність охоронців закону й можливість справедливих рішень.

Ключовим для культури бідності є усвідомлення «позбавленості». Випробувані розподілилися на три групи за характеристикою психологічного стану: «Задоволеність», яким притаманна загальна задоволеність життям; «Психологічний захист», які є переважно амбівалентними у своїх переживаннях; «Песимізм», яких здебільшого характеризує глобальне незадоволення. Установлено взаємозв'язки між належністю до певного типу субкультури незадоволення й рівнем правового розвитку: правослухняність притаманна представникам груп «Психологічний захист» і «Песимізм», правопідтримка властива представникам груп «Задоволеність» і «Психологічний захист», а правотворчість – «Задоволеність».

Розвиток морально-правових орієнтацій осіб із дефіцитом економічних ресурсів відбувається в умовах постійної соціально-економічної нерівності, посиленої пролонгованою економічною кризою. Морально-правові орієнтації мають тенденції як конструктивного, так і деструктивного розвитку. Дефіцит економічних ресурсів зумовлює суб'єктивну реабілітацію таких небажаних норм і цінностей, як пасивність, утриманство, маргінальна свідомість. Особи, які суб'єктивно визнають себе за бідних, безпорадних, невдах, частіше за інших удаються до виправдання протиправних настроїв, безпринципності, егоїзму й інших негативних рис і властивостей, що значною мірою спричиняє протиправну поведінку та посилення протиправних настроїв.

3. Правове самовизначення особистості як сфера застосування соціально-психологічних засобів запобігання та подолання бідності

Визначення напрямів позитивного соціально-психологічного впливу на правове самовизначення осіб із низьким економічним статусом має спиратися на врахування таких питань: дотримання прав людини (забезпечення, захист, участь); ставлення до права, правових і моральних норм і санкцій; особливості правової деформації та її корекція: правовий негативізм, правовий інфантилізм, правовий нігілізм.

Здійснення корекційних заходів передбачає розроблення змісту й процедури соціально-психологічного тренінгу та імітаційних ігор (моделювання побудови законів, правил, принципів співіснування в екстремальних умовах) як найбільш ефективних засобів оптимізації правової свідомості осіб, які тяжіють до бідності, а також вимірювання ефективності їх застосування. Тобто проведення корекційних досліджень включало апробацію анкети з метою вимірювання ефективності впливу, соціально-психологічний тренінг, імітаційну гру, систематизацію й узагальнення отриманих даних.

До участі в роботі п'яти досліджуваних груп було залучено 129 осіб. До трьох груп увійшли безробітні, зареєстровані в Бердянському міському центрі зайнятості Запорізької області: а) група для проведення соціально-психологічного тренінгу – 25 осіб, б) група для імітаційної гри – 31 особа, в) контрольна група – 19 осіб. Крім того, було організовано соціально-психологічний тренінг для учнів Київського вищого професійного училища деревообробки – 28 і 26 осіб. Учасники корекційно розвивальних заходів переважно належали до груп із дефіцитом економічних ресурсів, а учні походили з незаможних сімей.

У кожній із груп, крім контрольної, проведено одноденний тренінг або імітаційну гру відповідно до програми впливу під загальною назвою «маю право». Завдання соціально-психологічного тренінгу полягали у формуванні усвідомлення соціальної значущості громадянських цінностей та ідеалів, активізації вмінь конструктивно обстоювати власні громадянські права; у конструюванні знань і навичок, здатних змінити неефективні правові постави та особливості поведінки; в актуалізації уявлень про конструктивну взаємодію в групі, спільноті, суспільстві; в оптимізації системи правових та етичних норм, у розширенні простору правової культури особи.

Тренінгове заняття складалося з вісьмох блоків і проходило у формі вправ із міжособової та міжгрупової комунікації із застосуванням інноваційних технік (групова дискусія, брейнсторм-інг, рольова гра, інтерперсональне тренування ефективної поведінки). У процесі тренінгу розвивалися спеціальні психологічні техніки самопізнання, аналіз, зворотний зв'язок, рефлексія.

В одній із груп застосовано метод імітаційної гри як ефективного засобу оптимізації правової свідомості осіб, які тяжіють до бідності, на

основі моделювання побудови законів, правил, принципів співіснування в екстремальних умовах. Специфіка імітаційної гри дає змогу використовувати ігрові техніки як істотний і впливовий засіб корекційної роботи. Інтерактивний потенціал гри розкривається завдяки свободі дій учасників, зануренню їх у зміст гри, підкоренню певним правилам, наявності особливих стосунків та емоційного забарвлення. Наукова література надає широкий спектр ігрових розробок, описано різни аспекти ігрової діяльності, запропоновано рекомендації щодо використання їх потенціалу в дослідженнях М. Бірштейна [1]; А. Вербицького [4], Р. Жукова [7], Г. Щедровицького [19], Л. Іваненко [8], А Панфілової [13].

Імітаційна гра є одним із інтерактивних методів взаємодії в умовах моделювання уявної експериментальної ситуації (А. Панфілова, 2003). Предметом ігрового моделювання стає середовище з невизначеними умовами. Її мета – розроблення морального кодексу взаємин, колективної стратегії виживання, стратегії співробітництва.

На першому етапі проблематизації учасники мали зрозуміти ті проблеми, які заважають ефективному облаштування їхнього життя. На другому – етапі оптимізації, визначали мету вироблення оптимальної моделі життєздатної спільноти. Третій етап – пошук ресурсів, за допомогою яких можна реалізувати створену модель, поставлені завдання. Четвертий – етап організаційного проектування, коли учасники узгоджують знайдені рішення до конкретних умов, відповідаючи на запитання, хто конкретно і що повинен зробити, щоб упровадити створену модель, пропозиції, зміни.

Ефективність соціально-психологічного тренінгу та імітаційної гри перевірено за даними опитувань, проведених до та після занять, і суб'єктивних оцінок і вражень учасників, які вони висловили в процесі анкетування. За даними анкетування, виявлено одну значущу змінну – зростання цінності свободи (56% до тренінгу) порівняно з 16% до тренінгу ($p \leq 0,05$). На рівні тенденції спостережено низку позитивних змін у правовому самовизначенні: зросла цінність закону (від 22% до 40%) і довіри до нього (від 62% до 70%), зміцнилися асоціації закону з поняттям громадянського обов'язку (від 48% до 60%) і справедливості (від 56% до 60%), увиразнилися показники самостійності в розв'язанні життєвих проблем. У контрольної групі явних змін не виявлено. Позитивні зміни виявилися і громадянської свідомості в учнів училища: зросла кількість тих, хто відчуває гордість за належність до громадян України (від 41% до 67%), тих, хто вибрав би Україну як країну для проживання (від 48% до 68%) (в обох випадках ($p \leq 0,05$).

Отримано окремі результати, де відображено позитивні зміни в правовому самовизначенні випробуваних: посилилася базальна довіра до людей і суспільства; зросло значення цінностей «свобода», «закон» і «довіра» як морально-правових орієнтирів; поглибшало усвідомлення ролі закону в суспільному житті.

Висновки і пропозиції. Правове самовизначення осіб із низьким економічним статусом і різним рівнем психологічного тяжіння до бідності здійснюється в процесі формування когнітивного, афективного й поведінкового компонентів правосвідомості. У процесі правового самовизначення усвідомлюється сутність правових норм суспільства, здійснюється сприйняття правових явищ, уявлень (когнітивний компонент), почуттів, що відображують ставлення людей, соціальних спільнот до наявної або бажаної правової реальності, до поведінки людей у правовій сфері (афективний компонент), формування програми цілеспрямованої правослухняної діяльності (поведінковий компонент).

Визначено, що особи, які *суб'єктивно* визнають себе бідними, безпорадними, невдахами, частіше, ніж інші, вдаються до виправдання протиправних настроїв, індивідуалізму й інших деструктивних емоцій, що значною мірою стає причиною протиправної поведінки особи, а це зумовлює зростання протиправних настроїв. Їм притаманне переважання таких установок, як фатальна безнадія, безперспективність, залежність, приниженість, низька мотивація до праці й досягнень, нездатність до планування. Їхнє прагнення змінити навколишній світ, сферу суспільних відносин також випливає з перекрученого, хибного інтересу та може вступати в протиріччя з ідеалами, цінностями, цілями суспільства, у протиріччя між суспільними й особистими інтересами. Бідність виступає як чинник порушення прав людини загалом і важлива передумова деформації її правосвідомості, «соціального примітивізму суспільної думки».

Визначено конструкт морально-правової самосвідомості осіб із певним ступенем психологічного тяжіння до бідності, складниками якого є мотиваційно-ціннісний, когнітивний, рефлексивний компоненти. У результаті дослідження зроблено висновки, що порушення або «дефекти» правосвідомості породжуються реальними жит-

тєвими, соціально-економічними умовами, у яких проходить правова соціалізація.

Вагоме значення мають загальні зусилля, спрямовані на розвиток ресурсного ставлення особи до будь-яких умов та обставин особливо в ситуаціях невизначеності. Під ресурсністю варто розуміти здатність особи оптимально використовувати внутрішні потенції, можливість звернутися до них у будь-який час і вміння ефективно оперувати ними, на основі включеності можливість використовувати й зовнішні ресурси. Будь-яка ситуація, внутрішня або зовнішня, складається з умов і засобів. Ресурсне ставлення до ситуації дає змогу розглядати будь-які умови як засоби для використання.

Застосування соціально-психологічних засобів і методів корекційного впливу забезпечує оптимізацію правової свідомості та процесу правового самовизначення осіб із дефіцитом економічних ресурсів і представників малоресурсних соціальних груп.

Список літератури:

1. Бирштейн М.М. Советские деловые игры 30-х годов и проблемы развития современной производственной деловой игры. *Деловые игры и их программное обеспечение :* материалы конференции. Москва : ЦЭМИ АН СССР, 1976. С. 194–222.
2. Васютинський В.О. Стиль життя як соціально-психологічна характеристика культури бідності. *Наук. студії із соц. та політ. психології :* збірник статей / НАПН України, Ін-т соц. та політ. психології. Київ, 2012. Вип. 30 (33). С. 19–32.
3. Ведерников Ю.А., Грекул В.С. Теорія держави та права : навчальний посібник. Київ : Центр навч. л-ри, 2005. 224 с.
4. Вербицкий А.А. Деловая игра как метод активного обучения. *Совр. высш. школа.* 1982. № 3. С. 129–141.
5. Гилинский Я. Девиантология: социология преступности наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений». Санкт-Петербург : Юридический центр Пресс, 2004. 520 с.
6. Гулевич О.А., Голынчик Е.О. Правосознание и правовая социализация. Аналитический обзор. Москва : Международное общество им. Л.С. Выготского, 2003. 270 с.
7. Жуков Р.Ф. Исследование операций в деловых играх. Ленинград : ИПК СП, 1980. 84 с.
8. Иваненко Л.Н. Имитационные игры в условиях массового эксперимента (принципы и практика). *Кибернетика.* 1982. № 4. С. 122–125.
9. Ильин И.А. О сущности правосознания. *Ильин И.А. Теория права и государства /* Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. Юрид. фак. Москва : Зерцало: Система Гарант, 2003. 398 с.
10. Калина Н.Ф. Черный Е.В., Шоркин А.Д. Лики ментальности и поле политики : монография. Киев : Агропромвидав України, 1999. 184 с. С. 167–171.
11. Моросанова В.И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения». *Моросанова В.И. Руководство.* Москва : Когито-Центр, 2004. – 44 с.
12. Муздыбаев К. Переживание бедности как социальной неудачи: атрибуция ответственности, стратегии совладания и индикаторы депривации. *Социологический журнал.* 2000. № 3/4. С. 36.
13. Панфилова А.П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала : учебное пособие. Санкт-Петербург : ИВЭСЭП, 2003. 536 с.
14. Петражицкий Л.И. Теория права и государства в связи с теорией нравственности. Санкт-Петербург : Лань, 2000. 608 с.
15. Петров В.Р. Деформация правосознания граждан России (Проблемы теории и практики) : дисс. ... канд. юрид. наук : 12.00.01. Москва : РГБ, 2002. URL: http://diss.rsl.ru/diss/02/0002/020002597.pdf.
16. Петровська Т. Соціально-психологічні фактори економічної поведінки. *Соціальна психологія.* 2004. № 4 (6). С. 23–35.
17. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. 490 с. С. 193−197.
18. Хоріна О.І. Деструктивні моделі міжособових стосунків підлітків. *Наукові студії із соціальної та політичної психології :* збірник статей / АПН України, Інститут соціальної та політичної психології ; редкол. : С.Д. Максименко, М.М. Слюсаревський та ін. Київ : Міленіум, 2008. Вип. 19 (22). С. 111–123.
19. Щедровицкий П.Г. К анализу топики организационно-деятельностных игр. Москва : ВНИСИ, 1987. 43 с.

Bielavina T.I. SOCIO-PSYCHOLOGICAL FACTORS OF FORMATION AND DEFORMATION OF MORAL, REGULATORY, LEGAL VIEWS IN POVERTY SUBCULTURES

The publication deals with the socio-psychological peculiarities of the legal consciousness and the legal self-determination of the social group' representatives that have a low economic status in the conditions of

current economic, political and legal transformation. The part of these social categories is characterized by the deformation of the legal consciousness, the distorted legal self-determination, the false self-regulation, and the distrust to the state legal institutions, civil rights, and freedoms.

The urgency of the problem is emphasized by the fact that a significant part of the Ukrainian population belongs to the poor strata of society: the specific social category "working poor", the most marginalized stratum of the poor (homeless, beggars, homeless children, persons with disabilities, low-skilled workers released from prison).

The construct of moral and legal self-awareness of persons with a certain degree of psychological attraction to poverty is determined, the components of which are: motivational-value, cognitive, reflective componentsThe socio-psychological factors of the legal self-determination are established. Those components that caused the distortion of the legal socialization and the system of self-regulation of a person are determined. The role of subjective factors of psychological gravity toward poverty is ascertained. It is determined that "defects" of the legal consciousness are generated by real-life socio-economic conditions in which legal socialization goes on.

The research demonstrates that for solving the addressed issues it is important to use correctional, developmental, and informative methods for optimizing the process of the legal self-determination of social groups' representatives that are poor, for development of the resource attitude of the person to different conditions and circumstances, situations of uncertainty, and the ability to apply the effective coping strategies.

Key words: *legal consciousness, legal socialization, legal self-determination, low economic status, psychological tendency to poverty, resourcefulness, coping strategies.*

УДК 159.923:938.363.6
DOI https://doi.org/10.32838/2709-3093/2020.1/03

Костюченко О.В.
Київський національний університет культури і мистецтв

РОЛЬ ПЕРЦЕПТИВНОЇ АКТИВНОСТІ В ОБ'ЄКТИВНОМУ ВІДОБРАЖЕННІ ДІЙСНОСТІ

У статті визначено сутність перцептивної діяльності, активність якої відіграє істотну роль в ефективному інформуванні про властивості об'єктів середовища та організації дій людини відповідно до зміни умов її життя. Здійснено теоретичний аналіз проблеми перцептивної активності як природного компонента об'єктивного відображення дійсності; обґрунтовано її роль як пізнавальної діяльності в об'єктивному та точному відображенні дійсності, специфічному вираженні активного ставлення до навколишнього світу, що виявляється у суб'єкт-об'єктних відносинах та ін. Представлено різні теоретичні погляди на роль перцептивної активності в об'єктивному відображенні світу, зокрема: у концепції «функціональної закріпленості», екологічній і бінарній концепціях сприймання, праксеологічному підході; теоріях фіксованої установки, перцептивної готовності, творчого сприймання, активного сприймання, сприймання як дії, стохастичній/імовірнісній теорії. Активну природу розглянуто на основі складників цього феномена – суб'єкта та об'єкта сприймання та їх взаємодії одне з одним під час формування перцептивного образу дійсності. Зауважено на активній перетворювальній діяльності сприймання при впровадженні в цей процес суспільно відпрацьованих сенсорних еталонів, що започатковує процеси узагальнення. Акцентовано саме на зорганізованій перцептивній діяльності, в основі якої полягають певні способи обстеження об'єкта, застосування понятійного апарату, що забезпечує багатостороннє, багаторівневе сприймання об'єкта.

Ключові слова: *перцепція, перцептивна діяльність, активність, перцептивна активність, пізнавальна діяльність.*

Постановка проблеми. Інформатизація всіх сторін життєдіяльності суспільства торкається всієї психіки і впливає як на характер і рівень психічної активності загалом, так і на окремі психічні функції. На проблему інформаційної кризи звернули увагу сучасна психологія, педагогіка, медицина, фізіологія, зокрема «сенсорна екологія». Так, наприклад, доктор медичних наук М. Хананашвілі (1978) зауважив на інформаційному вибуху, коли мозок людини сприймає, обробляє, запам'ятовує відомості в масштабах, абсолютно незвичайних порівняно з усією тисячолітньою історією розвитку людини, що призвело до низки негативних психологічних наслідків, які виділяються в окреме явище – «інформаційний невроз». Нині людина дедалі більше стає пасивним «споживачем інформації», яка за кількісними параметрами є надлишковою, а за якісними стає порожньою і непотрібною, а нерідко і шкідливою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження сфери психології та психофізіології сприймання науковцями (Б. Ананьєв, Р. Арнхейм, М. Бернштейн, В. Барабанщиков, Л. Веккер, М. Вертгеймер, В. Ганзен, В. Зінченко, О. Леонтьєв, О. Лурія, Ш. Надірашвілі, С. Рубінштейн, В. Келер, К. Коффка, Б. Ломов та ін.) свідчать, що сенсорно-перцептивні процеси є відображенням об'єктивної дійсності й регуляторами діяльності людини, джерелом знань людини про навколишній світ, складним актом структурного поєднання інформації про окремі якості предмета і створення його цілісного образу. Активність психічного залежно від досвіду, знань, спрямованості особистості, її здібностей, рівня інтелекту, розвитку, психічного стану тощо виявляється в залученості його до життя суб'єкта, у практику та діяльність, взаємодію об'єкта і суб'єкта. Наприклад, квітка в очах митця є естетичною цінністю, для біолога вона рослина з усіма її ознаками, дитина вбачає в ній об'єкт цікавості, чоловік у квітах бачить змогу потішити кохану, для когось вона є джерелом прибутку тощо.

Об'єктивне перцептивне відображення відіграє істотну роль саме в ефективному інформуванні про властивості об'єктів середовища та організації дій людини відповідно до зміни умов

її життя. Всяке пізнання є творчістю, елемент якої закладений у будь-якому акті сприймання, коли у створеному образі відбувається відображення, проте не як дзеркальний, пасивний відбиток зовнішніх впливів на людину, а результат активного здобуття й обробки інформації, творчої реконструкції предмета (об'єкта) у свідомості людини.

Проблема активної природи перцептивної діяльності та її дослідження в психологічній науці має свої історичні і теоретико-методологічні засади, аналіз яких дає змогу виявити основні наукові підходи та традиції, пов'язані з вивченням досліджуваної проблеми.

Постановка завдання. Мета статті – здійснити теоретичний аналіз проблеми перцептивної активності як природного компонента об'єктивного відображення дійсності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Численні теоретичні й експериментальні дослідження пізнавальних процесів дають змогу виокремити три основні рівні психічного відображення: сенсорно-перцептивний, рівень уявлень та вербально-логічний (Н. Завалова, Б. Ломов, В. Пономаренко та ін.); при чому сенсорно-перцептивний рівень у системі відображення є базовим. Формуючись на початкових ступенях психічного розвитку індивіда, він не втрачає свого значення протягом усього життя, при цьому змінюючись, збагачуючись і трансформуючись залежно від вікових рівнів. Основна характеристика сенсорно-перцептивного відображення полягає в тому, що воно виникає в умовах безпосереднього впливу предметів і їх властивостей на органи відчуттів людини і розгортається в реальному масштабі часу. Процеси відчуття і сприймання необхідно розглядати як дії, спрямовані на розв'язання певних завдань, що становлять пізнавальну, практичну або творчу діяльність суб'єкта. Такі дії, названі перцептивними, забезпечують орієнтування в конкретній ситуації, виділення найважливіших для розв'язання конкретного завдання аспектів, здійснюють таку обробку інформації від органів чуття, яка веде до побудови образу, адекватного як предмету, так і завданням діяльності (Б. Ананьєв, Д. Брунер, Ю. Ведін, Л. Веккер, А. Запорожець, В. Зінченко, Г. Костюк, О. Леонтьєв, А. Логвиненко й ін.). Завдяки циклічним процесам обробки та перетворення інформації людина має змогу відчути якість та інтенсивність подразника, його тривалість, місцезнаходження в просторі, тобто відобразити всю повноту його властивостей.

Важко виокремити самостійну, «чисту» лінію розвитку і становлення поняття активності, яка є складовою частиною перцептивної діяльності, але в кожному теоретичному напрямі дослідження активності простежується провідна роль саме перцепції. Перцептивна діяльність є специфічною, притаманною саме людині формою виявлення активності, вираженням її активного ставлення до навколишнього світу, природи, суспільства. Нині розуміння сприймання як системи перцептивних дій поширено як у вітчизняній, так і в зарубіжній психології (Ж. Піаже, Дж. Гібсон, Р. Хелд, В. Найссер та ін.). Так, Ю. Гіппенрейтер виявила генетичний зв'язок між перцептивними й практичними діями, що виявляється в їх розгорнутому зовнішньомоторному характері. Рухи рук, що обмацують предмет, рухи очей, що слідкують за контуром, напруга м'язів гортані, які відтворюють звук, що чується, – все це свідчить про те, що відбувається безперервне порівняння сприймання з оригіналом, перевірка й корекція образу.

У науці така категорія, як «активність», є однією з найактуальніших у дослідженні природи психіки, психічного розвитку, свідомості, пізнавальних і творчих можливостей особистості. Історично склалася двозначність цього терміна. З одного боку, активність тлумачиться наукою як більш широке, фундаментальне поняття, ніж поняття діяльності: виявляється в різноманітних формах життя як біологічних, так і соціальних організмів; це не тільки прояв життя людської особистості, але й умова її розвитку; одна з основних характеристик особистості, яка полягає у здатності виступати джерелом змін у стосунках з оточуючим світом (на відміну від реактивності, коли джерелом є зовнішній стимул); виражається у багатосторонній діяльності, яка спрямована на пізнання, зміну, перетворення навколишнього світу, на зміну власної природи, свого психічного складу; ступінь взаємодії суб'єкта з оточуючою дійсністю. З іншого боку, активність пояснюється як динамічна умова становлення, реалізації і змін кожного виду діяльності, її міра, ступінь її інтенсивності: «висока», «низька», цю залежність підкреслюють часто вживані терміни: «активна діяльність», «активна дія», «активна поведінка», «активна участь» тощо.

У людини є ціла сфера активності, на думку Д. Узнадзе [25], яка передує його звичній свідомій психічній діяльності, і без спеціального її аналізу безнадійно намагатися зрозуміти психологію людини. Вчений розрізняє два рівні психічної активності – рівень установки, де, крім

афективних, є низка слабко диференційованих перцептивних і репродуктивних елементів, і рівень об'єктивації з активними формами психічної діяльності – мисленням і волею. Установка є інтегральним станом мобілізації і готовності суб'єкта до перцепції.

Суть принципу активності М. Бернштейн [6] вбачав у ствердженні визначальної ролі внутрішньої програми (в тому числі перцепції) в актах життєдіяльності організму. У психології особистості активність розглядається, насамперед, у зв'язку з поняттями «діяльність» і «поведінка». Активність як найважливіша характеристика діяльності і часто трактується як її синонім, тому деякі вчені фактично ототожнюють активність із діяльністю (В. Крутецький, В. Петровський). На думку інших вчених, активність не тотожна діяльності: «активність» є ширшим поняттям, яке включає поняття «діяльність» (О. Скрипченко); активність і діяльність відносно незалежні одна від одної (К. Абульханова-Славська, І. Джидар'ян, О. Єлисеєв).

Важливою для нашого дослідження є думка К. Абульханової-Славської про принципову відмінність активності і діяльності, яка полягає в тому, що діяльність виходить із потреби в предметі, а активність – із потреби в діяльності, ніби передує діяльності в часі, проте не тільки передує, але й супроводжує її протягом усього процесу втілення [1].

Звернімо увагу на те, що у працях багатьох вчених «пізнавальна активність» розглядається у тісному взаємозв'язку з поняттям «самостійність» (М. Махмутов, Р. Лемберг, Н. Половнікова), «допитливість» або «цікавість» (М. Лісіна) як стан готовності до пізнавальної діяльності, який передує діяльності та породжує її, займає в структурі діяльності місце, близьке до рівня потреби (в ряду діяльність – активність – потреба активність займає проміжне місце).

У процесі розв'язування будь-якої задачі, яке розпочинається з її сприймання, завдяки активності дослідницького імпульсу як інтересу до задачі за умови впливу на неї (С. Рубінштейн, В. Клименко) та перцептивних дій (В. Зінченко) відбувається побудова перцептивного образу задачі (С. Рубінштейн, Л. Веккер, В. Зінченко), генезис якого проходить п'ять етапів (Б. Ломов), де виявляються основні закони сприймання: предметність, константність, осмисленість, вибірковість, структурованість, цілісність, узагальненість (Б. Велічковський, В. Ганзен, С. Рубінштейн) [18].

Як основний критерій класифікації типів співвідношень особистості і зовнішнього середовища, міри нервово-психічної енергії О. Лазурський виокремив такі психічні рівні виявлення активності індивіда, коли він: 1) недостатньо пристосований до зовнішнього середовища, яке підкоряє собі слабку психіку малообдарованої людини, внаслідок чого особистість не реалізує і те мале, що могла би реалізувати (низький); 2) добре пристосовується до зовнішнього середовища і знаходить в ньому місце, що відповідає внутрішньому психічному складу (середній); 3) відрізняється намаганням переробити зовнішнє середовище згідно зі своїми нахилами і потребами, на цьому рівні яскраво виражений процес творчості (вищий) [8]. Ця класифікація підходить в той чи іншій мірі і до вимірювання рівня активності перцептивної діяльності.

Ініціація перцептивної діяльності, за К. Абульхановою-Славською, подібна до ініціації розумової діяльності – це лише один із проявів, що відображає здатність людини до ініціативної поведінки, яка виступає як «цілеутворювальне починання, звільнене від інтенції на кінцевий результат» [1]. Використовуючи ініціацію перцептивної діяльності як модель, можна знайти шлях до розуміння та дослідження цілого класу таких явищ, як «надситуативна активність», «наднормативна активність», «перцептивна ініціатива», «продуктивна активність».

Сприймання людиною того чи іншого предмета або явища сприяє цілісності процесу перцептивної діяльності: свідоме виділення того або іншого аспекту чуттєво заданої ситуації, порівняння об'єктів сприймання з тими їх відображеннями, що зберігаються в пам'яті, впізнання їх, тобто зарахування до того чи іншого семантичного класу (категорії), перетворення сенсорної інформації та подальшої побудови перцептивного образу, адекватного об'єкта сприймання і задачам діяльності (В. Зінченко) [15]. Нас же цікавить питання ініціації діяльності та перцептивної ініціативи зокрема. Актуальність досліджуваного питання полягає в тому, що саме на сучасному етапі набувають соціального значення відповіді на питання про те, як і чому виникає перцептивна діяльність людини (тут, зараз та певним чином), яким має бути поєднання об'єктивних та суб'єктивних умов для цього, як регулюється та детермінується активність перцепції, що виявляється у формуванні адекватного дійсності перцептивного образу.

Одним із положень НЛП є те, що перцептивні можливості – це щось набуте, вивчене і, отже, може бути вивчене ще краще. На думку Р. Бендлера, «більшість людей діє таким чином, ніби їх сприймання – пасивний приймач величезного потоку інформації, що надходить із зовнішнього світу. Цей потік дійсно є, і він настільки величезний, що ми можемо відібрати тільки незначну його частину. Активно вибирати корисну інформацію ми навчаємося протягом життя» [10]. Людина у процесі навчання методом спроб і помилок, тобто шляхом багаторазового повторення розумових операцій, замінює неуспішні стратегії успішними, як правило, не усвідомлюючи цього, навчається використання ефективних перцептивних стратегій.

Психологія та психофізіологія сенсорно-перцептивних процесів так визначає активну сторону перцепції: на думку Г. Гельмгольца, яким уперше були закладені основи вивчення візуального сприймання як активної пізнавальної діяльності, людина не просто пасивно віддається потоку вражень, але активно діє, будує свої відчуття так, щоб бачити довкілля з максимальною точністю [11]; перцепція як високорівневий процес обробки інформації, початковим етапом якого є етап ідентифікації вхідних стимулів за їх більш простими деталями, здійснюється мінімальний аналіз його складових частин, після чого відбувається цілісна оцінка паттерна (Д. Хьюбел, Т. Візель) [24]; сприймання деталей складного паттерна залежить не тільки від фізичних властивостей стимулу, але і від активності високорівневих когнітивних процесів, таких як увага і мотивація, розподіл точок фіксації залежить від цілей спостерігача, тобто чим більше інформації містить деяка деталь, тим довше на ній фіксується погляд (М. Ярбус) [4]; при збільшенні часу фіксації на окремих деталях паттерна, збільшується кількість інформації, яку він надає, що свідчить про підвищення рівня активності (Н. Макворт) [17]; перцептивна система «набудовується на інварид», тобто інваріанти не привносяться в перцептивну систему з пам'яті (чи з інтелекту), а виводяться нею з могутніх потоків стимульної енергії; сприймання – це те, чого індивід досягає, а не вистава, що розігрується на сцені його свідомості. Таким чином, розглядається механізм перцепції як складної внутрішньої діяльності творчого перетворення, що відбувається у «видимому полі» індивіда і яка є за своєю суттю творчим процесом (Дж. Гібсон) [12]; одержана інформація кодується, перетворюється і зберігається в кількості не більше і не менше, ніж необхідно для нормального існування людини; завдання сприймання – економити мислення, відбирати те, що найважливіше для життя та здоров'я організму. Сенсорне збереження дає нам можливість і час для виявлення найважливіших ознак одержаної інформації для подальшого її опрацювання (Е. Борінг) [24, с. 74].

До розкриття активної природи сприймання можна підійти через розгляд основних складників цього феномена – суб'єкта та об'єкта сприймання та їх взаємодії; останнє виражається в побудові (формуванні) перцептивного образу дійсності (В. Барабанщиков, 2006). Цей підхід до розуміння сприймання спирається на загальнофілософську схему аналізу, що включає основні взаємозалежні складники процесу пізнання, суб'єкт-об'єктні відносини. При перенесенні цієї гносеологічної схеми у психологію сприймання була загублена саме ця «співвідносність» суб'єкта та об'єкта сприймання, які виступають тут як незалежно існуючі одне від одного, що призводить до розриву єдності людини і світу та відокремлення одне від одного. Відповідно, традиційно суб'єкт сприймання розглядається як якийсь реєструючий прилад, що функціонує безвідносно до оточуючого його середовища, а об'єкт сприймання – як зовнішній агент, якась річ, що впливає на цей прилад [5]. При цьому головний акцент у психології сприймання ставиться на проблемі перетворення (або відбиття) властивостей об'єкта-речі у внутрішнє надбання суб'єкта – чуттєвий образ, не беручи до уваги, що «вихідним і основним виявляється не відображення об'єкта, а взаємовідношення людини зі світом, суб'єкта з об'єктом» [5, с. 42], у рамках якого тільки й може бути зрозуміле сприймання як безпосередня причетність людини до існуючої дійсності (С. Рубінштейн, 2003).

У низці робіт (Б. Ананьєв, 1950; О. Леонтьєв, 1962; В. Зінченко, 1984) [3; 15; 19] акцентовано на активній перетворювальній діяльності сприймання при впровадженні в цей процес суспільно відпрацьованих сенсорних еталонів, що започатковує процеси узагальнення. Організована перцептивна діяльність, в основі якої полягають певні способи обстеження об'єкта, застосування понятійного апарату забезпечує багатостороннє, багаторівневе сприймання об'єкта.

Перцептивна активність включає низку зустрічей певних елементів зорової системи з певними елементами подразника, коли перцептивний апарат робить випадкову вибірку з усієї кількості

елементів подразника, тобто протягом вихідного мікроінтервалу сприймання зустріч відбудеться не з усією кількістю елементів подразника, а очевидно, з певною частиною безлічі. Друга випадкова вибірка з числа тих елементів усієї кількості, що на цей момент є недоступними для зустрічі, а не з усієї сукупності елементів об'єкта, відбувається вже в деякий інший мікроінтервал сприймання. Вибірки продовжуються в усіх наступних мікроінтервалах. Відтворений об'єкт, таким чином, є функцією імовірності зустрічей, що залежать від часу фіксації об'єкта. Об'єкт, що суб'єктивно сприймається, «зростає» протягом мікророзвитку в часі.

Як засвідчив аналіз літератури із зазначеної проблеми, досі в психології відсутня єдина та загальна теорія сприймання, є багато класифікаційних схем щодо теорій та концепцій сприймання. Зокрема, Е. Гібсон на основі певних уявлень про механізми перцептивного процесу виділила три групи теорій: орієнтовані на «відповіді» (моторні, асоціативні, а також ті, що розглядають образ як сукупність ознак); стимульно-орієнтовані (гештальт-теорія, психофізична теорія Дж. Гібсона); когнітивно-орієнтовані теорії (Г. Гельмгольц, Дж. Брунер).

Про роль перцептивної активності в об'єктивному відображенні світу свідчать різні теорії:

– *розведення понять продуктивного і репродуктивного сприймання* (концепція «функціональної закріпленості» К. Дункера, 1960) [14];

– *введення поняття «установка»* до когнітивних процесів, яка вважається підготовчою когнітивною активністю в означенні стимулу, що передує мисленню і сприйманню та здатна впливати на їх якість, у тому числі придушувати їх [24];

– *пояснення установки* не як безпосередньої суб'єктивної обробки сенсорного впливу, а як певної інтенціональної активності суб'єкта у певній ситуації (теорія фіксованої установки Д. Узнадзе, 1961) [25];

– *визначення сприймання*: 1) активним процесом: категоризації та його механізмів – прототипів нейрофізіологічних процесів, що забезпечують перцептивну готовність, тобто активність, а саме угрупування й інтеграцію, упорядкування альтернатив, встановлення відповідності та блокування «входів» (теорія перцептивної готовності Дж. Брунера, 1957) [9], який втілюється у свободі спостерігання як у часі, так і за ракурсом (екологічна концепція сприймання Дж. Гібсона, 1988) [7, с. 18–21], в осмисленні, тлумаченні побаченого як «єдиному процесі, що здійснюється в акті тривалого або миттєвого сприймання» (П. Якобсон [26, с. 11]), в активній побудові й апробуванні гіпотез, що залишається незмінним протягом життя індивіда, пронизаним теоретичними побудовами (Р. Грегорі [13, с. 6]); 2) «цілісним когнітивним процесом, в якому фіксується, оцінюється й інтерпретується об'єктивна реальність у різних модифікаціях, результатом чого є побудова (конструювання) конкретного перцептивного образу; процеси сприймання починаються з активізації оперативних і глибинних структур, функціонування ланцюгу «праобраз-прообраз-образ-орієнтир» (В. Моляко [2, с. 7]); 3) задачею (праксеологічний підхід Ж. Піаже, 1961), розв'язання якої стимулюються певною потребою й метою (І. Рок, 1980; А. Логвиненко, 1981), що постає як активна пізнавальна дія [20; 23];

– *визнання важливої ролі* моторної активності в сприйнятті, особливо зоровому та дотиковому (теорія активного сприймання Г. Гельмгольца, І. Сєченова, Н. Ланге, Ч. Шеррінгтона, Д. Гебба й ін.);

– *обґрунтування фундаментальної ролі у формуванні адекватного образу*, який не подано від початку, належить практичній діяльності суб'єкта з цим об'єктом, при цьому активність сприймаючого суб'єкта трактується головним чином як зовнішня рухова (теорія сприймання як дії М. Запорожця та ін., 1967; А. Венгера, 1969; А. Логвиненко, 1981);

– *розуміння образу* як інтеріоризованого, чи відстроченого наслідування, яке має коріння в «руховій активності» (стохастична/імовірнісна теорія Ж. Піаже та Б. Інельдера) [21; 22], що є подібним до розуміння «ролі м'язового відчуття» у побудові образу (І. Сєченов), не є результатом простого відображення сприйнятого об'єкта, а є синтетичною конструкцією, яка складається з двох частин: прообразу (периферійний інформаційний потік) й ко-образу (він формується у процесі активації контексту); контекст розглядається як комплекс спеціальних систем, призначених для здійснення функцій сприймання й впізнавання (бінарна концепція сприймання) [7, с. 14].

Висновки. Теоретичною передумовою для розробки і дослідження ролі перцептивної активності в об'єктивному відображенні дійсності є вивчення психічного як процесу, що має свою структуру, свої механізми, свої функції, а також свої форми відображення, через які реалізується його сутність. Перцептивна діяльність розглядається

як специфічна, притаманна саме людині форма прояву природної активності, як вираження її активного ставлення до навколишнього світу, як до природи, так і до суспільства; як активна перетворювальна діяльність суспільно відпрацьованих сенсорних еталонів; її ініціація подібна до ініціації розумової діяльності, здатності людини до ініціативної поведінки; як активна пізнавальна діяльність, коли людина, не просто пасивно віддається потоку вражень, але активно спрямовує відчуття на максимальну точність бачення довкілля, що виявляється у суб'єкт-об'єктних відносинах та ін.

Перспективним є дослідження оптимальних умов та засобів активізації перцептивної діяльності, коли взаємодія із середовищем якісно різноманітна та кількісно достатня для організації повноцінних способів аналізу об'єкта та синтезування системи ознак для побудови адекватних образів зовнішнього середовища.

Список літератури:

1. Абульханова-Славская К.А. Психология активности личности. *Психологический журнал*. Т. 6. 1985. № 5. С. 3–18.
2. Актуальні проблеми психології. Проблеми психології творчості та обдарованості: збірник наук. праць / за ред. В.О. Моляко. Т. 12. Вип. 5. Ч. 1. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І Франка, 2008. 288 с.
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 282 с.
4. Андерсон Дж. Когнитивная психология. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 496 с.
5. Барабанщиков В.А. Психология восприятия: организация и развитие перцептивного процесса. Москва : Когито-Центр; Высшая школа психологии, 2006. 240 с.
6. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активность. Москва : Наука, 1990. 496 с.
7. Бехтель Э.Я., Бехтель А.Э. Контекстуальное опознание. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 336 с.
8. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / отв. ред. Б.М. Кедров. Ростов : Изд-во Ростов. ун-та, 1983. 173 с.
9. Брунер Дж. Психология познания за пределами непосредственного познания Москва : Прогресс, 1977. 412 с.
10. Бэндлер Р. Магия в действии. Практические аспекты использования НЛП. Москва : Прозерпина, 1995. 176 с.
11. Гельмгольц Г. О восприятии вообще. *Хрестоматия по ощущению и восприятию*. Москва, 1975. С. 61–86.
12. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию / под ред. П.Д. Логвиненко. Москва : Прогресс, 1988. 462 с.
13. Грегори Р.Л. Разумный глаз. Москва : Мир, 1972. 209 с.
14. Дункер К. Психология продуктивного творческого мышления. *Психология мышления* / под ред. А.М. Матюшкина. Москва : Прогресс, 1965. С. 86–234.
15. Зинченко В.П. Продуктивное восприятие. *Вопросы психологии.* 1971. № 6. С. 27–42.
16. Зинченко В.П. Теоретические проблемы психологии восприятия. *Инженерная психология*. Москва, 1964. С. 231–263.
17. Когнитивная психология / под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. Москва : ПЕРСЭ, 2002. 480 с.
18. Костюченко О.В. Творчі ознаки властивостей сприймання. *Проблеми загальної та педагогічної психології :* збірник наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / за ред. акад. С.Д. Максименка. Т. XII, ч. 6. К., 2010. С. 169–178.
19. Леонтьев А.Н. О механизме чувственного отражения. *Вопросы психологии*. 1959. № 2. С. 19–41.
20. Логвиненко А.Д. Зрительное восприятие пространства. Москва : МГУ, 1981. С. 74–89.
21. Пиаже Ж. Избранные психологические труды: Психология интеллекта. Москва : Международная педагогическая академия, 1984. 680 с.
22. Пиаже Ж., Инельдер Б. Генезис элементарных логических структур / пер. с франц. Москва : Изд. иностр. лит, 1963. 448 с.
23. Рок И. Введение в зрительное восприятие: в 2-х кн. Москва : Педагогика, 1980. 311 с.
24. Солсо Р.Л. Когнитивная психология / пер. с англ. Москва : Тривола, 1996. С. 54–56.
25. Узнадзе Д.Н. Теория установки / под ред. Ш.А. Надирашвили и В.К. Цаава. Москва : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. 448 с.
26. Якобсон П.М. Психология художественного восприятия. Москва : Искусство, 1964. С. 85.

Kostyuchenko O.V. THE ROLE OF PERCEPTUAL ACTIVITY IN OBJECTIVE REFLECTION OF REALITY

The article defines the essence of perceptual activity, the activity of which plays an essential role in effectively informing about the properties of environmental objects and the organization of human actions in accordance with changing conditions of its life. The theoretical analysis of the problem of perceptual activity as a natural component of objective reflection of reality is carried out; its role as a cognitive activity in the objective and accurate reflection of reality, the specific expression of an active attitude to the world, manifested in subject-object relations, etc., is substantiated. Different theoretical views on the role of perceptual activity in the objective reflection of the world are presented, in particular: in the concept of "functional attachment", ecological and binary concepts of perception, praxeological approach; theories: fixed installation, perceptual readiness, creative perception, active perception, action perception, stochastic/probabilistic theory. The active nature is considered on the basis of the components of this phenomenon – the subject and object of perception and their interaction with each other in forming the perceptual image of reality. It is noted on the active transformative activity of perception during the introduction of socially fulfilled sensory standards into this process, which initiates the processes of generalization. It is focused on organized perceptual activity, which is based on certain ways of examining the object, the use of a conceptual apparatus that provides multilateral, multi-level perception of the object.

Key words: *perception, perceptual activity, activity, perceptual activity, cognitive activity.*

УДК 159.9
DOI https://doi.org/10.32838/2709-3093/2020.1/04

Маслянікова І.В.
Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського

СУЧАСНІ ПІДХОДИ НАВЧАННЯ ДОРОСЛИХ: ТЕОРЕТИЧНІ ТА ЕМПІРИЧНІ АСПЕКТИ

У статті представлено сучасні погляди на освіту дорослих в Україні та за кордоном. Окреслено актуальні проблеми освітнього простору дорослих у світовому масштабі та в українських реаліях. Представлено теоретичне обґрунтування освіти дорослих, а саме: визначено суть освіти дорослих, її мету, завдання, принципи, функції, форми та види навчання дорослих. У статті описані результати емпіричного дослідження, присвяченого вивченню попиту на освіту дорослих у місті Києві, її змісту, особливостям реалізації та популярізації інформації про можливість навчання дорослого населення. Результати анкетування, яким було охоплено приблизно 400 осіб віком від 18 до 65 років, показали надзвичайну затребуваність освітніх програм для дорослого населення. Тематичними напрямами, які виявились найбільш корисними для дорослих і популярними, стали прикладні аспекти психології. За результатами емпіричного дослідження автором розроблена освітня програма «Сучасні методи освіти дорослих», яка була впроваджена на базі Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського. У статті докладно представлена програма курсу: тематичні напрями, особливості організації навчального процесу дорослих, процесуальний і результативний боки навчальної діяльності, критерії оцінки. Також розкрито суть психологічних особливостей навчання дорослих, ураховуючи індивідуальні та вікові аспекти, особистісний і професійний досвід дорослих людей. Надані практичні рекомендації щодо організації навчального процесу дорослих, ефективного засвоєння знань дорослими студентами та формування в них практичних умінь і навичок, створення сприятливої психологічної атмосфери між усіма учасниками освітнього простору. Наведені обов'язкові інформаційні блоки, навчальні завдання та практичні вправи щодо змістового наповнення програми. Стаття може бути цікавою передусім науково-педагогічним працівникам вищих навчальних закладів, а також представникам широкою громадськості, які прагнуть підвищити якість освіти дорослих в Україні.

Ключові слова: *освіта дорослих, дорослий студент, психологічні аспекти освіти дорослих, перспективи розвитку освіти дорослих в Україні.*

Загальноцивілізаційні зміни, що відбулися наприкінці XX – на початку XXI ст., глобальне прискорення суспільного розвитку, збільшення тривалості життя кардинально змінили вимоги до освіти, підвищили її роль у модернізації суспільства. Зазначені перетворення зумовили необхідність удосконалення освітньої політики в контексті неперервності [5, с. 4].

Поруч з опануванням базових знань перед сучасною освітою постає завдання навчити кожну людину навчатися, сформувати в неї потребу вчитися впродовж життя. Оскільки здобуті в навчальному закладі знання не завжди будуть актуальними на різних життєвих етапах, з'являться нові знання, без засвоєння яких фахівець не буде успішним, тобто втратить конкурентоспроможність.

У багатьох документах Європейського Союзу йдеться про те, що освітні системи мають пристосуватися до нових реалій XXI ст., а «неперервна освіта повинна стати головною політичною програмою громадянського суспільства, соціальної єдності і занятості» [7]. Неперервна освіта покликана вийти за межі, прийняті в розвинених країнах, як-от підвищення кваліфікації, перепідготовка або просування кар'єрними сходинками. Вона має відкрити можливості для всіх, висуваючи водночас різні цілі: надання другого або третього шансу в житті, задоволення прагнення до знань і краси або вдосконалення й розширення підготовки, безпосередньо пов'язаної з вимогами професійної діяльності разом із практичною підготовкою [8].

Важливою складовою частиною неперервної освіти є освіта дорослих, яка покликана сприяти науковому, соціальному й економічному розвитку, демократії, екологічно сталому розвитку суспільства. Освіта дорослих – феномен, характерний для високорозвинених країн світу. Досвід таких країн показує, що освіта дорослих є чинником, який забезпечує безпосередній процес розвитку особистості й визначає шляхи реалізації й оновлення

цього процесу. Її сутність передбачає не лише наявність економічного підґрунтя, а й реалізацію морально-розвивальної функції, що передбачає всебічний прогрес розвитку особистості в період її самостійного життя шляхом поступового збагачення попередньо набутих знань і вмінь. Громадяни іноземних країн (Сполучені Штати Америки (далі – США), Франція, Канада, Швеція, Японія, Іспанія й ін.) усвідомлюють сутність загальноосвітньої і загальнокультурної (загальнорозвивальна) складової частини освіти дорослих, оскільки для ефективної виробничої діяльності людина повинна не тільки добре володіти професійними навичками, але й бути культурною, високоморальною, психологічно й технологічно грамотною, повною мірою відчувати себе особистістю, повноправним членом суспільства.

За даними світової статистики, загальна кількість дорослих, які навчаються, уже перевищує сумарну кількість учнів в інституціях дитячої і юнацької освіти. Відповідно до соціальних прогнозів міжнародних організацій, у XXI ст. освіта дорослих відіграватиме важливу роль у контексті забезпечення сталого та збалансованого прогресу особистості, суспільства.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми освіти дорослих

Теоретичні дослідження щодо організації й інтернаціональної взаємодії неперервної освіти дорослих очолюють Інститут освіти ЮНЕСКО (Гамбург) і Міжнародний інститут планування освіти (Париж). Значний внесок у поширення освіти дорослих на світових теренах зроблено за сприяння Міжнародного інституту освіти (США), Швейцарської організації освіти дорослих, Міжнародного педагогічного центру у Франції, Національного інституту освіти дорослих у Великій Британії, Міжнародного інституту педагогічних досліджень у Гамбурзі. Важливість державної підтримки освіти дорослих визнається у структурах багатьох пострадянських країн. Зокрема, виголошено правові основи для розроблення і реалізації загальнодержавної політики в галузі освіти для дорослих, що сприятиме створенню у країнах співдружності ефективної системи неперервної освіти, яка забезпечує професійне вдосконалення і розвиток особистості впродовж життя (Модельний закон «Про освіту дорослих» (2002 р.).

Теоретичний аналіз матеріалів П'ятої міжнародної конференції освіти дорослих (Гамбург, Німеччина, 14–18 липня 1997 р.); Міжнародної ради з освіти дорослих (Дамаск, Сирія, 22–26 вересня 2000 р.); Міждержавної програми реалізації Концепції формування єдиного (спільного) освітнього простору Співдружності Незалежних Держав (29 листопада 2001 р.); Софійської конференції освіти дорослих (Софія, 9 листопада 2002 р.); Концепції розвитку дорослих у країнах-учасниках Співдружності Незалежних Держав (Москва, 25 травня 2006 р.) та з урахуванням положень Модельного закону «Про освіту дорослих» (7 грудня 2002 р.) дав можливість виявити суть основних понять із проблеми дослідження.

Дорослий учень – особа дієздатного віку, соціально зріла, загалом сформована особистість, яка в різний спосіб поєднує навчальну діяльність із зайнятістю у сфері оплачуваної праці. Для неї навчання не є основним видом діяльності, оскільки відбувається одночасно, паралельно з іншим видом діяльності (професійна й ін.), сімейним життям [6].

Освіта дорослих (освіта впродовж життя) – це цілеспрямований процес розвитку і виховання особистості шляхом реалізації освітніх програм і послуг, здійснення освітньо-інформаційної діяльності в межах та поза межами загальної середньої, професійно-технічної, вищої та післядипломної освіти [2].

Зміст освіти дорослих – зумовлені цілями і потребами суспільства вимогами до системи знань, умінь і навичок, світогляду, громадських і професійних якостей спеціаліста, що формуються у процесі андрагогічно орієнтованого навчання з урахуванням перспектив, розвитку науки, техніки, технологій і культури.

Метою системи освіти дорослих є реалізація права особи на освіту впродовж життя [1, с. 52–60].

Основні завдання системи освіти дорослих полягають:

– у задоволенні потреб особистості в інтелектуальному, культурному і духовному розвитку через здобуття неперервної освіти;

– у формуванні в осіб, які навчаються, громадянської позиції, здатності до праці й життя в умовах сучасної цивілізації, її демократичного розвитку;

– у збереженні та примноженні моральних, культурних, наукових цінностей суспільства; поширенні знань серед населення;

– підвищенні культурного й освітнього рівня [1, с. 52–60].

Функції системи освіти дорослих:

– адаптивна – пристосування до нових вимог життя в суспільстві, яке динамічно змінюється;

– компенсуюча – відтворення освітніх можливостей, які раніше були відсутні або втрачені;

– розвивальна – збагачення діяльнісних можливостей людини та її духовного світу;

– аналітична – дослідження й аналіз чинників, що впливають на потребу громадян у неперервній освіті,

– перетворювальна – зміна освітнього й освітньо-кваліфікаційного рівня особи впродовж життя, а також інтелектуального та культурного рівня суспільства;

– прогностична – наукове передбачення розвитку особи й суспільства;

– комунікативна – передавання соціального досвіду від покоління до покоління;

– заохочувальна – стимулювання освітніх потреб людини [3].

Принципи, на яких будується освіта дорослих:

– визнання права на освіту в будь-якому віці як одного із провідних фундаментальних прав людини;

– орієнтація освіти дорослих на загальнолюдські цінності й ідеали гуманізму;

– системність розвитку;

– неперервність і наступність;

– доступність освіти;

– взаємодія і партнерство державних органів, недержавних і суспільних організацій;

– урахування специфіки освітніх потреб різних категорій дорослого населення;

– державна підтримка освіти дорослих [3].

– Освіта дорослих характеризується:

– суспільним характером керівництва;

– варіативністю програм і термінів навчання;

– поєднанням форм наукових і прикладних знань;

– добровільним характером навчання;

– систематизованістю навчання;

– цілеспрямованою діяльністю тих, хто навчається;

– спрямованістю на задоволення освітніх потреб окремих соціальних, професійних груп;

– створенням комфортного освітнього середовища для спілкування дорослих;

– можливістю психологічного захисту в умовах соціальних змін [9].

Основні види освіти дорослих:

– формальна освіта, яка завершується видачею загальновизнаного диплома або атестата;

– неформальна освіта – здійснюється в освітніх установах або громадських організаціях (клуби, гуртки), а також під час індивідуальних занять із репетитором, тренером і зазвичай не супроводжується отриманням документа;

– інформальна освіта – індивідуальна пізнавальна діяльність (життєвий досвід), яка супроводжує повсякденне життя та необов'язково має цілеспрямований характер [9].

Форми навчання дорослих:

– очна (стаціонарна – з відривом від виробництва на певний термін навчання за освітньою або освітньо-професійною програмою);

– вечірня (змінна) – без відриву від виробництва на термін навчання за освітньою або освітньо-професійною програмою з відвідуванням занять упродовж навчання у вільний від роботи час;

– заочна – без відриву від виробництва на термін навчання за освітньою або освітньо-професійною програмою з відвідуванням занять протягом навчання, під час настановчих і заліково-екзаменаційних сесій;

– екстернатна – особлива форма навчання без відриву від виробництва, що передбачає самостійне вивчення навчальних дисциплін освітньої або професійно-освітньої програми, складання підсумкових контрольних заліків у навчальному закладі;

– дистанційна – особлива форма навчання без відриву від виробництва, що передбачає вивчення навчальних дисциплін освітньої або професійно-освітньої програми за допомогою комп'ютерних і телекомунікаційних технологій, складання підсумкових контрольних заліків у навчальному закладі;

– педагогічний патронаж – форма навчання осіб з особливими соціальними потребами;

– самоосвіта – форма неформальної освіти через засвоєння освітніх програм за мінімальної організації освітнього процесу або без керівництва цим процесом із боку педагогічних працівників;

– комбінована – форма, що передбачає інтеграцію різних форм або їхніх окремих елементів [9].

2. Стан розробленості проблеми освіти дорослих в Україні: емпіричний аспект

За даними, частина дорослих, які навчаються в системі формальної і неформальної освіти, на початку XXI ст. у країнах Європейського Союзу перевищувала 37%. Наприклад, у Швеції в системі освіти дорослих задіяні 73% населення, у Норвегії і Фінляндії – по 55%, в Україні на даний час – менше 15%.

Згідно з останніми даними, освіта дорослих в Україні перебуває у стані розроблення. Поодинокі проєкти не мають державної підтримки та фінансування, водночас узагалі відсутня нормативна база здійснення такої діяльності на території нашої держави. Емпіричне дослідження, проведене в чотирьох районах м. Києва (Печерський, Дарницький, Деснянський і Подільський), у якому брали участь понад 400 осіб віком від 18 до 70 років, показало, що потреба в освіті дорослих надзвичайно велика.

Дослідження громадян проводилось у лютому 2019 р. в пенсійних фондах зазначених районів, соціальних службах і на вулицях міста. Опитування проводилось за допомогою власно розробленої анкети, яка складалась із 12 запитань, спрямованих на визначення попиту на освіту дорослих, її змісту, спрямованості, особливостей її реалізації та популярізації інформації про можливість навчання дорослого населення. Результати дослідження показали, що ставлення громадян до освіти дорослих є позитивним, навіть зацікавленим. Респонденти різного віку (від 18 до 70 років) із задоволенням відповідали на поставлені запитання і показували небайдуже ставлення до розроблення та впровадження освіти дорослих в Україні. Більшість респондентів – жінки (83%). За віковим діапазоном досліджувані розподілилися так: 18–35 років (17%), 36–60 років (25%), 60–60+ (58%). Переважна кількість дорослого населення має вищу освіту – 67%. Виявлення особливостей сімейного стану респондентів показало, що тільки 31% досліджуваних перебувають у шлюбі, решта: розлучені (19%), вдови / вдівці (28%), незаміжні / неодружені (22%). Визначення професійної спрямованості досліджуваних за класифікацією О. Климова показало, що половина з них належать до професій «людина – людина» – 52%; решта розподілилися так: «людина – техніка» – 28%, «людина – художній образ» – 8%, «людина – природа» – 6%, «людина – знакова система» – 6%. Отримані дані показали, що 56% респондентів уже брали (чи беруть на даний час) участь у неформальних освітніх програмах, 44% досліджуваних не задіяні в освіті дорослих через відсутність інформації або часу. Проте гостру потребу у здобутті нових знань виявили 81% громадян і 75% із них мають бажання здобувати освіту на безоплатній основі. Основною метою навчання є самовдосконалення (61%), орієнтування в сучасному світі (33%) або подальшій професійній діяльності (6%). У відповідь на це запитання 71% респондентів обрали по два із зазначених пунктів. Що стосується форми навчання, то більшість досліджуваних (72%) віддали перевагу очній (денній) формі навчання і лише 28% опитаних – дистанційній (за допомогою комп'ютерних і телекомунікаційних технологій). 84% респондентів зорієнтовані на здобуття формальної освіти, що передбачає сертифікацію отриманих знань у вигляді свідоцтва чи диплома державного зразка. Зручний час проведення занять дорослого населення – денний (64%). Що стосується напрямів освіти дорослих, які цікавлять громадян, то виявилося, що лідирують такі галузі знань: новітні комп'ютерні технології (робота в інтернеті, зокрема, у соціальних мережах) – 30% та психологія (тренінги особистісного зростання) – 28%. Решта запропонованих професійних напрямів мають до 5% виборів респондентів – транспортна галузь, готельна чи туристична справа, іноземні мови, народна медицина, правознавство та хендмейд. Отже, емпіричні дані дають змогу зорієнтуватися в особливостях надання освітніх послуг дорослому населенню.

У вільній бесіді було з'ясовано, що найбільша популярність освіти дорослих у віковій категорії 60+ зумовлена багатьма чинниками, серед них такі: вихід на пенсію, втрата близьких і друзів, хвороби і, як наслідок, звуження кола спілкування і сфер діяльності. Тому освіта дорослих для людей поважного віку, крім зазначених вище функцій, може виступати компенсаторним механізмом у ситуації браку уваги та спілкування. Так, освіта дорослих може поновити значущість у соціальному оточенні, дати можливість знайти себе в новій професійній сфері, набути нових корисних знайомств. Отже, за результатами проведеного опитування з'ясовано, що потреба в освіті дорослих серед респондентів надзвичайно велика, значення освіти дорослих все більше зростає через попит на зазначені освітні програми, їх популярізацію серед населення та значущість освіти дорослих як важливого чинника розвитку особистості та суспільства загалом.

3. Досвід реалізації освіти дорослих на базі Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського (м. Київ)

З липня 2019 р. Центр освіти дорослих на базі переміщеного закладу вищої освіти Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського в м. Києві, Громадської організації «Кримська діаспора» за підтримки DVV International в Україні та за сприяння Федерального міністерства економічного співробітництва та розвитку Німеччини розпочав надавати безоплатні освітні послуги для дорослих студентів. Курс має назву «Сучасні методи освіти дорослих», розрахований на 72 аудиторні години та 36 на самостійне опрацювання (разом – 108 годин). Заняття проходять у форматі тренінгу по 9 академічних годин на день. Програма курсу включає такі напрями:

– Психологічні аспекти навчання дорослих: теоретико-методологічний аспект;

– Фасилітація як ефективна організація групової роботи;

– Тьюторинг як сучасна технологія наставництва;

– Медіація як інструмент розв'язання конфліктів;

– Медіамаркетинг у соціальних мережах;

– Теорія поколінь: зв'язок епох та ін.

По закінченню навчання учасники отримують сертифікати про проходження курсу, а також можливе отримання свідоцтва про підвищення кваліфікації державного зразка.

Досвід набору чотирьох груп у кількості 30 осіб показав, що народна мудрість «вік живи – вік навчайся» актуальна для сучасного суспільства. Слухачі виявили надзвичайний інтерес до тем курсу та показали велику жагу до здобуття нових знань. Проведене анкетування перед проходженням курсу показало, що важливими чинниками, які зумовили навчання в рамках освітньої програми «Сучасні методи освіти дорослих» були: конкурентоспроможність на ринку праці та можливість задовольнити потребу в самореалізації. Отже, слухачі виявили бажання отримувати прибуток і бути активними учасниками суспільного життя, що, на їхню думку, забезпечує безперервна освіта.

У межах курсу нами розроблено напрям «Психологічні аспекти навчання дорослих: теоретико-методологічний аспект» і апробовано в ролі тренера. Напрям передбачає 18 аудиторних годин (два навчальних дні) і передбачає розгляд таких тем:

Перший день

– Загальні положення освіти дорослих;

– Психологічні особливості дорослого студента;

– Основні положення навчання дорослих;

– Перспективи розвитку освіти дорослих.

Другий день

– Професійні компетентності та функції викладача дорослих студентів;

– Конструювання навчальних програм на основі навчання через досвід;

– Особливості розробки навчальних програм для дорослих студентів;

– Критерії ефективності навчального процесу дорослих;

– Презентація навчальних програм та підбиття підсумків.

Організація навчання передбачала роботу з 10.00 до 18.00, з обідньою перервою із 14.00 до 14.30. Під час роботи використані такі засоби навчання: мультимедійний проектор, ноутбук, флипчарт, кольорові маркери, кольорові папірці, малярний скоч, папір формату А4 та А1. Робота у групі передбачала дотримання таких правил:

– працюємо за розкладом;

– вимкнути звук мобільних телефонів;

– працюємо зі швидкістю найповільнішого учасника;

– поважаємо один одного;

– запитання залишаємо на кінець заняття;

– зворотний зв'язок.

Навчання передбачало засвоєння теоретичної інформації із практичним використанням її у процесі виконанням завдань, діагностику рівня обізнаності в темах, емоційне розвантаження, застосування творчого підходу слухачів та їхньої ініціативи.

Методика навчання побудована на моделі навчання Дейвіда Колба, яка заснована на поетапному формуванні розумових дій. Ця теорія включає цикл навчання, який складається із 4-х різних етапів і 4-х різних стилів навчання:

1. Досвід – надбання нового чи нова інтерпретація старого.

2. Аналіз / рефлексія – осмислення досвіду.

3. Теорія – формування теоретичних моделей.

4. Практика – активне експериментування, використання нового досвіду.

Так, практика показала, що досвід в освіті дорослих є невід'ємною частиною освітнього простору, який виступає і показником професійного статусу слухача і джерелом нових знань для решти студентів. Можливість передати свій досвід іншим – важливий чинник, на якому будується освіта дорослих. Це означає, що навчання не розпочинається із «чистого аркуша паперу», слухачів включають у розв'язання навчальної проблеми з урахуванням їхніх знань, умінь і навичок. Отже, з початку занять самі студенти вже виступають у ролі викладачів-асистентів, консультантів, тьюторів чи фасилітаторів.

Наступною особливістю методики навчання дорослих є конус досвіду Едгара Дейла. Теорія заснована на попередній та полягає в такому (докладна інформація суті теорії представлена в таблиці 1).

Отже, більшість засвоєної інформації спиралась на відеоматеріали з подальшим обговоренням у групі та коментарями слухачів, застосування здобутих знань передбачало виконання тренінгових вправ (індивідуальні або групові), обов'язковим елементом роботи було навчання інших – у ролі тренера або викладача дорослої аудиторії.

Навчання дорослих дало можливість виявити такі їхні особливості, які мають бути використані надалі в зазначеному освітньому просторі:

– дорослому студенту належить провідна роль у процесі навчання. Це означає, що слухач самостійно визначає зону найближчого розвитку;

– дорослий студент має життєвий (побутовий, соціальний, професійний) досвід, який може ним використовуватися як важливе джерело навчання;

Таблиця 1

Конус досвіду Едгара Дейла

Метод навчання	Тип знань	Коефіцієнт засвоєння	Коефіцієнт запам'ятовування
Прослуховування (лекції або аудіоматеріали)	інформація	10%	2% – через тиждень, 0% – через півроку
Спостереження (відео або живі вистави)	інформація	15%	3% – через тиждень, 0% – через півроку
Читання (книга або енциклопедія)	інформація	35%	20% – через тиждень, 5% – через півроку
Дія (тренінги і практика)	навичка	70%	70% – через тиждень, 60% – через півроку
Навчання інших	навичка	90%	90% – через тиждень, 85% – через півроку

– навчання дорослого студента спрямоване на розв'язання важливої життєвої проблеми та досягнення конкретної мети (має бути очевидно, чому вчать і як);

– дорослий студент розраховує на невідкладне використання здобутих у навчанні знань, умінь і навичок (терміновість навчання);

– навчальна діяльність дорослого студента значною мірою детермінується часовими, просторовими, побутовими, професійними, соціальними чинниками, що обмежують чи сприяють процесу навчання;

– процес навчання дорослого студента має бути організований у вигляді спільної діяльності того, хто навчається, і того, хто вчить, на всіх його етапах планування, реалізації, оцінювання і корекції (з урахуванням індивідуального підходу);

– навчання дорослого студента характеризується усвідомленим оцінюванням результату як особистісного новоутворення, що досягається завдяки власній активності;

– навчання дорослого студента передбачає прийняття слухачем на себе відповідальності за власні дії, результат яких завчасно невідомий;

– дорослий студент прагне до самостійності в навчальному просторі.

У методиці навчання дорослих обов'язково мають бути враховані такі позиції:

– виявити запит студентів і максимально його врахувати в роботі;

– установити правила роботи й обов'язково їх дотримуватись;

– сприяти згуртованості групи та підтримувати робочу динаміку;

– матеріал подавати чітко та структуровано з можливістю пояснень викладача та коментарів студентів;

– використовувати комбінований підхід до форм і методів навчання (теоретичний матеріал із практичними вправами, статичні з рухливими видами діяльності, індивідуальні із груповими видами робіт тощо);

– особливості комунікації в навчальному просторі дорослих мають включати техніки активного та пасивного слухання, зворотний зв'язок, дискусії та готовність почути критику;

– взаємодія між викладачем/тренером дорослої аудиторії та слухачами має будуватися на партнерських стосунках, викладач має виступати у ролі тьютора / фасилітатора / консультанта. Стосунки мають базуватись на довірі та повазі один до одного.

Засвоєння навчального матеріалу дорослими студентами характеризується такими особливостями:

– якість засвоєння матеріалу залежить від психофізіологічних, індивідуально психологічних, вікових, ґендерних особливостей слухачів та їхньої професійної діяльності;

– усвідомленість матеріалу (його розуміння, уміння вербалізувати та застосувати на практиці) підвищується залежно від набуття статусу необхідності, важливості, новизни, креативності тощо для конкретного слухача;

– інтерес слухачів є індикатором викладання (у разі необхідності варто відкоригувати стиль викладання, змістове наповнення, послідовність викладу, методи та форму навчання тощо);

– оцінка в навчанні дорослих студентів набуває важливості через можливість оцінити за визначеними критеріями свою роботу, інших та, безумовно, викладацьку діяльність.

Чинники, що впливають на процес навчання дорослих студентів:

– простота викладання – матеріал має бути доступним для розуміння кожного слухача;

– різнобічність – матеріал має бути прокоментований із різних сторін, не лише викладачем, а й студентами, з наведенням прикладів з їхньої професійної діяльності;

– гнучкість – урахування логічної та психологічної послідовності в подачі матеріалу;

– «завдання до дому» – завдання здебільшого виконуються в навчальній аудиторії.

Найбільш ефективними виявились такі методи навчання:

– аналіз практичних ситуацій;
– групові дискусії;
– ділові ігри;
– вирішення конструктивних завдань;
– розроблення проєктів;
– мозковий штурм;
– тренінгові вправи.

Завершення роботи за напрямом «Психологічні аспекти навчання дорослих: теоретико-методологічний аспект» у рамках курсу «Сучасні методи освіти дорослих» передбачало складання та презентацію навчальних програм для дорослих. Ця робота зазвичай виконувалась у групах по 3–4 особи. Основна ідея обиралась у кінці першого навчального дня, а вже макет програми та презентація в аудиторії припадали на кінець другого дня. Програма має відповідати вимогам Міністерства освіти і науки України щодо складання навчальних програм. Включає 108 годин, серед яких 72 години – аудиторне навчання, 36 – самостійне опрацювання. Структурні компоненти програми представлені в таблиці 2.

Варто зазначити, що можливість представити свою авторську ідею і почути відгуки стала одним із ключових моментів роботи в зазначеному напрямі. Водночас зауважимо згуртованість груп, яка з'явилась у процесі навчання та сприяла подальшому спілкуванню слухачів за межами навчальної аудиторії.

Слухачами створені робочі сторінки в соціальних мережах, які дали можливість обмінюватись професійною й особистісною інформацію, підтримувати зв'язок.

4. Перспективи розвитку освіти дорослих в Україні [4]

Найбільшими проблемами, які потребують негайного розв'язання, у царині освіти дорослих в Україні, на наш погляд, є передусім створення системи як такої. Вона передбачає розроблення підходів щодо визнання і сертифікації формальної, неформальної й інформальної освіти дорослих, ключовим компонентом яких має стати система акредитації й оцінювання попереднього досвіду і знань особистості.

Органи влади всіх рівнів мають визнати освіту дорослих як невід'ємну складову частину вітчизняної системи освіти з подальшим розробленням комплексу відповідних заходів у контексті політики і практики у сфері неперервної освіти. У переліку пріоритетних завдань Міністерства освіти і науки України має бути передбачено створення місцевих, регіональних і національних рамок і структур, необхідних для розвитку, координації, управління якістю й фінансування освіти дорослих.

Актуальним залишається питання розроблення критеріїв потреб, планування, контролю, звітності, а також вивчення міжнародного досвіду освіти дорослих. Зазначене потребує створення системи добору статистичної інформації щодо освіти дорослих на місцевому, регіональному й національному рівнях.

Тенденції розвитку сучасної освіти дорослих пов'язані передусім із посиленням її змістового (урізноманітнення форм, методів навчання) й організаційного (збільшення мережі закладів) відокремлення від традиційної освіти. Отже, ґрунтовного системного аналізу потребує проблема добору доцільних форм і методів навчання дорослих відповідно до мети, що постає перед дорослим учнем.

Для задоволення освітніх потреб, що зростають, має розвиватися співробітництво між державними установами, недержавними організаціями і соціальними партнерами.

Важливою проблемою є також створення державних центрів із підготовки, підвищення кваліфікації й перепідготовки організаторів процесу навчання дорослих, що сприятиме підвищенню рівня компетентності спеціалістів, які працюють із дорослим населенням.

Актуалізувалася необхідність створення факультетів і кафедр освіти дорослих у всіх закладах вищої педагогічної освіти, в установах перепідготовки і підвищення кваліфікації працівників освіти, а також введення спеціальності «Андра-

Таблиця 2

Структура навчальної програми для дорослих студентів

<table>
<tr><td colspan="4">НАЗВА</td></tr>
<tr><td rowspan="4">БАЗОВИЙ БЛОК</td><td>АВТОР/АВТОРИ</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td>КАТЕГОРІЯ СТУДЕНТІВ</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td>МЕТА (освітня, навчальна, суб’єктивна)</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td>УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ (концепція, фінансування, форма навчання, вид освітньої діяльності тощо)</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td rowspan="3">ІНСТРУМЕНТАЛЬНИЙ БЛОК</td><td colspan="3">ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН</td></tr>
<tr><td colspan="3">РОЗДІЛ І.</td></tr>
<tr><td>Тема 1.
Тема 2.</td><td>методи, прийоми, форми роботи тощо</td><td>(кількість годин)</td></tr>
<tr><td rowspan="3">РЕЗУЛЬТАТИВНИЙ БЛОК</td><td rowspan="3">Очікувані результати

Форма контролю</td><td colspan="2">Учасники освоїли <…>
Учасники вивчили <…></td></tr>
<tr><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td colspan="2"></td></tr>
</table>

гогіка» у перелік спеціальностей післядипломної професійної освіти.

Висновки. В умовах структурної перебудови економіки й активного переходу країни на ринкові умови, урахування позитивного закордонного досвіду дедалі більшої актуальності набуває здатність і готовність населення нашої країни адаптуватися до нових і неочікуваних ситуацій, що й визначає доцільність концепції освіти дорослих.

Освіта дорослих – це процес особистісного, соціального та професійного розвитку людини впродовж її життя, що реалізується з метою поліпшення якості життя як окремого індивіда, так і суспільства загалом. Це всеосяжна й об’єднувальна ідея охоплює формальне, неформальне й інформальне навчання; вона втілюється з метою досягнення розвитку всіх сфер життєдіяльності людини на різних щаблях. Освіта дорослих має ґрунтуватися на засадах відкритості, саморозвитку на основі нових принципів, орієнтованих на соціально-економічні зміни в суспільстві, наявності відмінностей між навчальною і професійною діяльністю дорослих. Велике значення в освіті дорослих надається гнучким траєкторіям навчання, визнанню, сертифікації й акредитації.

Перспективами розвитку освіти дорослих в Україні є:

– ухвалення нового закону «Про освіту» (дефініція освіти дорослих як складової частини системи освіти впродовж життя);

– визначення з підходами до управління (і фінансування) формальною та неформальною освітою дорослих на державному, обласному, міському / районному рівнях;

– розроблення й ухвалення законопроєкту «Про освіту дорослих»;

– включення освіти дорослих у плани обласного, місцевого розвитку;

– формування громадської думки про освіту дорослих.

Список літератури:

1. Анциферова Л. Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования. *Психологический журнал.* 1980. Т. 1. № 2. С. 52–60.

2. Бабич М. Безперервна освіта (освіта впродовж життя) – умова підвищення національної конкурентоспроможності. *Вісник Хмельницького національного університету.* 2015. № 5. Т. 1. URL: http://yandex.ua/clck/jsredir.

3. Громкова М. Андрагогика: теория и практика образования взрослых : учебное пособие. URL: http://yandex.ua/clck/jsredir.

4. Концепція освіти дорослих в Україні / укл. Л. Лук'янова. Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2011. 24 с.

5. Лук'янова Л. Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід. Київ : Вид-во ТОВ «ДКС-Центр», 2007. С. 4.

6. Лук'янова Л. Концептуальні положення освіти дорослих. URL: http://yandex.ua/clck/.

7. Обучение взрослых: учиться никогда не поздно. *Коммюнике Комиссии Европейских Обществ, Брюссель, 23 октября 2006 г.* КОМ (2006) 614 окончательный. URL: http://www.google.com.ua/url?sa=t&source=web&cd=1&ved=0CB.

8. Образование: Сокрытое сокровище : доклад Международной комиссии по образованию для XXI в., представленный ЮНЕСКО. Издательство ЮНЕСКО, 1996. URL: http://www.ifap.ru/library/book201.pdf.

9. Психологические проблемы образования взрослых. URL: http://www.voppsy. ru/issues/ 1989/ 892/ 892005.htm>.

Maslianikova I.V. MODERN APPROACHES OF ADULT EDUCATION: THEORETICAL AND EMPIRICAL ASPECTS

The article presents modern views on adult education in Ukraine and abroad. The actual problems of the educational space of adults in the world and in the Ukrainian realities are outlined. The theoretical substantiation of adult education is presented, namely: the essence of adult education, its purpose, objectives, principles, functions, forms and types of adult education are determined. The article describes the results of an empirical study devoted to the study of the demand for adult education in Kiev, its content, features of the implementation and promotion of information about the possibility of adult education. The results of the survey, which covered about 400 people from 18 to 65 years, showed an extraordinary demand in educational programs for the adult population. Among the thematic areas that were most useful and popular for adults were applied aspects of psychology. Based on the results of empirical research, the author developed an educational program "modern methods of adult education", which was introduced on the basis of the Taurida national University named after V.I. Vernadsky. The article presents in detail the program of the course: thematic areas, especially the organization of the educational process of adults, procedural and productive side of educational activities, evaluation criteria. The essence of psychological features of adult education is also revealed, taking into account individual and age aspects, personal and professional experience of adults. Practical recommendations on the organization of the educational process of adults, the effective assimilation of knowledge by adult students and the formation of practical skills, creating a favorable psychological interaction between all participants of the educational space. Mandatory information blocks, training tasks and practical exercises on the content of the program are given. The article may be of interest primarily to scientific and pedagogical workers of higher educational institutions, as well as representatives of the General public who seek to improve the quality of adult education in Ukraine.

Key words: *adult education, adult student, psychological aspects of adult education, prospects for development of adult education in Ukraine.*

УДК 159.922.1
DOI https://doi.org/10.32838/2709-3093/2020.1/05

Мітіна С.В.
Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ҐЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ НЕПОВНОЇ СІМ'Ї

Стаття присвячена дослідженню однієї з актуальних проблем соціальної психології – формуванню ґендерної ідентичності підлітків, які виховуються в неповної сім'ї. Актуалізується роль сім'ї як основного інституту соціалізації у формуванні ґендерно-рольової поведінки підлітків.

***Мета статті** – теоретичне осмислення й емпіричне дослідження особливостей формування ґендерної ідентичності підлітків із неповних сімей. Методи – теоретичні (аналіз, синтез, узагальнення статистичної інформації та психологічної літератури) та емпіричні (констатуючий експеримент, тестування, математико-статистичні методи). Вибірку склали 60 осіб: 30 підлітків із неповних сімей та 30 підлітків із повних сімей.*

***Результати.** На основі теоретичного аналізу сучасних психологічних досліджень окреслені ймовірні негативні наслідки впливу неповної сім'ї на процес формування ґендерної ідентичності молодого покоління. Проаналізовано відмінності в батьківському та материнському впливі на формування ґендерної ідентичності підлітків. Акцентується увага на значущості ролі батька у статево-рольовому розвитку як хлопчиків, так і дівчат. За результатами емпіричного дослідження визначено, що підлітки з неповних сімей мають суперечливі нестійкі уявлення про ґендерні ролі, у них спостерігається низький рівень соціалізації в системі інтимно-особистісного спілкування та соціально-економічній сфері.*

***Висновки.** Важливе значення у становлення ґендерної ідентичності підлітків має виховання в повній сім'ї, де є приклади як чоловічої, так і жіночої поведінки, водночас значущий вплив батька на становлення адекватної статеворольової ідентичності підлітків. У неповній сім'ї підлітки не мають зразків статеворолевої взаємодії, що негативно впливає на формування ґендерної ідентичності й ускладнює процес ґендерної соціалізації загалом. Необхідне проведення цілеспрямованої корекційно-профілактичної роботи для оптимізації процесу ґендерної соціалізації та формування адекватної ґендерної ідентичності підлітків, особливо з неповних сімей.*

***Ключові слова:** ґендерна роль, ґендерна ідентичність, маскулінність, фемінінність, неповні сім'ї, підлітки.*

Постановка проблеми. Проблема неповних сімей, у яких дитина виховується одним із батьків, здебільшого матір'ю, сьогодні актуальна для нашої країни. Причини поширення цього явища різноманітні, але головною, на наш погляд, є криза інституту сім'ї, що виявляється у збільшенні кількості розлучень, зменшенні числа офіційно реєстрованих шлюбів, у високому рівні позашлюбних зв'язків і, як наслідку цього, народженні дітей поза шлюбним союзом. За даними Міністерства соціальної політики України, станом на 1 січня 2018 р. в Україні зареєстровано 128 тис. розлучень, 75 тис. дітей були народженні поза шлюбом, що становить 21% від загальної кількості новороджених у 2017 р. [6, с. 17]. Проте відомо, що одним із найвагоміших чинників формування ґендерної ідентичності дитини є сім'я, де закладаються норми і правила стосунків між чоловіком і жінкою, засвоюється статева мораль, формуються ґендерні стереотипи і настанови.

Безумовно, виховання дитини в неповній сім'ї суттєво відрізняється від життя дитини в повній сім'ї та впливає на психічний розвиток особистості, формування ґендерної ідентичності та процес соціалізації взагалі. Результати численних досліджень (М. Боровцова, О. Калина, К. Маннапова, А. Мирошниченко, В. Новицька, Н. Пелих, А. Холмогорова й інші) свідчать про те, що діти в неповних сім'ях позбавлені прикладу сімейних взаємин і зразка статеворольової поведінки, що ускладнює процес ґендерної ідентифікації, негативно впливає на їхню підготовленість до майбутнього сімейного життя та надалі призводить до серйозних соціально-психологічних наслідків. Також варто зауважити, що для сучасного суспільства характерна переоцінка сімейних цінностей, трансформація уявлень про ґендерні ролі, що загалом спричиняє ризик порушень у формуванні ґендерної ідентичності молодого покоління, особливо вразливими в цій ситуації стають саме діти

з неповних сімей, що більш актуалізує дослідницький інтерес до вивчення даної проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій стосовно даної проблеми свідчить, що загалом дослідження ґендерної ідентичності зараз мають мультипарадигмальний характер, у них активно використовуються ідеї різноманітних наукових напрямів (психоаналітичний, соціологічний, культурологічний тощо). Проте варто зазначити, що наявні підходи не протиставляються, а радше доповнюють один одного, адже нерідко проблема ґендерної соціалізації та ґендерна ідентичність вивчаються тими самими науковцями, а це є свідченням того, що ці явища взаємопов'язані. Як відомо, ідентичність, з одного боку, є продуктом соціальної інтеракції, яка розвивається протягом усього життя людини, з іншого боку, сучасна ідентичність особистості формується за певних соціокультурних умов і є продуктом даного суспільства. Це стосується й ґендерної ідентичності, оскільки основним результатом ґендерної соціалізації є набуття особистістю ґендерної ідентичності, тобто усвідомлення індивідом себе тим, ким він є [11, с. 8–9].

У сучасному розумінні «ґендерна соціалізація» – це процес інтеріоризації індивідом культурної системи ґендеру, тобто прийнятих у суспільстві моделей чоловічої та жіночої поведінки, статеворольової взаємодії, норм, цінностей і ґендерних стереотипів. Ґендерна ідентичність, будучи результатом ґендерної соціалізації і важливим аспектом самосвідомості особистості, являє собою складноструктуроване утворення, що включає, крім усвідомлення індивідом власної статевої приналежності, його сексуальну орієнтацію, «сексуальні сценарії», ґендерні стереотипи і ґендерні переваги [1, с. 64].

Особливістю ґендерної системи українського суспільства, як зазначає В. Новицька, є поєднання егалітарної ідеології та традиційного сприйняття сімейних і сексуальних стосунків, побутових відносин. Психологічні характеристики і соціальна поведінка людей інтерпретується як «чоловіча» або «жіноча» відповідно до панівних уявлень про те, що є «чоловічим», а що «жіночним». Отже, ґендерна ідентичність пов'язана з нашими уявленнями про представників відповідної статі, і ці уявлення являють собою сукупність знань, стереотипів, норм і цінностей, які формуються у свідомості індивіда у процесі ґендерної соціалізації. Проте з поступовою зміною усталеної системи ґендерних ролей відбувається й нівелювання традиційних стереотипів маскулінності та фемінності, образи чоловіка і жінки стають менш полярними, тому, як підкреслює В. Новицька, в українському суспільстві має місце гібридна модель ґендерної соціалізації, яка зумовлена взаємодією традиційних (патріархатні) та постмодерних (егалітарні) практик і патернів ґендерного виховання й соціалізації [11, с. 10].

Найважливішим етапом формування ґендерної ідентичності і засвоєння ґендерних ролей є підлітковий вік. А. Мирошниченко підкреслює, що саме підліткова стадія ґендерної соціалізації виявляється вирішальною у формуванні ґендерного типу особистості. Це зумовлюється насамперед тим, що в підлітковий період формується зріла ґендерна ідентичність як усвідомлення індивідом своєї статевої належності, як суб'єктивне осмислення, переживання власної статевої ролі, яке виявляється в єдності статевого усвідомлення та поведінки. Відомо, що основними психологічними механізмами ґендерної соціалізації є наслідування й ідентифікації, тобто усвідомлення і розуміння ґендерної ролі. Закономірно, що умовою успішної статеворольової ідентифікації підлітків є наявність повної сім'ї з адекватним виконанням батьками традиційних ґендерних ролей. Очевидно, що відсутність у найближчому оточенні дитини одного з батьків, одного зі зразків ґендерної поведінки ускладнює розвиток її ґендерної ідентичності [10, с. 15–26].

Ґендерні стереотипи й уявлення про ґендерні ролі як компоненти свідомості підлітків визначають не тільки стиль міжстатевої взаємодії, майбутні сімейні та професійні ролі, а також образ життєдіяльності загалом, життєві позиції, цілі та способи їх реалізації в сьогоденні та майбутньому. Сформовані уявлення про ґендерні ролі чоловіка і жінки багато в чому визначають також самосприйняття підлітка та його відносини з однолітками обох статей і вибір майбутньої професії. Крім цього, К. Маннапова зауважує, що в дітей із неповних сімей частіше виникають нервові та психічні розлади, порушення поведінки, формується дефектний тип особистості і спостерігається безліч труднощів психологічного характеру від невпевненості, тривожності, неадекватної самооцінки до порушення статеворольової самоідентифікації [9, с. 105–108].

Варто зауважити, що у процесі формування психології ґендеру дитини незалежно від її статі рівною мірою значущі ролі як батька, так і матері, що зумовлено відмінностями батьківських функцій, які вони виконують. Рольові функції батьків не ідентичні і часто діаметрально протилежні, але

водночас доповнюють одна одну. Мати в сім'ї створює емоційний клімат, від якого більшою мірою залежить формування психічного благополуччя дитини, а батько відіграє важливу роль у формуванні системи цінностей, основних етичних оцінок, а також уявленнь про самого себе. Вимоги батька, що висуваються до поведінки дитини, більшою мірою детерміновані статеворольовими нормами, ніж вимоги матері. Проте, як зазначає в результаті досліджень Aigul Gallyamova, незалежно від статі підлітка формування в нього чоловічих рис пов'язане з позитивним ставленням із боку батька, а формування жіночих рис зумовлено позитивним ставленням із боку матері й емоційно холодним і непослідовним ставленням батька [5, с. 71–76].

Результати сучасних досліджень також свідчать, що в підлітків із неповних сімей (де відсутній батько) в описі ґендерних жіночих ролей стосовно емоційного плану міжособистісних стосунків домінують негативні характеристики, водночас ігноруються риси, що визначають соціальну та професійну успішність жінки. Також варто зазначити, що уявлення підлітків розходяться із загальноприйнятими стереотипами щодо жіночих ґендерних ролей, є наслідком специфіки структури неповної сім'ї та проекцією дитячо-батьківських взаємин. Проте стереотипи стосовно ґендерної ролі чоловіка більш стійкі у свідомості підлітків, але водночас нівелюються соціально схвалювані типові маскулінні риси, характерне спотворене уявлення про мужність як здатність до прояву агресії, насильства, брутальності. Наслідком цього, як зазначає J. Coleman, є більша схильність підлітків із неповних сімей до вживання психоактивних речовин, прояву фізичної агресії, адиктивної та девіантної поведінки [4, с. 105].

У неповній сім'ї, за відсутності батька, хлопчик змушений досягати ґендерної ідентичності від противного: чи не бути схожим на дівчаток, нехтуючи стереотипами жіночої поведінки, але водночас орієнтація на засвоєння чоловічих ролей не підсилюється, мотивація адекватного статеворольового самовизначення ослаблена. Саме тому, на думку М. Боровцової, ґендерна ідентичність хлопців із неповних сімей характеризується низьким рівнем узгодженості, де фантазматичне уявлення про власну відповідність чоловічій статі функціонує окремо від її реального здійснення чи глибинного прийняття, а особливості здійснюваних ґендерних практик можуть вказувати на кризу ґендерної ідентичності особистості [2, с. 21].

Варто зауважити, що фізична відсутність батька пов'язана з невиконанням ним одразу чотирьох умовних ролей, описаних О. Калиною й А. Холмогоровою: батька як «третього», батька як «чоловіка», батька як «чоловіка матері» і батька як «рідної людини». Відсутність батька як «третього» ускладнює процес зміни об'єкта ідентифікації із жіночого на чоловічий у період диференціації «образу Я» і призводить до розвитку інфантильної генітальної сексуальності хлопчика. Саме батько як «чоловік» для свого сина представляє модель поведінки чоловіка взагалі, із властивим йому репертуаром чоловічих ролей [7, с. 27–39].

Низка сучасних авторів розглядають проблему якості «образу батька» і його вплив на становлення ґендерної ідентичності дитини. На думку Н. Максимової, навіть за фізичної відсутності батька психологічно він завжди присутній у сім'ї у формі «образу», певного символу або міфу. У повній сім'ї цей образ створюється хлопчиком природно, але за відсутності батька інформацію для побудови цього образу забезпечує мати. Розумна мати підкреслить свою повагу до батька дитини, вона заради блага дитини не принизить його образ незалежно від того, що думає про нього насправді; вона підтримає в синові повагу до збірного образу батька, який він створить із якостей рідного батька. Для дівчинки спілкування з батьком виконує іншу роль, ніж у хлопчика, проте для неї образ батька не менш важливий. Якщо спогадів про батька немає, то так само, як і хлопчик, дівчинка створює збірний образ на основі чоловіків, що її оточують, спогадів матері і власних мрій. Образ батька, який сформується на основі того, що вона про нього знатиме, впливає на її майбутні стосунки із представниками чоловічої статі та із власним майбутнім чоловіком. Якщо дівчинка розчарується в батькові через те, що вона про нього почує, почне думати про нього погано, образ чоловіка в її уяві може стати надто відірваним від дійсності: або надто лякаючим, або навпаки, надто ідеалізованим, що згубно позначиться на її подальших взаєминах із чоловіками та на здатності створити гармонійну сім'ю [8, с. 210].

О. Калина також підкреслює, що фізична відсутність батька сама собою не обов'язково негативно впливає на формування статеворольової ідентичності підлітка, істотним чинником впливу є саме якість образу батька, який може бути позитивним навіть за умови його фактичної відсутності, та відображає ставлення матері до батька [7, с. 42].

Отже, теоретичний аналіз психологічної літератури щодо досліджуваної проблеми дає можливість констатувати, що сім'я є основним інститутом

ґендерної соціалізації, водночас більшість авторів наголошують на значущості ролі батька у формуванні ґендерної ідентичності як хлопчиків, так і дівчат. Саме через механізми ідентифікації та наслідування батько сприяє не тільки формуванню у хлопчика ґендерної ідентичності та відповідних моделей поведінки, а й адекватному самосприйняттю. Для дівчаток спілкування з батьком визначає еталон майбутніх міжстатевих відносин, дає впевненість у своїй значущості, сприяє формуванню адекватної самооцінки. Результати дослідження Н. Пелих свідчать про те, що в дівчат, які виросли без участі батька, ускладнюється процес формування статевої самосвідомості, надалі вони можуть зазнавати труднощів у взаєминах із представниками протилежної статі, як з однолітками, так і зі старшими чоловіками. Звісно, сприятливий статево-рольовий розвиток як хлопчиків, так і дівчаток передбачає наявність як жіночого, так і чоловічого зразків поведінки [12, с. 445–457].

Отже, велике значення у формуванні ґендерної ідентичності та в ґендерній соціалізації молодого покоління має виховання в повній сім'ї, але водночас необхідно підкресити необхідність довірчих і доброзичливих взаємин дітей і батьків, які насамперед мають базуватися на високому авторитеті та компетентності батьків у питаннях ґендерного виховання. Проте результати дослідження О. Главацької свідчать про низький рівень ґендерного виховання дітей в сім'ї та необізнаність батьків у цих питаннях, що переконує в доцільності вивчення цієї проблеми та психологічної просвіти батьків щодо ґендерного виховання дітей [3, с. 55–59].

Постановка завдання. Мета статті – емпірично дослідити особливості формування ґендерної ідентичності підлітків із неповних сімей і окреслити шляхи оптимізації процесу їхньої ґендерної соціалізації і формування адекватної ґендерної ідентичності в умовах відсутності одного з батьків.

Виклад основного матеріалу дослідження. У процесі дослідження для вирішення поставлених дослідницьких завдань були застосовані теоретичні (аналіз, синтез, узагальнення статистичної інформації та психологічної літератури) та емпіричні методи дослідження (констатуючий експеримент, тестування, математико-статистичні методи). В емпіричному дослідженні взяли участь підлітки 7–8-х класів у складі 60 осіб: 30 підлітків, які живуть і виховуються в неповних сім'ях, без батька (15 дівчаток і 15 хлопчиків) та 30 підлітків, які живуть і виховуються в повних сім'ях обома батьками (15 дівчаток і 15 хлопчиків). Вибірка репрезентативна.

Під час проведення емпіричного дослідження застосовувалися такі психодіагностичні методики: опитувальник «Розподіл ролей у сім'ї» (Ю. Альошина, П. Гозман, Е. Дубовська); методика «Маскулінність – фемінінність» С. Бем (адаптована І. Клециної); «Вивчення ґендерної ідентичності за допомогою методу фокус-груп» (Н. Радіна); методика діагностики змістовних характеристик ідентичності особистості «Хто Я?» М. Куна – Т. Макпартленда; опитувальник «Вивчення рівня соціалізації підлітка» (Д. Ярцева). Математико-статистичні методи обробки первинних результатів: t-критерій Стьюдента для незв'язаних вибірок, φ*-критерій Фішера – кутове перетворення Фішера.

У процесі емпіричного дослідження визначено особливості формування ґендерної ідентичності підлітків, які виховуються в неповній сім'ї (за відсутності батька).

Узагальнені результати, що отримані за методикою Ю. Альошиної «Розподіл ролей у сім'ї», подано в таблиці 1. Аналіз отриманих результатів показує, що всі підлітки з досліджуваних груп проявляють егалітарні настанови в питанні розподілу сімейних ролей. Отриманні результати свідчать про те, що у свідомості підлітків, як із повних, так і з неповних сімей, сформоване уявлення про те, що різні сфери життєдіяльності жорстко не закріплені за представниками певної статі, професійна і сімейна реалізація однаково важлива і значуща як для чоловіків, так і для жінок. Проте стосовно питання матеріального забезпечення для дівчат, які виховуються в повних сім'ях, характерні традиційні настанови, тобто уявлення про те, що функції матеріального забезпечення сім'ї є чоловічими. У такому разі ця настанова переноситься з батьківської сім'ї, де, імовірно, функції основного «годувальника» виконує саме батько ($t_{0,05} = 2,1 < t_{экс.} = 2,7 < t_{0,01} = 2,86$). Але варто зазначити, що хлопчики цієї ж групи (які виховуються в повних сім'ях) у питаннях щодо матеріального забезпечення виявляють егалітарні настанови, тобто вважають, що цю функцію в сім'ї повинні рівною мірою виконувати обоє, як чоловік, так і жінка.

Результати діагностики, що відображають особливості формування ґендерної ідентичності підлітків, свідчать про суперечливі уявлення дівчат-підлітків (як із повних, так і з неповних сімей) про ґендерну роль «жінки». З одного боку, у характеристиках ґендерних жіночих ролей у них доміну-

Таблиця 1

Розподіл ролей у сім'ї (за методикою Ю. Альошиної)

№	Сімейні ролі	Хлопчики		Дівчата	
		Неповні сім'ї	Повні сім'ї	Неповні сім'ї	Повні сім'ї
1.	Виховання дітей	2,3	2,8	2,7	2,8
		$t_{емп.} = 1,8 < t_{0,05} = 2,1$		$t_{емп.} = 0,3 < t_{0,05} = 2,1$	
2.	Матеріальне забезпечення	2,4	2,8	2,5	**3,2**
		$t_{емп.} = 1,7 < t_{0,05} = 2,1$		$t_{0,05} = 2,1 < t_{екс.} = 2,7 < t_{0,01} = 2,86$	
3.	Емоційний клімат у родині	2	2,4	2,1	1,9
		$t_{емп.} = 1,6 < t_{0,05} = 2,1$		$t_{емп.} = 1 < t_{0,05} = 2,1$	
4.	Організація розваг	2	2,8	2,7	2,6
		$t_{емп.} = 3,2 \geq t_{0,01} = 2,86$		$t_{емп.} = 0,3 < t_{0,05} = 2,1$	
5.	Роль господаря / господині	2,1	1,9	2,9	2,6
		$t_{емп.}=0,7< t_{0,05}=2,1$		$t_{емп.}=1,1< t_{0,05}=2,1$	
6.	Сексуальний партнер	2,4	2,4	2	2
7.	Організація сімейної субкультури	2,1	2,5	2,1	2,7
		$t_{емп.} = 1,5 < t_{0,05} = 2,1$		$t_{емп.} = 2 < t_{0,05} = 2,1$	

ють переважно маскулінні якості (див. табл. 1), але за методом фокус-групи (методика Н. Радіної) визначено, що всі дівчата прагнуть відповідати традиційному образу «справжньої жінки» (турбота про близьких, вміння співчувати, виявляти милосердя, ніжність, співчуття, охайність). Дівчата-підлітки конструюють образ «справжньої жінки» на основі характеристик, які демонструють включення жінки в сімейні ролі: «вміти готувати», «прибирати», «виховувати дитину», «бути хорошою мамою і дружиною», «допомагати рідним і близьким», але в характеристиках ґендерних жіночих ролей переважають маскулінні якості (у 80% дівчат-підлітків із повних сімей та у 60% дівчат-підлітків, які виховуються в неповній сім'ї без батька). Отже, отримані результати свідчать про нестійкість і дисгармонічність ґендерного образу жінки, закріпленого у свідомості дівчат.

Традиційні ґендерні стереотипи щодо ролі жінки і ролі чоловіка більш стійкі у хлопчиків-підлітків. Усі вони, незалежно від складу сім'ї, виділяють в образі жінки суто фемінніні якості, а в образі чоловіка – маскулінні (див. табл. 2). Проте якісний аналіз результатів методу фокус-груп показує, що образ типового чоловіка в описах хлопчиків-підлітків із неповних сімей дещо ідеалізований, що можна пояснити дефіцитом спілкування та відсутністю прикладу з боку реального чоловіка (батька). Найвірогідніше, ґендерний образ чоловіка формується в них на основі узагальнення особистісних якостей «супергероїв» фільмів, що трансформується у свідомості підлітка і становить радше ідеальний образ чоловіка, на якого вони прагнуть бути схожими, ніж типового представника чоловічої статі.

Узагальнені результати, що отримані за методикою М. Куна – Т. Макпартленда «Хто я?», подано в таблиці 3. Аналіз змістовних характеристик ідентичності особистості показує, що у структурі «образу Я» у дівчат-підлітків із повних сімей переважають фемінінні характеристики (турботлива, чутлива, ніжна, добра) і сімейні ролі (дочка, сестра, внучка, племінниця), а в дівчат-підлітків із неповних сімей у структурі «образу Я» більшою мірою визначаються професійні ролі (майбутня студентка, педагог, юрист) та маскулінні якості (цілеспрямована, самостійна, незалежна, сильна), у сімейних ролях простежується суб'єктність (мамина помічниця, господиня).

На нашу думку, саме невисокий матеріальний достаток неповних сімей, де заробляє тільки мати, пояснює прагнення дівчат якомога раніше набути професії, почати самостійне життя і тим самим матеріально допомогти матері. Проте в них, на відміну від дівчат із повних сімей, в «образі Я» недостатньо сформовані фемінніні якості ($t_{емп.} = 4,6 \geq t_{0,01} = 2,86$). Через механізми ідентифікації і наслідування у свідомості дівчат-підлітків

Таблиця 2

Прояв маскулінних і фемінінних характеристик у структурі особистості (за методикою С. Бем)

Ґендерні характеристики		Хлопчики (%)		Дівчата (%)	
		Неповні сім'ї	Повні сім'ї	Неповні сім'ї	Повні сім'ї
Маскулінність	в образі жінки	10	10	60	80
		–		$\varphi^*_{емп.} = 0,988 < \varphi_{0,05} = 1,64$	
	в образі чоловіка	100	100	100	90
		–		$\varphi^*_{емп.} = 0,138 < \varphi_{0,05} = 1,64$	
Андрогінність	в образі жінки	10	–	–	10
	в образі чоловіка	–	–	–	10
Фемінінність	в образі жінки	80	90	40	10
		$\varphi^*_{емп.} = 0,635 < \varphi_{0,05} = 1,64$		$\varphi^*_{емп.} = 1,62 < \varphi_{0,05} = 1,64$	
	в образі чоловіка	–	–	–	–

Таблиця 3

Змістовні характеристики ідентичності (за методикою М. Куна – Т. Макпартленда «Хто я?»)

Характеристика	Хлопчики		Дівчата	
	Неповні сім'ї	Повні сім'ї	Неповні сім'ї	Повні сім'ї
Сімейні ролі	2,3	2,3	2,6	3,5
	–		$t_{емп.} = 1,1 < t_{0,05} = 2,1$	
Професійні ролі	1	1,4	1,4	1,7
	$t_{емп.} = 1,8 < t_{0,05} = 2,1$		$t_{емп.} = 0,6 < t_{0,05} = 2,1$	
Соціальні ролі у сфері дозвілля	1	3,5	2,9	1,5
	$t_{емп.} = 5 \geq t_{0,01} = 2,86$		$t_{емп.} = 3,6 \geq t_{0,01} = 2,86$	
Фемінні	0,1	0,2	1,8	3,9
	$t_{емп.} = 0,6 < t_{0,05} = 2,1$		$t_{емп.} = 4,6 \geq t_{0,01} = 2,86$	
Маскулінні	1,9	4,1	1,1	0,8
	$t_{емп.} = 6,1 \geq t_{0,01} = 2,86$		$t_{емп.} = 0,3 < t_{0,05} = 2,1$	
Нейтральні характеристики	2,9	1,5	2,9	2
	$t_{емп.} = 3,6 \geq t_{0,01} = 2,86$		$t_{0,05} = 2,1 < t_{екс.} = 2,2 < t_{0,01} = 2,86$	

інтроецируються якості та стиль поведінки матері, вони також прагнуть до автономії та незалежності, у всьому покладаючись тільки на себе, пригнічуючи жіночність, яка, на їхню думку, є проявом слабкості.

Як показують отримані за методикою М. Куна – Т. Макпартленда результати (див. табл. 3), хлопчики, які виховуються без батька, відрізняються більшої інфантильністю, у структурі «образу Я» у них переважають дитячі сімейні ролі (син, онук, брат) і нейтральні характеристики (людина, мешканець). Спостерігається суперечність у формуванні «образу Я»: з одного боку, хлопчики-підлітки прагнуть відповідати сформованим ґендерним стереотипам, але в реальності їхній змістовний «образ Я» свідчить про протилежне. Імовірно, у ситуації відсутності прикладу реальних міжстатевих відносин хлопчики неусвідомлюють свою чоловічу роль у сім'ї та суспільстві загалом, саме тому вони більш схильні до залежності від інших. Як уже зазначалося вище, у неповній сім'ї у хлопчика побудова ґендерного образу ускладнюється, оскільки базується не на прикладі взаємодії в діаді «чоловік – жінка», а на досвіді відносин «мама – син». Можливо, саме тому в них, на відміну від хлопчиків із повних сімей, в «образі Я» недостатньо сформовані маскулінні якості ($t_{емп.} = 6,1 \geq t_{0,01} = 2,86$).

Узагальнені результати, що отримані за методикою Д. Ярцевої, відображені в таблиці 4. Аналіз результатів свідчить про ускладнення процесу соціалізації підлітків із неповних сімей порівняно з підлітками, які виховуються в повних сім'ях обома батьками. Насамперед у підлітків із неповних сімей (як у дівчат, так і у хлопчиків) спостерігається низький рівень соціалізації в соціально-економічній сфері, що зумолено більш важким матеріальним становищем цих сімей, а також у сфері інтимно-

Таблиця 4

Наявний рівень соціалізації підлітків (за методикою Д. Ярцевої)

Сфера соціалізації	Хлопчики		Дівчата	
	Неповні сім'ї	Повні сім'ї	Неповні сім'ї	Повні сім'ї
Сім'я	6,2	4,7	6,1	5,6
	$t_{0,05} = 2,1 < t_{екс.} = 2,4 < t_{0,01} = 2,86$		$t_{емп.} = 0,6 < t_{0,05} = 2,1$	
Соціально-економічна діяльність	3,9	7,8	4	7,7
	$t_{емп.} = 5,6 \geq t_{0,01} = 2,86$		$t_{емп.} = 6,1 \geq t_{0,01} = 2,86$	
Школа	6,2	7,2	7,7	7,4
	$t_{емп.} = 1,3 < t_{0,05} = 2,1$		$t_{емп.} = 0,5 < t_{0,05} = 2,1$	
Референтна група	8,2	7,8	5,8	9
	$t_{емп.} = 0,4 < t_{0,05} = 2,1$		$t_{емп.} = 3,4 \geq t_{0,01} = 2,86$	
Інтимно-особистісне спілкування	6,5	8,8	5,8	8,8
	$t_{емп.} = 4 \geq t_{0,01} = 2,86$		$t_{емп.} = 4,8 \geq t_{0,01} = 2,86$	

особистісного спілкування, що може виявлятися у труднощах взаємодії з однолітками та невмінні встановлювати довірчі взаємини з іншими. Відмінності за цими показниками між підлітками з повних сімей і підлітками, які виховуються в неповних сім'ях, статистично значущі (див. табл. 4).

Варто зауважити, що значущість спілкування і встановлення міжособистісних контактів у підлітковому віці дуже висока, від рівня соціалізації серед однолітків багато в чому залежить і особистісний розвиток, і успішність у школі, а також побудова надалі відносин із протилежною статтю. Відомо, що міжособистісне спілкування і побудова дружніх довірчих відносин в даному віці є провідним видом діяльності, саме тому низький рівень залученості підлітків у взаємодію з однолітками, на нашу думку, може ускладнювати перебіг підліткової кризи загалом і негативно вплинути на психічний розвиток і формування особистості. Як зазначалося вище, батько, як у хлопчиків, так і в дівчат, сприяє розвитку адекватного самоставлення, що, у свою чергу, дозволяє їм краще справлятися із завданнями міжособистісного спілкування, чого, як показують результати нашого дослідження, не спостерігається в підлітків, які виховуються в неповній сім'ї.

Ми вважаємо, що для оптимізації процесу ґендерної соціалізації і формування адекватної ґендерної ідентичності підлітків, особливо з неповних сімей, необхідне проведення в закладах освіти цілеспрямованої корекційно-профілактичної роботи. Найбільш ефективним способом формування ґендерної ідентичності, на наш погляд, є соціально-психологічний тренінг. За допомогою тренінгових прийомів і вправ підліток «програє» свою поведінку в різних ситуаціях статеворольової взаємодії, що сприятиме не тільки більш чіткому усвідомленню і прийняттю ґендерних ролей, а і розвитку особистісних якостей, адекватного самоприйняття і толерантного ставлення до інших, підвищенню комунікативних навичок, а це, у свою чергу, є чинником успішної соціалізації взагалі. Крім цього, вважаємо доцільним проведення психолого-педагогічної просвіти батьків щодо проблеми ґендерного виховання як у процесі індивідуального консультування, так і через організацію тематичних батьківських зборів із питань ґендерного виховання дітей.

Висновки. Підсумовуючи вищевикладене, необхідно зазначити, що сім'я як основний інститут ґендерної соціалізації окреслює межі ґендерних ролей, що визначають стиль життя дитини та транслюються в її майбутніх сімейних відносинах. Вирішальну роль у становлення ґендерної ідентичності підлітків відіграє виховання в повній сім'ї, де є зразки як чоловічої, так і жіночої поведінки, водночас значущий вплив батька на становлення статеворольової ідентичності дитини. Для формування гармонійної, адаптивної, функціональної ґендерної ідентичності підліткам необхідні близькі, емоційно насичені відносини як із матір'ю, так і з батьком, тому що статеворольова ідентифікація відбувається не тільки через наслідування аналогічної ролі дорослого, але і шляхом протиставлення, через протилежну роль батька іншої статі. За результатами проведеного нами емпіричного дослідження можна констатувати, що підлітки з неповних сімей мають суперечливі нестійкі уявлення про ґендерні ролі, у них спостерігається низький рівень соціалізації в системі інтимно-особистісного спілкування та в соціально-економічній сфері, що загалом свідчить про ускладнення процесу формування ґендерної ідентичності.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробленні та впровадженні у практику соціальної роботи корекційно-профілактичних програм, спрямованих на оптимізацію процесу ґендерної соціалізації і формування адекватної ґендерної ідентичності підлітків із неповних сімей, а також підвищення компетентності батьків у питаннях ґендерного виховання дітей.

Список літератури:

1. Берн Ш. Гендерная психология. Законы мужского и женского поведения. Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2007. 318 с.

2. Боровцова М. Становлення ґендерної ідентичності хлопців у неповній сім'ї : автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.01. Сімферополь, 2013. 21 с.

3. Главацька О. Вплив батьківської сім'ї на ґендерну соціалізацію сучасної молоді. *Науковий вісник Ужгородського університету.* Серія «Педагогіка. Соціальна робота». 2017. Вип. 1 (40). С. 55–59.

4. Coleman Jasmine N. The Influence of Family Composition on Adolescent ProblemBehavior: the Moderating Roles of Gender and Adult Support. Richmond, Virginia :Virginia Commonwealth University, 2017. 105 p.

5. Gallyamova Aigul, Smirnova Svetlana. Influence of the Family Socialization on the Formation of Gender Features of Modern Teenagers. *Mediterranean Journal of Social Sciences.* 2015. Vol. 6. № 2. P. 71–76.

6. Захист дітей, які потребують особливої уваги суспільства : статистичний збірник / Державна служба статистики України. Київ, 2018. 77 с.

7. Калина О., Холмогорова А. Роль отца в психическом развитии ребенка. Москва : Форум, 2011. 112 с.

8. Максимова Н. Психологія соціальної роботи із проблемними сім'ями : навчальний посібник. Київ : ВПЦ «Київський університет», 2017. 463 с.

9. Маннапова К. Неповна сім'я як чинник, що впливає на формування життєздатності підлітків. *Вісник Харківського національного університету.* Серія «Психологія». 2011. № 959. С. 105–108.

10. Мирошниченко А. Основні інститути ґендерної соціалізації підлітків. *Актуальні проблеми психології :* збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2014. Т. 11. Вип. 10. С. 15–26.

11. Новицька В. Ґендерна соціалізація: соціологічні концепції та практики : автореф. дис. … канд. соціол. наук: 22.00.01. Київ, 2010. 18 с.

12. Пелих Н. Особливості статеворольової соціалізації підлітків з повних та неповних сімей. *Проблеми сучасної психології.* 2013. Вип. 22. С. 445–457.

Mitina S.V. THE PROBLEM OF FORMATION OF GENDER IDENTITY OF THE TEENAGERS FROM SINGLE-PARENT FAMILIES

In the article it was considered the actual problem of social psychology of formation of gender identity of the teenagers educated in the single-parent families. It was actualized the role of the family as the main institution of socialization in the formation of gender-role behavior of teenagers.

***Purpose** – the theoretical reflection and the empirical study of the features of formation of gender identity of the teenagers from the single-parent families.*

***Methods** – theoretical (analysis, synthesis and generalization of the statistical information and the psychological literature); empirical (pilot study, testing, mathematical-statistical methods). 60 teenagers participated in the study; 30 teenagers from single-parent families and 30 teenagers from complete families.*

***Results.** On the basis of theoretical analysis of the psychological literature it was outlined the probable negative consequences of the influence of the incomplete family on the process of formation of gender identity of the teenagers. The attention was accented on the significance of the role of the father in the sex-role development of both boys and girls. On the basis of the results of empirical research it was founded that the teenagers from single-parent families have the controversial unstable ideas about the gender roles, they have a low level of socialization in the system of intimate-personal communication and in the socio-economic sphere.*

***Conclusions.** In the incomplete family, adolescents don't have the samples of sex-role interaction, which negatively affects on the formation of gender identity and complicates the process of gender socialization in general. It is concluded that it is necessary to conducting the purposeful corrective and preventive work, to optimize the process of gender socialization and to form the adequate gender identity of the teenagers, especially from the incomplete families.*

***Key words:** gender role, gender identity, masculinity, femininity, single-parent families, teenagers.*

УДК 159.9.072
DOI https://doi.org/10.32838/2709-3093/2020.1/06

Османова А.М.
кандидат психологічних наук

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ РОЗВИТКУ ІДЕНТИЧНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У ПРАЦЯХ ЗАРУБІЖНИХ ТА ВІТЧИЗНЯНИХ УЧЕНИХ

У статті проаналізовані теоретичні й емпіричні підходи до вивчення ідентичності, що не суперечать, а скоріше доповнюють один одного, виокремлюючи як предмет дослідження різні сторони феномена ідентичності.

Проблема поняття «ідентичність» як предмет психологічного дослідження розглядається у теоретико-методологічних підходах, найбільш розробленими з яких є: психоаналітичний (А. Ватерман, Е. Еріксон, Дж. Марсія), когнітивно-орієнтований (К. Герген, Г. Теджфел, Дж. Тернер), символічний інтеракціонізм (Е. Гофман, Дж. Мід, Р. Фогельсон) і екзистенційно-гуманістичний (А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Фромм). Розглянуті теоретичні та емпіричні підходи до вивчення проблеми ідентичності не суперечать, а скоріше доповнюють один одного, виділяючи як свого предмет дослідження різні сторони феномена ідентичності.

Ключові слова: *ідентичність, особистість, «Я-концепція», «образ «Я», "Self", «самість».*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Історія поняття «ідентичність» пов'язана з розвитком загальних філософсько-психологічних підходів до проблеми становлення індивідуальності людини, з пошуком сенсу свого існування, усвідомлення свого місця та ролі у соціумі, своєї схожості та відмінності від інших людей.

Проблема ідентичності є комплексною, міждисциплінарною. Еволюція поняття «ідентичність» у науці має своєрідну історію, оскільки його вивчення відбувалось у різних науках – філософії, соціології, психології, антропології, культурології, етнології тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Висвітлення психологічної природи ідентичності та положення про сутність людини як самотворчої, саморегулюючої системи знаходимо у працях таких учених, як: К.О. Абульханова-Славська, М.Й. Боришевський, К.В. Коростеліна, О.М. Лозова, С.Д. Максименко, В.О. Моляко, С. Московичі, М.І. Пірен, О.В. Яремчук.

Постановка завдання – проаналізувати теоретичні й емпіричні підходи до вивчення ідентичності, що не суперечать, а скоріше доповнюють один одного, виокремлюючи як предмет дослідження різні сторони феномена ідентичності.

Виклад основного матеріалу. Отже, використання терміна «ідентичність» у соціально-гуманітарних науках тривалий час відбувалося паралельним руслом з філософією.

Змістова еволюція поняття «ідентичність» у філософії має своєрідну історію, що й позначилася на її сучасному розумінні. Поняття «ідентичність» є власне філософським і належить до метафізичної проблематики. У такому розумінні поняття «ідентичність» використовується, зокрема, Б. Спінозою. Ідентичність, за Б. Спінозою, «не є причиною універсуму, а сама є універсамом» [8, с. 102].

Поняття ідентичності розглядається й у психології. Психологи, які досліджують проблему ідентичності, схильні розглядати її у двох аспектах: власне особистісну ідентичність і культурну ідентичність.

Уперше поняття «ідентифікація» у психологічному контексті з'явилося у 1914 році у праці З. Фройда «Масова психологія і аналіз людського «Я» [9]. Ідентифікація розглядалася ним як несвідомий зв'язок дитини з батьками і як механізм взаємодії між індивідом і соціальною групою.

Активна теоретична та емпірична розробка проблеми ідентичності почалась у психології останніми десятиліттями XX століття. Починаючи з 70-х років поняття «ідентичність» стає у психології досить популярним, доповнюючи, уточнюючи, а нерідко й замінюючи собою більш традиційні поняття *«Я-концепція», «образ «Я», "Self", «самість».* Звернення до поняття ідентичності дає можливість побачити механізми зв'язку між внутрішньо-особистісною і соціокультурною зумовленістю дій у ситуаціях соціальної взаємодії, понять групових і особистісних започаткувань у людині.

У загальному розумінні самоідентифікацію особистості визначають як приналежність до певного роду, виду, типу людей з метою

усвідомлення, розуміння своєї сутності. Під ідентичністю розуміється усвідомленість і оцінювання особистістю своєї належності до соціальної категорії.

Розглянемо основні теоретичні підходи до проблеми ідентичності, оскільки саме визначення цього поняття розрізняється залежно від теоретичної позиції дослідника. Найбільш розробленими підходами до ідентичності у сучасній психології є *психоаналітичний, когнітивно-орієнтований, інтеракціоністський та екзистенційно-гуманістичний.*

Як відомо, першими до розгляду феномена ідентичності звернулися прихильники психоаналітичного напряму. Детальна розробка феномена ідентичності була представлена у відомій праці Е. Еріксона «Дитинство та суспільство». Розуміючи ідентичність загалом як процес організації життєвого досвіду в індивідуальному «Я», Е. Еріксон робить акцент на динамічності, змінності ідентичності протягом життя людини, виокремлюючи як основну адаптаційну функцію цієї особистісної структури. Згідно з Е. Еріксоном, процес становлення і розвитку ідентичності «оберігає цілісність та індивідуальність досвіду людини, дає їй можливість передбачити як внутрішні, так і зовнішні небезпеки та порівнювати свої здатності із соціальними можливостями, що надаються суспільством» [11, с. 8]. Отже, поняття ідентичності співвіднесене для Е. Еріксона передусім з поняттям постійного, неперервного розвитку «Я» у соціумі.

Автор відстоює ідею соціальної і культурної зумовленості особистісного досвіду, розуміючи під цим безпосереднє запозичення соціальних стереотипів. Цей процес веде до кризи ідентичності, часто пов'язаної з соціальними і культурними проблемами, що своєрідно «віддзеркалилися» в особистості. Вчений також вводить термін «ідентичність» у міждисциплінарний науковий обіг.

Поняття ідентичності є настільки багатоаспектним, що однозначного визначення цього терміна немає. Однак Е. Еріксон виокремлює такі характеристики й аспекти ідентичності: 1) «суб'єктивне відчуття тотожності і протяжності»; 2) «процес, за допомогою якого індивід оцінює себе з точки зору того, як інші, на його думку, оцінюють його порівняно з собою і в рамках значущої для них типології»; 3) вікові зміни переживання почуття ідентичності посилюються, коли людина відчуває зростаючу безперервність між тим, що вона пережила у минулому, і тим, що вона припускає пережити у майбутньому.

Отже, мати ідентичність означає, по-перше, відчувати себе, своє буття як особистості незмінним, незалежно від зміни ситуації, ролі, самосприйняття, по-друге, це означає, що минуле, сьогодення і майбутнє переживаються як єдине ціле, по-третє, це означає, що людина відчуває зв'язок між власною безперервністю та визнанням цієї безперервності іншими людьми. Отже, поняття ідентичності співвідносне для Е. Еріксона, передусім, з поняттям постійного, безперервного розвитку Я. Найбільше значення цей процес має для періоду отроцтва, якому і присвячено більшість досліджень цього напряму. Е. Еріксон тлумачить ідентичність як складне особистісне утворення, що має багаторівневу структуру. Це пов'язано з трьома основними рівнями аналізу людської природи: індивідуальним, особистісним і соціальним. Так, на першому, індивідуальному, рівні аналізу ідентичність визначається ним як результат усвідомлення людиною власної часової тривалості. Це є уявлення про себе як про деяку відносно незмінну даність. Це уявлення про людину за фізичною конституцією, за темпераментом, за задатками, за належним тільки їй минулим і тільки її спрямованістю у майбутнє. З іншого, особистісного, погляду ідентичність визначається як відчуття людиною власної неповторності, унікальності свого життєвого досвіду, що задає деяку тотожність самому собі. Нарешті, на останньому рівні ідентичність визначається Е. Еріксоном як особистісний конструкт, що відображає внутрішню солідарність людини із соціальними, груповими ідеалами і стандартами. Останній структурі він дав назву «соціальна ідентичність».

Аналогічні погляди щодо двох основних складників ідентичності – особистісного (персонального) та соціального – поділяють більшість дослідників, які звертаються до цієї проблематики, однак, питання про співвідношення цих двох складників залишається, як і раніше, відкритим.

Суб'єктивне значення різних соціальних реакцій людини тим більше, писав Е. Еріксон, чим сильніше вони включені у загальну модель розвитку, характерну для певної культури. Дослідник зазначає, що на кожній стадії розвитку у дитини має бути відчуття, що її особиста, персональна ідентичність відбиває індивідуальний шлях в узагальненні життєвого досвіду, має і соціальне значення, значима для відповідної культури, є досить ефективним варіантом і групової ідентичності. Отже, для Е. Еріксона особистісна і соціальна ідентичність виступають як деяка єдність, як дві

нерозривні грані одного процесу – процесу психосоціального розвитку дитини. З цього погляду ідентичність відіграє роль інтегративної освіти, що дає змогу людині поєднати у цілісну картину уявлення про себе як про індивідуальність і як про члена соціуму. На жаль, ця думка про єдність соціальної і персональної ідентичності практично не отримала свого емпіричного втілення у подальших дослідженнях ідентичності.

Дослідники психоаналітичного напряму надають також значну увагу питанню про розвиток ідентичності. Е. Еріксон розумів розвиток ідентичності як взаємодію трьох процесів – біологічних, соціальних і его-процесів, причому его відповідальне за інтеграцію перших і других. Результатом інтегративної роботи его (его-синтезу) є деяка конфігурація елементів ідентичності, яка вибудовується протягом усього дитинства. Ця гіпотетична конфігурація забезпечує переживання почуття ідентичності.

У підлітковому віці відбувається переструктурування сукупності дитячих ідентифікацій у нову конфігурацію у вигляді відмовлення від деяких з них та прийняття інших. Процес розвитку ідентичності Е. Еріксон розуміє як інтеграцію і диференціацію різних взаємопов'язаних елементів (ідентифікацій) водночас. У випадках, коли виникають будь-які зміни (біологічні або соціальні), необхідні інтегруюча робота его і переструктурування елементів ідентичності, оскільки руйнування структури веде до втрати ідентичності і пов'язаних з цим негативними станами – аж до депресії та самогубства.

Отже, основною функцією ідентичності, за Е. Еріксоном, є адаптація в найширшому сенсі цього слова: процес становлення і розвитку ідентичності «оберігає цілісність та індивідуальність досвіду людини, дає їй можливість передбачити як внутрішні, так і зовнішні небезпеки і порівнювати свої здібності з соціальними можливостями, наданими суспільством» [11].

Ідентичність, як вважає Дж. Марсіа, розвивається протягом усього життя людини [14]. Він розрізняє два шляхи досягнення ідентичності – поступове усвідомлення деяких даних про себе (присвоєна ідентичність) і самостійне прийняття людиною рішень щодо того, якою їй бути (досягнута ідентичність). Автор визначив ідентичність як: «структуру его – внутрішню динамічну організацію потреб, здібностей, переконань та індивідуальної історії». Особливу увагу науковець, услід за Е. Еріксоном, приділяє формуванню ідентичності у підлітковому віці. Для операціоналізації поняття ідентичності Дж. Марсіа висовує припущення про те, що ця структура проявляється як феноменологічне через спостережувані патерни «рішення проблеми». На думку автора, у міру прийняття різних рішень стосовно себе і свого життя розвивається структура ідентичності, підвищується усвідомлення своїх сильних і слабких сторін, цілеспрямованість й осмисленість свого життя. На основі цих положень він виокремлює чотири типи (статуси) ідентичності: досягнута (реалізована) ідентичність; мораторій; передчасна ідентичність; дифузна ідентичність. Як основні напрями формування ідентичності Дж. Марсіа називає процеси професійного, ідеологічного і сексуального самовизначення. Плідні дослідження автора звужують поняття ідентичності до аспекту самовизначення у контексті розв'язання проблем, на що вказує і сам автор [14].

У роботах А. Ватермана акцентується увага на ціннісно-вольових аспектах розвитку ідентичності. Автор виокремлює елементи ідентичності, якими, на його думку, є цілі, цінності і переконання, що формуються в результаті вибору серед різних альтернативних варіантів у період кризи ідентичності і є підставою для визначення життєвого напряму, сенсу життя. А. Ватерман також виокремлює два напрями вивчення ідентичності – процесуальний і змістовий [18]. Так, процес формування та існування ідентичності охоплює засоби, за допомогою яких людина ідентифікує, оцінює й відбирає цінності, цілі і переконання, що надалі стануть елементами її ідентичності. Водночас ідентичність неможливо розглядати без урахування змістової специфіки цих елементів. А. Ватерман виокремлює і чотири сфери життя, найбільш значущі для формування ідентичності: вибір професії; прийняття релігійних і моральних переконань; вироблення політичних поглядів; прийняття набору соціальних ролей, включаючи статеві ролі та очікування щодо шлюбу і батьківства. Науковець підкреслює, що процесуальну і змістову сторони ідентичності необхідно розглядати в їх єдності і взаємозв'язку, що дає можливість не тільки простежити шляхи формування ідентичності, але й зрозуміти значення для особистості виборів, зроблених у тій чи іншій сфері життя [18; 19].

Символічний інтеракціонізм. Дослідження ідентичності, що проводилися у рамках інтеракціоністської орієнтації, спираються на концепцію «Я» Дж.Г. Міда [15]. Аналіз зазначає, що проблеми співвіднесення особистісних і соціальних начал у людині базується на неусвідомленні

прийнятих норм, на звичках. Це прийнятий людиною комплекс очікувань, що надходять від етнічної чи національної групи, до якої вона належить. Усвідомлена ідентичність з'являється тоді, коли людина починає міркувати про себе і свою поведінку. Однак ідентичність не означає автономії особистості щодо соціуму, оскільки вона формується за допомогою надбаних у соціальній взаємодії категорій, вироблених у мові.

Водночас наявність ідентичності, що усвідомлюється, означає момент відносної свободи особистості, оскільки «людина перестає слідувати ритуалізованому розгортанню дій та починає думати про цілі і тактики своєї поведінки» [15]. Дж.Г. Мід вважав, що під час народження людина не володіє ідентичністю, вона з'являється як результат її соціального досвіду, взаємодії з іншими людьми. Отже, акцент робиться на соціальній зумовленості ідентичності: вона з'являється тільки за умови залучення особистості до соціальної групи, у спілкуванні з її членами. Розвиток ідентичності йде від неусвідомленої ідентичності до усвідомленої.

Ще одним представником цього напряму є Е. Гофман [13]. Автор виокремлює три види ідентичності: соціальна ідентичність – типізація особистості іншими людьми на основі атрибутів соціальної групи, до якої вона належить; особистісна ідентичність – індивідуальні, унікальні ознаки людини, а також унікальна комбінація фактів і дат історії її життя; Я-ідентичність – суб'єктивне сприймання особистістю своєї життєвої ситуації, своєї неперервності, своєрідності. Для аналізу взаємодії Е. Гофман вводить поняття знаку. Знак – це будь-яка ознака людини, котра використовується нею у ситуації взаємодії для підкреслення деяких своїх якостей, своєї відмінності від інших [13].

Цікаву модель ідентичності пропонує Р. Фогельсон [12]. Автор виокремлює чотири види ідентичності: реальна ідентичність – самозвіт індивіда про себе, його самоописання «я сьогодні»; ідеальна ідентичність – позитивна ідентичність, до якої особистість прагне, якою їй хотілося б себе бачити; демонстрована ідентичність – набір образів, що особистість транслює іншим людям, аби вплинути на оцінку ними своєї ідентичності. Людина намагається наблизити реальну ідентичність до ідеальної та максимізувати дистанцію між реальною і негативною ідентичністю [12].

Когнітивно-орієнтований підхід. Виокремлення двох аспектів ідентичності в рамках символічного інтеракціонізму – орієнтація на соціальне оточення і орієнтація на унікальність людини – отримали розвиток у дослідженнях когнітивістськи орієнтованих авторів. Слід також зазначити, що є певна схожість цієї типології із психоаналітичним підходом у виокремленні й аналізі ідентичності з погляду «соціального» і «персонального». Найповніше ці аспекти ідентичності отримали своє втілення в теорії соціальної ідентичності Г. Теджфела і Дж. Тернера [16; 17].

Ідентичність, або «Я-концепція», подається в цій теорії як когнітивна система, що виконує роль регулятора поведінки у відповідних умовах. Вона включає дві підсистеми: особистісну ідентичність та соціальну ідентичність. Особистісна ідентичність належить до самовизначення у фізичній, інтелектуальній і моральній категоріях. Соціальна ідентичність складається з окремих ідентифікацій і визначається належністю людини до різних соціальних категорій, таких як, наприклад, раса, національність, стать тощо.

Згідно з Г. Теджфелом, ідентичність проявляється через співвіднесення себе з певною групою та через емоційну забарвленість цього співвідношення, позитивне сприймання себе у загальному соціальному і психологічному контекстах. Науковець вважає, що соціальна ідентичність містить усвідомлення особистістю своєї належності до певної групи і цінність цієї належності виражає у певних емоційних переживаннях. Ідентифікація як процес відбувається на основі відбору соціальних характеристик і емоційних переживань, відокремлення «свого» від «чужого». У такий спосіб забезпечується комфортність належності до «своїх», сила, впевненість, рішучість, що породжується «своїм» оточенням [16].

Поняття самокатегоризації, описане Г. Теджфел, дає змогу розв'язати проблему співвідношення особистісної і соціальної ідентичності, які, на думку автора, є двома полюсами одного біполярного континууму. На одному полюсі – соціальна поведінка, що повністю визначається індивідуальними характеристиками учасників, на другому – поведінка, що повністю зумовлена фактом групового членства [16].

Розвиває ідею самокатегоризації як когнітивного співвіднесення себе з деяким класом ідентичних об'єктів Дж. Тернер [17]. Він виокремлює три рівні самокатегоризації: людську ідентичність, соціальну ідентичність і особистісну ідентичність. Між виразністю одного рівня самокатегоризації та іншими її рівнями є функціональний антагонізм: з позиції особистісної ідентичності людина не бачить подібності між

групами, з позиції групової ідентичності не розрізняє індивідуальних характеристик окремих членів групи. Будь-які чинники, що підсилюють виразність групової самокатегоризації, ведуть до збільшення сприйманої тотожності між собою і членами групи, у такий спосіб деперсоналізують індивідуальне самосприйняття. Деперсоналізація належить до процесів «самостереотипізації» [17], за допомогою яких люди сприймають себе як взаємозамінні екземпляри соціальної категорії, а не як унікальні особистості. Процес становлення ідентичності, відповідно до теорії самокатегоризації, містить три послідовні когнітивні процеси.

По-перше, людина самовизначається як член певної соціальної категорії.

По-друге, вона засвоює норми і стереотипи поведінки, властиві групам, до яких належить.

По-третє, індивід приписує собі засвоєні норми і стереотипи цих груп, вони стають внутрішніми регуляторами його соціальної поведінки.

Особлива увага в цьому напрямі досліджень приділяється функціонуванню й утриманню соціальної складової частини ідентичності. Так, наприклад, ураховуючи різне ставлення суспільства до різних соціальних груп, виокремлюється позитивна і негативна соціальна ідентичність [16]. Оскільки людині властиве прагнення до позитивного образу себе, однією з основних закономірностей у динаміці соціальної ідентичності буде прагнення її до досягнення або збереження позитивної соціальної ідентичності [19; 1; 7].

Важливим механізмом актуалізації соціальної ідентичності є процес соціального порівняння як на міжгруповому, так і на міжособистісному рівнях. Водночас порівняння відбувається, по-перше, зі схожими, близькими до власної групами, по-друге, порівнюються не всі параметри груп, а лише ціннісно значущі якості й характеристики. У результаті позитивна соціальна ідентичність засновується на позитивних, сприятливих відмінностях своєї групи від іншої.

У разі якщо особистість виявляється включеною в низькостатусну групу, вона прагне використовувати одну з трьох основних стратегій поведінки, спрямованих на збереження або досягнення позитивної ідентичності: 1) індивідуальна мобільність – прагнення покинути низькостатусну групу і приєднатися до високостатусної; 2) соціальна креативність – переоцінка самих критеріїв, за якими здійснюється порівняння; 3) соціальна конкуренція – пряме приписування бажаних характеристик своїй групі і протиставлення їх групі порівняння [1].

Загалом можна констатувати, що цей підхід розглядається як найбільш перспективний у сучасній психології. У рамках цього напряму проводиться значна кількість емпіричних досліджень. Продовжуючи традиції психоаналізу і символічного інтеракціонізму, когнітивний підхід обмежує поняття ідентичності поняттям категоризації, що дає змогу операціоналізувати цей феномен. Водночас цей підхід розробляє уявлення про функцію ідентичності, яка полягає в побудові позитивного самоставлення, що додає людині впевненості і сенсу її існуванню.

Особливий напрям досліджень у рамках когнітивного напряму здійснюється у руслі наративної психології (К. Герген та ін.). Автори, котрі працюють у рамках цього напряму, проводять аналогію між розумінням тексту і розумінням людиною самої себе, власної поведінки і подій свого життя. Ідентичність у наративній психології розуміється як створення тексту про самого себе, безперервна самоінтерпретація, самовитлумачення. Саморозповіді про свою поведінку, про свої вчинки виокремлює в життєвому потоці ті чи інші обставини, надає їм сенс, дає змогу оцінити їх як позитивні чи негативні. Це явище проявляється в широкому мовному та культурному контекстах.

У статтях К. Гергена розвивається ідея особистості як «тексту», тому «Я» і «особистість» він вважає певною мірою надлишковими і непотрібними конструктами. Проте у рамках наративного підходу є й інший погляд на ідентичність, коли це поняття ототожнюється з саморозумінням та ідентифікацією. Зрозуміти себе означає відповісти на запитання «Хто Я?» Усвідомити, зокрема, свою належність до соціальної групи. У цьому разі засобом самоідентичності є функція розповіді.

Окреслений підхід у цілому відкриває можливість вивчення ідентичності через аналіз текстів, суб'єктивну інтерпретацію життєвої історії і власної особистості. Вже сам факт промовляння і називання якостей і властивостей, що належать до власної особистості, свідчить про ідентифікацію з предметною, соціальною, індивідуальною структурою і може розглядатися як ідентичність (незалежно від того, наскільки об'єктивно вони притаманні людині і від того, чи створюється цей текст для себе або для оточуючих).

Своєю чергою у рамках гуманістичного напряму головним є уявлення про особистість як про принципово унікальну, неповторну, екзистенціальну сутність.

У теорії К. Роджерса ідентичність (нині це синонім Я-концепції) є «організований, погоджений

концептуальний гештальт», побудований з перцепції характеристик «я» або «мене» в різних аспектах життя, а також цінностей, пов'язаних з цими перцепціями [6]. Цей гештальт доступний свідомості, хоча не обов'язково завжди усвідомлений. К. Роджерс зазначає, що тенденція до конструктивного просування особистості, її завершеності, цілісності реалізується тільки за умови ясного сприйняття та адекватної символізації людиною своїх виборів, перевірки своїх гіпотез, розрізнення нею прогресивної і регресивної поведінки [6].

Для Е. Фромма поняття ідентичності виступає головним критерієм за аналізу сучасних особливостей взаємин людини і суспільства [10]. Автор звертається до проблеми ідентичності, аналізуючи діалектичний взаємозв'язок індивідуального і загального у людській природі. Персональна ідентичність визначається як результат індивідуалізації людини, її відокремлення від сил природи і від людей. З іншого боку, однією з провідних людських потреб є потреба у зв'язку з навколишнім світом, потреба уникнути самотності, що досягається шляхом самоототожнення з будь-якими ідеями, цінностями, соціальними стандартами, тобто шляхом формування соціальної ідентичності.

Ці аспекти ідентичності, що традиційно виокремлюються у концепції Е. Фромма, набувають вирішального значення в умовах сучасного суспільства. Потенційна множинність соціального вибору, властива розвиненим країнам, стикається, на думку Е. Фромма, з неготовністю людини прийняти настільки вільну самотність, отже, викликають пошук таких зв'язків зі світом, які знищать її індивідуальність. Однією з форм «втечі від свободи» [10], апофеозом сучасного торжества соціальної ідентичності, на думку автора, є повна деперсоналізація, що втілилася в тоталітарних системах – фашизмі і сталінізмі.

Почуття ідентичності, як вказує А. Маслоу, пов'язане з піковими, вершинними переживаннями людини. Саме в такі моменти людина відчуває себе, свою самість, і це найемоційніше переживання автентичності, істинного Я. Водночас почуття ідентичності має спонтанний характер, а не є результатом соціального формування [4]. У звичайні, повсякденні моменти життя не йдеться про ідентичність. Вершинні переживання властиві здебільшого «буттєвому» способу життя, за якого людина не пристосовується до ситуації, не задовольняє органічні та соціальні потреби, пливучи в «потоці життя», а підвищує напругу, рухаючись «проти потоку» [4]. Ідея про існування суперечностей між людиною і соціумом, між потребами і бажаннями самої людини поставлена не тільки в екзистенційно-гуманістичному підході, але саме тут акцентована ціннісна роль суперечності як необхідної умови ідентичності.

Слід зазначити, що описовий, феноменологічний характер екзистенціального підходу базується на філософських уявленнях про ідентичність. Тут відсутні психологічні категоріальні побудови, оскільки не ставиться завдання більш конкретних теоретико-методологічних і емпіричних розробок, але водночас орієнтація на ідеї внутрішнього потенціалу особистості значно збагачує психологічну науку.

Питання становлення й розвитку ідентичності є актуальним протягом усього життєвого шляху особистості. Виходячи з визначення, поданого у психологічному словнику, ідентичність – істотне, постійне Я людини, внутрішнє, суб'єктивне розуміння себе [5]. Це – динамічна структура, яка розвивається у процесі всього життя людини, причому цей розвиток нелінійний й нерівномірний, може відбуватися як у прогресивному, так і у регресивному напрямах.

Ідентичність є соціальною за природою, вона формується у результаті взаємодії особистості з іншими людьми та під час засвоєння набутого у процесі соціальної взаємодії досвіду.

Етнічне «Я», за О.Г. Асмоловим та О.І. Шлягіною, співвідноситься із квазіпсихологічним рівнем актуального етнопсихологічного статусу особистості. Під актуальним психологічним статусом особистості автори мають на увазі ступінь виразності та ознак етнічної ідентичності особистості, рівень етнічної толерантності і можливі трансформації сутнісної сфери особистості, що можуть виникнути за взаємодії з представниками інших етнічних груп. Індикаторами латентних етнічних настроїв можуть бути уявлення, що побутують у культурі про еталони сприйняття, моральні цінності і норми поведінки, етнічний характер. Саме ці уявлення про різні етнічні стереотипи і є тим, що соціалізується особистістю під час її інтеріоризації у тій чи іншій етнічній спільноті [2].

У надзвичайно широке поняття ідентичності включаються, насамперед, емоційно-ціннісний аспект орієнтації особи, групи, соціуму. Англійське слово "identity" вживається у значеннях тотожності, справжності й самобутності. У соціогуманітарних науках пріоритет віддається третьому (самобутності) – ідентичність тут розуміється як сукупність з-поміж інших і є для окремої особи чи групи підставою для віднесення себе до цієї спільноти.

Предметами ідентифікації виступають культура, народ, сім'я тощо. Вони перебувають у непростих, емоційно забарвлених і постійно змінюваних відносинах. Розрізняють індивідуальну й колективну ідентичність, реальну й уявну, абстрактну й функціональну, стабільну чи маргінальну, постійну й ситуативну [3, с. 83–89].

Висновки. З огляду на викладене, зазначимо, що проаналізовані теоретичні й емпіричні підходи до вивчення ідентичності не суперечать, а скоріше доповнюють один одного, виокремлюючи як предмет дослідження різні сторони феномена ідентичності. Узагальнюючи результати досліджень представників зазначених теоретичних орієнтацій, можна виокремити такі найважливіші моменти в інтерпретації феномена ідентичності:

1) ідентичність є складним особистісним утворенням, що має багаторівневу структуру. Зазвичай виокремлюють два рівні ідентичності – особистісний і соціальний. Особистісна ідентичність визначається як відчуття людиною власної неповторності, унікальності свого життєвого досвіду, тотожність самій собі. Соціальна ідентичність є внутрішньою солідарністю людини із соціальними ідеалами і стандартами. Питання про співвідношення особистісної та соціальної ідентичності залишається, як і раніше, відкритим. Згідно з Е. Еріксоном, ідентичність відіграє роль інтегративної освіти, що дає змогу людині поєднати в цілісну картину уявлення про себе як про індивідуальність і про себе як про члена соціуму;

2) переживання ідентичності актуалізується в особливі моменти життя людини. Ідентичність може розглядатися як процес розв'язання життєво значущих проблем. Водночас кожне прийняте рішення, що стосується самого себе і свого життя (самовизначення), робитиме значний внесок у формування структури ідентичності як її елемента.

Перспектива подальшого дослідження вбачається у вивченні психологічних механізмів становлення ідентичності особистості, а також у розробці на цій основі відповідних інструментальних засобів та методів дослідження.

Список літератури:

1. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. Москва : МГУ, 1990. 240 с.
2. Асмолов А.Г. Национальный характер и индивидуальность: Опыт этнопсихологического анализа. *Психологические проблемы индивидуальности.* Москва, 1984. Вып. 2. С. 53–67.
3. Коростелина К.В. Структура и динамика системы социальной идентичности: дис. … д-ра псих. наук : 19.00.05. Симферополь, 2003. 489 с.
4. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики / пер. с англ. А.М. Татлыдаева. Санкт-Петербург : Евразия, 1997. 430 с.
5. Психологический словарь. Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. 640 с.
6. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Москва : Изд. группа «Прогресс»: Универс, 1994. 479 с.
7. Собкин В.С. Возрастные особенности ориентации в социально-профессиональной сфере. *Вопросы психологии.* 1990. № 4. С. 23–31.
8. Спиноза Б. Избранные произведения. Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. 606 с.
9. Фрейд З. Массовая психология и анализ человеческого «Я». Тбилиси : Мерани, 1991.
10. Фромм Э. Бегство от свободы: Человек для себя. Минск : Попурри, 1998. 672 с.
11. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Москва : Прогресс, 1996. 340 С.
12. Fogelson R.D. Person, Self and identity. Some anthropological retrospect, circumspect and prospects / Lee B. (ed.) *Psychosocial theories of the self* : Proc. of a Conf. on new approaches to the self, held March 29 – April 1, 1979, by the Center for psychosocial studies, Chicago, III. New York, L. : Plenum Press, 1982.
13. Goffman E. The neglected situation. *Amer. Anthropol.* 1964. Vol. 66. No 5. Part 2.
14. Marcia J.E. Identity in adolescence. New York : John Wiley, 1980.
15. Mead G.H. Mind, Self and Society. Chicago : The Univ. of Chicago Press, 1946.
16. Tajfel H. Social identity and intergroup relations. Cambridge : Cambridge University Press, 1982.
17. Turner J.C. Social categorization and the self-concept: A social cognitive theory of group behavior. Advanced in group process. *Theory and research.* Greenwich : Connect, 1985. Vol. 2.
18. Waterman A.S. (ed.) Identity in adolescence: Processes and contents. San Francisco-L.: Jossey-Bass, 1982.
19. Waterman A.S. (ed.) Identity in adolescence: Processes and contents. San Francisco-L. : Jossey-Bass, 1985.

Osmanova A.M. PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF DEVELOPMENT OF PERSONAL IDENTITY IN THE WORKS OF FOREIGN AND DOMESTIC SCIENTISTS

The article analyzes the theoretical and empirical approaches to the study of identity, which do not contradict, but rather complement each other, highlighting as an object of study different aspects of the phenomenon of identity. The problem of "identity" concept as a subject of psychological research is considered in the theoretical and methodological approaches, the most developed of which are: psychoanalytic (A. Waterman, E. Erickson, J. Marcia), cognitive-oriented (K. Gergen, G. Tedzhfel, J. Turner), symbolic interactions (E. Hoffman, J. Mead, R. Fogelson) and existential humanist (Maslow, Carl Rogers, Erich Fromm). The above theoretical and empirical approaches to the study of the problem of identity does not contradict, but rather complement each other, highlighting as its object the study of the phenomenon of identity different directions.

Summarizing the results of studies of the representatives of these approaches, the following important points of interpretation of the phenomenon of identity:

1. The identity of the individual is a complex subject, has a layered structure. As a rule, there are two levels of identity – personal and social. Personal identity is defined as a sense of human uniqueness, the uniqueness of his life experiences, identifying himself. Social identity of internal human solidarity with the social ideals and standards. The relationship between personal social identity but is stopped and, as before, open. According to E. Erikson, identity plays a role of integrative education, allows a person to combine into a coherent picture of the image of himself as a person, and yourself as a member of society.

2. Identity experience is actualized in the special moments of life. Identity can be considered as the process of solving vital problems. At the same time, every decision concerning himself and his life (self-determination), making a significant contribution to the formation of the structure of identity as its element.

Key words: *identity, personality, "self-concept", "image "I", "Self", "self".*

УДК 159.9
DOI https://doi.org/10.32838/2709-3093/2020.1/07

Романюк Л.В.
Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського

Бабич М.Я.
ВНКЗ ЛОР «Бориславський медичний коледж»

Соловей О.Я.
ВНКЗ ЛОР «Бориславський медичний коледж»

СТАНОВЛЕННЯ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТІВ У ВИВЧЕННІ ПСИХОЛОГІЇ: ТЕХНОЛОГІЯ ТА ДОСВІД

У цій статті розкриваються шляхи, механізми та їх ефекти у становленні цінностей студентської молоді завдяки вивченню психології інтерактивними методами навчання з використанням психотехнологій. Тренінг сприяв значній активізації всіх внутрішньо-особистісних та соціально-психологічних ефектів та механізмів становлення цінностей. Проведений багатофакторний дисперсійний аналіз фактично підтвердив усі робочі гіпотези і підсумував, що впровадження тренінгової підготовки в навчально-виховний процес посилює вплив соціально-психологічних механізмів та сприяє активізації внутрішньо-особистісних механізмів становлення цінностей студентів (достовірними виявилися десять показників зміни середнього рангу Т-цінностей і восьми показників І-цінностей). Значне підвищення рангу Т-цінностей «Розвиток» і «Пізнання» простежувалося в усіх студентів, які брали добровільну участь у експерименті й спостерігаються деякі диференційні ефекти, що виникають унаслідок взаємодії незалежних факторів статі та спеціальності. Суттєві зміни, що відбулися в цінностях студентів серед цінностей-цілей «Розвиток» і «Пізнання», а серед цінностей-засобів «Освіченість» і «Чуйність» є наслідком того, що в процесі тренінгу ці цінності максимально конкретизувалися завдяки вимогам до суб'єкта навчальної діяльності.

Ключові слова: *цінності, становлення цінностей, тренінг, психотехнології, міжсуб'єктні фактори.*

Постановка проблеми. Технологія навчально-виховної діяльності студентів – майбутніх фахівців – це сукупність методологічних і організаційно-методичних установок та цінностей, які визначають підбір, компонування і порядок задіяння інструментарію. Вона визначає стратегію, тактику і техніку організації виховання в процесі навчання.

Значущим моментом в успішному застосуванні технології виступає необхідність з'ясування цінностей суб'єктів навчання та їх переорієнтацій. В основі останніх – розвиток особистісних установок. Для цього пропонуються різні шляхи розвитку свідомості майбутніх фахівців засобами змісту психолого-педагогічного впливу, що задає орієнтири для смислопошукової діяльності в логічному та інтуїтивному режимах. Такий зміст розглядається як джерело педагогічної творчості, в основі якого не готові рецепти поведінки, а основи спонук смислотворчої діяльності в цілому.

У цьому зв'язку основними категоріями процесу психологічної підготовки виступає зміст цінностей, який визначає сенс освіти. Контури поняття «зміст» визначаються «прозорим» кордоном, що допускає на його «територію» особистісні смисли. Ціль психологічної і педагогічної підготовки в сучасних умовах полягає не в накопиченні знань, умінь і навичок, а в їх творчому виробництві, тобто народженні в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін. Оскільки сучасний зміст освіти – багатокомпонентний, то має охоплювати не лише знання, а й способи практичної діяльності, творчий досвід, цінності особистості. Саме такий підхід спроможний забезпечити якість освіти, що в сучасному розумінні має задовольнити ті вимоги, які ставить до кожної особи швидко змінюване суспільство.

Ступінь розробленості проблеми. На думку провідних педагогів й психологів, одним із важливих завдань викладача виступає вміння здійснювати вплив на процеси духовного й душевного становлення студентів, їх цінностей, проєктувати соціально-культурне середовище, будувати

психолого-педагогічні умови нормального розвитку людини на основних етапах онтогенезу [1] для актуалізації уміння вирішувати творчі завдання і розвивати здібності до самореалізації. Ці особливі інтелектуальні вміння дають змогу по-новому сприйняти звичні явища, ніби «відкрити заново» для себе складний світ психолого-педагогічних відношень. Їх самостійне осягнення вкрай складне, а покладання на сторонні рекомендації означає перекриття шляху самостійності. Разом із тим є методологія, яка не стверджує, не наставляє, не рекомендує, але спонукає задуматися, розглянути критично, виявити приховані причини явищ, іншими словами, приступити до самоорганізації важливої складової частини психологічної й керівної роботи – до смислопошукової діяльності. Один із ефективних шляхів гуманної організації пізнаючої свідомості пропонує феноменологічна педагогіка і психологія, що забезпечує глибинне проникнення до джерел власне людського в людині.

Феноменологічну установку педагогіки яскраво висвітлює в методі ейдетичної редукції Е. Гуссерль. Цей метод визначає шлях до природної установки людини на зв'язок зі всіма людьми, з людством через «розчистку» свідомості, заповненої передсудами «соціальних» ідеологій, що відвертають людину від її творчої місії спокусами «розчинення в суспільній свідомості» [4]. Загальна спрямованість методу ейдетичної редукції полягає в поверненні людини до її природної сутності, а саме до мікрокосму, що презентований у її конкретних переживаннях. Останні ж через зв'язок з макрокосмом людства сприяють виникненню спільності особистих і загальнолюдських цінностей, понять, переживань, через що світ перетворюється на особистий феномен світу. Це перетворення здійснюється в переживаннях свідомості, які створюють смисл і визначають його існування в зв'язку природних явищ.

Потенціал технологічного оформлення розвитку високих структур особистості виявляється в установці проблемного мислення. Апоретика (рівень проблемного мислення) створює передумову для переходу до теоретичного мислення, яке дає змогу усвідомити смисл і зміст загальнолюдських цінностей і шляхи втілення їх у житті, розвиваючи таким чином свідомість. Поняття «особистісна цінність» вказує на включення діяльності свідомості не насильницьким шляхом, а в ситуації вибору [2].

Опорою для такого пізнання й побудови себе виступають цінності, що відповідають суб'єктивному моральному досвіду особистості людини.

Психологічну інтерпретацію цінностей дають по-різному, залежно від концептуальних позицій авторів. Зокрема, психоаналіз З. Фройда, показуючи людину рабом неусвідомлених потягів та бажань, підкреслює, що Super-Ego, тобто вищі цінності у формі заборон і обмежень прояву цих потягів і бажань, можуть стати ворожими особистості та приглушити продуктивні цінності. І лише тоді, коли між Id і носієм вищих цінностей буде знайдено компроміс стосовно переведення енергії лібідо та інстинктів у продуктивно-корисну діяльність, цінності особистості стануть виразними і конструктивними. Австрійський психоаналітик А. Адлер, відкинувши концепцію попередника, зауважив, що наявність цінностей особистості не може бути досягнута шляхом компромісу між несвідомим особистості і носієм вищих цінностей по лінії переадресування енергії цього комплексу в русло продуктивної діяльності. Вона досягається завдяки природженій здатності, яка розкривається в індивідуальному житті людини. Цю здатність Адлер назвав соціальним почуттям або соціальним інтересом.

Український учений В. Роменець виводить цінності зі структури життєвого шляху. Серед них найзначніші пов'язані з моральними смислами і значеннями. Людські цінності, вважає він, є передусім цінностями взаєморозуміння, взаємопізнання і взаємодії [11].

Російський дослідник Б. Паригін виділяє ціннісні орієнтації як цінності суспільства, тією чи іншою мірою засвоєні індивідом, а також символи – засіб закріплення санкціонованої системи цінностей. Вони «...поєднують у собі раціональний сенс <...> соціальної цінності з високим емоційним рівнем і гостротою її сприйняття і переживання» [8]. Вони входять у структуру соціально-специфічного досвіду особистості. Перелічені параметри об'єднані ним у поняття «значення».

В. Ядов аналізує чотири рівні диспозицій в ієрархічній структурі системи соціальних установок [15, с. 89–105]. На четвертому (вищому) рівні розміщується система цінностей особистості, яку він вважає вищим рівнем диспозиційної ієрархії особистості у вигляді ціннісних орієнтацій на цілі життєдіяльності і засоби їх реалізації.

Д. Узнадзе розглядає у своїх працях явище об'єктивації, яке можна віднести до психологічних механізмів формування установки та цінності [14]. Об'єктивацією Д. Узнадзе називає специфіч-

ний акт, який на основі діяльності людини перетворює предмет або явище на спеціальний самостійний об'єкт спостереження. Вона перетворює наявні об'єкти на предмети, на яких людина концентрує свою увагу, об'єктивує їх. Об'єктивація за Д. Узнадзе – результат процесу переходу внутрішнього у зовнішнє, із суб'єкта в об'єкт, створення об'єкта, з яким взаємодіє людина. Неабияку роль тут відіграє акт уваги, що являє собою виділення об'єкта з кола первинних сприймань на основі установки. Людині притаманний психічний рівень об'єктивації. Вона здатна мислити, будувати основи культурного життя та виступати творцем культурних цінностей.

Таким чином, основна ідея системи установок і цінностей полягає в тому, що ці феномени є результатом діяльності індивідуальної системи почуттів, знань і поведінкових реакцій, пов'язаних з таким об'єктом. Вони являють собою оціночну схильність до того чи іншого об'єкта, а в їх систему входять п'ять компонентів: установка, когніції (переконання і знання), афективні реакції (почуття), поведінкові інтенції (наміри) і власне поведінка. Безпосередні зміни в поведінці та вербальних техніках запускають механізм ланцюгової реакції змін в установках і цінностях.

Уважатимемо *становлення* цінностей – актами їх виникнення, утворення у процесі розвитку особистості. Вони часто приймаються від середовища або являють собою цінність зворотного напряму, що рухається від особистості до середовища, коли людина відмовляється від ідентифікації із сімейними цінностями чи цінностями культури. Як відомо, у вітчизняній літературі минулого століття поняття «становлення» вживалося в контексті поняття «розвиток» і зазвичай ототожнювалося з останнім. Водночас сучасна психологічна наука пропонує термінологію, в якій великий тезаурус понять до категорії «розвиток», серед яких чільне місце посідає термін «становлення». Нами обґрунтовується сутність та співвідношення зазначених понять. Під останнім розуміється спонтанна мінливість речей і явищ, їх неперервний перехід (трансгресії), перетворення на інші. Це поняття виступає як «перша істина» [3]. Таким чином, становлення – це перехід можливості в дійсність у процесі розвитку. Головна його риса полягає в тому, що існування явища вже почалося, але ще не набуло завершеної форми. Воно виступає як процес зародження можливостей і перетворення однієї з них на дійсність. Виходячи з цього, становлення цінностей особистості означає неперервний перехід, перетворення тих цінностей, які набувають у свідомості дорослої особистості осмисленого рівня і продовжують інтегруватися до її ціннісної системи на рівні самосвідомості. Водночас цінності реконструюються, набуваючи значущості для людини, ієрархізуються, охоплюючи нові смисли й структурують по-новому життєві простори людини [10, с. 10–11].

Незважаючи на численні дослідження природи й механізмів цінностей і смислу як міждисциплінарних проблем, у психології практично відсутні дослідження психологічних основ становлення цінностей і смислу в єдності їх змістових і динамічних проявів у просторі вищої освіти. Особливо уважно вивчалися цінності студентів гуманітарних факультетів як майбутніх фахівців, учителів, викладачів, спортсменів. Однак досліджень становлення цінностей і смислу (сенсу) студентів медичних, економічних, аграрних, технічних і психологічних спеціальностей університетів поки що не було проведено.

Тривала робота авторів в інститутах бізнесу і фінансів, агротехнологій, механізації та електрифікації, факультетах біотехнологій та ветеринарної медицини, а також на факультетах психології й соціальної реабілітації та медичного коледжу визначила специфіку інтересу й позначила проблему, за якою продовжують проводитися дослідження.

Тому **метою** цієї статті є спроба розкрити шляхи і механізми становлення цінностей студентської молоді в процесі вивчення ними психології інтерактивними методами навчання з використанням психотехнологій.

Розвиток тренінгу. У цьому дослідженні авторами використано методи психологічного тренінгу в процесі впливу на становлення цінностей студентів. У їх основу взято прийоми й методи нейролінгвістичного програмування (NLP).

Програма полягала в створенні умов для зміни мовних стратегій студентів. В ідеалі – це сприяння переходу негативних установок і цінностей у позитивні, завдяки чому можлива ціннісна переорієнтація свідомості й поведінки. Оскільки механізм переходу досить складний, то майбутні фахівці ознайомилися із загальними основами методики становлення цінностей особистості студента. Вона розроблена як гуманістичний варіант нейролінгвістичного програмування (NLP) Р. Бендлер і Дж. Грюндер з використанням елементів ненасильницької комунікації американського психолога М. Розенберга та практичного курсу психології «40 вправ тренінгу NLP» Р. Джонсона

[5]. На відміну від програм NLP, зорієнтованих на швидку зміну особистостей із психічними складнощами і порушеннями, запропонована техніка дії спрямована не на вплив через несвідоме, а на поступовий (досить повільний) процес осмисленого усвідомлення особистісних цінностей. Сенс програми полягає в такому.

Кожному студенту необхідно було оволодіти двома видами знань про себе: знанням-описом і знанням – регулятором діяльності. Перше – результат застосування діагностики, що дає змогу отримати широкий спектр знань про особистість студента й ознайомити його з ними. Отримання таких знань про себе дає змогу порівняти себе з іншими, сформулювати питання, спрямовані на подальше самопізнання, отримати пояснення певним фактам власної поведінки.

Інший рід знань здобувається шляхом аналізу тієї діяльності, якою студенти управляють. У ході цього аналізу відбувається усвідомлення прихованих до цього психічних побудов, що управляють поведінкою. Набуття такого роду знань (усвідомлення себе) дає змогу цілеспрямовано скорегувати уявлення студента про світ і за рахунок цього, а не за рахунок зовнішнього впливу, змінити свою поведінку. По суті – це самоконтроль, якого студента навчили шляхом педагогічної підтримки.

Оскільки NLP являє собою моделюючий процес і набір інструментів для того, щоб активізувалися психологічні механізми розвитку і змін, то вважається, що воно допомагає досягти ресурсного стану, завдяки якому з'являється здатність отримати необхідні результати. NLP дає змогу впливати на стан, відкриваючи нові моделі поведінки. Його визначають як «набір технічних прийомів, моделей та стратегій, що допомагають успішній комунікації, зростанню, зміні особистості і навчанню» [16, с. 14]. Використання прийомів NLP має на меті встановити рапорт (центральне поняття для такої методики), тобто гармонійні взаємини між учасниками спілкування і взаємодію цих стосунків, які дають змогу програмувати найсприятливіші для спілкування і взаємодії реакції учасників на мовлення або вчинки кожного з них, забезпечують повне взаєморозуміння, взаємосимпатію, допомагають уникати або швидко корегувати будь-які суперечності й несприятливі ситуації в спілкуванні.

У педагогічній практиці його використовують як засіб встановлення зв'язку між викладачем і студентами, тобто як засіб гармонізації взаємин, мети, намірів, уявлень, думок усіх учасників навчального процесу. Така гармонізація забезпечує співпадіння їхнього емоційного сприйняття навчальної дійсності і реагування на цю дійсність, що забезпечує створення оптимального психологічного клімату для навчання і здобуття його найвищих результатів. За технікою NLP викладач впливає на неспецифічну психічну реактивність тих, хто навчається, завдяки створенню сприятливого психологічного клімату, використанню неспецифічних чинників у аудиторній комунікації і поведінці – голосі, інтонації, певних способах подачі ідей, пропозицій тощо. Це, мабуть, найцінніша характеристика методики NLP, яка робить її такою ефективною для навчання, зокрема вивчення психології.

У практичному курсі програми було використано чотири вправи, спрямовані на з'ясування ієрархії цінностей і вплив на їх розвиток. Вправи складені з урахуванням різноманітних стилів навчання. Спочатку педагог презентує їх принципи за допомогою пам'яток і демонструє навики з тією метою, щоб учасники бачили і чули ще до того, як самі попрактикуються в цьому. Більшість вправ виконувалося в групах із трьох студентів. Третій учасник у групі зазвичай виступав ведучим. Він спостерігав за ходом роботи в групі, підтримував двох безпосередніх учасників і керував виконанням вправи. Спостереження виступало важливою частиною навчання і допомагало розвивати навики спостереження і слухання.

Наше завдання зводилося до контролю за кожною групою і втручання, якщо група збивалася з визначеного курсу. Цього легко досягнути, якщо всі групи, що виконують вправу, працюють в одній аудиторії за умови достатнього місця, щоб не заважати один одному. При цьому рекомендується, щоб маленькі групи виконували вправи, не використовуючи столів.

Після практичного заняття проводилася оглядова дискусія, що сприяла рефлексії. За деяких умов доцільним виявлялося також давати час на самостійну рефлексію. Спостереження за демонстрацією, виконання вправ і огляд у формі дискусії – все це дає змогу зробити більш різноманітною методику становлення цінностей.

Перша вправа дає змогу з'ясувати ієрархію цінностей учасників, друга – виявити їх установки і ціннісні орієнтації, третя – має мету сформувати вміння використовувати цінності особистості в ділових стосунках чи вирішенні проблемної ситуації, а четверта – сприяє упізнаванню цінностей інших людей.

У вступі оголошувалася мета тренінгу, тобто чого студенти-учасники можуть досягнути в

результаті виконання вправ, й забезпечує необхідними ресурсами.

Основу заняття становлять основоположні принципи, підкріплені прикладами, які педагог використовує у презентації вправи і метод – детальний план проведення вправи. Методичне забезпечення огляду вправи передбачає наявність питань, які ставляться в оглядовій дискусії.

У ході дослідження розвиваються цінності в трьох сферах людської діяльності: 1) у спілкуванні з найближчим оточенням (з друзями, рідними); 2) у діяльності (професійній); 3) у самому собі (переживання, почуття).

На першому етапі тренінгу переслідувалася мета – забезпечити педагогічну підтримку студентам у виявленні цінностей та використанні їх для управління собою й іншими, спонукаючи їх і себе до дії, а завданням самих студентів було навчитися самим і допомагати іншим ставити собі цілі завдяки розгляду найбільш значущого для особистості, тобто базових цінностей.

Методом інтерв'ю з'ясовувалися відповідність між навчанням, майбутньою роботою, цілями, взаєминами з іншими чи ситуацією, з одного боку, і цінностями студента – з іншого.

Мотивація зводилася до з'ясування, що студентам до душі в особистому житті, навчанні, майбутній роботі чи кар'єрі, і використання отриманої інформації для самоспонукання до дії.

Ми давали можливість групам вибрати, над чим їм працювати: над тим, що стосується спілкування і взаємин з найближчим оточенням (з друзями, рідними); діяльності (професійної), роботи (уявної майбутньої; самого себе (Я-концепція) чи діяльності у вільний час. У вправі ставилося питання про те, що заставило б їх вийти з будь-якої ситуації. Виникали випадки незручності обговорення подібних ситуацій. Але дослідниками підкреслювалося, що реальні і важливі теми порушуються для того, щоб дати можливість студентам вивчати важливі для них цінності. Адже питання про те, що може привести до прийняття рішення про зміну роботи чи розрив стосунків, дає змогу потренуватися в розкритті самого себе і розумінні оточуючих. Все це становить суть методу NLP, адаптованого авторами до студентської аудиторії і сьогодення.

Кожен студент мав можливість дати відповідь на такі питання: Яке було співвідношення цінностей? Що було подібним, а що відрізнялося? Як можуть такі цінності впливати на вибір людини? Як могли б отримані знання допомогти здійснювати вплив, мотивувати й управляти? У результаті виконання першої вправи вибудовувалася ієрархія цінностей студентів у вище згадуваних трьох сферах їх діяльності. У процесі адаптації до нашої студентської аудиторії вправи та з метою активізації становлення цінностей методом NLP роздаткові матеріали було доповнено методикою самооцінки, завдяки чому у студентів фіксувалися цінності вищого і нижчого рівнів.

На другому етапі стояла мета – навчити студентів-учасників використовувати питання, які дають змогу розкрити й обговорити цінності, що лежать в основі людських дій і прагнень, зокрема, побудувати міст між тим, що важливо для нього (неї) і людей, які оточують. Вправи на цьому етапі зводилися до виявлення їхніх цінностей. Через інтерв'ю виявлялося, до якого задоволення прагнуть студенти в процесі навчання і майбутньої діяльності. Переговори спрямовувалися на виявлення цінностей, які лежать в основі позиції партнера з тим, щоб можна було досліджувати альтернативні шляхи їх досягнення.

Метод цієї вправи полягав в ознайомленні учасників із питаннями, за допомогою яких виявляються цінності. Зокрема, це: «Що важливо для вас в...?»; «Що має спонукати вас...?»; «Що заставляє вас...?»; «Що спонукає вас...?» Наголошувалося на тому, щоб прояснити сенс цінностей за допомогою питань-натяків. Зокрема: «Що саме ви маєте на увазі під...?» або «Що саме було б... в цій ситуації?». Наприклад, обидва партнера, в ролі яких виступають студенти-учасники, цінували чесність. І все ж між ними виникла суперечка, оскільки один з них вважає оплату праці справедливою, якщо вона відповідає потребі, тоді як інший вважає, що оплата має бути відповідною до зусиль. Аналізуючи поняття «справедливість», студенти сформулювали питання для уточнення кожної з точок зору учасників. Оглядова дискусія допомогла з'ясувати певні зміни, що відбулися в свідомості студентів-учасників, сталися в процесі активізації згаданих вище психологічних механізмів.

Як і на першому етапі нашого розвиваючого експерименту, кожен учасник мав можливість ознайомити аудиторію з відповіддю на питання: Які цінності були розкриті? Яка була відмінність у значущостях, що приписувалися різними учасниками одним і тим же цінностям? Наскільки цінності студентів відповідали їх уявленням, і як вони могли б добитися більшої відповідності?

Зміни вдалося простежити завдяки методиці ціннісних орієнтацій [7], адаптованій нами до студентської аудиторії.

Метою третьої вправи було навчити учасників вислуховувати обидві сторони під час диспуту, виявляти зіткнення цінностей, допомагати сторонам з'ясовувати причину цього зіткнення і, якщо можливо, знаходити компромісні шляхи вирішення проблеми.

На цьому етапі учасники були ознайомлені з основами залагодження конфлікту завдяки з'ясуванню цінностей особистості. Студенти усвідомили, що конфлікти виникають переважно через невідповідність установок і цінностей. Наприклад, якщо людина орієнтується на кінцевий результат і уважна навіть до деталей, то їй важко працювати з колегою, який орієнтується на творчість, висуває нові проєкти, а деталі залишає без уваги. Проблему практично неможливо вирішити в процесі переговорів без додаткових запитань посередника, які приводять до зближення цінностей завдяки узгодженню денотатів і конотацій. У результаті обидві сторони з вищенаведеного прикладу (одну умовно назвемо педантичною, а другу – ініціативною) погоджуються з таким: перед тим, як почне здійснюватися проєкт «ініціатора», «педант» радить прийняти план, що передбачатиме ще одну зустріч, на якій вирішуватимуться всі дрібні питання; перед тим, як почне здійснюватися проєкт «педанта», «ініціатор» допомагатиме, пропонуючи нові ідеї. Наприкінці вони, як правило, домовляються про час, необхідний для того, щоб випробувати новий стиль спільної роботи.

Під час виконання четвертої вправи сутність тренінгу зводилася до мети – навчити учасників упізнавати цінності інших, виходячи з їх невербальних реакцій. На початку цієї вправи було ознайомлено учасників з основами підбору ключів до цінностей інших людей. Зокрема, наголошено, що інколи студенти можуть не говорити про те, які цінності та як впливають на їхню поведінку, але невербальні реакції є ключем до розгадки їхнього ставлення до того, що цінується іншими людьми. Зв'язок між ціннісними орієнтаціями і невербальною поведінкою розкривався через низку прикладів із фахової практики, а також знання з теми «Психологія спілкування» та тесту «Визначення типу особистості». Виявлені невербальні реакції заносилися студентами в пам'ятку.

Огляд, метою якого виступала активізація механізму рефлексії у студентів-учасників навчального заняття, полягав у відповідях їх на такі запитання: Скільки учасників змогли успішно реалізувати уявний об'єкт? Що допомогло їм домогтися успіху? Які цінності найбільше зацікавили їхніх колег? Як вони могли би застосовувати цю ідею, щоб позитивно впливати на колег?

Таким чином, удавалося конкретизувати ієрархію цінностей студентів-учасників та розкрити й обговорити цінності, що лежать в основі їхніх людських прагнень і дій, виявляти причини зіткнення цінностей і, по можливості, знаходити взаємоприйнятні шляхи вирішення проблеми, потренувати учасників у виявленні цінностей співучасників, виходячи з їх невербальних реакцій.

Методи дослідження. У процесі дослідження психологічних механізмів становлення цінностей студентської молоді з'ясовувалося, до яких змін рангів цінностей призводить експериментальний вплив у формі навчального заняття за психотехнікою NLP.

Для виявлення змін у системі цінностей студентів завдяки тренінговим заняттям було проведено багатофакторний дисперсійний аналіз, який спрямовувався на перевірку гіпотез щодо значущості головних ефектів факторів і їх статистичної взаємодії. Залежною змінною виступав ранг цінності за методикою М. Рокіча [12; 17; 18]. Незалежними змінними (факторами) в нашому експерименті виступили: спеціальність і стать, а залежною змінною – психологічний вплив на розвиток цінностей студентів. Специфіка останнього фактора, порівняно з першими, полягає в тому, що зміна залежної змінної досліджувалася в одних і тих самих студентів до і після впливу. Оскільки цей фактор є фактором «внутрішньосуб'єктним», то тут ми маємо взаємопов'язані вибірки студентів.

Дисперсійний аналіз дає змогу розкласти значення залежної змінної досліджуваних на компоненти, кожен з яких зумовлений дією рівня відповідного фактора, незалежною дією, або, точніше, сумісною дією декількох факторів.

Таким чином, наявність декількох змінних спрямовувалася на перевірку робочих гіпотез щодо відмінностей середнього рангу цінності: 1) у представників різних спеціальностей; 2) між групами студентів чоловічої і жіночої статі; 3) у студентів залежно від комбінування статі й факультету; 4) між першим тестуванням цінностей у ході пілотажного дослідження і другим – після тренінгу. Перевірялися також гіпотези щодо наслідків упливу тренінгу на зміни середнього рангу цінності студентів залежно від спеціальностей, статі, а також їх комбінування.

Кожна із перелічених гіпотез формулювалася як припущення стосовно відсутності значних відмінностей змін залежної змінної під впливом незалежних змінних (факторів). Тобто

за основу бралася нульова гіпотеза. Якщо F-критерій, пов'язаний з кожною з гіпотез, виявлявся настільки великим, що вірогідність його випадкової появи у разі справедливої нульової гіпотези була досить малою ($\alpha<0,05$), то нульова гіпотеза відкидалася й приймалася їй протилежна (альтернативна), яка стверджує, що деякі середні не дорівнюють одна одній. Висновок про те, які відмінності призвели до відкидання нульової гіпотези, зроблено на основі аналізу таблиць середніх значень залежної змінної й графіків статистичної взаємодії факторів.

Для інтерпретації результатів факторного аналізу було взято до уваги тільки значущі показники при $p<0,05$. Критерієм оцінки впливу на ознаку (цінності) факторів, які регулювалися в процесі експерименту, слугував F-критерій Фішера, тобто критерій оцінки впливу на ознаку факторів, що регулюються в процесі досліду [13, с. 48]. У своїй інтерпретації ми відштовхувалися від найвищого значущого ($p<0,05$) показника F-відношення до найнижчого.

Результати. Вдалося виявити, що найвищим показником F-відношення ($F=13,085$ при $p=0,001$) у нашому експериментальному дослідженні виступав показник Т-цінності «Освіченість», яка змінювалася під безпосереднім впливом фактора тренінгу незалежно від впливу факторів статі чи спеціальності. Два останні вказали нам на напрямки змін, що відбулися під впливом першого (див. табл. 1). За фактором статі ми отримали після проведеного тренінгу у студентів середній ранг M=4,85, при m=0,63 (до тренінгу M=9,79, при m=0,75), а в студенток середній ранг M=6,51, при m=0,80 (відповідно до тренінгу M=10,70, при m=0,95). За фактором спеціальності (інституту) ми одержали такі результати зміни орієнтації на розвиток: студенти спеціальності «Менеджмент організацій» змінили своє ставлення до орієнтації на освіту і розвиток у процесі осмислення і впливу дослідника від середнього рангу M=9,29 (m=1,76) до M=6,29 (m=1,48), (різниця M=6), а студентки цієї спеціальності – від M=10,70 (m=1,47) до M=6,20 (m=1,24), (різниця M=4,50). Студенти зі спеціальності «Облік і аудит» змінили своє ставлення на користь необхідності розвиватися (працювати над собою, постійно фізично і духовно вдосконалюватися) від середнього рангу M=9,43 (m=1,25) до M=5,29 (m=1,05), (різниця M=4,14), а студенти-психологи – від M=8,20 (m=2,08) до M=4,80 (m=1,75), (різниця M=3,4).

Таблиця 1

Напрями змін цінностей-засобів у різних групах студентів, що утворені комбінуванням факторів факультету і статі та міжсуб'єктним фактором впливу дослідника

І-цінності	Міжсуб'єктний фактор Within-Subjects Contrasts							
	Вплив V		Вплив * Інститут V * ID		Вплив* Стать V * SEX		Вплив* Інститут * Стать V * ID * SEX	
	F	Sig p	F	Sig p	F	Sig p	F	Sig p
Акуратність (чистоплотність) v19	,001	,969	,961	,458	5,416	,023	2,016	,102
Вихованість v20	,842	,362	1,782	,115	,078	,781	,557	,695
Високі запити v21	9,680	,003	1,494	,193	,984	,325	,287	,885
Життєрадісність v22	8,972	,004	1,605	,159	10,57	,002	1,689	,162
Старанність v23	1,383	,244	1,748	,123	,252	,617	,250	,909
Незалежність v24	4,642	,035	2,427	,034	,089	,767	,434	,783
Непримиримість до недоліків v25	,673	,415	,815	,562	,007	,934	,442	,778
Освіченість v26	13,085	,001	2,629	,023	,087	,769	1,747	,149
Відповідальність v27	,054	,817	1,888	,095	,300	,586	,898	,470
Раціоналізм v28	1,820	,182	1,775	,117	,399	,530	1,093	,367
Самоконтроль v29	,086	,770	2,313	,043	5,919	,018	4,961	,001
Сміливість у відстоюванні v30	4,794	,032	4,316	,001	1,952	,167	4,502	,003
Міцна воля v31	2,663	,107	,493	,811	3,820	,055	4,198	,004
Терпимість v32	7,011	,010	3,664	,003	7,781	,007	2,838	,031
Чесність v33	2,187	,144	1,338	,252	1,565	,215	,438	,781
Чуйність v34	13,364	,000	1,250	,292	,053	,819	,338	,851
Широта поглядів v35	,321	,573	,326	,921	,191	,663	1,356	,258
Ефективність у справах v36	3,926	,051	,592	,736	2,338	,131	,764	,552

Наступною значною зміною рангу цінності в процесі експериментального впливу тренінгу виступила Т-цінність «Чуйність» F=13,364 при p=0,000. Диференційні ефекти за статтю проявилися в M=9,33 (при m=0,76) до впливу тренінгу й M=6,20 (при m=0,70) після нього у студентів чоловічої статі (різниця M=3,13) і M=11,14 (при m=0,95) – до тренінгу і M=6,56 (при m=0,88) – після нього у студентів жіночої статі (різниця M=4,58).

Дискусія й висновки. У процесі тренінгу значно активізувалися всі внутрішньо-особистісні та соціально-психологічні ефекти механізмів становлення цінностей, особливо інтерес, оцінка й самооцінка та рефлексія. Проведений багатофакторний дисперсійний аналіз фактично підтвердив усі робочі гіпотези і дає змогу зробити висновок, що впровадження тренінгової підготовки в навчально-виховний процес посилює вплив соціально-психологічних механізмів та сприяє активізації внутрішньо-особистісних механізмів становлення цінностей студентів (достовірними виявилися десять показників зміни середнього рангу Т-цінностей і восьми показників І-цінностей). Достовірне підвищення рангу Т-цінностей «Розвиток» і «Пізнання» простежувалося в усіх студентів, які брали добровільну участь у експерименті й спостерігаються деякі диференційні ефекти, що виникають унаслідок взаємодії незалежних факторів статі та спеціальності. Суттєві зміни, що відбулися в цінностях студентів серед цінностей-цілей «Розвиток» і «Пізнання», а серед цінностей-засобів «Освіченість» і «Чуйність» є наслідком того, що в процесі тренінгу ці цінності максимально конкретизувалися завдяки вимогам до суб'єкта навчальної діяльності.

Застосування методики, розробленої М. Розенбергом та Р. Бендлер і Дж. Грюндер, дало змогу суб'єктам навчально-виховного процесу змінити до кращого стиль взаємин, ввести могутній елемент самоконтролю в ці стосунки. Засвоївши особливу мову, можливим стає не тільки розмовляти по-іншому, але й бачити події в іншому світлі, інакше розуміти, по-іншому реагувати (навіть внутрішньо!). Отже, зміна і засвоєння мовних стратегій, установка самоконтролю активізує психологічні механізми розвитку цінностей, коли від побудови зміни в стилі спілкування відбувається зміна в стилі свідомості й поведінки, а цінності допомагають суб'єкту навчально-виховного процесу виробити розуміння явищ і здібностей до саморозвитку духовної сторони своєї особистості.

У завдання наших наступних досліджень становлення цінностей студентської молоді входить вивчення взаємодії і взаємовпливу внутрішньо-особистісних і соціально-психологічних механізмів на їх розвиток, нагальний для практичного менеджменту й технології навчання і виховання студентів.

Список літератури:

1. Болотов В.А., Слободчиков В.И. и др. Проектирование профессионального педагогического образования. *Педагогика*. 1997. № 4. С. 66–68.
2. Гартман Н. Этика. Москва, 1958.
3. Гегель Г.В.Ф. Философия истории. Сочинения. Москва–Ленинград, 1935. Т. 8. С. 8–132.
4. Гуссерль Э. Философия, как строгая наука. Москва : Логос, 1911, кн. 1.
5. Джонсон Р. 40 упражнений тренинга НЛП. Москва : Издательство «КСП+», 2001. 384 с.
6. Зимбардо Ф., Ляйппе М. Социальное влияние. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 448 с.
7. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций. Москва : Смысл, 1992. 64 с.
8. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. Москва : Мысль, 1971.
9. Психология. Словарь. Москва : Политиздат, 1990. 494 с.
10. Романюк Л.В. Психологія становлення цінностей особистості : автореферат на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук. Київ, 2014. С. 10–11.
11. Роменець В.А., Маноха І.П. Історія психології XX століття / Вст. ст. В.О. Татенка, Т.М. Титаренка. Київ : Либідь, 1998. 992 с.
12. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / Под. ред. В.А. Ядова. Ленинград : Наука. Лен-е отд-е, 1979. 264 с.
13. Словарь-справочник по психологической диагностике / Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М.; Отв. ред. Крымский С.Б. Киев : Наук. думка, 1989. 200 с.
14. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. Москва : Наука, 1969. 213 с.
15. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности. *Методологические проблемы социальной психологии*. Москва : Наука, 1975. С. 89–105.
16. Revell J., Norman S. In Your Hands. NLP in ELT. London : Saffire Press, 1997. 144 p.
17. Rokeach M. Beliefs, Attitudes and Values. San Francisco : Josey-Bass Co, 1972. 214 p.
18. Rokeach M. The nature of human values. New York : Free Press, 1973.

Romanyuk L.V., Babych M.Ya., Solovey O.Ya. STUDENTS' VALUES BECOMING IN LEARNING PSYCHOLOGY: TECHNOLOGY AND EXPERIENCE

This article describes the ways, mechanisms and their effects in the students' values becoming through the study of psychology by interactive teaching methods using psychotechnology. The training contributed to a significant activation of all intra-personal and socio-psychological effects and mechanisms of values becoming. The conducted multivariate analysis of variance actually confirmed all the working hypotheses and concluded that the introduction of training in the educational process increases the influence of social and psychological mechanisms and promotes the intensification of intrinsic mechanisms of students' values becoming (reliable I-values). A significant increase in the rank of T-values of Development and Cognition was observed in all students who voluntarily participated in the experiment, and observed some differential effects resulting from the interaction of independent factors of gender and specialty. Significant changes that occurred in the values of students among the values-goals of "Development" and "Cognition", and among the values-means "Education" and "Sensibility" are the consequence that in the training process these values are maximized by the requirements for the subject educational activities.

Key words: *values, value becoming, training, psychotechnology, interpersonal factors.*

УДК 159.954 – 043.86:[929:001]
DOI https://doi.org/10.32838/2709-3093/2020.1/08

Скакун Ю.В.
Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського

Виноградова В.Є.
Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського

ТВОРЧІСТЬ ЯК ШЛЯХ ПОДОЛАННЯ СТРЕСОВОГО РОЗЛАДУ У СТУДЕНТІВ З ОКУПОВАНИХ ТЕРИТОРІЙ

У статті розглянуті особливості вступу абітурієнтів з окупованих територій до ВНЗ, проаналізовано юридичні, соціальні та побутові проблеми, з якими вони стикаються під час вступу. Також деякі студенти, які приїхали з окупованих територій, значно довше та складніше адаптуються до нових умов проживання та навчання. У статті проаналізовані проблеми адаптації студентів з окупованих територій. З'ясовано, що в людей, які пережили психотравмуючі ситуації, відбуваються зміни в емоційно-вольовій, цілісно-мотиваційній та когнітивній сферах у ранньому періоді після травми. Це впливає і на особистісну, й на міжособистісну сферу, заважає процесу адаптації та навчання. Також проведено психологічну діагностику студентів з окупованих територій за допомогою сучасних методик на виявлення посттравматичного стресового розладу. Розглянуті психологічні особливості зниження рівня посттравматичного стресового розладу у студентів з окупованих територій. Зазначено, що психологічна реабілітація може включати такі етапи: психологічна просвіта (відкриті лекції з психологічних дисциплін, психологічні клуби, психологічні кіноклуби тощо), комунікативний тренінг, тренінг управління конфліктами, психологічне консультування (психологічний супровід), групова арт-терапія, залучення студентів до самоврядування, наукових та громадських проектів.

Також запропоновано застосування творчих завдань під час занять та після аудиторної роботи, які можна використовувати у навчальному процесі як елементи арт-терапії. Зазначається необхідність підвищення кваліфікації психологів та викладачів щодо набуття знань та вмінь із психопрофілактики та психокорекції стресових розладів. Визначені завдання та запропоновані рекомендації для співробітників вищих навчальних закладів із проведення профілактичних заходів для зниження рівня ПТСР та інших розладів адаптації у студентів.

Ключові слова: *стресовий розлад, стрес, психологічна підтримка, психологічна реабілітація, студенти з окупованих територій, травматична подія, творчість.*

Постановка проблеми. За останні кілька років громадяни нашої держави зазнали психотравматизації внаслідок військових подій та анексії. Водночас для молодих людей актуальним є питання отримання вищої освіти. Однак для громадян, які проживають на окупованих територіях, виникає низка проблем зі вступом до українських вищих навчальних закладів. І це також є ще одним із психотравмуючих факторів. Таким чином, з огляду на проживання молоді на анексованих територіях, у них можливий розвиток психічної, психосоматичної патології, гострих стресових розладів та посттравматичних стресових розладів. Отже, заслуговують на увагу проблема збереження психічного здоров'я і працездатності осіб, що піддавалися впливу факторів екстремальних ситуацій, а також адаптація молоді до навчання та проживання на мирних територіях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання розвитку, психологічної профілактики та зниження рівня гострих стресових розладів та посттравматичних стресових розладів досліджували такі науковці: В.І. Алещенко, А.А. Боченков, С.Ф. Глузман, Дж. Келлі, Г.І. Ломакін, В.Ф. Місюра, В.С. Новиков, Є.В. Підчасов, Р.П. Попелюшко, Дж. Ротор, П. Сміт, О.В. Тімченко, Ж. Цуциєва та ін.

Незважаючи на те, що теоретично та практично досліджувались питання психологічної профілактики та реабілітації ПТСР, на нашу думку, залишається недостатньо вивченим питання вдосконалення і впровадження адаптаційних та реабілітаційних систем зниження рівня ПТСР у студентів з окупованих територій.

Постановка завдання. Метою статті є виявлення ПТСР у студентів з окупованих територій, що навчаються у ТНУ ім. В.І. Вернадського,

аналіз та систематизація наукових і практичних знань про психологічні особливості зниження рівня ПТСР у студентів з окупованих територій, які необхідні для визначення шляхів подолання наслідків і розробки програми адаптаційно-реабілітаційних заходів під час навчання у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. З метою забезпечення прав і свобод громадян України, які проживають на тимчасово окупованій території, Міністерством освіти і науки України видано Наказ № 1431 від 31 грудня 2015 р., відповідно до якого до завершення анексії Автономної Республіки Крим, тимчасово окупованої внаслідок збройної агресії Російської Федерації, Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського проводить свою освітню діяльність згідно з наявною ліцензією на освітню діяльність та сертифікатами про акредитацію. Фактична діяльність університету після переміщення з окупованої території до Києва розпочалась в липні 2016 р.

ТНУ імені В.І. Вернадського є уповноваженим вищим навчальним закладом, на базі якого на підставі наказів Міністерства освіти і науки України № 560 від 24.05.2016 р. і № 697 від 21 червня 2016 р. створено два освітніх центра «Крим – Україна» і «Донбас – Україна», в яких за спрощеною системою ведеться прийом на навчання вступників із тимчасово непідконтрольних територій України. Аналіз діяльності освітніх центрів за період вступної кампанії 2016–2018 рр. дає змогу зробити висновок про щорічне збільшення вступників із тимчасово окупованої території Криму та зони проведення АТО.

Крім того, на підставі Наказу МОН України № 537 від 19.05.2016 р. університет проводить атестацію для визнання здобутих кваліфікацій, результатів навчання та періодів навчання в системі вищої освіти, здобутих на тимчасово окупованій території України після 20 лютого 2014 р.

В університеті у період з липня 2016 р. по листопад 2018 р. на основі проведеної атестації було поновлено на навчання більше 200 студентів.

Відповідно до ч. 4 ст. 5 Закону України «Про забезпечення прав та правовий режим на тимчасово окупованій території України» від 15.04.2014 р., примусове автоматичне набуття громадянами України, які проживають на тимчасово окупованій території, громадянства Російської Федерації не визнається Україною та не є підставою для втрати громадянства України. Ч. 3 ст. 9 Закону передбачає, що будь-який акт (рішення, документ), виданий органами та/або особами, передбаченими ч. 2 ст. 9, є недійсним і не створює правових наслідків.

Таким чином, всі особи, які на момент анексії Автономної Республіки Крим були громадянами України, зберігають свої права, але будь-які документи, отримані на цій території після її окупації, не є дійсними. Це стосується і документів про освіту.

Вступники з тимчасово окупованих територій стикаються з великою кількістю юридичних, соціальних та побутових проблем. Так, з моменту анексії вже минуло три роки, тому нинішні абітурієнти не мають паспорта громадянина України та реєстраційного номера платника податків. Також отриманий на окупованій території атестат про повну загальну середню освіту не визнається в жодній країні світу, крім Російської Федерації.

Як показує досвід роботи освітніх центрів, рівень підготовки вступників із тимчасово окупованих територій та території проведення АТО з таких дисциплін, як «Історія України» та «Українська мова», значно нижчий від загального рівня підготовки вступників по Україні. Це зумовлено неможливістю вивчення в повній мірі цих дисциплін на окупованих територіях.

Однак це не всі проблеми, з якими стикаються абітурієнти та студенти. Деякі студенти, які приїхали з окупованих територій, значно довше та складніше адаптуються до нових умов проживання та навчання. Загальновідомо, що студенти першого курсу мають певний адаптаційний період до навчання у ВНЗ. Однак у частини студентів, які пережили психотравмуючі події, можуть бути адаптаційний внутрішньоособистісний конфлікт та складнощі в комунікації як наслідок психотравмуючих подій. Потрібно зазначити, що цей травматичний досвід впливає на психоемоційне самопочуття, яке спричиняє нестабільність і втрату контролю над ситуацією та власним життям. До них належать такі стани [8]: втрата автономності («я не керую процесом, мене кудись несе»); втрата суб'єктивності («це не я приймаю рішення у своєму житті, хтось зверху вирішує»); порушення ідентичності; розгубленість (на рівні думок не можуть зосередитися і виконувати розумові завдання, до яких звикли); регрес; побоювання відторгнення (що їх будуть ідентифікувати з ворогами); відчуття незахищеності; стан жертви; злість та пошук «зовнішнього ворога» (хтось має за це заплатити); відсутність можливостей прогнозувати майбутнє; сором, низька самооцінка, почуття провини; функціональні симптоми, психосоматичні розлади, зловживання психоактивними

речовинами (ПАВ); реакції на тяжкий стрес і порушення адаптації, в тому числі посттравматичний стресовий розлад (ПТСР).

Потрібно зазначити, що ПТСР є психічним розладом, що розвивається в деяких осіб після травматичних подій, таких як природні та техногенні катастрофи, обстріли, бомбардування та інші загрози життю під час війни, сексуальне або фізичне насилля, дорожньо-транспортні пригоди, тортури тощо, які пов'язані із загрозою для власного життя (або іншої людини) або фізичної недоторканності та зумовили сильний страх, безпорадність або жах. Інші емоційні реакції включають провину, сором, гнів або емоційне оніміння. Офіційні дані МОЗ України щодо поширеності та захворюваності ПТСР в Україні нині відсутні. Доступні дані щодо поширеності та захворюваності ПТСР ґрунтуються в основному на результатах досліджень, які були проведені в США та Австралії, і обмежені даними щодо дорослих. Частота розвитку ПТСР становить 10–15% серед осіб, які зазнали впливу травматичних подій [7].

Ж.Ч. Цуциєва наголошує на наявності в людей, які пережили психотравмуючі ситуації, змін в емоційно-вольовій, цілісно-мотиваційній та когнітивній сферах у ранньому періоді після травми (перші 6 місяців після отримання травматичного досвіду). Зафіксовані нею зміни у психіці свідчать про наявність ПТСР [11]. Найчастіше в перші 2–3 місяці зустрічаються такі симптоми в постраждалих (у межах ПТСР): симптом повторного переживання (90,7%) – нав'язливі думки про травматичну подію; стереотипні сни; часті емоційно-розфарбовані спогади; при цьому їх зміст стосується не лише травматичної події, а й ситуацій, що пов'язані з відривом від сім'ї; симптом уникання (79,5%) – намагання уникати ситуацій, які нагадують травматичну подію; розмов про неї; зазначається втрата інтересу до спілкування і діяльності, що була цікавою раніше; трапляються випадки парціальної амнезії; симптом підвищеного нервового збудження (77,3%) – гіперактивність; емоційна лабільність; роздратованість; труднощі концентрації уваги тощо [11]. Нині за DSM – V виділяють четверту групу симптомів, а саме: негативні думки та емоції.

Комплекс вищенаведених симптомів призводить до порушення адаптації людини із ПТСР у суспільстві. Вона складно налагоджує контакти, часто змінює місце проживання, навчання, роботи. Також може проявляти відстороненість від реальності та зміни в характері, які призводять до того, що людина втрачає соціальні зв'язки та занурюється в самотність. Соціальна самотність посилюється характерною для багатьох стресових і депресивних станів ангедонією – людина втрачає здатність отримувати задоволення від улюбленої раніше діяльності. Так, людина з ПТСР нерідко повністю замикається у власному світі, втративши інтерес не тільки до роботи, але і до хобі.

Отже, після того, як студенти приїжджають, поселяються в гуртожитку та приступають до навчання, вони мають адаптуватися до мирного життя та навчання. Викладачі та адміністрація ТНУ звернули увагу на те, що студенти з окупованих територій мають більше проблем з адаптацією. Наприклад, деякі студенти за три місяці змінили чотири кімнати в гуртожитку. Їм дуже складно комунікувати, при цьому вони не створюють конфліктних ситуацій, а просто уникають спілкування з іншими. Нами було проведено зустрічі та консультації зі студентами з окупованих територій та надано їм кілька методик на з'ясування причини низької адаптації.

На наступному етапі дослідження було зроблене припущення, що студенти з окупованих територій пережили стрес та можуть мати постстресові розлади (ПТСР). Відповідно до уніфікованого клінічного протоколу медичної допомоги з визначення посттравматичного стресового розладу було проведено методики щодо діагностики ПТСР серед цієї категорії. Нами були застосовані такі методики: PTSS-10 (нім. версія: Maercker, 1999), шкала самооцінки PCL – C (цивільна версія) та шкала впливу подій. Респондентами стали 50 студентів I–IV курсів навчання. Вік досліджуваних коливався у межах від 17 до 22 років, з них – 22 дівчини та 28 хлопців.

Дослідження виявило, що кількість студентів, в яких може бути наявним ПТСР, – 8 осіб (16%), кількість студентів, які мають хронічний розлад адаптації, – 7 (14%), інші не мають ознак ПТСР – 35 (70%). Щодо гендерного розподілу серед студентів, то дівчата, в яких може бути наявним ПТСР, – 5 (62%), хлопці – 3 (38%). Хронічні розлади адаптації в дівчат – 6 (86%), у хлопців – 1 (14%).

Тобто результати дослідження підтверджують світову статистику щодо частоти розвитку ПТСР серед осіб, які зазнали впливу травматичних подій.

Також необхідно зазначити, що під час зустрічей студенти повідомляли, що їм «боляче» обговорювати події, які вплинули на їх життя. Серед них більшість студентів як травматичну подію

Таблиця 1

Основні завдання ВНЗ щодо зниження ПТСР у студентів з окупованих територій

Суб'єкти	Основні завдання
Адміністрація ВНЗ	– здійснення цілеспрямованої виховної роботи зі студентами з метою їх адаптації до навчання у ВНЗ; – оновлення змісту навчання у ВНЗ, включення психологічних дисциплін до навчальних планів усіх спеціальностей; – підвищення якості психолого-педагогічної підготовки викладачів ВНЗ для зменшення педагогічних конфліктів; – видання та розповсюдження буклетів і брошур щодо психологічного здоров'я студентів
Викладачі	– проведення факультативних занять із психології; – організація заходів, присвячених адаптації студентів до життя на мирній території; – творчий підхід у викладанні дисциплін; – розповсюдження буклетів і брошур щодо психологічного здоров'я студентів
Куратори навчальних груп	– збір та аналіз інформації про студентів, які мають труднощі в адаптації та навчанні; – збір інформації про проблемні студентські сім'ї; – здійснення контролю за студентами, які переживають труднощі в адаптації до ВНЗ та навчанні; – співпраця з психологами та викладачами
Психологи	– проведення психолого-просвітницької роботи зі студентами; – організація в навчальному закладі роботи «Кабінету довіри», «Клубу практичної психології»; – проведення індивідуальних психологічних консультацій зі студентами, які мають труднощі в адаптації та навчанні; – проведення арт-терапевтичної групи; – психологічна допомога членам проблемних студентських сімей; – розроблення та розповсюдження буклетів і брошур із питань психологічного здоров'я
Студенти	– самостійне ознайомлення із психологічною літературою; – звернення до психолога за консультацією за потреби; – участь у психологічних клубах та кіноклубах; – участь у відкритих лекціях із психологічної тематики; – участь у комунікативному тренінгу; – участь у тренінгу управління конфліктами

окреслила виїзд з окупації, проте зазначались й інші: смерть або хвороба близької людини. Ці травмуючи події вплинули таким чином, що протягом останнього часу респонденти часто їх згадують, відчувають злість, роздратування, уникають всього, що могло б нагадувати про ті події, намагаються викинути їх зі своєї пам'яті, мають проблеми із зосередженням, пригнічений настрій та швидкі його перепади, розлади сну або страшні сни про події, які довелось пережити. Отже, це вплинуло на психоемоційний стан студентів та процес адаптації у ВНЗ.

Необхідно підкреслити, що порушення соціальної адаптації призводить до того, що люди з ПТСР дуже рідко звертаються за допомогою до психолога або лікаря та надають перевагу психотропним речовинам задля порятунку від нічних жахів та нав'язливих спогадів.

Отже, виникає нагальна потреба психопрофілактичної та психокорекційної роботи зі студентами, особливо з окупованих територій. У першу чергу, у процесі роботи з подолання ПТСР необхідно з'ясувати наявність у студента складних життєвих обставин, які не пов'язані з окупацією. Також бажано отримати інформацію щодо наявності політичних розбіжностей або протистоянь між членами сім'ї, наявність у сім'ї осіб, які залишились в окупованій зоні або члени однієї сім'ї перемістилися в різні місця проживання. Можливо, частина сім'ї повернулася в окуповану зону

після переміщення, та є інші суттєві обставини, які є нетиповими для мирного часу і визначають особливості допомоги психолога.

На нашу думку, психологічна реабілітація може включати такі етапи:

1) психологічна просвіта (відкриті лекції з психологічних дисциплін, психологічні клуби, психологічні кіноклуби тощо);

2) комунікативний тренінг;

3) тренінг управління конфліктами;

4) психологічне консультування (психологічний супровід);

5) групова арт-терапія;

6) залучення студентів до самоврядування, наукових та громадських проектів.

Основними завданнями, які належить реалізувати ВНЗ у процесі профілактики та зниження ПТСР у студентів, є такі (табл. 1).

Висновки. Очевидним є те, що зміст цих завдань зумовлюється не тільки готовністю самих студентів до участі у цих заходах, а й рівнем готовності адміністрації, викладачів, кураторів та психологів до такої діяльності, а також їхніми можливостями у цій сфері. По-перше, важливо, щоб вони усвідомлювали свою роль і місце в цьому процесі. По-друге, щоб вони мали бажання цим займатися. По-третє, щоб психологи ВНЗ мали необхідні знання, які б допомагали їм правильно організовувати роботу з такою категорією студентів. Тому виникає потреба підвищення кваліфікації психологів щодо набуття знань та вмінь із психопрофілактики та психокорекції ПТСР, також у проведенні психологами занять з адміністрацією ВНЗ та викладачами з метою доведення до них завдань щодо зниження ПТСР у студентів з окупованих територій.

Список літератури:

1. Гаспарян Х.В. Возрастно-психологические особенности переживания трудных жизненных событий: На примере армянских детей и подростков, переживших землетрясение и военные действия : дис. … канд. психологических наук : 19.00.13 «Психология развития, акмеология». Москва, 2005. 181 с.

2. Дети войны: Так не хочется умирать… Еще бы пожить! URL: http://kp.ua/life/464130-dety-voiny (дата звернення 12.03.2017).

3. Дон О. Психологическая помощь детям переселенцам в Днепропетровске – полтора года спустя переезда из зоны АТО / Дон О., Лапіна М. та Кулік О. / БФ «Помогаем». URL: http://pomogaem.com.ua/2173-psihologicheskaya-pomosch-detyam-pereselencamv-dnepropetrovske-poltora-goda-spustya-pereezda-iz-zony-ato.html (дата звернення 21.02.2017).

4. Жертвами війни на сході України стали 1 мільйон 700 тисяч дітей – міжнародна організація. URL: http://ipress.ua/news/zhertvamy_viyny_na_shodi_ukrainy_staly_1_milyon_700_ty syach_ditey__mizhnarodna_organizatsiya_153491.html (дата звернення 22.04.2017).

5. Как справиться со стрессом всей семьей: практические рекомендации на каждый день / Под ред. О. Ярошенко. Днепропетровск, 2015. 22 с.; Кулеба: численность детского населения в Украине сократилась вдвое. URL: http://rian.com.ua/society/20170128/1020922308.html (дата звернення 30.01.2017).

6. Ломакін Г.І. Соціально-психологічні складові соціальної роботи з учасниками бойових дій: (методичний посібник). Харків : Оберіг, 2014. 168 с.

7. Посттравматичний стресовий розлад. Уніфікований клінічний протокол медичної допомоги : Наказ МОЗ України 23.02.2016 р. № 121. URL: http://www.webmedfamily.org/index.php/normativnaya-baza/mediko-tekhnologicheskaya-dokumentatsiya/834-unifikovanij-klinichnij-protokol-medichnoji-dopomogi-posttravmatichnij-stresovij-rozlad.

8. Психосоціальна допомога внутрішньо переміщеним дітям, їхнім батькам та сім'ям з дітьми зі Сходу України : посібник для практиків соціальної сфери / Мельник Л.А. та ін. ; за ред. Волинець Л.С. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Калита», 2015. 72 с.

9. Синопсис діагностичних критеріїв DSM-V та протоколів NICE для діагностики та лікування основних психічних розладів у дітей та підлітків / пер. з англ.; упор. та наук. ред. Л. Підлісецька (Серія «Психологія. Психіатрія. Психотерапія»). Львів : Видавництво Українського католицького університету, 2014. 112 с.

10. Сміт П. Діти та війна: навчання технік зцілення / Сміт П., Дирегров Е., Юле У. Інститут психічного здоров'я УКУ, 2014. 84 с.

11. Цуциева Ж.Ч. Психология посттравматического стрессового расстройства у детей, жертв террористических актов (концепция формирования и коррекции) : автореф. … докт. психологических наук : 19.00.4 «Медицинская психология», 5.26.02 «Безопасность в чрезвычайных ситуациях». ФГОУ ВПО «Военно-медицинская академия им. С.М. Кирова». Москва, 2010. 54 с.

Skakun Yu.V., Vynohradova V.Ye. CREATIVITY AS A WAY TO OVERCOME STRESS DISORDERS AMONG STUDENTS FROM OCCUPIED TERRITORIES

The article deals with the features of admission of applicants from the occupied territories to higher educational establishments, the legal, social and domestic problems that they encounter upon admission, have been analysed. Also, some students who came from the occupied territories adapt much longer and harder to new living and learning conditions. The problems of adaptation of students from the occupied territories have been analysed in the article. It has been found out that people who survived traumatic situations undergo changes in the emotional-volitional, holistic-motivational and cognitive spheres in the early period after the trauma. As a result, this affects both the personal and the interpersonal spheres, and hinders the process of adaptation and training. Psychological diagnostics of the students from the occupied territories was also carried out using modern methods for identifying post-traumatic stress disorder. The psychological peculiarities of reducing the level of post-traumatic stress disorder in the students from the occupied territories have been considered. It is noted that psychological rehabilitation may include the following stages: psychological education (open lectures on psychological disciplines, psychological clubs, psychological film clubs, etc.), communication training, conflict management training, psychological coaching (psychological support) and group art therapy, attracting students to self-government, scientific and public projects.

It was also proposed to use creative tasks during classes and after class work, which can be used in the educational process as elements of art therapy. The need for advanced training of psychologists and teachers to acquire the knowledge and skills in psychoprophylaxis and psychocorrection of stress disorders has been noted. The tasks have been defined and recommendations have been offered for the employees of higher educational establishments on the implementation of preventive measures to reduce the level of PTSD and other adaptation disorders in students.

Key words: *stress disorder, stress, psychological support, psychological rehabilitation, students from the occupied territories, traumatic event, creativity.*

УДК 159.9
DOI https://doi.org/10.32838/2709-3093/2020.1/09

Юрченко В.І.
кандидат психологічних наук

ВЗАЄМИНИ «ВИКЛАДАЧ – СТУДЕНТ» ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ «Я-КОНЦЕПЦІЇ» МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

У статті аналізуються соціально-психологічні особливості взаємин викладачів і студентів, які впливають на формування «Я-концепції» майбутнього вчителя. Представлені результати дослідження місця взаємин «викладач – студент» у системі життєвих цінностей викладачів і студентів та особливості їх сприйняття та оцінки. Виявлено вищу значущість для студентів їхніх взаємин із викладачами, яка зростає протягом навчання студентів у педагогічному закладі освіти. З'ясовано труднощі у взаєминах, які спричинені різним соціально-рольовим статусом викладачів і студентів, а також бар'єрами педагогічного спілкування. Розглядається формування позитивної «Я-концепції» майбутнього педагога через механізм реалізації особистісно-орієнтованої моделі педагогічної взаємодії. Виявлено статистично значущий зв'язок між оцінкою студентами поведінкового й афективного компонентів діяльності викладача та рівнем тривожності студентів у ситуації спілкування з педагогом. Високий рівень тривожності студентів визначається як один із проявів негативної «Я-концепції» майбутнього педагога. Виявлено низку факторів, як впливають на рівень тривожності студентів під час педагогічної практики, зокрема характер взаємин між практикантом і викладачем-методистом. Розроблено систему психопрофілактичної та організаційно-методичної роботи викладачів зі студентами щодо оптимізації їхніх взаємин: робота творчої групи викладачів «Педагогіка співробітництва», психологічні семінари-практикуми для викладачів, нетрадиційні форми та активні методи навчання студентів. Виявлено деякі позитивні результати проведеної експериментальної роботи: покращились взаємини «викладач – студент», підвищилися показники ставлення студентів до себе; знизився рівень реактивної тривожності; зменшилася кількість студентів із негативною «Я-концепцією».

Ключові слова: *«Я-концепція», взаємини «викладач – студент», оптимальні взаємини, особистісно-орієнтована модель взаємин, особистісна і реактивна тривожність, професійно-рольові установки.*

Постановка проблеми. Без розв'язання проблеми підготовки нової генерації українського вчительства неможливо реалізувати ідею розбудови національної школи України. Велика надія покладається на студента педагогічного закладу вищої освіти – майбутнього вчителя нової школи. Поряд з ідеєю національного відродження необхідно трансформувати в його самосвідомість гуманістичні ідеї національної педагогіки, найважливішою з яких є сприйняття дитини як самоцінності, прийняття її неповторної індивідуальності. Водночас передумовою для цього є прийняття і вчителем себе, розуміння себе, любов до себе. «Позитивне сприйняття вчителем школярів і самого себе є одним із найважливішим чинників роботи і сприяє розвитку у школярів позитивної «Я-концепції» [1, с. 307]. Результати дослідження американського психолога Р. Бернса свідчать про те, що наявність у вчителя позитивної «Я-концепції» не тільки сприятливо проявляється на його поведінці в класі, а й на успішності учнів, які, спілкуючись із людиною, впевненою в їхніх можливостях, починають проявляти свої здібності повною мірою і набувають відчуття власної цінності» [1, с. 30].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розуміючи під «Я-концепцією» цілісний, хоч і не позбавлений внутрішніх суперечностей, *образ* власного «Я», який є *установкою* людини стосовно себе у взаємозв'язку когнітивного («Образ-Я»), оцінного («Ставлення – Я» і поведінкового («Вчинок – Я») складників [14, с. 211–212], виходячи з того, що «Я-концепція» є прижиттєвим утворенням людини, ми вважаємо, що формування позитивної «Я-концепції» майбутнього вчителя є одним із найважливіших завдань педагогічної освіти.

З позиції вчинкового підходу в сучасній психології (О. Киричук, В. Роменець, Т. Титаренко та ін.) розглядається «вчинок самопізнання», резуль-

татом якого і є «Я-концепція» людини. Одночасно «у ланцюговій реакції вчинків відбувається духовне формування індивіда, розгортання та ствердження неповторної сутності його «Я», його особистості» [12, с. 293]. «Кожен здійснений вчинок для особистості – акт ствердження власного «Я» і водночас акт розвитку власного «Я», акт набування нових особистісних якостей, нового досвіду» [12, с. 498].

Постановка завдання. Взаємини «студент-викладач» можна, на наш погляд, розглядати як одну із ситуацій, де розгортається вчинок самопізнання студента, в процесі якого формується «Я-концепція» майбутнього вчителя. «Педагогічна взаємодія вчителя та учня завжди є тривалою в часі, оскільки є довгим шлях пізнання особистістю, що формується, своєї індивідуальності та освоєння засобів виявлення себе у світі» [12, с. 282]. Однак ця ситуація взаємодії може стати і загрозливою для вже сформованої «Я-концепції». Із самоаналізу студентки Ані Ш.: *«Я – майбутній вчитель? Уже ні! Я хочу, щоб після цього училища мене більше нічого не пов'язувало з педагогікою. Саме тут я перестала вірити в себе...».* Під час психологічної бесіди встановлено, що детонатором цієї «катастрофи самосвідомості» були взаємини з окремими викладачами. Конфліктність вчинкової ситуації породила внутрішньоособистісний конфлікт (кризу, стрес, тривожність). «Людина не народжується з «Я-концепцією». «Я-концепція» формується у спілкуванні людини з іншими людьми на основі їхніх ставлень, оцінок стосовно неї як особистості, структуруючи переконання людини щодо себе відповідним чином» [7, с. 36].

Щоб процес формування особистості майбутнього вчителя в умовах педагогічного закладу освіти був керованим, необхідно усвідомлювати як особливості самої ситуації взаємин викладачів і студентів, так і встановлення механізмів впливу на «Я-концепцію» студента.

Завданням нашого дослідження було з'ясування психологічних механізмів впливу взаємин «Викладач-студент» на формування особистості майбутнього педагога, зокрема його «Я-концепцію».

Виклад основного матеріалу дослідження. Передусім нас цікавило, яке місце посідають взаємини «студент – викладач» у системі життєвих цінностей викладачів і студентів. На основі опитування 179 студентів I–IV курсів і 47 викладачів педучилища, яким пропонувалось оцінити значущість різних сторін їхнього професійно-навчального життя (результати роботи/навчання, обрана професія, матеріально-методичне оснащення навчального процесу, взаємини з товаришами/колегами, взаємини зі студентами/викладачами тощо – загалом 15 сторін життя, визначених за результатами попереднього опитування викладачів і студентів), вираховувався коефіцієнт регресії. Він показує, який внесок взаємин «студент-викладач» у ступінь задоволеності тим, як складається життя досліджуваного в педучилищі загалом. Цей показник розглядався нами як оцінка значущості взаємин «студент – викладач», кількісне вираження якого для окремих груп досліджуваних таке (рівень значущості α=0,05): для студентів I курсу +0,06, II – +0,22, III – +0,49, IV – +0,39, для викладачів – +0,16.

Отримані дані свідчать про те, що цінність взаємин «студент – викладач» для студентів суттєво вища, ніж для викладачів. Лише в першокурсників цей показник нижчий, що пояснюється складністю адаптаційного періоду (нові умови проживання, інші вимоги, нові товариші, віддаленість від батьків і та ін.) Взаємини ж з викладачами виявилися (на їхню думку) досить схожими із взаєминами з шкільними вчителями, тому і не викликають у них особливих переживань.

Стійка тенденція зростання цінностей взаємин «студент – викладач» на наступних курсах свідчить, з одного боку, про трансформацію в семантичний простір «Я» студента конструктів: «Я – майбутній вчитель», «Я – вчитель-практикант», «Я – майбутній вихователь», що дає йому змогу ідентифікувати себе з викладачем [11, с. 255–260], сприймати його як свого потенційного колегу, з іншого боку, прояв загострення протиріч між сформованим уявленням студента про себе з позиції прийняття соціально-професійної ролі і невиправданим сподіванням на зміну ставлення до себе з боку викладачів, що можна розглядати як посягання на цілісність «Я-концепції» студента. Із самоаналізу студентки Тані Д.: *«Коли під час пробного уроку в школі методист почала робити мені зауваження, ніби під час відповіді на занятті в педучилищі, в цей момент відчула: «Я – НІХТО».* Ця ситуація вчинкової активності студента може супроводжуватись (як було встановлено в нашому дослідженні) підвищеним рівнем тривожності як міри неадекватності між «Я-образом» (когнітивна підструктура «Я-концепції») і реальною поведінкою, суб'єктивною інтерпретацією реакції інших людей (в нашому разі викладачів) в умовах навчально-професійної діяльності. На думку К. Роджерса, «індивід прагне, з одного боку,

привести у відповідність з уявленнями про себе, тобто зі своїм реальним «Я», якомога більше своїх зовнішніх переживань. З іншого боку, він намагається зблизити уявлення про самого себе з тими глибинними переживаннями, які складають його «ідеальне Я» і відповідають тому, яким він хотів би бути» [5, с. 136]. Тому і набирають для студента такої цінності взаємини з викладачами, від характеру змісту яких залежить або укріплення позицій свого «Я», або можливий вибір у критичній ситуації внутрішньоособистісного конфлікту подолання розбіжностей у структурі «Я». Із самоаналізу студентки Ірі У.: «Провела кілька пробних уроків, жоден *мені не сподобався. Почав закрадатися сумнів, а чи зможу я бути хорошим вчителем?.. І лише під час уроку математики в школі, зустрівшись із схвальним поглядом методиста, вперше відчула: «Я – вчитель!» Урок провела на подиху натхнення. Спілкування з методистом під час обговорення уроку зміцнило мою віру в себе».*

Недооцінка викладачами взаємин «студент – викладач» – це те реальне психологічне поле, в якому формується «Я-концепція» майбутнього вчителя умовах навчально-професійної діяльні ті. З огляду на це, видаються несподіваними результати дослідження потреби в спілкуванні студентів і викладачів один з одним у позааудиторний час. 85,6% викладачів і лише 21,0% студентів дали схвальну відповідь про наявність такої потреби, 39,5% – заперечну (решта відповіли «інколи»).

Викладачі мають потребу в спілкуванні зі студентами, однак вона дуже часто не знаходить відгуку в студентів. Якщо ж воно ініціюється (передусім, викладачем), то проходить малопродуктивно і не завжди досягає поставлених цілей через неузгодженість інтересів учасників такого спілкування. Нормативність спілкування задається зазвичай викладачем, який прагне репрезентувати себе. Тому воно уявляється студентові як примусове, відсутнє, за висловом самих студентів, «вільне спілкування». Якщо ж потребу в спілкуванні реалізує студент, зміст його пов'язується лише з навчальною діяльністю: *«Інколи маю потребу в спілкуванні з викладачем. Тим більше, якщо таке спілкування глибше розкриває тему заняття». «Ні, не маю такої потреби. Хіба що коли йдемо на практику і готую конспекти». «Здебільшого ні. Хіба якщо з предмета щось не зрозуміло і то не завжди».* Значно рідше спілкування за своїм змістом набуває особистісного характеру, хоча потреба в ньому у студентів є: *«Маю потребу в спілкуванні з викладачем як із людиною, а не просто як із викладачем того чи іншого предмета».*

Викладачі мають потребу в спілкуванні з тими студентами, які «невільно почуваються в групі», саме в ньому «студенти більше розкриваються перед тобою». Вони переживають інтерес і задоволення від такого спілкування, інколи скаржаться на брак часу для нього. В чому ж причина таких розбіжностей у позиції студентів і викладачів стосовно спілкування між ними? Одну з причин знайдемо, проаналізувавши характер труднощів, яких зазнають студенти і викладачі у взаєминах між собою. Результати нашого дослідження показують, що лише 39,3% викладачів усвідомлюють труднощі взаємин зі студентами, з них 63,6% усю вину за ці труднощі «покладають» виключно на студентів: *«З боку студентів ображає небажання вчитися», «Стикаюся з байдужістю, невихованістю студентів», «Труднощі в їхній невідкритості, замкнутості» тощо.* Лише 14,3% опитаних викладачів розуміють взаємини як двосторонній процес і труднощі пов'язують з обома суб'єктами взаємодії: *«Не завжди розуміємо один одного», «Розбіжність у поглядах і моральноетичних нормах поведінки викладачів і студентів», «Вимагаєш від студентів виконувати те, що самій не подобається».*

Дослідження виявило, що лише 6,3% студентів не зазнають ніяких утруднень. 55,2% всіх труднощів студенти пов'язують також лише з викладачами: *«нерозуміння студентів», «нав'язування своєї думки», «грубий тон»* та ін. 15,6% труднощів спричинені самими студентами: *«нерішучість, страх», «залежність від викладача»* тощо. 29,2% труднощів залежать від обох учасників: *«нерозуміння один одного», «немає довіри», «відсутня взаємодопомога, взаємопідтримка» тощо.*

Саме переважання позиції «обвинувача» у студента і у викладача створює неподоланий бар'єр спілкування між ними. Через відмінність соціально-рольових статусів («викладач» і «студент»), нерозуміння важливості (чи небажання) допомогти студентові підняти свій статус до статусу: «ти – майбутній учитель», «ти – мій майбутній колега», створюється критична ситуація, коли вчинки студента, породжені його «Я-образом», суперечать оцінкам його як особистості з боку викладача. «Якщо дехто вчинив якусь агресивну дію стосовно «Я-концепції», то це вже принциповий конфлікт. Людина може витримати все: її сподівання не виправдались, її примушують вийти з ролі тощо, але якщо посягають на її «Я-концепцію», то тут вона чинить відчайдушний опір, що і є стрижнем конфліктності» [7, с. 23]. Розуміючи можливі соціальні наслідки конфлік-

тності з викладачами, студенти намагаються уникати таких конкретних актів взаємин із викладачами, як спілкування з ними.

Розглядаючи високий рівень тривожності студентів – один із можливих емпіричних корелятів суперечливостей у «Я-концепції», ми поставили завдання проаналізувати ситуацію, коли це переживання відбувається. Дослідженням було охоплено понад 300 студентів III–IV курсів. На першому етапі студенти оцінювали викладачів, які викладали в них не менше одного року, за дещо адаптованою методикою Харіна-Стамбулова «Викладач очима студента» [18, с. 23]. Отримано середні оцінки гностичного, емоційного та поведінкового компонентів діяльності кожного викладача. Зіставлення отриманих результатів із даними колірного тесту відношень (КТВ) виявило статистичне значущий зв'язок (r=+0,732 при α=0,05) між загальною оцінкою студентами викладача (висока, середня, низька) і ставленням до нього (позитивне, нейтральне, негативне), що дало змогу зробити висновок про взаємозумовленість оцінки викладача і емоційним ставленням до нього.

На другому етапі за методикою Спілбергера було проведено 38 досліджень рівня реактивної тривожності (РТ) студентів за 5 хв до початку занять. Для оцінки зв'язку між рівнем РТ студентів і середньою оцінкою викладача вираховувався коефіцієнт кореляції Пірсона. Було виявлено найбільш тісний зв'язок (r=-0,732 при α=0,05) середнього показника рівня РТ студентів із середньою оцінкою поведінкового компонента діяльності викладача, потім з афективним (r=-0,523 при α=0,05). Найменш тісний зв'язок із когнітивним компонентом (r=-0,347 при α=0,05) значущої залежності між показником РТ студентів і стажем роботи викладача не виявлено (r=+0,263 при α=0,05). Спостерігається зворотна залежність: вищу РТ студенти проявляють перед заняттями тих викладачів, яких низько оцінюють за поведінковим та афективним компонентами діяльності, порівняно з оцінкою когнітивного компонента такої залежності не спостерігається. Несприятливі взаємини, які зумовлюють низьку оцінку викладача, можуть бути джерелом додаткової тривожності студента, що породжує небажані зміни в його «Я-концепції». Тому особистісно формуючою, на наш погляд, є лише система міжособистісних взаємин із тими викладачами, які високо оцінюються студентами. Цей висновок підтверджується і середнім показником «ваги авторитету» викладача. Виявлено досить пряму залежність між рівнем оцінки викладача і «вагою авторитету» його в очах студентів. Особливо несприятливою є низька оцінка поведінкового компонента. Саме цих викладачів студенти характеризують так: *«людина несправедлива», «не дослухається до думки студентів»*, *«схильний карати за найменшу провину»* і, як наслідок цього, «не *користується авторитетом», «думка його не є значущою для студентів».*

Реалізуючи елементи психосемантичного підходу (В. Петренко, В. Похилько, А. Шмельов) для дослідження «Я-концепції» майбутнього вчителя як задані конструкти, ми взяли набір досить простих характеристик-епітетів (загалом 128) з опитувальника Л. Собчик «Діагностика міжособистісних взаємин» як модифікований варіант інтерперсональної діагностики Т. Ліри [9]. Як елементи були взяті виділені нами аспекти дослідження: «Я – студент-реальний», «Я – студент-ідеальний», «Він – викладач-позитивний», «Він – викладач-негативний». Обмежимось лише деякими аналітичними судженнями про отримані результати дослідження. Аналізу підлягали тільки «затребувані» конструкти, тобто ті, які використовувались для характеристики «Я» чи викладача.

Якщо розглядати когнітивну складність семантичного простору (кількість конструктів, що використовується для характеристики об'єктів), то вона найвища при характеристиці «Я-реальне» (в середньому по 46,9 характеристик), дещо менша при характеристиці «Я-ідеальне» (x=40,2) та «Він – викладач-позитивний» (x=39) і найнижча при характеристиці «Він – викладач-негативний» (x=24,9).

Аналіз дав змогу виділити характеристики викладача (на рівні значущості 0,5, тобто їх вказали понад 50% студентів), які можуть зумовлювати негативне ставлення до нього студентів: «здатність проявляти недовіру» – 0,68, «озлоблений» – 0,50, «часто вдається до допомоги інших» – 0,52. Концепція «Він – викладач-позитивний» значно різноманітніша: «благородний» – 0,8, «користується в інших повагою» – 0,64, «здатний бути критичним до себе» – 0,64, «доброзичливий» – 0,6, «суворий, але справедливий» – 0,56, «уміє подобатися», «поважний», «завжди люб'язний у поводженні», «підбадьорливий» – 0,51.

Аналіз виділених елементів за векторами домінування (V) та доброзичливості (G), що визначається на основі функціонального взаємозв'язку між кількісними показниками восьми октант психограми [15, с. 12], показує, що в характеристиках як «негативного», так і «позитивного» викладача студенти виділяють

високий рівень домінування (фактор V, відповідно, дорівнює +5,52 та +7,70), в характеристиці «Я-ідеальне» (+7,32) на відміну від «Я-реальне» (+2,47). Водночас фактор значно вищий у концепції «Він – викладач-позитивний» (+4,75), ніж у «Він – викладач-негативний» (-1,32). Цей фактор є бажаний і для «Я – студент-ідеальний» (+6,38). Отже, якщо одним із проявів домінування взяти вимогливість, не відкидаючи доброзичливості – поваги іншої людини, то можна припустити, що студенти сприймають як стосовно себе, так і значущого викладача принцип А. Макаренка: «Якомога більше вимогливості до людини, але разом із тим і якомога більше поваги до неї» [10, с. 229].

Зіставлення конструктів виділених елементів показує, що концепція «Я – студент-реальний» більше ідентична з концепцією «Він – викладач-позитивний», ніж із «Він – викладач-негативний». Ця закономірність була встановлена і за допомогою колірного тесту відношень.

«Я-концепція» створюється у процесі порівняння себе з іншими людьми. Думка про себе постійно підкріплюється порівнянням себе з іншими людьми [7, с. 37]. Можна припустити, що ставлення студента до викладача визначається співвідношенням власної «Я-концепції» і системою уявлень про викладача. Якщо уявлення про себе («Я-образ») оцінюється позитивно, то часто виділені якості «приписуються» і тому викладачеві, якому студент симпатизує (механізм ідентифікації). Тут може мати місце і так звана ідеалізація, тобто завищена оцінка. «Оцінка особистісних якостей іншої людини тим вища, чим більше оцінювана людина подобається тому, хто оцінює» [2, с. 207]. Якщо ж відкритий конструкт власного «Я» розцінюється студентом як небажаний, негативний, то через захисний механізм проекції може бути «приписаний» тому викладачеві, до якого студент ставиться негативно.

Отже, «Я-концепцію» студента – майбутнього вчителя – можна розглядати і як результат, і як умову функціонування взаємин його з викладачами. Є підстави вважати, що через механізм оптимізації міжособистісних взаємин у системі «студент – викладач» можна ефективно впливати (усвідомлено позитивно) на формування «Я-концепції» майбутнього вчителя. Перспективною тут може бути як оперативна діагностика взаємин студентів і викладачів із метою своєчасного їх коригування, застосування спеціальних соціально-психологічних прийомів активізації соціальної перцепції викладачів і студентів (наприклад, використання активних інтеракційних методик [4]), так і розроблення нових критеріїв професійної майстерності викладачів.

Щоб у майбутніх учителів формувалась позитивна «Я-концепція», потрібно, аби внутрішні установки психотерапевта – 1) емпатія, 2) безумовне позитивне ставлення до пацієнта, 3) щирість і непідробленість у спілкуванні з ним – проявлялись у кожного викладача педагогічного навчального закладу до кожного студента – майбутнього вчителя.

Елементи «Я-концепції» («Я – структура») – це «психічні моделі, за допомогою яких ми організовуємо наше життя [9, с. 65]. Тому неврахування особливостей «Я-концепції» майбутнього вчителя під час організації освітнього процесу призводить як до небажаних змін у структурі особистості студента (зокрема в його професійно-педагогічній спрямованості), так і до істотних вад у його професійній підготовці. Особливо актуальним це є для періоду ранньої юності, який характеризується інтенсивним розвитком самовизначення і становлення стійкого «Образу-Я».

Когнітивна схема «Я-концепції» студентів формується за її психологічним механізмом, дія якого визначається особливостями «ситуації соціального розвитку» майбутнього вчителя. До нього входить: інтеріоризація оцінних ставлень викладачів, учителів школи, однокурсників у навчально-професійній діяльності; порівняння себе з іншими у процесі виконання певних педагогічно-рольових функцій; інтегрування власних вражень і переживань від реальних результатів педагогічної практики; самоатрибуція як деяка компенсаторна функція, що породжена можливими суперечливостями в «Образі-Я» студента. Цей психологічний феномен розглядаємо [19; 21] в результативному і процесуальному аспектах, тобто як наслідок і умову перебігу взаємин студента з викладачами. Вважаємо, що через механізм оптимізації міжособистісних взаємин у системі *«студент – викладач»* можна ефективно впливати на формування «Я-концепції» майбутнього вчителя в період його професійного навчання.

Під «оптимальними» розуміємо такі взаємини між викладачами і студентами, які є особистісно-орієнтованими: забезпечують дотримання психологічних умов для самоствердження і самореалізації студента як майбутнього вчителя; створюють емоційно-психологічний клімат, який сприяє виникненню почуття психологічної захищеності, зняттю надмірного хвилювання в

ситуації випробування (наприклад, на іспиті чи під час пробного уроку у школі), зниженню рівня реактивної тривожності студентів (зокрема, в ситуації їхньої взаємодії з викладачами); виробленню адекватного емоційно оцінного ставлення викладача і студента один до одного тощо. Оптимальні взаємини також передбачають взаємообмін між викладачами і студентами окремими педагогічно-рольовими функціями (діалогічна взаємодія, спільне визначення мети діяльності, створення ситуацій вільного вибору, взаємооцінювання, використання рольової гри, пошук і репрезентація навчального матеріалу), який сприяє «введенню» у поле самосвідомості студента професійно-рольових установок «Я – майбутній учитель», «Я – вчитель-практикант», «Я – хороший майбутній вчитель» тощо.

За свого соціально-рольового статусу саме від викладача значною мірою залежить зміст і характер взаємин *«студент – викладач»*. Тому слід поетапно проводити з викладачами цілеспрямовану психоконсультаційну підготовчу роботу.

На першому етапі для корекції установок викладачів щодо студентів як майбутніх учителів ми створили творчу групу з наставників (понад 30 осіб) «Педагогіка співробітництва», яка працювала два роки. Водночас намагалися провести пропедевтичну роботу з тими викладачами, котрі, за оцінками студентів, були зараховані до «малоефективних типів» (низька оцінка гностичного, емоційного та поведінкового компонентів їхньої педагогічної діяльності). Мета такої роботи – формувати готовність викладачів сприймати й оцінювати студента як майбутнього вчителя, подолати небажані стереотипи функціонування взаємин системи *«викладач – студент»,* поступово замінити її системою *«викладач – майбутній учитель», а в* умовах педагогічної практики – системою *«викладач – учитель – практикант»*. Передбачалося, що результатом цього стане трансформація установки студентів «Я – учень (студент)» у професійно-рольову установку «Я – майбутній учитель».

Ефективність проведеної експериментальної роботи визначалася шляхом зіставлення узагальнених характеристик студентів I–IV курсів («Хто він?»), які були дані викладачами експериментальної і контрольної груп. Контент-аналіз суджень дав змогу виділити і систематизувати ті характеристики, які свідчать про наявність у викладачів професійно-рольових установок (ПРУ) щодо студентів. Результати дослідження наведені в таблиці 1.

Таблиця 1

ПРУ щодо студентів I–IV курсів викладачів контрольної (чисельник) і експериментальної (знаменник) груп, %

ПРУ	I	II	III	IV
Відсутні	82,2 23,4	63,4 7,4	12,4 19,3	7,2 0
«Майбутній учитель»	12,1 67,3	19,5 88,3	32,1 93,4	74,5 91.4
«Практикант»	0 27,4	32,3 67,3	84,3 81,9	86,3 74,3
«Колега»	1,7 9,8	2,3 22,4	34,9 65,0	31,7 79,4

Примітка: загальна сума не дорівнює 100%, оскільки кожен висловлював кілька установочних суджень

Результати досліджень показують, що під впливом проведеної експериментальної роботи у творчій групі «Педагогіка співробітництва» відбулися істотні зміни в установній системі викладачів стосовно студентів. Особливо це помітно щодо студентів I–II курсів (67,3% викладачів експериментальної групи вбачають у першокурснику і 88,3% у другокурснику «майбутнього вчителя» проти, відповідно, 12,1 і 19,5% викладачів контрольної групи). 65,0% викладачів експериментальної групи вказують на професійно-рольову ідентифікацію себе зі студентом III курсу («Він – колега») і 79,4% – IV курсу (у контрольній групі, відповідно, 34,9 і 31,7%). Однак ці зміни в свідомості викладачів, їхній установній системі щодо студентів не ведуть автоматично до істотної зміни в оцінюванні студентами ставлення викладачів до них як майбутніх учителів, що має сприяти трансформації в їхній «Я-концепції» соціально-рольових установок «Я – майбутній учитель», «Я – вчитель-практикант». Результати опитування, яким було охоплено понад 360 студентів, показано в таблиці 2.

Таблиця 2

Оцінювання студентами I–IV курсів ставлення викладачів до них як майбутніх учителів, %

Характер оцінки	I	II	III	IV
«Так, відчуваю»	14,7 43,2	6,1 18,1	5,8 17,3	12,4 24,3
«Інколи»	15,3 27,4	11,4 26,4	18,3 23,4	32,5 27,3
«Ні, не відчуваю»	70,0 29,4	83,5 55,5	76,9 59,3	55,1 48,4

Примітка: в чисельнику – результат опитування до проведення експериментальної роботи з викладачами, в знаменнику – після

Після експериментальної роботи 29,4% першокурсників, 50–60% студентів II–III курсів не оцінюють ставлення викладачів до себе як до майбутнього вчителя. Помітні позитивні зміни спостерігаються лише у першокурсників (43,2% їх дали ствердну відповідь проти 14,7% до проведення експериментальної роботи). Ця оцінка на старших курсах залишається значно нижчою, тому її можна пояснити як наявністю у першокурсника «ефекту новизни», так і орієнтацією його на зовнішні атрибути взаємин типу *«викладач – майбутній учитель»* (приміром, викладач звертається до нього на «ви», інколи називає його на ім'я й по батькові, дає змогу виступити перед групою з рефератом-повідомленням тощо). Цікаво, що відповідаючи «так», студенти нерідко дописували: «Але лише з боку окремих викладачів». Відповідь же «інколи» нерідко доповнювалась словами: «Коли це вигідно самому викладачеві». (Наприклад, щоб студенти не списували під час самостійної роботи, окремі викладачі нерідко наголошують: «Я вам довіряю, адже бачу перед собою майбутніх учителів, своїх колег»).

Чи існує взагалі в студентів потреба у ставленні до них викладачів як до майбутніх учителів, а не просто як до учнів (студентів)? Результати нашого опитування свідчать, що 80–95% студентів як на першому, так і на старших курсах мають таку потребу і вбачають важливим для них таке ставлення до себе. А студенти III курсів (і особливо IV) вважають, що їхні взаємини з викладачами мають поступово переходити в площину *«викладач – майбутній колега»*.

У чому ж причина розбіжностей в оцінюванні студентами і викладачами характеру взаємин між ними? Одна з можливих полягає в тому, що вони вкладають різний зміст у поняття *«взаємини викладач – студент»*. Результати дослідження показують, що у студентів 55,7% усіх характеристик ідеальних взаємин (проти 3,7% у викладачів) стосуються лише одного учасника взаємин – викладача. 28,7% опитаних студентів вважають: щоб склалися нормальні взаємини, викладач має бути тактовним; 13% – має розуміти студента, вміти поставити себе на його місце; 11,3% – враховувати думки студента і не нав'язувати своїх поглядів, вбачає в особі студента свого колегу. Вага цієї характеристики зростає до III курсу, коли студенти розпочинають практично виконувати (поки що тимчасово) професійно-рольові функції вчителя. Викладачам, методистам-керівникам педагогічної практики слід зважувати на ці зміни в соціально-рольовій позиції студента і не продовжувати ставитися до нього лише як до «студента».

Відомо, що «вживання в роль» передбачає особистісні зміни у людині (пригадаймо хоча б відомий експеримент Ф. Зімбардо [9, с. 165]. Студент же в процесі практики, виконуючи професійну роль учителя, починає вживатися в неї, поступово реалізуючи своє «ідеальне – Я» майбутнього вчителя. Якщо ж викладач ставиться до нього лише як до «студента», то це може породити внутрішню суперечливість в «Я-концепції» останнього, конфліктність ситуації у взаєминах із викладачем.

Водночас висловлювання студентів не обмежуються лише побажаннями на адресу викладачів. Майже половина названих характеристик однаково стосується і студентів, і викладачів: викладачі і студенти педучилища — це майбутні колеги, в яких єдині плани і спільні цілі, тому, передусім, між ними має бути абсолютне взаєморозуміння, взаємодопомога, 43,7% викладачів також висловлюються за взаємоповагу, такт між студентами і викладачами; 15,6% викладачів і 16,5% студентів – за взаєморозуміння. 30,4% студентів вбачають ідеальні взаємини з викладачами як рівноправні і дружні.

Суттєва розбіжність думок студентів і викладачів спостерігається щодо шляхів оптимізації взаємин між ними. Якщо 26,5% викладачів вбачає можливість покращити взаємини, змінивши власну позицію, то серед студентів так вважають лише двоє. 21,8% викладачів переконані, що саме вони мають бути доброзичливішими до студентів, поважати їхнє почуття власної гідності.

Слід зважати на те, що позиція «обвинувача» властива, на наш погляд, тим викладачам і особливо студентам, які мають низьку самооцінку, невисокий рівень самоповаги. «Люди, чию самооцінку в експерименті навмисно занижували (приміром, їм повідомляли, що вони отримали найнижчий бал з тесту на інтелект), із високою імовірністю починали ставитися до інших зневажливо. Загалом люди, які недооцінюють самих себе, схильні недооцінювати інших» [9, с. 90]. Спрацьовує при цьому своєрідний психологічний захисний механізм – «схильність на користь власного «Я», без якого і «супровідними йому виправдовуваннями люди з низькою самооцінкою вразливіші для тривоги і депресії» [9, с. 90]. Зазначимо, що наші дослідження виявили досить чітку тенденцію збереження високого рівня тривожності студентів протягом усього періоду навчання у педагогічному училищі. При цьому тривожність розглядаємо як прояв суперечливостей в

«Я-концепції» майбутнього вчителя [4]. Проблема ще й у тому, що майже третині викладачів притаманні негативні тенденції в «Я-концепції». Все це впливає на характер функціонування взаємин *«викладач – студент»* і оцінку їхніми учасниками цієї взаємодії.

Безперечно, самопочуття студента визначається загальною психологічною атмосферою, яка створюється всім педагогічним оточенням. Характер і зміна взаємин з оточуючими людьми є рушійною силою розвитку самосвідомості (С. Рубінштейн), а тому взаємини у системі *«студент – викладач»* відіграють важливе значення у процесі формування «Я-концепції» майбутнього вчителя [19]. Механізмом цього впливу є «проекція соціальних відносин усередину особистості» (Л. Виготський), вагому роль в яких відіграють взаємооцінки педагогів і студентів їхніх взаємин між собою. Ця обставина вимагає, щоб взаємини *«викладач – студент»* у педагогічному навчальному закладі були усвідомлено керованими, нормативність їх цілком має задаватися педагогічною доцільністю. З огляду на це одним із напрямів організаційно-методичної роботи у вузі має бути стимулювання активності педагогів для оптимізації їхніх взаємин із студентами.

Отже, на 2 етапі експериментальної роботи протягом трьох років у педучилищі працювали психологічні семінари-практикуми: «Педагогічне спілкування»; «Педагогічні ситуації і конфлікти»; «Індивідуальні особливості студентів і прийоми педагогічної взаємодії». Психологічна служба педучилища кожного семестру (за розробленою нами програмою) здійснювала діагностику взаємин у системі *«студент – викладач»*. Вона давала інформацію для індивідуальних і групових консультацій викладачів, метою яких було розв'язання виявлених проблем і коригування психологічних позицій учасників взаємин. Питання взаємин викладачів зі студентами тричі обговорювалося на засіданнях педагогічної ради училища.

Взаємини між викладачами і студентами розгортаються, передусім, у конкретних ситуаціях навчально-професійної діяльності. Саме тому одним із шляхів утілення особистісно-орієнтованої моделі педагогічної взаємодії вбачаємо механізм взаємообміну соціально-рольовими функціями між викладачами і студентами в навчальному процесі. Її реалізація дає змогу кожному студентові найбільш повно самоствердити і самореалізувати себе як майбутнього вчителя. Для цього предметна комісія викладачів психолого-педагогічних дисциплін проводила інформаційно-роз'яснювальну і організаційно-методичну роботу із запровадження в навчальний процес педучилища нетрадиційних форм організації навчання і активних методів роботи.

Інтегровані заняття. Сприяють активізації оптимальних взаємин студентів із викладачем (особливо, коли заняття проводять два викладачі) і студентів між собою. Наприклад, на інтегрованому занятті з педагогіки і педагогічних основ роботи з дитячими об'єднаннями студентка провела педінформацію, яка містила анотацію новинок психолого-педагогічної літератури з теми і вісті з педагогічної практики; творча група студентів перевірила і систематизувала знання з теми «Методи гуманного виховання»; студенти провели колективне творче заняття «Вечір нерозкритих таємниць», побудоване відповідно до змісту навчальних програм. Як наслідок, студенти активно обмінюються інформацією, реалізуючи і засвоюючи певні педагогічно-рольові функції. В умовах безпосереднього соціального порівняння викладачі свідомо дотримуються педагогічно доцільних професійно-рольових програм поведінки.

Заняття-гра. Прикладом такого заняття може бути заняття типу: «Що? Де? Коли?», «Психологічне лото», «Урок-аукціон», «Урок-панорама», ділова гра «Батьківські збори» тощо. Такі заняття створюють сприятливу емоційну атмосферу без надмірного психологічного напруження і хвилювання, сприяють ідентифікації студента з новою соціально-професійною роллю (зокрема, «вчитель»), знімають бар'єр «соціального статусу» у спілкуванні студента з викладачем тощо.

Заняття-діалог (як різновид урок-прес-конференція). Найбільш повно забезпечується комунікативна взаємодія студентів між собою і з викладачем, здійснюється взаємообмін соціально-рольовими функціями. Така робота не тільки розвиває комунікативні вміння майбутнього вчителя, а завдяки дії механізму «соціальної фасилітації» (посиленню домінантних реакцій у присутності інших) [9, с. 357], покращує виконання завдання, яке полягає в тому, щоб логічно переконати свого опонента. На наш погляд, це сприяє підвищенню самооцінки в студентів, вселяє впевненість у собі.

В іншому разі, публічно обговорюючи запропоновану проблему (наприклад, один з інваріантів С. Френе «Виставлення оцінок успішності і класифікація учнів у принципі помилкова»), учасники діалогу міняються ролями, що дає змогу зіставити результати обговорення, активізувати якомога більше студентів, проявити себе

ініціатором у діалозі, показати вміння висловлювати свою думку публічно. Присутні є одночасно і слухачами, і експертами, і потенційними учасниками самого діалогу.

Колективні форми роботи (розробка на основі досвіду В. Дяченко, О. Равіна [6]). Застосовували окремі елементи цієї форми роботи, зокрема співробітництво студентів у парі змінного складу: читання і наступне спільне обговорення логічно завершеної і невеликої за обсягом частини тексту; вироблення навичок формулювання запитання, пункту плану чи тези, адекватних змісту опрацьованого абзацу тощо. Практикувалося взаємонавчання студентів: відповіді на запитання домашнього завдання доповнюють письмово і перевіряють самі студенти; групове розв'язування проблемної ситуації; самостійна робота з новим навчальним матеріалом у ланках із подальшим його поясненням усій групі; багаторазове варіативне повторення за допомогою опорних сигналів тощо.

Наші дослідження [21] показують, що одним з інтегральних показників психологічної атмосфери у взаєминах студента з викладачем можна розглядати рівень реактивної тривожності студента в ситуації педагогічної взаємодії. Її оперативну діагностику ефективно здійснювали за допомогою шкал Ч. Спілбергера, сумарний показник кожної з яких показує: 1) низький рівень тривожності – до 30 балів; 2) середній – 30–45; 3) високий – понад 45 балів [15, с. 73–75]. Реактивна тривожність проявляється у людей в окремих ситуаціях, тому її дослідження в студентів контрольної і експериментальної груп слід проводити в гомогенних умовах.

Проведена психоконсультаційна і організаційно-методична робота з викладачами щодо оптимізації їхніх взаємин зі студентами дала позитивні результати. Так, середній показник реактивної тривожності знизився з 44,9 бала в контрольній групі до 37,8 – в експериментальній. Хоч індивідуальна варіація в рівнях тривожності студентів досить висока (середнє квадратичне відхилення відповідно дорівнює 12,3 і 11,7), в експериментальній групі істотно зменшилася кількість студентів із високим рівнем прояву реактивної тривожності (в контрольній групі – 44,3%, в експериментальній – 21,3). Можна зробити висновок, що характер взаємин у системі «студент – викладач» істотно впливає на рівень тривожності студентів у ситуації педагогічної взаємодії; оптимізація взаємин сприяє його зниженню. Цей висновок підтверджують і результати дослідження О. Кондаша, який встановив, що одним із факторів, який спричинює хвилювання учня на іспиті, є характер стосунків його з екзаменатором і, зокрема, поведінка самого екзаменатора [8, с. 88–90].

Помітного зниження рівня особистісної тривожності не виявлено; залишається високим як усереднений її показник, так і відсоток студентів із високим її рівнем (61,2%). Це можна пояснити тим, що особистісна тривожність є порівняно стійким утворенням (Р. Кеттел, Ч. Спілбергер), яке формується протягом попереднього періоду життя студента під впливом як соціальних, так і особистісних чинників. Водночас наші розрахунки виявили прямий кореляційний зв'язок між особистісною і реактивною тривожністю студентів ($r = +0{,}402$, $\alpha = 0{,}01$). Отже, студенти з вищим рівнем особистісної тривожності схильні проявляти вищий рівень тривожності і в конкретній ситуації (зокрема, в ситуації взаємодії з викладачем на занятті чи перед початком пробного уроку на педпрактиці). Це має враховувати викладач, вибираючи індивідуальну тактику взаємодії зі студентом із високим рівнем особистісної тривожності в конкретній ситуації навчально-виховного процесу.

Встановлено, між характером ставлення студента до самого себе є статистичне значущий обернений кореляційний зв'язок як із рівнем його особистісної тривожності ($r = -0{,}319$, $\alpha = 0{,}01$). Це означає, що нижчий рівень тривожності характерний для студентів, які краще ставляться до себе.

Зіставлення усереднених показників ставлення до самого себе студентів контрольної і експериментальної груп дає уявлення про вплив оптимізації взаємин у системі *«викладач – студент»* на «Я-концепцію» майбутнього вчителя. Дослідження ставлення до себе доцільно здійснювати за допомогою тесту-опитувальника В. Століна [13].

Усереднений показник ставлення до самого себе студентів експериментальної групи був дещо вищий, особливо це помітно за шкалою «Очікування на позитивне ставлення до себе з боку інших людей» (показник зріс з 0,76 до 0,85). Саме завдяки зміні характеру взаємин викладачів зі студентами (як результат проведеної експериментальної психоконсультаційної і організаційно-методичної роботи з викладачами педучилища) студент може сподіватися на позитивне ставлення до нього з боку викладача. Таке оптимістичне прогнозування майбутнього вчителя сприяє зростанню його самоповаги, що є одним із проявів позитивної «Я-концепції».

Зниження на 22,4% кількості студентів із негативними тенденціями їхньої «Я-концепції» дає підстави стверджувати, що проведена експериментальна робота з викладачами щодо оптимізації їхніх взаємин зі студентами дала певні позитивні результати.

Висновки. Формування позитивної «Я-концепції» майбутнього педагога варто розглядати в контексті загальних психолого-педагогічних умов, в яких перебуває студент, навчаючись у закладі вищої освіти. Позитивний вплив на «Я-концепцію» студентів здійснюється через механізм оптимізації їхніх взаємин із викладачами завдяки реалізації особистісно-орієнтованої моделі взаємодії між ними. Це, передусім, означає: 1) самоцінність особистості, її суверенності у сприйнятті й оцінці студентом і викладачем один одного; взаємоповага і взаємовідповідальність; 2) співпраця, співтворчість, діалог як форма навчально-інформаційної взаємодії; 3) взаємообмін деякими соціально-рольовими функціями, самоактуалізація і професійне самоствердження; 4) зближення статусно-рольових позицій, професійна взаємоідентифікація.

Психолого-педагогічна система роботи з формування позитивної «Я-концепції» майбутнього педагога може передбачати:

а) психокорекцію установок викладачів щодо студентів як майбутніх учителів: робота творчих груп викладачів; проведення психологічних семінарів-практикумів; діагностика взаємин у системі *«викладач – студент»* і аналіз виявлених проблем на засіданнях педагогічної ради та у процесі індивідуальних консультацій; вивчення «Я-концепції» викладачів для надання їм психокорекційної допомоги;

б) створення умов для трансформації у семантичний простір «Я-концепції» студентів професійно-рольових установок: запровадження нетрадиційних форм організації і активних методів навчання з метою взаємообміну соціально-рольовими функціями; психологічна емоційно-оцінна підтримка студентів під час практики; робота групи психотренінгу «Я – майбутній учитель»; оперативна діагностика змін у «Я-концепції» студента з наступним розробленням системи психокорекційних програм.

Процес підготовки майбутнього педагога потребує ґрунтовного психологічного забезпечення. Однією з функцій психологічної служби навчального закладу має бути оперативна діагностика процесу особистісного становлення студента як майбутнього педагога, забезпечення сприятливих умов для полегшення його професійної особистісно-психологічної адаптації.

Атестуючи викладачів педагогічного закладу освіти, варто враховувати особливості їхньої «Я-концепції», оскільки вона впливає на зміст і характер взаємин у системі *«студент – викладач»* і саме через це значною мірою визначає можливість формування позитивної «Я-концепції» студента – майбутнього педагога.

Список літератури:

1. Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание / Пер. с англ. Москва, 1986.
2. Бодалев А.А. Личность и общение. *Избр. труды*. Москва, 1983.
3. Виноградова В.Є., Юрченко В.І. Психологія вищої освіти: теоретичні і практичні аспекти. Київ, 2008.
4. Власенко В.В. Вчителі-учні: психологія взаємних оцінних ставлень. Київ, 1995.
5. Годфруа Ж. Что такое психология: В 2 т. Т. 2 / Пер. с франц. Москва, 1992.
6. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы. Москва, 1991.
7. Ішмуратов А.Т. Конфлікт і згода (основи когнітивної теорії конфліктів). Київ, 1996.
8. Кондаш О. Хвилювання: страх перед випробуванням / Пер. зі словац. Київ, 1981.
9. Майерс Д. Социальная психология / Пер. с англ. Санкт-Петербург, 1996.
10. Макаренко А.С. Твори: В 7 т. Т. 5. Москва, 1958.
11. Микитюк Г. Вплив взаємин викладача і студентів на формування професійної ідентичності майбутнього вчителя. *Психологія* : Збірник наукових праць. Вип. 20. Київ : НПУ, 2003.
12. Основи психології: Підручник / За заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. Київ, 1995.
13. Практикум по психодиагностике: Психодиагностические материалы / Под ред. В.В. Столина. Москва, 1988.
14. Приходько Ю.О., Юрченко В.І. Психологічний словник-довідник: Навч. посібник. 2-ге вид. Київ, 2014.
15. Психология личности: тесты, опросники, методики / Н.В. Киршева, Н.В. Рябчикова. Москва, 1995.
16. Собчик Л.Н. Диагностика межличностных отношений (модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири): Метод, руководство. Москва, 1990.
17. Харин Ю., Стамбулов А. Преподаватель глазами студента. *Среднее спец. образование*. 1989. № 6.

18. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение). Санкт-Петербург, 1997.

19. Юрченко В.І. Вплив взаємин між студентами та викладачами на «Я-концепцію» майбутнього вчителя. *Освіта і управління*. 1997. Т. 1. № 1.

20. Юрченко В.І. Оптимізація взаємин у системі «студент-викладач». *Освіта і управління*. 1997. Т. 1. № 3.

21. Юрченко В.І. Тривожність як прояв суперечливостей в «Я-концепції» майбутнього вчителя. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 1.

Yurchenko V.I. TEACHER-STUDENT RELATIONSHIP AS A FACTOR IN SHAPING THE FUTURE TEACHER'S "I-CONCEPT"

The article analyzes the social and psychological features of the relationships between teachers and students that influence the formation of the "I-concept" of the future teacher. The results of the study of the place of the teacher-student relationship in the system of teachers "and students" life values and the peculiarities of their perception and assessment are presented. Higher relevance for students of their relationships with teachers has been identified, which is increasing during student learning in a pedagogical educational institution. The difficulties in the relations caused by the different socio-role status of teachers and students, as well as the barriers to pedagogical communication, have been identified. The formation of a positive "I-concept" of the future teacher through the mechanism of realization of the personality-oriented model of pedagogical interaction is considered. A statistically significant correlation was found between students' assessment of the behavioral and affective components of the teacher's activity and the level of student anxiety in the communication situation with the teacher. A high level of student anxiety is defined as one of the manifestations of a negative "I-concept" of a future teacher. Some factors have been identified as influencing the level of anxiety of students during pedagogical practice, in particular the nature of the relationship between the trainee and the methodologist. The system of psychoprophylactic and organizational-methodical work of teachers with students on optimization of their relations is developed: psychological seminars-workshops, non-traditional forms and active methods. Some positive results of the experimental work have been revealed: decreased levels of reactive anxiety; the number of students with a negative self-concept decreased.

Key words: *"I-concept", teacher-student relationships, optimal relationships, personality-oriented model of relationships, personal and reactive anxiety, professional role-playing settings.*

Відомості про авторів

Бабич М. Я. – викладач-методист ВНКЗ ЛОР Бориславського медичного коледжу

Бєлавін С. П. – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського

Бєлавіна Т. І. – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, доцент кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського

Виноградова В. Є. – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського

Костіна Т. О. – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського

Костюченко О. В. – доктор психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Таврійського наукового університету імені В.І. Вернадського

Мітіна С. В. – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського

Маслянікова І. М. – кандидат психологічних наук, доцент, Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського

Османова А. М. – кандидат психологічних наук

Романюк Л. В. – доктор психологічних наук, професор Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського

Скакун Ю. В. – кандидат юридичних наук, доцент, перший проректор Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського

Соловей О. Я. – викладач-методист, заступник директора з навчальної роботи ВНКЗ ЛОР Бориславського медичного коледжу

Юрченко В. І. – кандидат психологічних наук

Науковий журнал

ВЧЕНІ ЗАПИСКИ
ТАВРІЙСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ В.І. ВЕРНАДСЬКОГО

Серія: Психологія

Том 31 (70) № 1 2020

Коректура • *Н. Пирог*

Комп'ютерна верстка • *Н. Кузнєцова*

Адреса редакції:
Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського
м. Київ, вул. Джона Маккейна, 33

Формат 60х84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 8,51. Ум.-друк. арк. 9,77. Зам. № 1119/243
Підписано до друку 30.09.2020. Наклад 150 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
03150, м. Київ, вул. Велика Васильківська 74, оф. 7
Телефон +38 (048) 709 38 69, +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.