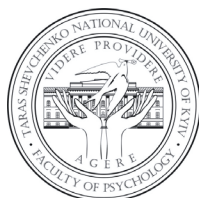


Київський національний університет
імені Тараса Шевченка

Факультет психології



УКРАЇНСЬКИЙ ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Виходить не менше 2 разів на рік

Заснований у 2016 році

№ 2

КИЇВ – 2016

УДК 159.9(477)(062.55)
ББК 88
У 45

Засновник Київський національний університет імені Тараса Шевченка,
факультет психології

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
Серія: КВ № 22255-12155Р від 28.07.2016 р.
Вид видання: збірник
Статус видання: вітчизняне
Мова видання: українська
Сфера розповсюдження: загальнодержавна

Рекомендовано до друку Вченою радою факультету психології
(протокол №3 від 13 жовтня 2016 року)

Головний редактор – Данилюк І. В., д.психол.н., проф.;

Заступник головного редактора – Коваленко А. Б., д.психол.н., проф.;

Редакційна колегія: Васютинський В. О., д.психол.н., проф.; Альфредас Лауріна-вічус, д.філос., проф. (Вільнюс, Литва); Москалець В. П., д.психол.н., проф.; Фурманов І. О., д.психол.н., проф. (Мінськ, Білорусь); Швалб Ю. М., д.психол.н., проф.; Ганс-Дітер Даммерінг, д.філос. (Магдебург, Німеччина); Міхал Білевич, дійсний доктор психології (Варшава, Польща); Траверсе Т. М., д.психол.н., доц.; Чуйко О. В., д.психол.н., доц.; Дубровинський Г. Р., к.психол.н., доц.; Соснюк О. П., к.психол.н., доц.; Козицька І. В., к.психол.н.; Рогаль Н. І., к.психол.н.; Романова Ю. В., к.психол.н.

Редакція залишає за собою право вносити корективи щодо обсягу статей.

Відповідальність за достовірність фактів, цитат, імен та інших даних несуть автори публікацій.

Український психологічний журнал: збірник наукових праць /

У 45 головн.ред. І.В.Данилюк : КНУ імені Тараса Шевченка. – К., 2016. – №2. – 144 с.

Наведено результати теоретичних, наукових, прикладних та науково-експериментальних досліджень з актуальних питань психології/ Для науковців, викладачів, аспірантів, соціальних працівників, практичних психологів, студентів.

Issue deals with the results of theoretical, scientific, empirical and scientific-experimental researches of the actual problems of psychology. Scientists, teachers, graduate students, social workers, psychologists-practitioners and students will be interested in it.

УДК 159.9(477)(062.55)
ББК 88

© КНУ імені Тараса Шевченка, 2016

Збірник надруковано за підтримки БО «Міжнародний благодійний фонд
«Розвиток наукової психології «ФРОНЕЗИС»

ЗМІСТ

Васютинський В. О.

ПЕРСПЕКТИВИ ЦІННІСНОГО ПОРОЗУМІННЯ УКРАЇНЦІВ СХОДУ І ЗАХОДУ В ОЦІНКАХ ПОДІЙ НА ДОНБАСІ.....	7
---------------------------------------------------------------------------------------------------	---

Данилюк І. В., Ларін Д. І.

МЕТОДИКА ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ІСТОРИЧНОГО СМISЛУ ПЕРІОДУ ВІДКРИТОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КРИЗИ ЯК ЧИННИКА СТАНОВЛЕННЯ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ.....	19
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Zabolotna V. O.

EDUCATION AS A VALUE FOUNDATION FOR YOUNG PEOPLE LIFE STRATEGIES	29
---------------------------------------------------------------------------	----

Завязкіна Н. В., Шелест Д. В.

СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ПІДЛІТКІВ З ІСТЕРОЇДНИМИ РИСАМИ ОСОБИСТОСТІ	40
--------------------------------------------------------------------------	----

Коваленко А. Б., Рогаль Н. І.

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ГАРМОНІЗАЦІЇ СТОСУНКІВ ПІДЛІТКІВ З БАТЬКАМИ.....	52
------------------------------------------------------------------------	----

Козлова О. С.

СПІЛКУВАННЯ ЛЕКТОРА З АУДИТОРІЄЮ: НЕВЕРБАЛЬНИЙ АСПЕКТ	62
----------------------------------------------------------------	----

Остапенко І. В.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНИХ БАР'ЄРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ САМОІДЕНТИФІКАЦІЇ	73
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Скнар О. М.

РЕГІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОЛІТИЧНИХ
ПРАКТИК СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ 85

Соснюк О. П.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЛАБІЛІЗАЦІЇ
В ТРЕНІНГУ: МОЖЛИВОСТІ ТА ОБМЕЖЕННЯ 97

Stavytskyi G. A.

THE IMPLEMENTATION OF A FOREIGN LANGUAGE IN THE
PROCESS OF PROFESSIONAL PREPARATION OF STUDENTS-
PSYCHOLOGISTS AS A MEANS OF EXPANSION OF THEIR
INTERCULTURAL COMMUNICATIONS 109

Траверсе Т. М.

ТРАКТУВАННЯ ПОЛІТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК
СИСТЕМИ В ПОЛІТИКО-ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ 120

Шишова О. М.

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ЗА
РІЗНИМИ ПРОГРАМАМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ 134

CONTENTS

Vasiutynskyi V. O.

PERSPECTIVES OF EASTERN AND WESTERN UKRAINIANS'
MUTUAL UNDERSTANDING ON VALUES IN THEIR ESTIMATING
EVENTS IN DONBAS..... 7

Danyliuk I. V., Larin D. I.

METHODOLOGY AND ORGANIZATION OF THE STUDY
OF A HISTORICAL MEANING OF THE PERIOD OF OPEN
PSYCHOLOGICAL CRISIS AS A MEANING OF
BECOMING OF MODERN PSYCHOLOGICAL SCIENCE..... 19

Zabolotna V. O.

EDUCATION AS A VALUE FOUNDATION FOR
YOUNG PEOPLE LIFE STRATEGIES 29

Zavyazkina N. V., Shelest D. V.

SOCIAL ADAPTATION OF TEENAGERS
WITH HYSTERICAL PERSONALITY TRAITS..... 40

Kovalenko A. B., Rohal N. I.

PSYCHOLOGICAL CONDITIONS OF HARMONIZATION
CHILD-PARENT RELATIONSHIPS 52

Kozlova O. S.

COMMUNICATION BETWEEN LECTOR AND AUDIENCE: NON-
VERBAL ASPECT..... 62

Ostapenko I. V.

CONCEPTUAL BASES OF RESEARCH OF COMMUNICATION
BARRIERS OF NATIONAL AND CIVIC SELF-IDENTIFICATION..... 73

Sknar O. M.

REGIONAL FEATURES OF STUDENT YOUTH POLITICAL PRACTICES	85
-----------------------------------------------------------------	----

Sosniuk O. P.

FEATURES OF USAGE OF LABILIZATION IN TRAINING: OPPORTUNITIES AND RESTRICTIONS	97
----------------------------------------------------------------------------------------	----

Stavytskyi G. A.

THE IMPLEMENTATION OF A FOREIGN LANGUAGE IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL PREPARATION OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS AS A MEANS OF EXPANSION OF THEIR INTERCULTURAL COMMUNICATIONS	109
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Traverse T. M.

INTERPRETATION OF POLITICAL ACTIVITY AS A SYSTEM IN POLITICAL-PSYCHOLOGICAL SCIENCE	120
----------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Shishova O. M.

THE DEVELOPMENT OF SOCIAL COMPETENCE OF CHILDREN IN DIFFERENT PRESCHOOL PROGRAMS.....	134
------------------------------------------------------------------------------------------	-----

УДК 316.64

Васютинський В. О.,

доктор психологічних наук, професор,
головний науковий співробітник,
Інститут соціальної та політичної
психології НАПН України
E-mail: vasiutynskii.vadym@gmail.com

ПЕРСПЕКТИВИ ЦІННІСНОГО ПОРОЗУМІННЯ УКРАЇНЦІВ СХОДУ І ЗАХОДУ В ОЦІНКАХ ПОДІЙ НА ДОНБАСІ

За результатами інтерв'ювання мешканців Маріуполя і Львова (по 50 осіб) із приводу воєнно-політичних подій на Донбасі виявлено відмінне і подібне в змісті їхніх оцінок. Поряд із відмінностями, які роз'єднують, є оцінки, що можуть становити основу еventуального ціннісного порозуміння: це відмінності об'єднувчі та подібності – суперечливі і несуперечливі.

Ключові слова: політико-ідеологічні незгоди, ціннісне порозуміння, ціннісний компроміс, толерантність, атрибуція провини.

According to the results of interviewing the residents of Mariupol and Lviv (50 people in each city) on military and political events in Donbas, the different and similar contents in their estimations were revealed. Along with the dividing differences, there were estimations which could be the basis of eventual mutual understanding on values. They were: uniting differences, contradictory and consistent similarities.

Key words: political and ideological disagreement, mutual understanding on values, compromise on values, tolerance, attribution of guilt.

Постановка проблеми. Воєнно-політичні події на сході України актуалізували дослідження психологічних стратегій адаптації спільноти до умов і наслідків воєнного конфлікту. Щонайважливішою складовою процесу такої адаптації є ціннісне порозуміння між носіями різних, часом протилежних політико-ідеологічних поглядів, які є джерелом істотних суспільних незгод. Ціннісне порозуміння членів спільноти визначено як процес взаємного виявляння, порівняння, усвідомлення, визнання цінностей, стан взаємного розуміння та

прийняття їх як істотного і невідмінного факту співіснування, корекцію ставлень до них під час значущої взаємодії їхніх носіїв у процесі колективної адаптації до умов життєдіяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Брак ціннісного порозуміння, зазначає Д. Кашен, часто лежить в основі таких дисфункційних симптомів спільної діяльності, як запеклі суперечки, нескінченні незгоди та неефективні зустрічі. Це не означає, що взаємне уточнення цінностей унеможливорює конфлікт. Проте таке з'ясування дає змогу зробити конфлікт прозорим, критерії та межі приймання рішень – зрозумілими, а дискусії – продуктивними [5]. Принциповим тут є питання про те, наскільки в основі значущих соціальних конфліктів лежать саме цінності, чи можливі такі конфлікти без ціннісного контексту. Схоже, що навряд, бо будь-який предмет, із приводу якого зав'язується масштабне громадське протистояння, неминуче має або набуває ціннісного змісту.

Т. Вілкінсон розглядає ціннісне порозуміння як надважливий засіб єднання культур у суспільстві. Він, зокрема, наполягає на тому, що порозуміння, наприклад, між представниками різних релігій (як і будь-яких інших ідеологій) можливе лише на нейтральній, тобто світській, а не релігійній, основі [7, с. 19–20]. Якщо застосувати цей принцип до порозуміння політико-ідеологічного, то можна гадати, що в такому процесі належить сильніше акцентувати не власне політичні чи ідеологічні складові, а ті, що видаються більш нейтральними, але є психологічно важливими. Тут насамперед на думку спадають цінності «загальнолюдські», що їхню вагу важко заперечити і на тлі яких інші цінності стають менш значущими або актуальними.

Описуючи процес вироблення стратегій впливу в американській філантропії, спрямованих на соціальні зміни, Г. Пірсон підкреслює значення типового для Канади ціннісного порозуміння, що виводить дискусії за межі політичної поляризації. Обговорення філантропічних стратегій, як правило, не зачіпає позицій учасників у політичному спектрі. Для того щоб говорити про стратегії, не потрібно сперечатися про цінності [6]. Очевидно, у політично стабільному суспільстві досягти цього набагато легше, ніж в умовах інтенсивної політичної поляризації, яка має місце в сучасній Україні.

Дж. Єрвуд і А. Страньєрі, досліджуючи засоби забезпечення дорадчої демократії, приділяють увагу досягненню консенсусу як згоди щодо того, що слід робити. Такий консенсус містить істотні суб'єктивні компоненти у вигляді цінностей, переконань та уподобань, на основі яких автори пропонують відповідну типологію. Нормативний компонент стосується до згоди щодо головних цінностей:

виділяють їхній перелік, але без установлення єдиної ієрархії, тобто насамперед має йтися про можливість їхнього співіснування. Епістемічний компонент орієнтує на причинно-наслідкові зв'язки між діями і цінностями; він передбачає широке бачення перспектив, взаємне визнання переконань та готовність їх обговорювати, відмову від намагань викоренити «хибні» погляди. Преференційний компонент ґрунтується на згоді щодо того, що слід робити, щодо діапазону прийнятних альтернатив, здійснення вибору між ними [8, с. 21–23]. Якщо взяти такий перелік за логічну та практичну послідовність досягання консенсусу, то початково належить подбати про якнайширше усвідомлення можливості й неодмінності існування різноманітних цінностей. Далі має йтися про взаємне визнання їх. На завершення має відбутися вибір цінностей у загальноприйнятних межах.

Дж. Адема підкреслює значення наукових знань для узгодженого розв'язання проблем. Для структурованих проблем роль науковця-експерта є найбільш ефективною, проблему може бути розв'язано шляхом використання належних знань. За наявності ціннісного консенсусу стає зрозуміло, яку саме проблему потрібно розв'язати, а в разі консенсусу щодо потрібних знань рішення знайти досить легко. У випадку помірно структурованої проблеми, коли немає ціннісного консенсусу, але є згода щодо знань, особливого значення набуває роль посередника, який допомагає усвідомити складність проблеми, визначити точки дотику та провести переговори з пошуку рішення. Основну увагу приділяють використанню фактичних знань та обговоренню того, як вони впливають на цінності. У разі погано структурованої проблеми існує згода щодо цінностей, але не щодо знань. Для таких проблем науковці в кінцевому підсумку відіграють роль адвоката. Коли ж ідеться про неструктуровану проблему, науку можна розглядати як засіб постановки проблеми [4].

Виробляючи алгоритм роботи психолога з етичними дилемами, В. Горбунова робить основний наголос на рефлексивних уміннях аналізувати ситуацію, приймати рішення з огляду на можливі наслідки. Визначення конфліктних цінностей, ідентифікація їхніх носіїв та пошук шляхів ціннісного компромісу вимагає розвинутої рефлексії, навичок аналізу та самоаналізу, глибоких професійних знань. Реалізації ціннісного компромісу на практиці може бути досягнуто, зокрема, за умов узгодження цінностей науки і цінностей замовника [1, с. 309–311]. Проблема вочевидь полягає в тому, як засоби досягання компромісу у вузькопрофесійному просторі застосувати до широкого соціального контексту.

Л. Тарасюк позначає місце ціннісної толерантності серед видів толерантності та інтолерантності за ієрархічним принципом сходження від першого до другого в контексті відповідної культури. Послідовність цих видів має такий вигляд: протекціоністська толерантність (наполегливе утвердження толерантності в суспільстві), ціннісна толерантність, прихована інтолерантність, вербальна інтолерантність, агресивна поведінкова інтолерантність. Ціннісну толерантність автор визначає як систему цінностей і зразків поведінки, пов'язану з неухильно твердим дотриманням принципів толерантності, неупередженим ставленням до представників інших соціально-демографічних груп і готовністю прийняти вислови й поведінкові акти, відмінні від власних [3].

Аналізуючи процеси націєбудівництва в сучасній Україні, І. Кононов пише, що основою різних поглядів на культурний розвиток і зовнішньополітичні орієнтації країни є два різні проекти – співгромадянства (на Донбасі) і етнонації (у Галичині). Для міжрегіонального суспільного договору в Україні потрібен певний ціннісний компроміс. На його думку, за роки незалежності такий компроміс між Донбасом і Галичиною почав стихійно складатися. Відбулася дифузія зазначених проектів націєбудівництва, і вони поширилися по всій території України. Політична комунікація між регіонами, рефлексія над міжрегіональними відносинами сформувала в більшості населення прагнення до досягнення компромісу з приводу бажаного майбутнього країни. Проте політична криза кінця 2013 – 2014 рр. зруйнувала суспільні договори між різними групами в Україні [2]. Водночас є очевидним, що відновлення цілісного загальноукраїнського суспільного буття є неможливим без повернення до пошуків ціннісного компромісу.

Мета статті полягає у висвітленні та узагальненні результатів емпіричного дослідження психологічної структури уявлень мешканців Сходу і Заходу України про зміст і перспективи ціннісного порозуміння як доконечної умови досягнення загальносуспільної злагоди.

Виклад основного матеріалу. Дослідження складалося з двох частин. У серпні 2016 р. було опитано 50 мешканців м. Маріуполя Донецької обл. У статевій структурі вибіркової сукупності мав місце перекіс у бік перевищення частки жінок (62%) порівняно із загальною структурою населення великих міст України. За віком респонденти розподілилися таким чином: від 18 до 29 років – 22%, від 30 до 49 – 34, 50 років і старші – 44%. У вересні аналогічне опитування проведено у Львові, де відтворено статево-вікову структуру маріупольської вибірки.

Як основний метод було застосовано напівстандартизоване інтерв'ю. Респондентам, зокрема, ставили три запитання. У першому їм

пропонували сформулювати радіозвернення до мешканців окупованої частини Донбасу. У другому – таке саме звернення до мешканців Західної України. Третє запитання полягало у визначенні того, хто в кого і за що, на думку респондентів, мав би просити пробачення після закінчення війни на Донбасі.

Насамперед належить звернути увагу, що відповіді мариупольців були більш розлогими і тривалішими (в 1,3 раза) в часі. Це можна пояснити двома причинами. По-перше, самі воєнні події безпосередніше до них стосуються та викликають сильнішу емоційну реакцію, а відтак і бажання висловитися з їхнього приводу. По-друге, львів'яни назагал мають більш визначену політичну позицію, а тому формулюють свої судження дещо категоричніше, а через це й лаконічніше.

Отримані відповіді проаналізовано за допомогою контент-аналізу. У зверненнях до мешканців Донбасу та Західної України виділено по 20 змістових одиниць, у питанні про пробачення – 16. Відтак ці одиниці піддано процедурі кластерного аналізу.

Щодо мешканців Донбасу найчастішими виявилися заклики схаменутися, припинити війну (загалом 20 одиниць, у т. ч. 14 від мариупольців та 6 від львів'ян, відмінності за критерієм Фішера $p \leq 0,05$). Далі йдуть побажання триматися (17 – 10 і 7), вислови співчуття (17 – 11 і 6), заклики бути українськими патріотами (13 – 3 і 10, $p \leq 0,05$), звинувачення «самі винні» (12 – 4 і 8), констатація «вас обманули» (12 – 7 і 5), небажання будь-що говорити (11 – 5 і 6), твердження «немає сенсу з ними говорити» (11 – 7 і 4), заклики не втрачати надії на краще (10 – 6 і 4), заклики діяти (9 – 3 і 6), констатація їхнього права на власний вибір (8 – 4 і 4), твердження «від них нічого не залежить» (7 – 5 і 2), заклики шукати вихід (7 – 0 і 7, $p \leq 0,01$), побажання миру (6 – 4 і 2), заклики «живіть як хочете» (5 – 4 і 1), твердження «вони такі самі, як ми» (5 – 4 і 1), думка «вони вже передумали» (4 – 3 і 1), побажання щастя й здоров'я (4 – 3 і 1), схвалення їхніх дій (3 – 2 і 1), заклики сподіватися на Бога (2 – 1 і 1). Відмінності між мариупольцями і львів'янами виявилися значущими за трьома ознаками з 20.

За результатами кластерного аналізу за методом Варда виділилися вісім кластерів.

Перший кластер зібрав 11 ознак із 20. Його досить різноманітний зміст можна інтерпретувати як «самовизначення щодо подій на Донбасі». У мариупольців переважає емоційно-розгублено-констатувальна позиція: «живіть як хочете», «нічого не залежить», «такі самі, як ми». Львів'яни натомість активніше закликають діяти, шукати вихід.

Другий кластер – відмова від звернення, що, може означати як брак чіткої позиції, так і надто високе емоційне заангажування, через

що важко даються конкретні формулювання. Позиції маріупольців і львів'ян виявилися кількісно близькими.

Третій кластер склали звинувачення на адресу мешканців Донбасу у вигляді висловів «самі винні», «що хотіли, те й отримали». Тут дещо активнішими були львів'яни. Так само оцінки львів'ян переважили в змісті четвертого кластеру із закликами бути українськими патріотами.

У решті кластерів активнішими були маріупольці. Вислови, які фіксують марність розмов з обманутими мешканцями окупованих територій, склали п'ятий кластер. Вислови співчуття становили зміст шостого кластеру. Заклики схаменутися ввійшли до сьомого кластеру. Восьмий кластер об'єднав заклики триматися та вірити в краще.

У зверненнях до мешканців Західної України найпомітнішими виявилися заклики дбати про Україну (18 – 5 і 13, $p \leq 0,05$). Наступні пункти склали заклики бути толерантними (14 – 6 і 8), шукати порозуміння (12 – 9 і 3, $p \leq 0,05$), вислови поваги (12 – 9 і 3, $p \leq 0,05$), заклики триматися (10 – 5 і 5), твердження «ми один народ» (10 – 8 і 2, $p \leq 0,05$), заклики молитися, не грішити (9 – 3 і 6), констатація, що на Західній Україні все гаразд (8 – 4 і 4), заклики не думати, що на сході всі сепаратисти (8 – 7 і 1, $p \leq 0,01$), побажання щастя й здоров'я (7 – 4 і 3), заклики допомагати мешканцям Східної України (7 – 1 і 6, $p \leq 0,05$), заклики не нав'язувати своїх цінностей (7 – 4 і 3), вислови вдячності (6 – 4 і 2), побажання миру (6 – 5 і 1, $p \leq 0,05$), співчуття за воїнів, які гинуть на Донбасі (6 – 5 і 1, $p \leq 0,05$), констатація «ми різні» (6 – 6 і 0, $p \leq 0,01$), вимога «не лізти на Донбас» (6 – 5 і 1, $p \leq 0,05$), твердження «вони такі самі, як ми» (5 – 5 і 0, $p \leq 0,05$), небажання будь-що говорити (4 – 1 і 3), пропозиція відмовитися від Донбасу як непотрібного тягара (2 – 2 і 0). У зверненнях до мешканців Західної України відмінності між респондентами з обох міст спостережено частіше: за 11 смисловими одиницями з 20.

Відповіді респондентів узагальнено в семи кластерах.

У першому кластері можна вбачати позитивні оцінки ролі Західної України у зв'язку з подіями на Донбасі, що їх дали переважно маріупольці. Другий кластер – це поради або вимоги не втручатися в справи на Донбасі, також частіше висловлювані мешканцями Маріуполя. У третьому кластері найвагомим виявилось побажання маріупольців львів'янам не вважати, що на сході всі є сепаратистами. У четвертому кластері подібними між собою були добрі побажання маріупольців і львів'ян мешканцям Західної України. П'ятий кластер об'єднав загальну позитивну оцінку Західної України, що частіше звучала у висловах маріупольців. Шостий кластер відобразив побажання респондентів з обох міст досягти порозуміння на основі толерантності. У

сьомому кластері зосередилися заклики переважно львів'ян до своїх земляків дбати про Україну.

Із приводу прохання про пробачення найчастіше згадували про українську владу – Президента, уряд, Верховну Раду, депутатів, які мають просити в народу, людей, матерів загиблих воїнів пробачення за війну (27 – 14 і 13). На другому місці Росія – російська влада, Путін, усі росіяни, які мають просити пробачення в українців за воєнну агресію (25 – 11 і 14). Наступні місця зайняли пропозиції Донбасу та його мешканцям просити пробачення в України й українців (17 – 8 і 9), обом сторонам конфлікту просити пробачення взаємно (16 – 10 і 6), думка, що ніхто не повинен просити пробачення, що це марне (15 – 7 і 8), українській владі в народу – за те, що допустила таку ситуацію (11 – 5 і 6), ми всі – у матерів, чиї сини загинули (11 – 5 і 6), ми всі – одні в одних (11 – 6 і 5), Україна, українська влада – у мешканців Донбасу (9 – 6 і 3), ті, хто призвів до війни – без зазначення конкретних винуватців (9 – 5 і 4), попередня українська влада – за всі роки незалежності або Янукович і його команда (7 – 4 і 3), відповідь «не знаю» (6 – 2 і 4), українська влада в народу – за злидні (6 – 6 і 0, $p \leq 0,01$), ми всі – у Бога (5 – 0 і 5, $p \leq 0,05$), твердження, що ніхто ні в кого не проситиме пробачення (4 – 2 і 2), США, Європа – за їхнє втручання в конфлікт (4 – 1 і 3). Значущі відмінності між маріупольцями і львів'янами мали місце у двох випадках із 16.

Зміст наведених відповідей об'єднався в семи кластерах.

Перший кластер відображає розмиті уявлення про винуватців у контексті війни, які мають просити пробачення. Тут протистоять позиції маріупольців, які звинувачують українську владу в матеріальних нестатках, і львів'ян, які закликають просити прощення в Бога.

У другому кластері йдеться про внутрішньоукраїнські провини – української влади – за те, що не впоралася із ситуацією, і всіх нас – перед матерями загиблих. Оцінки респондентів з обох міст у межах цього кластеру (як і всіх наступних) виявилися приблизно однаковими.

Скептичну щодо доцільності вибачень позицію втілює третій кластер: маріупольці і львів'яни подібно вважають, що прохання про пробачення є непотрібними. Взаємні пробачення та пробачення одні одних склали зміст четвертого кластеру. П'ятий кластер – це вибачення Донбасу перед Україною. Шостий кластер об'єднав вислови про вину української влади за розв'язану війну. У сьомому кластері вину за війну покладають на Росію.

Для чіткішої класифікації отриманих висловів із метою вияву психологічної структури уявлень респондентів у просторі взаємних оцінок було також застосовано факторний аналіз даних. Один його варі-

ант здійснено за 16 ознаками, де зафіксовано значущі відмінності між респондентами з Маріуполя і Львова. Виділилися п'ять факторів із загальною дисперсією 50%.

До першого фактору (вклад у дисперсію 15%) насамперед увійшли позитивні вислови маріупольців на адресу львів'ян, зокрема побажання їм миру (0,8). Другий фактор (9,9%) склали проукраїнські вислови респондентів, у т. ч. заклики дбати про Україну (-0,735), до яких частіше вдавалися львів'яни. Третій фактор (8,8%) містить вияви співчуття (-0,833), що частіше траплялися у відповідях маріупольців, а також і їхню вимогу «не лізти на Донбас» (-0,73). Четвертий фактор (8,5%) можна інтерпретувати як заклики до єдності: «ми – один народ» – так частіше висловлювалися респонденти з Маріуполя. Вони ж були активніші й у межах шостого фактору (7,8%), де йшлося, зокрема, про потребу досягти порозуміння (-0,834).

Таким чином, у просторі ознак, за якими спостережено істотні відмінності між обома регіональними групами, переважають звернення до мешканців Західної України, а активнішими в їхніх формулюваннях виявилися маріупольці.

За змістом зафіксовані відмінності не так роз'єднують, як об'єднують представників обох регіонів. Так, маріупольці бажають миру Західній Україні, висловлюються за єднання та порозуміння попри відмінності. Львів'яни активніше закликають діяти на благо України. Натомість роз'єднавчі тенденції відображено у звинувачувальній позиції частини маріупольських респондентів щодо втручання західних українців у справи Донбасу, поєднаній із переживаннями через війну і смерті.

Другий варіант факторного аналізу було зроблено на основі найбільш частотних ознак (названих понад 10 разів), за якими немає значущих відмінностей між респондентами з обох міст. Їх виявилось 16.

Виділилися п'ять факторів із загальною дисперсією 50,7%. В усіх цих факторах позиції маріупольців і львів'ян принципово не відрізнялися.

Перший фактор (вклад у дисперсію 13,4%) показує співчуття й підтримку Донбасу, найвиразніше втілену в побажанні триматися (0,922).

Другий фактор (11,4%) розкриває позицію щодо звинувачень на адресу Донбасу: на одному полюсі є думка про непотрібність будь-кому просити пробачення в будь-кого (0,682), а на другому їй протистоїть вимога до мешканців Донбасу просити пробачення в Україні та всіх українців (-0,583). Проблема вибачень домінує й у змісті третього фактору (9,2%): протилежними виявилися пропозиція всім просити пробачення одні в одних (-0,67) і вимога до української влади просити пробачення за розв'язану війну (0,51).

У четвертому факторі втілилися антисепаратистські постави респондентів: домінують звинувачення «самі винні», «що хотіли, те й отримали» на адресу донбасівських сепаратистів (-0,823). У п'ятому факторі йдеться про вплив російської пропаганди, якою обмануто мешканців Донбасу (-0,731).

Описані подібності мають двоїстий характер. З одного боку, це ті, що є близькими в оцінках респондентів з обох міст: співчуття Донбасові, заперечення сепаратизму, критичне ставлення до російської пропаганди. Із другого боку, подібними є суперечливі атрибуції провини, зроблені маріупольцями і львів'янами в межах кожної з цих двох груп. В обох простежуються дві аналогічні опозиції: звинувачувати або Донбас, або нікого; звинувачувати або українську владу, або всіх громадян України.

Висновки. Відмінності, що їх виявлено між оцінками респондентів із Маріуполя і Львова, мають як роз'єднавчий, так і об'єднавчий зміст. Істотно роз'єднавчою фактично є лише одна позиція, більшою мірою поширена серед маріупольців: вимога до західних українців не втручатися в справи на Донбасі. Помірно роз'єднують респондентів із двох міст дезорієнтовано-розгублені та емоційно більш напружені постави частини маріупольців, їхнє зосередження на матеріальних негараздах, з одного боку, і наполягання львів'ян на плеканні українського патріотизму, сподівання на Божу допомогу, заклики до донбасівців діяти, а не вичікувати – із другого.

Відмінності, які об'єднують, це насамперед взаємні позитивні оцінки й побажання. Маріупольці бажають миру й добростану Західній Україні, активніше за львів'ян висловлюються за єднання та порозуміння попри наявні відмінності, закликають мешканців окупованих територій схаменутися і припинити війну. Львів'яни енергійніше закликають діяти на благо України.

Виявлені подібності також можна поділити на дві групи. По-перше, йдеться про близькі або однакові постави респондентів з обох міст: співчутливе ставлення до мешканців Донбасу, заперечення сепаратизму, осуд російської воєнної агресії, критичне ставлення до російської пропаганди та її ментальних наслідків.

По-друге, є дві проблеми, що постають як однаково суперечливі в оцінках і маріупольців, і львів'ян. Вони стосуються до атрибуції провини за війну. В одному випадку звинуваченням на адресу мешканців Донбасу протистоїть імпунітивна позиція «ніхто конкретно не винен». У другому – має місце звинувачення української влади на протиположному інтрапунітивному звинуваченню «нас усіх».

Перспективи подальших досліджень полягають у виробленні соціально-психологічних засад ціннісного порозуміння між громадянами України, особливо мешканцями її східних і західних регіонів, в умовах воєнного конфлікту. Може йтися про поєднання і розрізнення гуманістичного і політичного контексту подій, цінностей минулого і майбутнього, етнічних і політичних чинників загальнонаціонального єднання, зовнішньо- і внутрішньополітичних впливів, економічних і політичних проблем, обов'язків і провин державної влади.

Список використаних джерел

1. Горбунова В. В. Психологія командотворення: Ціннісно-рольовий підхід до формування та розвитку команд: монографія / Вікторія Горбунова // Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 380 с.
2. Кононов І. Ф. Регіональні авто- та гетеростереотипи Донбасу і Галичини: їх значення в проєктах націєбудівництва в Україні / Кононов Ілля Федорович // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства: Зб. наук. праць. – Харків, 2014. – Вип. 20. – С. 133–142.
3. Тарасюк Л. С. Проблема культури толерантності в сучасному суспільстві / Л. С. Тарасюк // Гуманітарний часопис. – 2013. – № 1. – С. 39–44.
4. Adema J. Boundary work in the Murray-Darling Basin, Australia: A case study on the role of science in policy development / J. W. Adema: Master Thesis. Open Universiteit, Nederland, 2015. – 77 p.
5. Kashen D. How to Define Your Company's Values / Dave Kashen. – 2011. – URL:<http://awesomeculture.com/2011/06/06/how-to-define-your-companys-values/>
6. Pearson H. Northern Philanthropy: The Effectiveness of Community / Hilary Pearson. – 2014. – URL : <http://effectivephilanthropy.org/northern-philanthropy-the-effectiveness-of-community/>
7. Wilkinson T. Capitalism and Human Values / Tony Wilkinson. – Andrews UK Limited, 2015. – 220 p.
8. Yearwood J. Technologies for Supporting Reasoning Communities and Collaborative Decision Making: Cooperative Approaches / John Yearwood and Andrew Stranieri // Hershey: Information Science Reference, 2011. – 474 p.

Reference transliterated

1. Horbunova V. V. Psykholohiia komandotvorennia: Tsinnisno-roliovyi pidkhhid do formuvannia ta rozvytku komand: monohrafiia / Viktoriia Horbunova // Zhytomyr: Zhytomyr I. Franko State University Publisher, 2014. – 380 p.
2. Kononov I. F. Rehionalni avto- ta heterostereotypy Donbasu i Halychyny: yikh znachennia v proektakh natsiiebudyvnytstva v Ukraini / Kononov Illia Fedorovych // Metodolohiia, teoriia ta praktyka sotsiolohichnoho analizu suchasnoho suspilstva: Zb. nauk. prats. – Vyp. 20. – Kharkiv, 2014. – P. 133–142.
3. Tarasiuk L. S. Проблема культури толерантності в сучасному суспільстві / L. S. Tarasiuk // Humanitarnyi chasopys. – 2013. – № 1. – P. 39–44.

4. Adema J. Boundary work in the Murray-Darling Basin, Australia: A case study on the role of science in policy development / J. W. Adema: Master Thesis. Open Universiteit, Nederland, 2015. – 77 p.

5. Kashen D. How to Define Your Company's Values / Dave Kashen. – 2011. – URL: <http://awesomeculture.com/2011/06/06/how-to-define-your-companys-values/>

6. Pearson H. Northern Philanthropy: The Effectiveness of Community / Hilary Pearson. – 2014. – URL : <http://effectivephilanthropy.org/northern-philanthropy-the-effectiveness-of-community/>

7. Wilkinson T. Capitalism and Human Values / Tony Wilkinson. – Andrews UK Limited, 2015. – 220 p.

8. Yearwood J. Technologies for Supporting Reasoning Communities and Collaborative Decision Making: Cooperative Approaches / John Yearwood and Andrew Stranieri // Hershey: Information Science Reference, 2011. – 474 p.

Abstract

Vasiutynskiy V. O.,
Doctor of Psychological Sciences,
Professor

PERSPECTIVES OF EASTERN AND WESTERN UKRAINIANS' MUTUAL UNDERSTANDING ON VALUES IN THEIR ESTIMATING EVENTS IN DONBAS

The article highlights an empirical research of Eastern and Western Ukraine residents' structure of perceptions about mutual understanding on values as a prerequisite of all-society accordance. 50 respondents in both Mariupol and Lviv were asked to formulate radio appeals to inhabitants of Western Ukraine and the occupied part of Donbas. The third question was to determine who to whom and for what should apologize after the war in Donbas.

The differences between two cities respondents' estimations had both disunited and unifying contents. Essentially disunited position was more common among Mariupol residents: requirement for Western Ukrainians not to interfere in Donbas affairs. The respondents were moderately differed with Mariupol residents' confused attitudes and focus on material hardships, on the one hand, and Lviv residents' insistence on fostering Ukrainian patriotism, hope for God's help, and calls for Donbas inhabitants to act, not wait, on the other hand.

The unifying differences appeared in mutual positive assessments and suggestions. Mariupol respondents suggested peace and well-being to Western Ukraine, more actively supported the unity and understanding

despite the existing differences, appealed residents of the occupied territories to recollect themselves and stop the war. Lviv citizens vigorously urged to act for the benefit of Ukraine.

The identified similarities were about the similar positions of both cities respondents: sympathetic attitudes to Donbas residents, denial of separatism, a damnation of Russia's military aggression, and criticism of Russian propaganda. There also were two issues which were equally controversial in assessments of both cities respondents. In one case, charges to residents of Donbas were opposed with impunitive position "nobody is specifically guilty". In second one, the accusation of the Ukrainian authorities was opposed with intrapunitive charging "all of us".

УДК 159.9.01

Данилюк І. В.,

доктор психологічних наук, професор,
декан факультету психології,
Київський національний університет
імені Тараса Шевченка
E-mail: danyliuk6@gmail.com

Ларін Д. І.,

аспірант кафедри загальної психології,
Київський національний університет
імені Тараса Шевченка
E-mail: larin-00@mail.ua

МЕТОДИКА ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ІСТОРИЧНОГО СМISЛУ ПЕРІОДУ ВІДКРИТОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КРИЗИ ЯК ЧИННИКА СТАНОВЛЕННЯ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ

У статті представлено теоретичний аналіз та організацію історико-психологічного дослідження історичного смислу періоду відкритої психологічної кризи 10-30 рр. ХХ ст. Автори звертають увагу на методологічні аспекти у побудові історико-психологічного дослідження. У роботі подано характеристику теоретичних, емпіричних та історико-психологічних методів дослідження. Як висновок, становлення сучасної психологічної науки напряму залежить від комплексного системного підходу до її дослідження.

Ключові слова: методика, методологія, історичний смисл, період відкритої психологічної кризи.

The article describes the theoretical analysis and organization of historical and psychological study of the historical meaning of the open period of psychological crisis of 10-30 years. XX century. The author draws attention to methodological aspects in the construction of historical and psychological research. Posted description of theoretical, empirical, historical and psychological methods. As a conclusion, the establishment of modern

psychological science depends on an integrated systems approach studies the formation of modern psychology.

Key words: *method, methodology, historical sense, the open period of psychological crisis.*

Актуальність дослідження. Смісл періоду «відкритої психологічної кризи» полягає у багатоманітності дихотомічних уявлень учених стосовно тлумачення і розгляду предмету історико-психологічного дослідження – психіки у всій її різноманітності. Вивчення власне «сміслу» є науковою актуальною проблемою в розгляді цього складного і водночас надзвичайно цікавого періоду психологічної науки «відкритої психологічної кризи» [7].

Постановка проблеми. В історико-психологічному дослідженні періоду відкритої психологічної кризи постає необхідність у застосуванні комплексного підходу з урахуванням теоретичних, емпіричних та історико-психологічних методів. Історичний змісл відображає розвиток психологічних уявлень початку ХХ століття [19].

Науковий метод історії психології – це змістовий синтез методології, методики та власне прийомів дослідження історії психології, які у своїй єдності зумовлюють побудову об'єктивного, цілісного та завершеного знання про предмет історії психології.

У дослідженні ми спираємось на засади філософської методології, що є загальною для широкої сукупності явищ (наприклад, явищ суспільного життя періоду «відкритої кризи») і потребує систематичного, послідовного та логічного викладу, оскільки обґрунтовується через логічний аналіз загальних формальних властивостей даної предметної сфери. Ця форма методології розкриває загальну своєрідність цілей історії психології – своєрідність, зумовлену загальними властивостями та змістом предмета історії психології [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій здійснено на основі праць радянських та зарубіжних учених-психологів періоду відкритої психологічної кризи, що відображають погляди представників поведінкової психології, рефлексології та біхевіоризму (І. М. Сеченов [13], І. П. Павлов [11], С. Л. Рубінштейн [14; 15], Дж. Уотсон [19], Е. Торндайк, Е. Толмен [20] та ін.

Необхідним в аналізі досліджень постало також урахування характеру психологічних систем «історичного зміслу» психологічної кризи у поглядах Л. С. Виготського [3; 4; 5], М. Г. Ярошевського [19; 20], В. А. Роменця [16; 17].

Варто зазначити, що саме історико-психологічний аналіз праць Л. С. Виготського, дозволив визначити аспекти власного психологічного дослідження [6].

Метою статті є опис організації дослідження історичного смислу періоду відкритої психологічної кризи як чинника становлення сучасної психологічної науки.

Виклад основного матеріалу. Наше історико-психологічне дослідження ґрунтується на методологічних принципах об'єктивності, багатомірного та багаторівневого існування предмета, дослідження явищ історії психології у їх розвитку, єдності історичного та логічного, пізнання у формі спіралі, боротьби матеріалізму та ідеалізму [16].

Тому вивчення даного періоду вимагає чіткої організації методики через використання методів історико-психологічного дослідження, яке включає в себе теоретичні, емпіричні та спеціальні (історико-психологічні) методи (табл. 1).

Таблиця 1

**Методологія дослідження історико-психологічного періоду
«відкритої кризи»**

№ З/П	Групи методів	Методи
1.	Теоретичні	метод вивчення літературно-історичних джерел; метод вивчення архівних матеріалів; метод аналізу категоріально-понятійного апарату дослідження; аналіз наукових посилань.
2.	Емпіричні	аналіз документів періоду відкритої психологічної кризи; метод категоріального аналізу М. Ярошевського; Історико-генетичний метод; історико-функціональний метод
3.	Історико-психологічні	прогностичний аналіз дослідження; метод аналізу, тлумачення та інтерпретація теоретичних і емпіричних даних

Розглянемо першу групу методів, які будуть використовуватися у дослідженні смислу історичного періоду «відкритої кризи» – теоретичні:

Метод вивчення літературно-історичних джерел (поєднує в собі цикл дослідницьких та аналітичних процедур, спрямованих на розпізнавання, формалізацію, тлумачення та прогноз психологічних ознак періоду відкритої психологічної кризи). Цей метод вимагає методичної та наполегливої роботи з архівними матеріалами у дослідженні як періоду «відкритої кризи» у психології, так і інших періодів, які пере-

дували її виникненню у культурно-історичному аспекті (зокрема, XIX ст., з виникненням методологічної кризи) тощо [2].

Вивчення літературно-історичних джерел передбачає зосередження та розгляді контексту предмету дослідження, зокрема у побудові гіпотез щодо першопричини виникнення «кризи у історії психології». Тлумачення та прогноз психологічних ознак періоду відкритої психологічної кризи можливі лише за умови застосування аналізу історичних джерел у нашому історико-психологічному дослідженні [8; 9; 10].

Аналітичні процедури є необхідними при застосуванні вищезгаданого методу, зокрема історичний аналіз кожного періоду із врахуванням психологічних ідей у становленні предмету (Стародавній світ, Середні віки, Відродження, Новий час, Просвітництво, XIX, XX ст.), які могли сприяти розвитку кризи у психології [1; 8; 16].

Отже, застосування методу вивчення літературно-історичних джерел зумовлене актуальністю предмету історико-психологічного змісту. Окрім *вивчення літературно-історичних джерел*, у дослідженні застосовується метод *вивчення архівних матеріалів*, що передбачає використання спеціальних процедур, таких як: пошук необхідної інформації стосовно теми дослідження, коментування ідей та поглядів провідних вчених, постачання виносками, примітками, тощо [2].

Метод аналізу категоріально-понятійного апарату дослідження спрямований на виявлення особливостей розуміння і трактування конкретного поняття або терміну у період відкритої психологічної кризи (хронологічний період або в працях різного періоду одного і того ж вченого). Даний метод має в своїй основі припущення, що саме категорії і поняття в концентрованому вигляді відображають всю сукупність наукових знань досліджуваного об'єкта (Ткаченко О. М., 1974; Ярошевський М. Г., 1973) [2].

Аналіз наукових посилань, тобто встановлення частоти цитування наукових праць, використовується з метою одержання зведень про зв'язки між науковими напрямками, зокрема історико-психологічної науки та тенденціями її розвитку.

Використовуючи цей метод у роботі, ми маємо на меті вивчення стану розвитку історичного смислу періоду «відкритої кризи» і динаміки наукових досліджень, оскільки частота цитування визначається не тільки об'єктивною цінністю наукової праці, але й іншими чинниками, що впливають на ступінь її популярності в науковому співтоваристві [7].

Джерелами дослідження періоду «відкритої кризи» в історії психології є всі матеріали, що відбивають історичний процес нагромаджен-

ня психологічних знань і, насамперед, праці психологів періоду XIX–XX століття, а також філософів, у яких досліджуються психологічні проблеми історичного смислу.

Після опису застосування теоретичних методів історико-психологічного дослідження, логічно перейти до другої групи методів дослідження – емпіричних [9].

Аналіз документів періоду відкритої психологічної кризи. Цей метод передбачає роботу з документами, які прямо або опосередковано вказують на причини розвитку кризи. Аналіз архівних джерел у поглядах зарубіжних та вітчизняних вчених (З. Фрейд, А. Адлер, Е. Фромм, К. Хорні, Д. Уотсон, Е. Толмен, І. Сеченов, Л. Виготський, С. Рубінштейн, В. Роменець) допоможе більш детально проаналізувати період «відкритої кризи» у подальшій роботі [11].

Дослідження не вичерпується методом аналізу документів періоду відкритої кризи, а передбачає й інші емпіричні методи, зокрема категоріальний аналіз цього періоду.

Метод категоріального аналізу М. Ярошевського передбачає врахування соціально-історичних умов, що визначили історичний смисл періоду відкритої психологічної кризи. Відповідно, категоріальний аналіз розкриває важливість змісту історичних умов у розвитку соціального середовища у концепції культури, про що наголошував В. А. Роменець у тлумаченні біологічного та соціального у культурно-історичному контексті [20].

Відштовхуючись від принципів побудови психологічного дослідження М. Ярошевського (принцип детермінізму, принцип розвитку, принцип презентизму, антикваризму та ін.), метод категоріального аналізу є актуальним у дослідженні історичного смислу періоду «відкритої кризи» у психології [19].

Наступний метод, що входить до групи емпіричних, – це історико-генетичний метод. *Історико-генетичний метод* – досліджує розвиток ідей сучасної психологічної науки, зокрема історії психології з урахуванням періоду відкритої психологічної кризи, основним завданням якого постає виявлення динаміки, етапів, стадій трансформації психологічного знання в контексті конкретного предмета історико-психологічного дослідження [13].

Тобто, цей метод дозволяє фундаментально охопити генетичні аспекти еволюції історичного періоду в контексті культури з урахуванням розвитку психологічних уявлень, що призвели до наслідків відкритої психологічної кризи [12].

Останній метод, що входить до групи «емпіричних методів», є *історико-функціональний метод*, який дозволяє у межах історико-пси-

хологічного дослідження здійснити аналіз спадкоємності висловлюваних ідей вчених періоду відкритої психологічної кризи [15; 19].

Розглядаючи основні ідеї вчених різних психологічних шкіл періоду відкритої кризи (психоаналізу, біхевіоризму, гештальтпсихології, гуманістичної психології) ми зможемо простежити спадкоємність (приналежність) ідей, які здійснили вагомий вплив на розвиток психології, як науки, що мали пріоритетне значення у виникненні протиріч між невідповідністю методології ХІХ ст. з новими запитами психологічних досліджень [9].

Методологія нашого дослідження не вичерпується теоретичними та емпіричними методами, а й включає у себе групу історико-психологічних методів (спеціальних методів), зокрема методи аналізу, тлумачення та інтерпретації теоретичних і емпіричних даних.

Методи *аналізу, інтерпретації та тлумачення даних теоретичного і емпіричного дослідження* дають змогу науково обґрунтувати його об'єктивність, диференціювати змістовні прояви сутності предмета дослідження за їхніми типологічними характеристиками. Кожному конкретному дослідженню має відповідати своєрідна аналітична модель, яка, безумовно, відтворює загальні закономірності аналізу, інтерпретації та тлумачення теоретичних і емпіричних даних, але обов'язково виявляє сутнісні характеристики його предмету та його якісну неповторність [17].

Змістове відтворення внутрішніх та зовнішніх зв'язків існування предмета дослідження, закономірностей його розвитку та дійсних виявів сутності дає можливість сформулювати «наукове бачення» змісту даного явища і історії психології [16].

Методи аналізу, тлумачення та інтерпретації теоретичних і емпіричних даних дослідження дають можливість отримати якісні результати теоретико-прикладного змісту щодо розвитку ідей періоду «відкритої кризи» у психології.

Прогностичний аналіз дослідження історичного смислу періоду відкритої психологічної кризи в цілому є обов'язковим у нашому історико-психологічному дослідженні. Зокрема, у використанні отриманих даних дослідження для історичного аналізу, який полягає у виділенні перспективних ліній розвитку історії психології у конкретному історичному періоді та за його межами. Здійснюючи імовірний прогноз у історичній перспективі, ми беремо за основу наші результати, які можуть слугувати подальшому розвитку історико-психологічних досліджень [8].

Організація дослідження історичного смислу періоду відкритої психологічної кризи як чинника становлення сучасної психологічної науки вимагає чіткості проведення процедури дослідження із вра-

хуванням логіки і послідовності теоретичних, емпіричних та історико-психологічних методів.

Висновки. Розглянувши методологію побудови дослідження історичного смислу періоду відкритої кризи як чинника становлення сучасної психології, ми вважаємо доречним використання теоретичних, емпіричних, та спеціальних методів (аналізу, тлумачення та інтерпретації теоретичних і емпіричних даних), що відповідає методології історико-психологічних досліджень.

Перспективним напрямком подальших досліджень історичного смислу періоду відкритої психологічної кризи є якісніше розширення методологічного апарату психологічної науки.

Список використаних джерел

1. Аристотель. О душе / Аристотель. – Москва: Соцекгиз, 1937. – 416 с.
2. Анциферова Л. И. Развитие и современное состояние зарубежной психологии / Л. И. Анциферова, М. Г. Ярошевский. – Москва: Мастера психологии, 1980. – 245 с. – (2). – (Наука; кн. 7).
3. Выготский Л. С. Исторический смысл психологического кризиса / Л. С. Выготский. – Москва: Азбука, 1982. – 322 с. – (2). – (Собрание сочинений; кн. 1).
4. Выготский Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – СПб.: Проблемы психологии, 1926. – 678 с. – (Советская наука).
5. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. – Москва: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 204 с.
6. Выготский Л. С. Методика рефлексологического и психологического исследования / Л. С. Выготский. – СПб.: Проблемы психологии, 1926. – 346 с. – (3). – (Наука).
7. Вчинкова психологія: історія та сучасність: матеріали міждисциплінарного круглого столу з нагоди 90-річчя від дня народження професора В. А. Роменця, (20 травня 2016 р.). – Київ: «Логос». – 2016. – № 1. – 105 с.
8. Декарт Р. Избранные сочинения / Р. Декарт. – Москва: Соцекгиз, 1950. – 433 с. – (Рефл-Бук).
9. Демокрит. Демокрит в его фрагментах и свидетелях древности / Демокрит. – Екатеринбург: Московского университета, 1935. – 208 с. – (ОГИЗ).
10. Історія психології: античність. Конспект лекцій / Укл. Г. В. Чуйко, Т. А. Кривко. – Чернівці: Рута, 2006. – 80 с.
11. Павлов И. П. Полное собрание сочинений / И. П. Павлов. – Москва: Научная книга, 1951. – 534 с. – (Советская наука).
12. Павлов И. П. Двадцатилетний опыт исследования Высшей нервной деятельности (поведения) животных / И. П. Павлов. – СПб.: Мастера психологии, 1971. – 389 с.
13. Сеченов И. М. Избранные философские и психологические произведения / И. М. Сеченов. – Москва: АСТ, 1947. – 654 с.
14. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Москва: Азбука-классика, 1973. – 529 с.

15. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : АСТ:МОСКВА, 1999. – 434 с.
16. Роменець В. А. Історія психологія XIX - початку XX століття / В. А. Роменець. – Київ : Вища школа, 1995. – 613 с.
17. Роменець В. А. Історія психології XX століття / В. А. Роменець, І. П. Маноха. – Київ : Либідь, 1998. – 988 с.
18. Роменець В. А. Історія психології стародавнього світу / В. А. Роменець. – К., 1983. – 119 с.
19. Ярошевский М. Г. Исторический путь развития психологии / М. Г. Ярошевский // Введение в психологию / Под общ. ред. А. В. Петровского. – М. : Академия, 1997. – С. 5–69.
20. Ярошевский М. Г. История психологии от античности до середины XX в. / М. Г. Ярошевский. – Москва : Мысль, 1996. – 416 с.

References transliterated

1. Aristotel'. O dushe / Aristotel'. – Moskva: Socekgiz, 1937. – 416 s.
2. Anciferova L. I. Razvitie i sovremennoe sostojanie zarubezhnoj psihologii / L. I. Anciferova, M. G. Jaroshevskij. – Moskva: Mastera psihologii, 1980. – 245 s. – (2). – (Nauka; kn. 7).
3. Vygotskij L. S. Istoricheskij smysl psihologicheskogo krizisna / L. S. Vygotskij. – Moskva: Azbuka, 1982. – 322 s. – (2). – (Sobranie sochinenij; kn. 1).
4. Vygotskij L. S. Psihologija / L. S. Vygotskij. – SPb. : Problemy psihologii, 1926. – 678 s. – (Sovetskaja nauka).
5. Vygotskij L. S. Razvitie vysshih psihicheskikh funkcij / L. S. Vygotskij. – Moskva: Izd-vo JeKSMO-Press, 2000. – 204 s.
6. Vygotskij L. S. Metodika refleksologicheskogo i psihologicheskogo issledovanija / L. S. Vygotskij. – SPb. : Problemy psihologii, 1926. – 346 s. – (3). – (Nauka).
7. Vchynkova psihologija: istorija ta suchasnist': materialy mizhdyscyplinarnogo kruglogo stolu z nagody 90-richchja vid dnja narodzhennja profesora V. A. Romencja, (20 travnja 2016 r.). – Kyi'v: «Logos». – 2016. – № 1. – 105 s.
8. Dekart R. Izbrannye sochinenija / R. Dekart. – Moskva: Socekgiz, 1950. – 433 s. – (Refl-Buk).
9. Demokrit. Demokrit v ego fragmentah i svideteljah drevnosti / Demokrit. – Ekaterinburg: Moskovskogo universiteta, 1935. – 208 s. – (OGIZ).
10. Istorija psihologii': antychnist'. Konspekt lekcij / Ukl. G. V. Chujko, T. A. Kryvko. – Chernivci : Ruta, 2006. – 80 s.
11. Pavlov I. P. Polnoe sobranie sochinenij / I. P. Pavlov. – Moskva: Nauchnaja kniga, 1951. – 534 s. – (Sovetskaja nauka).
12. Pavlov I. P. Dvadcatiletnij opyt issledovanija Vysšej nervnoj dejatel'nosti (povedenija) zhivotnyh / I. P. Pavlov. – SPb. : Mastera psihologii, 1971. – 389 s.
13. Sechenov I. M. Izbrannye filosofskie i psihologicheskie proizvedenija / I. M. Sechenov. – Moskva : AST, 1947. – 654 s.
14. Rubinshtejn S. L. Problemy obshhej psihologii / S. L. Rubinshtejn. – Moskva : Azbuka-klassika, 1973. – 529 s.
15. Rubinshtejn S. L. Osnovy obshhej psihologii / S. L. Rubinshtejn. – SPb. : AST:МОСКВА, 1999. – 434 s.

16. Romeneč' V. A. Istorija psihologija XIX - pochatku XX stolittja / V. A. Romeneč'. – Kyi'v : Vyshha shkola, 1995. – 613 s.
17. Romeneč' V. A. Istorija psihologii' XX stolittja / V. A. Romeneč', I. P. Manoha. – Kyi'v : Lybid', 1998. – 988 s.
18. Romeneč' V. A. Istorija psihologii' starodavn'ogo svitu / V. A. Romeneč'. – K., 1983. – 119 s.
19. Jaroshevskij M. G. Istoricheskij put' razvitija psihologii / M. G. Jaroshevskij // Vvedenie v psihologiju / Pod obshh. red. A. V. Petrovskogo. – M. : Akademija, 1997. – S. 5– 69.
20. Jaroshevskij M. G. Istorija psihologii ot antichnosti do serediny XX v. / M. G. Jaroshevskij. – Moskva : Mysl', 1996. – 416 s.

Abstract

Danyiuk I. V.,
Doctor of Psychological Sciences,
Professor

Larin D. I.,
Postgraduate student

METHODOLOGY AND ORGANIZATION OF THE STUDY OF A HISTORICAL MEANING OF THE PERIOD OF OPEN PSYCHOLOGICAL CRISIS AS A MEANING OF BECOMAING OF MODERN PSYCHOLOGICAL SCIENCE

The article is a theoretical analysis of historical and psychological study of the historical meaning of the open period of psychological crisis first third of the XX century (1910-1930 gg.).

Research historical “sense” appears urgent problem of scientific research in this complex and yet extremely interesting period of psychological science “open psychological crisis”. In historical and psychological study period open psychological crisis authors used a comprehensive approach taking into account the theoretical, empirical, historical and psychological methods.

The study of the historical meaning of the period of open psychological crisis, we rely on the principles of philosophical methodology that is common to a broad set of phenomena (eg phenomena of social life period of “open crisis”) and requires a systematic, coherent and logical presentation, as substantiated by logical analysis of total formal properties of the subject area.

The study period open sense of psychological crisis built on the principles of objectivity account of methodological research, multidimensional and multilevel existence of the subject, the study of phenomena in the history of psychology of development, unity and historical logic, knowledge in the form of a spiral, fighting materialism and idealism.

Considering the basic ideas of scientists from different psychological schools of the period of open crisis (psychoanalysis, behaviorism, Gestalt psychology, humanistic psychology) we are able to trace the continuity (accessory) ideas that have dominant influence on the development of psychology as a science, which have priority in the event of conflict between mismatch methodology XIX century, the new demands of psychological research.

Methods and organization studies this period through the use of methods of historical and psychological research, which includes theoretical method (study of literary and historical sources, the method of studying archival materials analysis method categorial-conceptual apparatus of investigation, analysis of scientific references), empirical (document analysis open period of psychological crisis, categorial analysis method M. Yaroshevskiy, historical-genetic method, historical and functional method) and special historical and psychological research methods (analysis of prognostic studies, the method of analysis, interpretation and interpretation of theoretical and empirical data).

In conclusion, the establishment of modern psychological science depends on an integrated, systematic approach open investigation period of psychological crisis.

УДК 159.9.37.015.31

Zabolotna V. O.,
PhD (Candidate of Psychological Sciences),
Associate Professor (docent)
of Social Psychology Department,
Taras Shevchenko National University of Kyiv
E-mail: valerija.zabolotna@gmail.com

EDUCATION AS A VALUE FOUNDATION FOR YOUNG PEOPLE LIFE STRATEGIES

Процеси соціальної трансформації, що відбуваються в глобальному суспільстві, безпосередньо відбиваються на стані системи освіти, яка повинна переходити до більш сучасних форм. У статті розглядаються ключові елементи та можливі варіанти сучасних освітніх підходів. В умовах соціальної невизначеності система вищої освіти здатна сформувати почуття життєвих орієнтацій молоді, що сприяє становленню позитивних життєвих стратегій і, в кінцевому рахунку, визначає стабільність і цілісність сучасного суспільства.

Ключові слова: освіта, навчальний процес, значення, навички, життєві стратегії.

The processes of social transformation, taking place in global society, directly reflected on the state of the educational system, which has to transform to a modern forms. The article addresses key elements and acceptable modern educational approaches. In conditions of social uncertainty the higher education system is able to form a sense of life orientations of young people, which contributes to a positive life strategies and, ultimately determines the stability and integrity of the modern society.

Key words: education, learning process, value, skills, life strategies.

Relevance of the research topic. The current stage of development of our society is characterized by profound changes in all spheres of life. Global changes are carried out not only at the macro level, but also at the micro level, providing a significant impact on individual fates and lives of people. Under the influence of these changes emerges a special form of youth strategy, coupled with new types of cultural values and norms.

The processes of social transformation, taking place in global society, directly reflected on the state of the educational system. It seems obvious, that in these conditions naturally changes the role of education. At the present stage of development it appears that educational system is not fully ready to such radical changes in society. Currently we are able to observe that, on the one hand, the transition to a market economy has led to an increase in demand for educational services, on the other hand, in today's society the understanding of the place, the role and value of education has changed.

Education, as a social phenomenon, for a long time has been the object of study by sociology, philosophy and psychology. To review the various aspects of education both theoretical and empirical approaches are used.

One of the first fundamental works on education was the work of Emile Durkheim "Sociology of Education" [4]. Durkheim sees education primarily as an important socialization factors contributing to the ultimate formation of solidarity.

In her works Abulkhanova-Slavskaya developed many concepts of S. L. Rubinstein and consistently develops theoretical concepts of the individual as the subject of life and subject of activity, that are associated with the strategy of life. Highlighted the educational process as a particular aspect of the problem, the author would like to draw attention to it, because it can made life practices and produce an independent life strategy [1].

To deeply observe the phenomenon of education we could rely on the work of foreign researchers on education (J. Allakov, P. Bourdieu, J. Coleman, K. Mannheim, B. Simon, N. Smelser, T. Hysén, Scheler) and scientists from the Eastern Europe, directly involved in this issue (O.V. Dolzhenko, G. E. Zborowski, D. L. Constantine, L. N. Kogan, V. T. Lisowski, V. Y. Nechayev, L. J. Rubin, M. N. Rutkiewicz, E. A. Saarland, F. R. Filippov, V. Shapovalov, S. S. Sheveleva, V. N. Shubkin ets.), emphasized the anthropological basis, whose work on the role of education add to the modern sociogenesis.

Research of actual problems of education in modern sociological and philosophical literature give a fairly comprehensive overview of the phenomenon of social life in the works of following sociologists, directly involved in this issue (O. V. Dolzhenko, G. E. Zborowski, L. N. Kogan, V. T. Lisowski, V. Y. Nechayev, L. J. Rubin), as well as in the works of foreign authors (E. Durkheim, F. Coombs K. Mannheim, F. Machlup, R. Merton, B. Simon, M. Scheler).

Currently, the value of education goes beyond comprehension to a higher theoretical level, a growing number of scientific publications is directly related it to the problem of value judgment of education.

Ken Robinson believes education must change because it's a rigid environment where students don't really learn what they should or want to

learn. How that happens makes all the difference—from the ground up. People, students, and teachers create the change not the administrators or the executives.

The purpose of this article is the study of the role and place of higher education in the formation of life strategies of modern youth, as well as to analyze the psychological transformation of the perceived value to higher education in the modern society.

The article explore the following **tasks**:

- Consider the main theoretical approaches to the study of the role of higher education in the formation of life-youth strategies;
- Identify features of the impact of higher education on the development of the Russian youth in the conditions of risk society;
- Identify the characteristics of the value of higher education, defining the process of socialization;

In conditions of social uncertainty the higher education system is able to form a sense of life orientations of young people, which contributes to a positive life strategies and, ultimately determines the stability and integrity of the modern society.

Theoretical and methodological basis of the article amounted to general scientific knowledge of the principles of social phenomena and the totality of the classical and modern approaches of knowledge of social psychological processes. In our article, a greater degree of socio-cultural approach was used, aimed at identifying the value concepts in a disorientation of modern society.

The issue of learning in any form - formal, informal - is critical in modern society. Learning process takes place in an uncertain, changing and dynamic environment. There is no longer a secret that the classic traditional forms of education do not fully meet the current needs. Ninety percent of efforts in higher education in universities limited to memorization, nevertheless everybody in pedagogy know Blooms Taxonomy. Why knowing of facts, theories and personalities perceived so valuable? Previously costs of information were hundreds of times higher - information was difficult to obtain. Only limited number of people were exposed to sources of knowledge. Generally, only in the universities. A significant proportion of the price of labor expertise was kind of information in their heads. Dates, facts, information, theorems, concepts. And now we are facing very different challenges. Globalization and new technologies make all the information available for the more and more individuals in any country. The value of the limited knowledge and limited experience of one person, even very smart one, lessen tremendously. This raise the problems in education.

Traditional education based on the assumption that there is a definite explanation of all the phenomena and relationships that make up the objec-

tive reality. The latter can be studied and transferred as a knowledge from generation to generation. And truly in simple systems, there is a clear, predictable pre-causal regularity. These relationships are self-evident to any reasonable person. Adaptation and decision-making could rely on categorization - we can find best practices and teach them.

The other sphere where we can see the inevitable use of traditional educational system are complicated organized systems. Cause-and-effect relationships exist, but they are not self-evident and therefore require examination. There are good analytical methods that require preparation and preliminary study. Usually to operate effectively in such a system we have to invite experts who have gained expertise in this fields. Here we could apply "good practices". From the best practices they are distinguished by the fact that in this case there are several perfectly legitimate response strategies. However, the decision which one to use is a dangerous one and requires expertise. That is why we have to study for a long period of time, learn every single cause-and-effect relationship and become an expert to convince people to use it.

Today's world expose us to a complex integrated systems, where cause and effect is difficult to foresee and we could have unpredictable result that suddenly appears. In that case we already have troubles with traditional educational system. Categorization is good for supporting adaptation and functioning in the predictable system and maintaining more effective ways of existence, but it is bad for the phase of research, investigation and change. The only way to decide in that type of system is to test - feel - response. In other words we create safe for failure tests rather than design solutions. If the experiment has turned right, we are expanding the scope of this practice - if not dismissing it. We can evident that more and more suddenly emerging practices are used. A new way to solve our problems. However, we don't see any real preparation for that behavioural pattern in the educational system.

To go even further we may consider the chaotic systems that humanity is facing more and more often in this millennium. No causality observed. In such a system there is no sense to analyze. Decision-making is action - feeling - responding. There is need for rapid action to stabilize the situation. Any practice will be completely new. And education is not preparing us for that. Particularly acute this issue is in vocational education.

The educational process has become critical to the success of countries. Reality requires continuous improvement and quality changes. Progress is estimated at the level of intellectual development. And as progress is quick-response, it requires significant effort and resources to maintain it. For example, Japan is investing up to 10 % of GDP in the construction

of factories, and in the formation of 16 %. US invests in the education of about 20 % of its GDP.

The main wealth of the Ukraine, as well as any country - this is the human potential. To fully realize it, it is necessary to educate the younger generation of professions that are in demand today and will be even more in demand in 5-10 years. What professions are in demand, which will arise and which will disappear are difficult to predict. I think that everyone understands the need for transformation in the education system. Not only here, but also in the world. The problem, rather, the ability to solve modern problems, to create modern conditions and new products and services, and knowledge. To do this, we invest (in taxes) our money into the education system.

Studies show that after 2 years of study at the university (it is in the West, according to a recently published book, *Academically Adrift*), and we have, I'm afraid, after all the years of study the results that nearly half of all students do not show improvement in capabilities to a serious argument, critical thinking, skills to registration written thoughts.

In the current conditions the higher education system is a multi-functional structure. The base serves the function of socialization, which is realized through the reproduction of certain social type of culture and value systems. In modern society social objectives of higher education at this stage is to adjust the primary socialization of the results and preparation of the young generation of fast adaptation to a changing society. The complexity and variability of the adaptation process of young people due to the fact that the system of higher education is in the conditions of reforming. On the one hand, humanistic education function is to form creative individuality, on the other - in the face of new market relations and the transformation of society - the education system are increasingly performing the service function, promoting utilitarian, pragmatic knowledge and values.

Values are the strongest factor governing the development of society. In recent years, valuable component of higher education has been steadily increasing. However, in modern conditions the value of education among youth is realized through overcoming the imbalance between the high prestige of higher education and the complexity of its implementation by the end of high school. As a consequence, dominated by pragmatic value orientation at higher education. Progressive development of the educational system in the modern society is possible only in case of direct personal interest in young people, the natural involvement of the young person in the learning process. Currently, higher education has not yet been turned into the internal need of a young person's personality, it is not the nature of continuing education.

In the process of the formation of life strategies of young people tend to view higher education as a compulsory and a prerequisite for achieving success in life. In our society, at the moment it higher education serves increasingly instrumental function, defining the social and vocational training of young people. The terminal function of higher education aimed at a permanent self-education and constant updating of knowledge and ideas, as well as personal development, in the minds and behavior of young people actualized slightly.

Empirically confirmed that the life strategies of young people are defined by their original starting unequal socio-economic opportunities. The level of financial position, the cultural level of the parents, a place of settlements largely determine the feasibility of life strategies of young people. These factors are reflected in the behavior of youth policies, promote the formation of a certain system of values. As a result of forming the types of life strategies, which largely contribute to the reproduction of social-status positions of parents. The priority patterns of life strategies are: professionally-oriented, related to the achievement of success in life and aimed at pragmatic use of higher education; status and prestigious in which articulated the cultural and symbolic value of higher education.

In recent years we could notify the tendency associated with the orientation of young people to continue their education. Attitude of young people for higher education is influenced by a whole range of objective and subjective factors. The results of different studies confirm the assumption that a significant proportion of the intellectual elite of a society is a self-reproduction of the medium class families, secured enough, with a high educational level.

There have been significant changes in the value-motivational sphere. The modern youth is focused on the utilitarian use of higher education and attaches importance application above all aspects.

Obviously, the change of value concepts and formation of vital strategy of youth committed under the influence of changes taking place in society and associated with a change in attitude towards the role of education in the modern world. In the foreground there is the problem of employment and related issues.

Universities, offering various forms of social adaptation and self-realization of young people, closely related to the market for services, which ultimately affects the life of youth strategy. On the other hand, building a life strategy, young people form a specific social demand primarily in relation to higher education.

Tony Wagner [3] explored the need to educate young people who could change the world, innovators. A number of classical schools in the West

already have a breakthrough innovation initiatives - Olin College, Centre of entertainment technology in Carnegie Mellon, D.school at Stanford, Media Lab MIT. School 42 in France there is the clearest example of such a systematic approach to innovative private school. UNIT Factory has a clear manifestation of this model in Ukraine.

In the UNIT Factory learning based on gamification, self-study, creating own specialty (courses that students learn depends on their main focus), active analysis of how connected their work with the results, learning process includes self-assessment and evaluation of P2P (peer - peer) - this is not the lack of structure, but simply a different structure of education. The main differences of this structure:

- collaboration (as opposed to individual achievements);
- focus on the creation and empowerment of students (as opposed to a passive knowledge of consumption);
- stimulating intellectual risks of trial and error (as opposed to avoid the risk and find one correct answer);
- emphasis on internal (rather than external) motivation in the absence of the traditional evaluation and encourage students to follow their passion;
- multidisciplinary training (as opposed to specialization).

And our young people understand the value of this format. Otherwise, there wouldn't be 12 000 registered application in the first year. Yes, this is not an indicator of success of studying, but it's definitely an indicator of readiness to other formats!

The new educational system created and designed for a different era, and for other purposes. All are born talented, but talent can be academic (and we have only 7-10% of the population with this talent), the artistic, social, sport, "golden hands". Albert Einstein once said that we are all geniuses, but if we estimate a fish by its ability to climb a tree, it will live all the life in the consciousness of their narrow-mindedness.

Traditional public school sees and works only on the first 10% of the academic talent. For the rest 3 functions practiced - (1) punctuality (a lesson, calls - one couldn't being late), (2) - obedience (there is one right answer, the form of performance, there are compulsory subjects, even if you do not understand them or do not like), (3) - skill to perform simple, monotonous, mechanical work (train, practice more (read, write, count - this is for you, you will be better of). Why? To serve the purposes of the industrial age - go to the factories, production lines, in the army.

In general, it was logical, because mass education was aimed at eliminating illiteracy. Until the mid-twentieth century, it was probably appropriate. Because we, extrapolating trends, know what (and who) is neces-

sary for the prosperity of the economy. But do we get enough knowledge to take rightful place in the economy of XXI century, given that we can not predict what will change in the near future?

We still live in the educational paradigm of the past - "can not be otherwise." The students, though constitute only 20% of the population are 100% of our future. Arguments of the present system - we need the basic knowledge necessary to form a worldview. We need a teacher, because he or she is the bearer of knowledge. We need studies that will reveal this knowledge gradually, in the format and to the extent that someone is considered appropriate.

Traditional schools, for the most part, do a great job, but they are focused on artificial and divorced from life sitting at the desk. In addition, they are based on the overarching philosophy that nothing of value can be learned in less than four years, and such a time frame very inappropriate in today's dynamically changing world. In general, universities require students to achieve both breadth of knowledge in various disciplines, and depth of knowledge in a particular subject area selected (basic expertise). Therefore, there are a lot of general subjects, for example. It made sense hundreds of years ago when the university system was firstly created. However, today the average person spends about 11.8 hours each day on the consumption of information. Yes, most of this is a very frivolous types of information: social networks, television, radio, but it's not so sad. A huge amount of information which we are exposed to every day does the average person today much more informed than the average peer 50 years ago.

Do encyclopedic facts are needed today? Is it possible to get knowledge of all the information on at least one direction? With "walking Google" we can only participate in quizzes and crossword puzzles but, unfortunately, not solve today's problems of the world. Whether "breadth of knowledge" should continue to be a requirement for the institution, if it is already part of our "cultural learning environment"?

T. Frey [6] offers to reflect on the micro-colleges, which are the concentrated form of any post-school education, based around the minimum point of entry into a particular profession.

This stunning massive new opportunities arising in the short term and changing traditional views on the proper higher education. In our experience the model of UNIT Factory terrifically, along with technical skills, makes it possible to build the necessary real-life behavior patterns and competencies in the learning process. And not some theoretical courses and real-life experience concentrated.

Our expectations of educated people is growing faster than the educational institutions are able to satisfy them. It creates a sense of unconfi-

dence to the system. But we are so hard to give up, after all that we went through. We should understand that we will not solve the problem on the level on which it was created. We need a revolutionary leap.

It makes no sense to limit the information to the understanding of individuals, even very smart. All people have cognitive limitations and think on the basis of limited experience. The base must be taught to perceive information. Therefore, we need no teachers, we need people to help you find exactly your talent at the high school level and are able to create value and ethical core of a person.

The study of the process of inclusion of higher education in the life strategies of modern youth is relevant due to transformational changes that have taken place in society. The study of this process involves the search for new forms, methods and ways of studying. The comprehensive nature of this phenomenon, the presence in it of the self-esteem and self-reflection on the one hand, and the established forms of life on the other, dictate the need for a multidisciplinary approach to its study. In this connection, there is a need to combine quantitative and qualitative approaches, the objective and subjective ways of studying.

Young people form their life strategies under conditions of risk, considered by us as a constitutive and inalienable attribute of modern life. Representations and values of young people formed during the radical transformation of the society. Their life experience is formed in situations of resolution of specific problems. On the other hand, the socio-cultural space for young people is commonplace. Their maturation is in parallel with the social transformation and therefore young people are more adapted and better versed in the current economic situation. Under these circumstances, young people form a unique vital behavioral strategy that identifies and their unique biography.

Summing up all above, we could say that modern educational system inevitably will go through the dramatic changes. The basic acquiring of information could still rely on the traditional system due to their simple cause-and-effect regularities. At the middle school we already have to add more options to acquire necessary in XXI century skills. As it was said before a huge amount of information which we are exposed to every day does the average person today much more informed than the average peer 50 years ago, so there is little need to expose youth to the information, given that it is already part of our "cultural learning environment". At the level of higher education the traditional format of teaching, in my view, is not obvious. Higher education in its present form - rather ephemeral achievement today. To acquire professional knowledge, it is necessary to learn and relearn all the time, given that the basic knowledge changes in

the majority of professions over three to five years. Educational institution should create an environment that will strengthen own educational interest of the youth and maintain the motivation to learn. Not afraid of failure, to be able to explain what you are mastered, the ability to work together to achieve the result, see different solutions to one problem. The result should be the ability to learn, to do this effectively and intensively, able to prioritize and manage time. The most valuable result of activities of educational institutions would be the creation of the environment, where students of different ages could learn at their own pace and rhythm, according to their own productivity peaks, with the ability to personalize their educational path. The result of this format of training is self-confidence, lack of fear of the unknown, the ability to interact constructively with others, the ability to think beyond the standard. Actually this will lead to the necessary in the XXI century ability to think creatively, innovatively, critically and independently.

Given that we already experience complex integrated or even chaotic environment, higher education has to transform its approaches so that we prepare our youth to be effective in such environment and help them in the formation of successful life strategies.

References

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Бойко Л. И. Трансформация функций высшего образования и социальные позиции студенчества / Л. И. Бойко // Социс. – 2002. – № 3. – С. 78–83.
3. Вагнер Т. Створення інноваторів: як виховати молодь, яка змінить світ / Т. Вагнер. – Київ. : K.FUND, 2015. – 222 с.
4. Дюркгейм Э. Социология образования / Э. Дюркгейм. – М. : ИНТОР, 1996. – 47 с.
5. Шпакова Р. П. Макс Вебер о проблеме ценностей в социальном знании / Р. П. Шпакова // Проблемы теоретической социологии. – СПб. : Весник Санкт-Петербургского университета. – Сер. 12: Социология, 1994. – С. 118–125.
6. Frey T. 162 Future Jobs: Preparing for Jobs that Don't Yet Exist / T. Frey. – URL: <http://www.futuristspeaker.com/business-trends/162-future-jobs-preparing-for-jobs-that-dont-yet-exist/>

References transliterated

1. Abul'hanova-Slavskaja K. A. Strategija zhizni / K. A. Abul'hanova-Slavskaja. – M. : Mysl', 1991. – 299 s.
2. Bojko L. I. Transformacija funkcij vysshego obrazovanija i social'nye pozicii studenchestva / L. I. Bojko // Socis. – 2002. – № 3. – S. 78–83.
3. Vagner T. Stvorennja innovatoriv: jak vyhovaty molod', jaka zminyt' svit / T. Vagner. – Kyi'v. : K.FUND, 2015. – 222 s.

4. Djurkgejm Je. Sociologija obrazovanija / Je. Djurkgejm. – M. : INTOR, 1996. – 47 s.

5. Shpakova R. P. Maks Veber o probleme cennostej v social'nom znanii / R. P. Shpakova // Problemy teoreticheskoj sociologii. – SPb. : Vesnik Sankt-Peterburskogo universiteta. – Ser. 12: Sociologija, 1994. – S. 118–125.

6. Frey T. 162 Future Jobs: Preparing for Jobs that Don't Yet Exist / T. Frey. – URL: <http://www.futuristspeaker.com/business-trends/162-future-jobs-preparing-for-jobs-that-dont-yet-exist/>

A b s t r a c t

Zabolotna V. O.,

PhD (Candidate of Psychological Sciences)

EDUCATION AS A VALUE FOUNDATION FOR YOUNG PEOPLE LIFE STRATEGIES

The processes of social transformation, taking place in global society, directly reflected on the state of the educational system. It seems obvious, that in these conditions naturally changes the role of education. At the present stage of development it appears that educational system is not fully ready to such radical changes in society. Currently we are able to observe that, on the one hand, the transition to a market economy has led to an increase in demand for educational services, on the other hand, in today's society the understanding of the place, the role and value of education has changed. Basically we have four different type of environment in which we functioning today. We still have simple cause-and-effect elements in our lives, where traditional transfer of knowledge leads to satisfactory results. One right answer, know-how, best-practice should be taught by teacher. More complex organized situation, where we have several right answers or strategies to achieve results calls for expert, who could teach how to analyze and evaluate information. Complex integrated system lead us to continuous search for viable new practices, because it is hard to trace the chain of causation, and the results can be absolutely unforeseeable. In that type of environment we have to be ready to continuously adapt, learn, probe, study, improve. There is need for transformation of methods and practices in modern education so that we prepare our youth to be effective in such environment and help them in the formation of successful life strategies.

УДК 159.9.07

Завязкіна Н. В.,

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психодіагностики та
клінічної психології,
Київський національний університет
імені Тараса Шевченка
E-mail: nmuz@ukr.net

Шелест Д. В.,

студентка,
Київський національний університет
імені Тараса Шевченка
E-mail: darynashelест@gmail.com

СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ПІДЛІТКІВ З ІСТЕРОЇДНИМИ РИСАМИ ОСОБИСТОСТІ

У статті представлено розгорнутий аналіз особливостей поведінки підлітків з істероїдними рисами особистості. Висвітлено результати емпіричного дослідження стосовно соціальної адаптації підлітків з наявними особистісними акцентуаціями, зокрема, істероїдною. Проаналізовано, які саме чинники впливають на відторгнення підлітка з істероїдними рисами особистості у міжособистісному спілкуванні.

Ключові слова: істероїдні риси особистості, акцентуація, соціальна адаптація, підлітковий вік.

The paper presents a detailed analysis of the behavior of adolescents with hysterical personality traits. It included results of the research of the social adaptation of teenagers with existing personal accentuation, including hysterical. It analyzes factors affecting an exclusion of teenager with hysterical personality traits in interpersonal communication.

Key words: hysterical personality traits, accentuation, social adaptation, adolescence.

Постановка проблеми. Одна з основних проблем підліткового віку – проблема спілкування з однолітками. Саме стосунки з товаришами перебувають у центрі уваги підлітка, саме вони багато в чому

визначають поведінку, діяльність, а в подальшому впливають на формування соціальних установок і його особистості у цьому віці. Для підлітка важливо зайняти значуще місце серед однолітків, бути визнаним в групі або лідером у своєму колективі. Але не кожен підліток може цього досягти, тому як індивідуальні особливості акцентуованих особистостей та соціальні установки багатьох підлітків заважають зайняти високе статусне місце, соціалізуватися саме в тій соціальній групі, яка для них є бажаною. Нерідко це пов'язано з тим, що підлітки не можуть правильно оцінити себе, усвідомити індивідуальні властивості характеру і тому не можуть знайти адекватну для себе референтну групу.

Часто діти з яскраво вираженими істероїдними рисами можуть сприйматися членами групи як агресивні, неврівноважені, схильні до демонстративних вчинків. Своєю поведінкою такі підлітки намагаються привернути увагу однолітків, але тим самим ще більше віддаляють себе від колективу. Підлітків цієї групи відрізняють: висока самооцінка, прагнення визнання і тенденція до лідерства. Труднощі в спілкуванні з однолітками, у таких дітей часто пов'язані з неправильним уявленням про свій реальний статус у групі.

Підлітковий вік – це період становлення особистості, який завдає чимало проблем батькам, педагогам та насамперед самій дитині. Тож яким буде її майбутнє залежить від того, як вона проживе цей важкий момент свого дорослішання. Тому важливого значення набуває аналіз особливостей соціальної взаємодії та соціальної адаптації підлітка з істероїдними рисами особистості, а також визначення чинників поведінки, які саме впливають на здобуття певного соціального статусу істероїдним підлітком задля створення найбільш комфортних соціально-педагогічних умов для формування особистості дитини.

Аналіз досліджень і публікацій. Поняття істероїдних рис розглядається по-різному залежно від концепції, в якій вони вивчаються. Та, здебільшого, трактування істероїдних рис базується на психоаналітичній концепції, за якою істеричні особи характеризуються високим рівнем тривоги, напруженості і реактивності - особливо в міжособистісній взаємодії, а основними критеріями для визначення є здатність до витіснення та демонстративність [9].

Під акцентуованими рисами розуміються ті індивідуальні риси, які мають тенденцією до переходу в патологічний стан, тобто крайні варіанти норми [8]. Істероїдна акцентуація характеризується яскраво вираженим егоцентризмом і жагою бути в центрі уваги. Особистості з цією рисою важко переносять удари по егоцентризму, відчувають

страх викриття і боязнь бути осміяними. Для них характерні завязаність, ініціативність, комунікативність та активна життєва позиція [2].

У підлітковому віці істероїдні риси виражаються найяскравіше. Це пов'язано, по-перше, із фізіологічними змінами в організмі підлітка, що призводять до «демонстрації» вроджених акцентуацій; по-друге, з кризою пубертатного періоду; по-третє із недостатньою виробленістю копінг-стратегій та контролю над власними емоціями. Характерними рисами істероїдності саме у підлітковому віці є демонстративний суїцид, втеча з дому, висока емоціональна лабільність та конфліктність із однолітками [3].

Найпоширенішим тлумаченням проблем підліткового віку є концепція «кризи ідентичності», тобто проблема визначення себе як особистості. Тож гостро постає проблема самовизначення у групі та соціумі. Суть «підліткового комплексу» складають властиві цьому віку певні психологічні особливості, поведінкові моделі, специфічно-підліткові поведінкові реакції на дії навколишнього соціального середовища. Ще одна проблема соціалізації підлітка полягає у знецінюванні зв'язків та підтримки з боку родини, водночас як прагнення отримати схвалення від однолітків не завжди реалізується. Різде збудження та підвищення подразливості нервової системи підлітка, призводить до сприйняття ним навколишнього середовища надто категорично, а відтак – до ускладнення соціальної взаємодії з оточенням. Фізіологічні зміни, вплив гормонів спричиняє емоційну лабільність, що призводить до частих конфліктів, стресогенних ситуацій [7].

Однією з центральних проблем є проблема самооцінки, особливо свого місця в соціумі. У силу своїх вікових особливостей підлітки набагато частіше інших вікових груп можуть стати дезадаптованими в результаті внутрішньої або зовнішньої (іноді комплексної) дизгармонізації взаємодії особистості із собою або оточенням, що проявляється у внутрішньому дискомфорті, порушеннях стосунків, поведінки та діяльності [1].

На тлі підліткових проблем у соціалізації, істероїдна особистість переживає ще більшу тривожність через своє місце у соціальній групі. Адже самооцінка та сприймання власного «Я» часто формується на основі соціального схвалення і прийняття. Реакції групування з однолітками істероїдної особистості завжди пов'язані з прагненням до лідерства або на виняткове становище у групі. Риса істероїдної особистості, які ми визначили раніше, набувають більшої вираженості саме у підлітковому віці. Відповідно, посилюються і проблеми в соціальній адаптації підлітка.

Виділення невіршених раніше частин проблеми. Особливостями прояву істероїдного підлітка в соціальній адаптації є демонстративність, поєднання різноспрямованих тенденцій і прагнень, фантазійність, емоційна лабільність та домінування таких захисних механізмів, як витіснення і відреагування назовні. Такі риси можуть спричинити значні коливання у міжособистісній взаємодії: від агресивності до прагнення прийняття і емпатійної залученості. Такі полярні зміни провокують тривогу як самої істероїдної особистості, так і оточуючої групи, що спричинює неоднозначне ставлення до неї.

Тож не дивно, що стосовно місця істероїдної особистості в групі, погляди дослідників різняться. Так, прибічники психоаналітичної концепції говорять про творчість та «теплоту» істероїдної особистості, що приваблює оточення [10]. Вчені пострадянського простору наголошують на неминучості відторгнення істероїдної особистості соціумом через брехливість та нав'язливу демонстративність [3]. Враховуючи риси істероїдної особистості, які ми виокремили раніше, варто зазначити про її неоднозначність. Її емпатійність та високий емоційний інтелект на противагу фантазійності і надмірній емоційній лабільності, що можуть «відштовхнути» від театральної особистості. Тож нині є необхідним виявлення реального соціального статусу підлітків із істероїдними рисами особистості. Тому в нашому дослідженні ми проаналізували ставлення групи до істероїдних підлітків (позитивне чи негативне) та його причини.

Мета статті - проаналізувати рівень успішності соціальної взаємодії підлітка з істероїдним типом особистості, визначити, які особливості поведінки істероїдної особистості впливають на соціальний статус підлітка.

Виклад основного матеріалу. Для аналізу успішності соціальної адаптації підлітків з істероїдними рисами особистості було проведено емпіричне дослідження. Вибірку складала підлітки 13–17 років, учні 8–11 класів загальноосвітньої школи. Вік був обраний саме у таких межах, адже у дослідженні ми спирались на концепцію кризових періодів Л. С. Виготського, згідно з якою пубертатним вважається період 13–17 років.

Загальна кількість досліджуваних – 143 особи. На кожній паралелі з 8-го по 11-й клас – 2 класи. Тобто аналізувалося 8 класів. Кількість учнів різниться, але в середньому складає 17–20 осіб у класі. Також варто зауважити, що з 10-го класи різняться у паралелі за напрямом – поділяються на правовий (гуманітарні науки) та математичний.

Досліджуваним підліткам були запропоновані для проходження «Модифікований опитувальник для ідентифікації типів акцентуацій

характеру у підлітків» [4], «Оцінка агресивності у стосунках» [6] та соціометрія [5]. Опитування проводилось у кожному класі окремо під контролем психолога та педагогічного працівника. Учні не були обмежені у часі для проходження кожної з методик. Дані збиралися у лютому-березні 2015 року.

Після отримання даних першим етапом було визначення діагностичної групи – підлітків із вираженими істероїдними рисами особистості. Враховуючи усі інструкції щодо встановлення типу акцентуації, ми виявили діагностичну групу – 28 підлітків із істероїдною акцентуацією. Контрольна група – підлітки без акцентуацій – склала таку саму кількість – 28 осіб.

Варто відзначити, що класи у даній гімназії формуються на основі успішності учнів. Тобто, діти з більшою успішністю навчаються у клас «А», а з меншою – в «Б». Згодом, після 9-го класу, класи переформовують у математичний («М»), що формується на базі «А»-класу, та гуманітарно-правовий («П»), що формується на базі паралельного класу. Одразу можна вирізнити кількість істероїдних підлітків у «А» та «Б»-класах. Середня кількість підлітків з істероїдною акцентуацією у «А» та «М»-класах на усіх паралелях є в 2 рази нижчою (2–3 особи), аніж у «Б» та «П» (5–6 осіб). Тобто можна говорити про схильність істероїдних особистостей до гуманітарних наук. Це пояснюється фізіологічною концепцією, що визначає передумови до виникнення істероїдних рис домінуванням правої півкулі. Також можна припустити, що успішність у навчанні не є домінуючою потребою істероїдного підлітка.

Важливою також виявилась характеристика педагогічного складу 8-«Б», 9-«Б» та 10-«П» класів як «некерованих», тобто тих, що найважче піддаються педагогічному та корекційному впливу. Саме у цих класах простежується найбільша кількість підлітків із акцентуаціями, в тому числі, і істероїдними. Керуючись оцінкою педагогічного колективу школи, можна говорити про «проблемність» у навчанні такого підлітка через надто сильний вплив внутрішніх переживань, зумовлених наявністю певної акцентуації. Водночас як класи із більшою кількістю дітей без виявлених акцентуацій сприймаються педагогічними працівниками як більш «спокійні».

Помітним також є зменшення кількості підлітків із вираженими істероїдними рисами в 11-му класі. З усієї вибірки їхня кількість складала лише 4 особи. Можна зробити припущення, що істероїдні риси набувають «згладження» із закінченням пубертатного періоду, яке підтверджується дослідниками даної проблеми; або учні 11-го класу, навіть істероїдного типу особистості, меншою мірою зосередженні на

самовираженні через зростання тривожності, пов'язаної із вступом до ВНЗ.

Загалом, варто відзначити, що кількість істероїдних підлітків складала 19,6% з усієї вибірки, так само як і підлітки без виражених акцентуацій та 60,8% склали підлітки з вираженням інших акцентуацій. Така значна перевага в бік акцентуєваних особистостей є підтвердженням судження про найбільшу вираженість акцентуєваних рис у підлітковому віці.

Після формування статистичної бази даних використано критерій Пірсона для виявлення кореляцій між рівнем агресії у міжособистісному спілкуванні та вираженістю істероїдних рис. Його використання було доцільним, враховуючи те, що обидві шкали представлені у метричному вигляді. У шкалі агресивності ми представили бали, отримані за опитувальником А. Ассінгера, у істероїдності – кількість набраних балів за шкалою демонстративності опитувальника МПДО. Для аналізу взято підлітків із яскраво вираженими істероїдними рисами і підлітків без акцентуацій та отримано наступні дані (рис. 1).

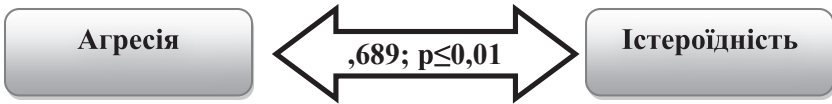


Рис. 1. Кореляційний зв'язок між вираженістю істероїдних рис особистості та агресією у міжособистісному спілкуванні

У результаті аналізу виявлена значуща кореляція між рівнем істероїдності та агресією у міжособистісному спілкуванні. Це підтверджує припущення, висунуті нами під час проведення теоретичного аналізу. Робимо наступне припущення: такий рівень агресії у міжособистісному спілкуванні може спричиняти труднощі у сприйманні підлітка групою. Тож наступним кроком стає аналіз результатів соціометрії.

Основні дані ми отримали в результаті застосування програми «SociometryPro». Це комп'ютерна програма, що обчислює статистичні дані результатів соціометрії. Дані представляють собою числові значення, що виражають в кількісному показнику успішність соціальної взаємодії суб'єкта та соціоматрицю, в якій представлена позиція кожного індивіда в групі.

Важливо зауважити, що графічні показники соціометрії свідчать про те, що у всіх класах учні займають досить рівні позиції. Лідери вирізняються лише на аналізі без врахування негативних виборів. Тобто,

навіть лідерські позиції нівелюються негативними виборами іншої мікрогрупи. В жодному класі не виявлено відторгнених учнів, що свідчить про високу згуртованість навчального колективу.

Характерні особливості, які ми виявили після проведення соціометрії:

- висока згуртованість колективу;
- відсутність безумовних лідерів та відторгнених;
- висока кореляція між виборами у навчальній та особистій сфері, тобто, учні зацікавлені проводити час із тими, хто досягає успіхів у навчанні.

Такі тенденції ускладнюють дослідження, адже «розмитість» соціальних ролей призведе до слабшої кореляції між чинниками. До того, специфічні особливості вплинуть на результати дослідження.

Для аналізу результатів соціометрії використовувався критерій Пірсона, адже усі шкали були представлені у метричному вигляді.

Основними шкалами для аналізу соціометрії були:

1) авторитет у навчальній сфері – індекс значущості даного суб`єкта для групи за критерієм взаємодії у навчанні, що вираховується за кількістю позитивних виборів;

2) відторгнутість у навчальній сфері – індекс значущості даного суб`єкта для групи за критерієм взаємодії у навчанні, що вираховується за кількістю негативних виборів за даною ознакою;

3) статус у навчанні – співвідношення авторитету та відторгнення у навчанні, що є показником привабливості суб`єкта для групи за критерієм взаємодії у навчанні;

4) авторитет у сфері міжособистісного спілкування – індекс значущості даного суб`єкта для групи за критерієм неформальної міжособистісної взаємодії, що вираховується за кількістю позитивних виборів;

5) відторгнутість у сфері міжособистісного спілкування – індекс значущості даного суб`єкта для групи за критерієм неформальної міжособистісної взаємодії, що вираховується за кількістю негативних виборів;

6) задоволення від соціальної взаємодії – характеризує кількість взаємних виборів суб`єкта за критерієм неформальної міжособистісної взаємодії;

7) статус у сфері міжособистісного спілкування – співвідношення авторитету та відторгнення у сфері міжособистісного спілкування, що є показником привабливості суб`єкта для групи за даним критерієм.

При аналізі впливу істероїдних рис на успішність реалізації взаємодії у навчанні, ми виявили, що це єдиний критерій, за яким наявна зворотна кореляція (табл. 1).

Таблиця 1

Кореляційні зв'язки між вираженістю істероїдних рис особистості та успішністю реалізації взаємодії у навчанні

Шкали	Істероїдність	Статус (навчання)
Істероїдність	1	-,023
Статус (навчання)	-,023	1
Авторитет (навчання)	-,069	,736**

Примітка: * – значущість на рівні $p \leq 0,05$; ** – значущість на рівні $p \leq 0,01$

Звичайно, це не значуща кореляція, яка не може бути достовірним твердженням зворотного зв'язку, але можна припустити, що підлітки з істероїдною акцентуацією менш привабливі для взаємодії у навчальній сфері, адже сприймаються групою як непослідовні та такі, що не приділяють надмірної уваги навчанню. Ми звернули увагу на даний зв'язок лише тому, що він був єдиним від'ємним при аналізі усіх шкал.

Статистично значуща кореляція простежується між рівнем вираженості істероїдних рис та статусом і відторгненням у сфері міжособистісної взаємодії (табл. 2).

Таблиця 2

Взаємозв'язок між вираженістю істероїдних рис особистості та статусом і відторгненням у сфері міжособистісної взаємодії

Шкали	Істероїдність	Статус	Авторитет
Істероїдність	1	,281*	,020
Статус	,281*	1	,713**
Авторитет	,020	,713**	1
Відторгнення	,339*	,352**	-,405**

Примітка: * – значущість на рівні $p \leq 0,05$; ** – значущість на рівні $p \leq 0,01$

Наявні кореляції не є статистично значущими, але, враховуючи невелику вибірку та чинники, перераховані вище, їх можна розглядати як взаємопов'язані. Високий рівень істероїдності корелює з відторгненням у міжособистісних стосунках (дружбі). Але варто також відзначити високу кореляцію із статусом.

Відсутня кореляція між істероїдністю та авторитетом свідчить про те, що істероїдні підлітки так як і підлітки без акцентуацій, отримують приблизно однакову кількість позитивних виборів.

Одним з чинників дезадаптації істероїдного підлітка у соціумі є емоційна лабільність та агресія у міжособистісному спілкуванні (табл. 3).

Таблиця 3

Кореляційні зв'язки між рівнем агресивності у міжособистісному спілкуванні та відторгненням у групі

Шкали	Істероїдність	Відторгнення
Істероїдність	1	,339*
Відторгнення	,339*	1
Агресія	,689**	0,88

Примітка: * – значущість на рівні $p \leq 0,05$; ** – значущість на рівні $p \leq 0,01$

За результатами аналізу ми бачимо, що істероїдність високою мірою корелює з агресією, але агресія не знаходиться у тісному взаємозв'язку із відторгненням у міжособистісному спілкуванні.

Висновки. За результатами дослідження виявлено особливості прояву істероїдних рис особистості підлітка, що можуть перешкоджати йому в успішній реалізації соціальної взаємодії. Такими особливостями є демонстративність, поєднання різноспрямованих тенденцій і прагнень, фантазійність, емоційна лабільність, агресивність у міжособистісній взаємодії та домінування таких захисних механізмів, як витіснення та відреагування назовні. Ці риси можуть спричиняти значні коливання у міжособистісній взаємодії: від агресивності до прагнення прийняття і емпатійної залученості. Такі полярні зміни викликають тривогу як самої істероїдної особистості, так і оточуючої групи, що спричинює неоднозначне ставлення до неї.

У результаті дослідження виявлено, що більшість підлітків з істероїдними рисами навчається у класах гуманітарного спрямування. При цьому, ці класи суб'єктивно сприймаються педагогічними керівниками як більш «складні», що може свідчити про те, що навчальна сфера не є визначальною для істероїдного підлітка.

Виявлено значущу кореляцію між вираженістю істероїдних рис та рівнем агресії у міжособистісному спілкуванні. Висока емоційна лабільність та демонстративність істероїдної особистості пов'язана з високим рівнем міжособистісної агресії і міжособистісних конфліктів.

Виявлено зв'язок між рівнем вираженості істероїдних рис особистості та відторгненням у сфері міжособистісної взаємодії, що свідчить про певне неприйняття істероїдних підлітків у групі. Також варто відзначити кореляцію із статусом, яка означає, що підлітки з істероїдними рисами особистості є привабливими для групи в цілому та об'єктом її уваги. Відсутня кореляція між істероїдністю та авторитетом свідчить про те, що істероїдні підлітки такою самою мірою, як і підлітки без акцентуацій, отримують приблизно однакову кількість позитивних виборів. З цього випливає, що істероїдні підлітки є

популярнішими у соціальній групі, але однолітки ставляться до них неоднозначно – вони отримують як велику кількість позитивних, так і негативних виборів з їхнього боку. Водночас підлітки без виражених акцентуацій є менш популярними, але отримують, здебільшого позитивні вибори з боку групи.

Під час аналізу результатів дослідження ми відзначили, що вираженість істероїдних рис високою мірою корелює з агресією, але агресія не знаходиться у тісному взаємозв'язку із відторгненням у міжособистісному спілкуванні. Отже, агресія, певною мірою, може бути причиною неприйняття істероїдного підлітка у групі, однак не є єдиною та основною. Це підтверджує висунуті нами припущення про цілу низку причин соціальної дезадаптації підлітка з істероїдними рисами.

Перспективи подальших досліджень. Базуючись на результатах емпіричного дослідження і вивченні теоретичного матеріалу, виявлено низку проблем, з якими зіштовхується підліток з істероїдними рисами особистості. Враховуючи знання з психодіагностики, консультування, вікової психології та глибинного вивчення даної проблеми, розроблятимуться практичні рекомендації психолого-педагогічному персоналу для роботи з підлітками із акцентуйованими рисами характеру та буде створено психокорекційну тренінгову програму, що впроваджуватиметься у навчальних закладах. За результатами дослідження динаміки змін після впровадження програми психокорекційного впливу можна буде зробити висновок про її ефективність та доцільність використання у навчальних закладах.

Список використаних джерел

1. Еникеева Д. Д. Пограничные состояния у детей и подростков / Д. Д. Еникеева. – М. : »ACADEMA», 1998. – С. 215–224.
2. Леонгард К. Акцентуированные личности (Akzentuierte Personlichkeiten) / К. Леонгард. – Берлін, 1976. – 328 с.
3. Личко А. Е. Патохарактерологические исследования у подростков / А. Е. Личко, Н. Я. Иванов. – Л. : Изд. инст. им. Бехтерева, 1981. – С. 5–28.
4. Личко А. Е. Патохарактерологический диагностический опросник для подростков и опыт его практического использования / А. Е. Личко, Н. Я. Иванов. – П. : изд. инст. им. Бехтерева, 1976.
5. Морено Я. Л. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе / Я. Л. Морено. – М. : Академический проект, 2001. – 320 с.
6. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учебное пособие / Д. Я. Райгородский. – Самара, 2001. – С.180–184.
7. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М. : Флинта, МПСИ, Прогресс, 2006. – 352 с.
8. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-IV. – 4-th edition. – Washington: American Psychiatric Publishing. – 1994.

9. Freud S. The psychopathology of everyday life / S. Freud. – London, 1901. – 349 p.
10. McWilliams N. Psychoanalytic diagnosis: Understanding personality structure in the clinical process / N. McWilliams. – New York: The Guilford Press, 1994.

References transliterated

1. Enikeeva D. D. Pogranichnye sostojanija u detej i podrostkov / D. D. Enikeeva. – M. : »ACADEMA», 1998. – S. 215–224.
2. Leongard K. Akcentuirovannye lichnosti (Akzentuierte Personallichkeiten) / K. Leongard. – Berlin, 1976. – 328 s.
3. Lichko A. E. Patoharakterologicheskie issledovanija u podrostkov / A. E. Lichko, N. Ja. Ivanov. – L. : Izd. inst. im. Behtereva, 1981. – S. 5–28.
4. Lichko A. E. Patoharakterologicheskij diagnosticheskij oprosnik dlja podrostkov i opyt ego prakticheskogo ispol'zovanija / A. E. Lichko, N. Ja. Ivanov. – P. : izd. inst. im. Behtereva, 1976.
5. Moreno Ja. L. Sociometrija: Jeksperimental'nyj metod i nauka ob obshhestve / Ja. L. Moreno. – M. : Akademicheskij proekt, 2001. – 320 s.
6. Rajgorodskij D. Ja. Prakticheskaja psihodiagnostika. Metodiki i testy : uchebnoe posobie / D. Ja. Rajgorodskij. – Samara, 2001. – S.180–184.
7. Jerikson Je. Identichnost': junost' i krizis / Je. Jerikson. – M. : Flinta, MPSI, Progress, 2006. – 352 s.
8. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-IV. – 4-th edition. – Washington: American Psychiatric Publishing. – 1994.
9. Freud S. The psychopathology of everyday life / S. Freud. – London, 1901. – 349 p.
10. McWilliams N. Psychoanalytic diagnosis: Understanding personality structure in the clinical process / N. McWilliams. – New York: The Guilford Press, 1994.

Abstract

Zavyazkina N. V.,
PhD (Candidate of Psychological Sciences),
Docent

Shelest D. V.,
Student

SOCIAL ADAPTATION OF TEENAGERS WITH HYSTERICAL PERSONALITY TRAITS

The paper presents a detailed analysis of the behavior of adolescents with hysterical personality traits. It includes results of the research of the social adaptation of teenagers with existing personal accentuation, including hysterical. It analyzes factors affecting an exclusion of teenager with hysterical personality traits from interpersonal communication.

We found significant correlation between the severity of hysterical features and level of aggression in interpersonal communication. The high rate of correlation confirms our assumption that high emotional lability may lead to a high level of interpersonal aggression and interpersonal conflicts.

Using correlation analysis we discovered the link between the level of severity of hysterical personality traits and rejection in interpersonal interaction. It confirmed our assumptions about certain rejection of hysterical teenagers in the group. Also we found a correlation with status, which means that teens with hysterical personality traits are attractive for the group, they're objects of group's attention. No correlation between hysterical traits and authority indicates that hysterical teenagers in this same extent as teenagers without this accentuation get about the same amount of positive election. So hysterical teenagers are more popular in a social group, but the peers treat them ambiguously - they receive a large number of both positive and negative peer election. Teenagers without marked accentuation are less popular, but get mostly positive election of the group.

The study has found features of personality traits of hysterical teenager that may hinder him in the successful implementation of social interaction. It's an ostentation, combination of countervailing tendencies and aspirations, emotional lability, aggression in interpersonal interactions and defense mechanism of repression. These features can cause significant fluctuations in interpersonal interactions: from aggression to acceptance. These polar changes may frustrate hysterical personality and the surrounding group.

УДК 159.964.21

Коваленко А. Б.,

доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри соціальної психології,
Київський національний університет
імені Тараса Шевченка
E-mail: kovalenkoalla9@gmail.com

Рогаль Н. І.,

кандидат психологічних наук,
асистент кафедри соціальної психології,
Київський національний університет
імені Тараса Шевченка
E-mail: RohalNina@gmail.com

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ГАРМОНІЗАЦІЇ СТОСУНКІВ ПІДЛІТКІВ З БАТЬКАМИ

У статті обґрунтовано програму тренінгу з гармонізації стосунків підлітків з батьками. Представлено результати ефективності її впровадження. Показано значущі відмінності у батьківському ставленні експериментальної групи до та після участі в тренінговій програмі за оцінкою батьків та підлітків.

Ключові слова: батьківське ставлення, позиції, дитячо-батьківські стосунки, тренінг, групова робота.

In the article the training program for the harmonization of child-parent relationships is argued. The results of the effectiveness of its implementation are represented. Significant differences in parental attitude of an experimental group before and after participating in the training program according to parents' and adolescents' appreciation are described.

Key words: parental attitude, positions, child-parent relationships, training, group work.

Постановка проблеми. Проблема гармонізації стосунків підлітків та батьків є актуальною та теоретично і практично значущою. Адже стосунки в сім'ї та особливості батьківського ставлення впливають на розвиток дитини і на її подальшу поведінку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості вивчення сімейних стосунків та врегулювання і покращення клімату між батьками та дітьми шляхом активних форм роботи висвітлені у працях зарубіжних та вітчизняних науковців (Г. С. Абрамова, А. Адлер, Ю. Е. Альошина, Е. Берн, Ю. Б. Гіппенрейтер, Ю. М. Ємельянов, С. А. Капустіна, Т. Л. Крюков, Г. І. Макартичова, О. П. Макушина, І. М. Марковська, Р. Мей, Г. Навайтіс, М. М. Обозов, Р. В. Овчарова, І. А. Сальнікова та ін.) [2; 4; 5; 6; 7; 8].

А. М. Єлізаров виділяє шість основних причин, що провокують проблеми у вихованні дитини: особливості особистості батьків, що склалися у дитинстві або ж у більш пізньому віці та заважають їм бути ефективними батьками; деструктивні способи спілкування у подружній діаді, особливості структури сім'ї, що заважають ефективному вихованню; особливості особистості дитини, невідповідність стилю виховання її характеру; особливості соціального середовища, в якому існує сім'я; психолого-педагогічна неграмотність батьків [2, с. 103–104].

Мета статті полягає у висвітленні засобів гармонізації дитячо-батьківських стосунків та результатів впровадження програми тренінгу.

Виклад основного матеріалу. Дослідження міжособистісних стосунків підлітка з батьками, в якому брали участь 192 підлітки (100 дівчат і 92 хлопці) та 319 батьків (186 матерів та 133 батьки), виявило особливості їхнього спілкування, які негативно впливають на особистість дитини, її поведінку та є неоптимальними для гармонійного існування сім'ї. Зокрема, це високий рівень строгості, вимогливості, низький рівень задоволеності стосунками, послідовності, авторитетності, позитивне ставлення до використання фізичних і вербальних покарань та низький рівень використання похвали та заохочення (результати є значущими на рівні $p \leq 0,05$ та $p \leq 0,01$). Саме тому для усунення основних проблем виховання та гармонізації сімейних стосунків у системі «батько-дитина» було розроблено тренінгову програму, яка передбачає роботу з батьками та спрямована на підвищення їх психолого-педагогічної грамотності, на зміни особистісних рис, установок і позицій стосовно дитини, які негативно впливають на стосунки між батьками та підлітками.

Метою тренінгу є гармонізація дитячо-батьківських стосунків шляхом зниження строгості, вимогливості, підвищення рівня задоволеності стосунками між батьками та дитиною, послідовності, авторитетності, формування позитивного ставлення до використання позитивних санкцій.

Під час підготовки програми групової роботи було дотримано принципів психологічного тренінгу, які спрямовані на регуляцію процесу навчання та містять основні норми, положення та правила проведення та взаємодії в тренінговій групі. Їх можна умовно розділити на три напрямки: принципи організації роботи тренера; принципи, що регулюють поведінку учасників тренінгу; етичні принципи, що спрямовані на регуляцію поведінки усіх без виключення учасників тренінгової взаємодії.

Програма тренінгу розрахована на 6 годин (з них: 2 зустрічі по 2 години – активна групова робота та 1 зустріч – інформаційна частина. В результаті інформаційної роботи висвітлювалися загальні положення з проблеми дитячо-батьківських стосунків та їх вплив на дії дитини відносно батьків, ровесників, вчителів. Лейтмотивом інформаційної роботи була теза про актуальність та необхідність усвідомлення власного ставлення до дитини, та за потреби формування адекватнішого і позитивнішого батьківського ставлення. Активна групова робота (друга частина тренінгу) містила вправи, спрямовані на рефлексію, саморозвиток, усвідомлення проблемних та сильних сторін у вихованні дитини, своїх позитивних та негативних якостей як батька (матері), прийняття дитини такою, якою вона є, та передачу дитині відповідальності за власні вчинки і визнання її дорослою, самостійною особистістю.

Експериментальна перевірка тренінгової програми здійснювалася під час навчального процесу. У формувальному дослідженні взяло участь 28 батьків, які виховують дітей підліткового віку, з них 14 осіб увійшли до експериментальної групи та 14 осіб до контрольної групи.

Вправління відбувалися шляхом групової та індивідуальної роботи і мали такі форми як: міні-лекції, групові дискусії, мозковий штурм, рухові вправи, рольові ігри (методи імітаційного моделювання поведінки) та ін.

Перше заняття другої частини формувального експерименту (активної групової роботи) було спрямоване на створення дружнього колективу і сприятливого, довірливого клімату в групі та на ознайомлення з основною проблематикою роботи: учасники знайомилися, приймали групові правила та виконували вправи і завдання на ознайомлення із основними стилями виховання; виявлення і усвідомлення своїх сильних сторін, позитивних моментів та труднощів, що виникають у виховному процесі; усвідомлення своєї ролі та позиції, як батька; відпрацювання навичок рефлексії і стимулювання саморозвитку; усвідомлення наявності відмінностей між реальною подією та її інтерпретацією людиною, залежність бачення ситуації від особисто-

сті індивіда та його суб'єктивної концепції; виявлення та формування довіри і вміння передавати відповідальність дитині за власні вчинки (Вправи «Очікування від роботи», «Ролі та позиції» (дзеркало), «Стилі виховання», «Я – батько», «Реальність і сприйняття», «Передача відповідальності», «Проблемні ситуації» (домашнє завдання), «Зворотній зв'язок по колу») [3; 4; 5; 6; 8].

Друге заняття спрямоване на усвідомлення проблемних моментів у стосунках з дитиною та пошук шляхів виходу із критичних ситуацій; розвиток прийняття та зближення з підлітком тощо. Вправи та завдання мали на меті ознайомити учасників із особливостями невербальних реакцій у спілкуванні та формування умінь і навичок розпізнавання їх проявів під час спілкування; обговорення та визначення проблемних ситуацій на основі реальних подій, пошук можливих шляхів виходу на основі досвіду кожного учасника групи та підтримка і усвідомлення подібності проблем у сім'ях під час взаємодії з підлітками; усвідомлення та виділення своїх сильних і слабких сторін, позитивних та негативних якостей як батька (матері); розуміння батьками дитини у ситуації конфліктної взаємодії шляхом зміни ролей батька та підлітка, формування навичок партнерської позиції щодо дитини; конкретизація образу «ідеального батька» та оцінка свого «ідеального батька» з «реальним батьком»; формування здатності до прийняття дитини, розуміння власної ролі у стабілізації та покращенні її поведінки; усвідомлення стану «Я – батько» (Вправи та завдання: «Зміни та усвідомлення», «Сприймання реакцій так-ні!», «Домашнє завдання», «Сильні та слабкі сторони», «Зміна ролей», «Ідеальний батько», «Прийняття», «Моє батьківське «Я»») [3; 4; 5; 8].

Гармонізація дитячо-батьківських стосунків здійснювалася шляхом роботи з емоційним, поведінковим та когнітивним компонентами батьківського ставлення, які у своїх працях виокремлюють А. Я. Варга, А. С. Єлісеєва, А. С. Співаковська та ін. [3; 9].

Робота з емоційним компонентом відбувалася шляхом розвитку рефлексії, що полягає в усвідомленні власних переживань, пов'язаних з дитиною та її вихованням. Робота з поведінковим компонентом батьківського ставлення полягала в опрацюванні та формуванні стилів поведінки з дитиною, які сприяють оптимізації та гармонізації стосунків, підвищенню психолого-педагогічної грамотності батьків у питаннях виховання, що стосуються оптимального вибору позитивних та негативних санкцій, рівня вимогливості, контролю за поведінкою дитини тощо. Вплив на когнітивний компонент здійснювався шляхом формування глибшого розуміння та прийняття своєї дитини, її потреб та бажань. Динаміка змін у зазначених компонентах батьківського став-

лення вимірювалася за допомогою методики «Взаємодія батько-дитина» І. М. Марковської та авторської анкети на виявлення ставлення батьків до різних видів покарання і заохочення [6, с. 40–42].

Емоційний компонент батьківського ставлення виражається у наявності неусвідомлюваних установок та мотивів виховання і вивчався за допомогою таких шкал методик як: «емоційна дистанція – близькість», «відторгнення – прийняття». Поведінковий компонент проявляється у способах спілкування, стилях взаємодії з дитиною, формах покарання та містить такі шкали: «автономність – контроль», «невимогливість – вимогливість», «м'якість – строгість», «відсутність співпраці – співпраця», «відсутність згоди – згода», «непослідовність – послідовність» та види покарання і заохочення підлітка. Когнітивний компонент виявляється у пізнанні та усвідомленні особистісних якостей та рис дитини і досліджувався за допомогою таких шкал: «авторитетність батьків», «задоволеність стосунками» [3; 6].

Головною умовою участі в роботі тренінгової групи було бажання батьків працювати і обговорювати проблеми у їхніх стосунках з дітьми. Попередньо нами було опитано 319 осіб (батьків дітей підліткового віку) на рахунок визначення бажання та необхідності відвідувати групові заняття з покращення дитячо-батьківських стосунків. Виявилося, що майже половина батьків не бажають брати участь у груповій роботі (144 особи), аргументуючи це тим, що не хочуть виносити свої сімейні проблеми за межі родини та не мають для цього часу. Але разом з цим 119 батьків виявляють зацікавленість групуватою роботою щодо питань гармонізації дитячо-батьківських стосунків та обговорення труднощів, що виникають у сімейному вихованні. Інші 56 батьків не визначилися з тим, чи потребують вони участі в тренінгу.

У ході формувального експерименту з батьками здійснювалися три заміри: початковий (до проведення групової роботи), завершальний етап (по закінченню групової роботи) та контрольний (оцінка стосунків підлітками через 1 місяць після тренінгу). Ці етапи важливі для визначення ефективності розробленої програми та проведеної групової роботи. Динаміка змін батьківського ставлення перевірялася за допомогою опитувальників: «Стратегії сімейного виховання» С. Степанова та «Взаємодія батько-дитина» І. М. Марковської (варіанти для батьків та підлітків) і авторської анкети ставлення батьків до різних видів покарання та заохочення.

У результаті порівняння початкового і завершального замірів показників батьківського ставлення за зазначеними методиками були виявлені певні зміни. Зокрема, до проведення формувального експерименту стилі сімейного виховання в експериментальній групі зна-

ходилися у такій послідовності (за ступенем домінування): авторитарний, ліберальний, авторитетний, індіферентний. По закінченню групової роботи спостерігається інша картина: на першому місці знаходиться авторитетний стиль виховання, на другому – ліберальний, далі – авторитарний та індіферентний. Отже, після проведення групової роботи з батьками спостерігається значуще зниження використання авторитарного стилю виховання ($U=1117$; $p \leq 0,032$) та зростання авторитетного стилю ($U=977,5$; $p \leq 0,012$). Показники ліберального та індіферентного стилів виховання також незначуще знизилися.

У результаті аналізу показників експериментальної та контрольної груп батьків за розробленою нами авторською анкетною, яка відображає ставлення батьків до різних видів покарань та заохочень, було виявлено, що в експериментальній групі більшість батьків застосовують покарання у вигляді обмеження чи позбавлення дитини певних благ (78,6 %); додаткових робіт (85,7 %); позбавлення активності (64,4 %); вербальних покарань у грубій формі (42,8 %); фізичних покарань (50 %). Похвалу та заохочення схильні використовувати 28,6 % батьків, вибачають дітям їхні проступки 21,4 % досліджуваних; 35,8 % батьків вважають, що покарання повинне бути справедливим та одразу слідувати за проступком, а не через певний час. У контрольній групі похвалу та заохочення використовують 42,8 % батьків, 28,6 % пробаачають дітям їхні проступки, 50 % вважають, що покарання повинно бути справедливим. Вербальним покаранням надають перевагу 42,8 % респондентів контрольної групи, обмежують дітей 71,7 % батьків, до фізичних покарань позитивно ставляться 28,6 % батьків підлітків.

Після групової роботи в експериментальній групі збільшилося позитивне ставлення до похвали та заохочення, справедливості покарання ($U=377$; $p=0,023$), спостерігається тенденція зниження позитивного ставлення до використання фізичних ($U=523,5$; $p=0,041$) та вербальних покарань ($U=713$; $p=0,027$), використання покарання додатковими роботами.

У контрольній групі також спостерігається певна динаміка, яка є незначущою за багатьма видами покарання та заохочення, хоча відбулися і значущі зміни ($p \leq 0,05$) за шкалами фізичних покарань та справедливості покарання. Це може бути пов'язано з тим, що учасники контрольної групи брали участь у батьківських зборах, де висвітлювалося дане питання.

Для виявлення змін у дитячо-батьківських стосунках та аналізу ефективності програми з гармонізації стосунків між батьками та дітьми використовувалася методика дослідження взаємодії «батько–дитина» І. М. Марковської (табл. 1).

Таблиця 1

Динаміка батьківського ставлення за оцінкою батьків та підлітків у досліджуваних експериментальної групи до та після тренінгу (у балах)

Шкали методики «Взаємодія батько-дитина»	Оцінки підлітків		Оцінки батьків	
	До	Після	До	Після
Емоційна дистанція – близькість (ЕК)	14,47	16,48*	15,03	17,9*
Відторгнення – прийняття (ЕК)	17,91	18,10	15,77	16,6**
Задоволеність стосунками (КК)	15,88	16,23	16,1	17,1**
Непоследовність – послідовність (ПК)	14,69	15,12	15,10	17,1**
Відсутність співпраці – співпраця (ПК)	14,53	15,41*	15,41	16,6*

Примітка: * – значущість на рівні $p \leq 0,05$; ** – значущість на рівні $p \leq 0,01$

Компоненти батьківського ставлення: ЕК – емоційний компонент;

КК – когнітивний компонент; ПК – поведінковий компонент

В результаті було виявлено, що після участі батьків у тренінговій програмі стосунки між ними та дітьми покращилися та стали гармонійнішими. За оцінкою батьків, підвищився рівень близькості між ними та дітьми на емоційному рівні ($U=756$; $p=0,002$); зросла послідовність і постійність батьків у своїх вимогах, у ставленні до дитини, у застосуванні покарань та заохочень ($U=892,5$; $p=0,033$); у прийнятті дитини (визнанні її прав, можливостей та досягнень) ($U=900,5$; $p=0,038$), що відображає рівність та партнерство у стосунках батьків та дітей. Також значуще зріс рівень прийняття підлітка ($U=521$; $p=0,042$), що відображає базове позитивне ставлення батьків до підлітка, прийняття його поведінкових та особистісних якостей, та є важливою умовою для формування його адекватної самооцінки і гармонійного розвитку. Ці позитивні зміни у батьківському ставленні сприяли загальному зростанню рівня задоволеності стосунками з дитиною ($U=791,5$; $p=0,037$).

Порівняння оцінок, які давали підлітки на початковому та завершальному етапі формувального експерименту виявило менш значущі зміни, що можна пояснити недостатнім для їх усвідомлення проміжком часу, що минув після закінчення групової роботи. Однак, спостерігається зростання рівня емоційної близькості та співпраці між батьками та дитиною.

Крім цього, за оцінками батьків після проведення тренінгу також спостерігаються значущі зміни, які свідчать про покращення стосунків у сім'ї. Цікаво, що за оцінками батьків зазначені зміни є більш вираженими, ніж за оцінками підлітків. Ці результати є цілком передбачуваними, адже в ході емпіричного дослідження було встановлено, що

батьки та діти по-різному оцінюють свої взаєностосунки. За іншими шкалами опитувальника значущі відмінності до та після проведення формувального експерименту відсутні, хоча спостерігаються позитивні тенденції за показниками послідовності, задоволеності стосунками з батьками, авторитетності. Таким чином, ми припускаємо, що розширення тренінгової програми, проведення як групових, так і індивідуальних занять, послідовна систематична робота з батьками позитивно впливатимуть на дитячо-батьківські стосунки, і, таким чином, позитивно позначаться на поведінці підлітка.

Що стосується контрольної групи, то значущих змін у показниках до та після проведення тренінгу не відбулося, хоча спостерігаються незначні тенденції у покращенні стосунків між батьками та дітьми, що проявляються у зміні середніх значень показників задоволеності стосунками, прийняття дитини та емоційної близькості.

По закінченню тренінгу батьки мали змогу оцінити групову роботу (суб'єктивний критерій ефективності тренінгу) щодо важливості та цікавості отриманої інформації в результаті взаємодії, можливості її використання в подальшому повсякденному житті та наявності чогось нового.

Батьки підлітків здебільшого позитивно оцінили результати групової роботи. Зокрема, 71,4 % батьків відзначили важливість та цікавість запропонованої теми тренінгу, наявність нової інформації відзначили 92,8 % респондентів, 78,6 % зазначають, що використовуватимуть отримані знання та навички під час взаємодії з дитиною.

Результати контрольного зрізу дозволяють зробити висновок, що після проведення формувального експерименту з батьками виявлено зміни показників у експериментальних групах, що відображає позитивну динаміку зниження рівня напруженості між батьками і дітьми та гармонізації їх стосунків. Отримані результати свідчать про ефективність тренінгової програми, що виявляється у зміні ставлення батьків і підлітків один до одного, що, у свою чергу, позитивно впливає на формування взаємовідносин підлітка із оточуючим середовищем та позначається на зміні його поведінки.

Висновок. За результатами використання тренінгової програми відбулися зміни у кліматі сім'ї, стосунках батьків та дітей за рахунок підвищення психолого-педагогічної грамотності батьків у питаннях виховання, використання санкцій та усвідомлення і переосмислення власного батьківського ставлення.

Перспективами подальших досліджень є розширення програми з гармонізації дитячо-батьківських стосунків та пошук ефективних програм покращення стосунків батьків та школярів різних вікових груп.

Список використаних джерел

1. Годфруа Ж. Что такое психология / Ж. Годфруа. – М. : Мир, 1992. – В 2-х т. – Т. 2. – 376 с.
2. Елизаров А. Н. Основы индивидуального и семейного психологического консультирования : учебное пособие / А. Н. Елизаров. – М. : «Ось-89», 2003. – 336 с.
3. Елисеева А. С. Детерминирующее влияние поощрения и наказания на детско-родительские отношения: на примере подросткового возраста : дисс. канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогическая психология» / Елисеева Алла Сергеевна. – Тамбов, 2009. – 211 с.
4. Крюкова Т. Л. Психология семьи: жизненные трудности и совладение с ними / Т. Л. Крюкова, М. В. Сапоровская, Е. В. Куфтяк. – Москва : Речь, 2005. – 240 с.
5. Макушина О. П. Методы психологической и психотерапевтической работы с семьей : учебное пособие для вузов / О. П. Макушина, В. А. Тенькова. – Воронеж : Из-во ВГУ, 2008. – 78 с.
6. Марковская И. М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми / И. М. Марковская. – СПб. : Речь, 2005. – 150 с.
7. Навайтис Г. Семья в психологическом консультировании / Г. Навайтис. – М. : МПСИ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1999. – 224 с.
8. Овcharova P. B. Родительство как психологический феномен : учебное пособие / P. B. Овcharova. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2006. – 496 с.
9. Спиваковская А. С. Популярная психология для родителей / А. С. Спиваковская. – СПб. : Союз, 1997. – 304 с.

References transliterated

1. Godfrua Zh. Chto takoe psihologija / Zh. Godfrua. – M. : Mir, 1992. – V 2-h t. – T. 2. – 376 s.
2. Elizarov A. N. Osnovy individual'nogo i semejnogo psihologicheskogo konsul'tirovanija : uchebnoe posobie / A. N. Elizarov. – M. : «Os'-89», 2003. – 336 s.
3. Eliseeva A. S. Determinirujushhee vlijanie pooshhrenija i nakazanija na detsko-roditel'skie otnoshenija: na primere podrostkovoego vozrasta : diss. kand. psihol. nauk: 19.00.07 «Pedagogicheskaja psihologija» / Eliseeva Alla Sergeevna. – Tambov, 2009. – 211 s.
4. Krjukova T. L. Psihologija sem'i: zhiznennye trudnosti i sovladenie s nimi / T. L. Krjukova, M. V. Saporovskaja, E. V. Kuftjak. – Moskva : Rech', 2005. – 240 s.
5. Makushina O. P. Metody psihologicheskoi i psihoterapevticheskoi raboty s sem'ej : uchebnoe posobie dlja vuzov / O. P. Makushina, V. A. Ten'kova. – Voronezh : Iz-vo VGU, 2008. – 78 s.
6. Markovskaja I. M. Trening vzaimodejstvija roditelej c det'mi / I. M. Markovskaja. – SPb. : Rech', 2005. – 150 s.
7. Navajtis G. Sem'ja v psihologicheskom konsul'tirovanii / G. Navajtis. – M. : MPSI; Voronezh : NPO «MODJeK», 1999. – 224 s.
8. Ovcharova R. V. Roditel'stvo kak psihologicheskij fenomen : uchebnoe posobie / R. V. Ovcharova. – M. : Moskovskij psihologo-social'nyj institut, 2006. – 496 s.
9. Spivakovskaja A. S. Populjarnaja psihologija dlja roditelej / A. S. Spivakovskaja. – SPb. : Sojuz, 1997. – 304 s.

Abstract

Kovalenko A. B.,
Doctor of Psychological Sciences,
Professor

Rohal N. I.,
PhD (Candidate of Psychological Sciences)

PSYCHOLOGICAL CONDITIONS OF HARMONIZATION CHILD-PARENT RELATIONSHIPS

This article describes the psychological conditions of harmonizing relations between parents and adolescents. A training program that aims to improve the child-parent relationships has been developed. The theoretical foundation of training has been substantiated, the main causes of problems in bringing up of a child described by scientists are exposed and our own research results on the basis of which group work was based are exposed too.

The structure of the training (which contains two parts: information and active collaboration) is described. The main purpose of information was to highlight the general provisions on child-parent relationships and their influence on the actions of a child. Active group work is focused on reflection, selfdevelopment, awareness of problem and strong sides in the upbringing of a child, parents' positive and negative qualities, acceptance of a child, transmission of responsibility for their own actions.

Harmonization of the child-parent relationships was carried out by working with emotional, behavioral and cognitive components of parental attitude. Working with the emotional component was happened the way of reflection development, which is to be aware of his/her own experiences related to the child and his/her upbringing. Operating the behavioral component of parental attitude was in processing and shaping behavior styles with the child, which promote relations' optimization and harmonization, improvement of parents' psychological and educational literacy in the field of upbringing concerning the optimal choice of positive and negative sanctions, level of requirements, control the behavior of children, etc. The effect on the cognitive component was carried out by forming a greater understanding and acceptance of child's needs and desires.

As a result of the training changes in child-parent relationships and family climate have happened. The level of parents' psychological and educational literacy in matters of upbringing has become higher.

УДК 37.015.31

Козлова О. С.,

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та психології,
Київський національний економічний
університет імені Вадима Гетьмана
E-mail: olena.kozlova@gmail.com

СПІЛКУВАННЯ ЛЕКТОРА З АУДИТОРІЄЮ: НЕВЕРБАЛЬНИЙ АСПЕКТ

Статтю присвячено особливостям невербальної комунікації лектора з аудиторією. Стверджується, що лекція є процесом безпосереднього спілкування викладача з аудиторією, ефективність якого значною мірою залежить від невербальних засобів комунікації; розглядаються особливості пози, рухів, жестикуляції, міміки, голосу, дикції, темпу мовлення лектора, зорового контакту з аудиторією та загальної «енергетики» його виступу.

Ключові слова: лектор, аудиторія, невербальне спілкування.

The article considers specifics of non-verbal communication between lecturer and audience. It is stated that lecture is a process of direct communication between lecturer teacher and audience whose efficiency heavily depends on non-verbal means of communication. Particulars of pose, movements, gesticulation, facial expressions, voice, diction, speech tempo, eye contact with audience and general presentation energy also reviewed.

Key words: lecturer, audience, non-verbal communication.

Постановка проблеми. Готуючись до лекції, викладачі, особливо недосвідчені, нерідко приділяють увагу виключно змісту навчального матеріалу, який планують надавати студентам, не розмірковуючи над формою його викладу. Однак для того, щоб лекція була ефективною, навіть досконалого тексту недостатньо, адже за своєю психологічною сутністю лекція є процесом безпосереднього спілкування викладача з аудиторією [4], яке, як відомо, відбувається не лише за допомогою вербальних, а й за допомогою невербальних засобів [5, с. 55]. Більш того, відомим є твердження А. Меєрабіана про те, що передача інформації в процесі спілкування відбувається за допомогою вербальних засобів

(лише слів) на 7 %, за рахунок звукових засобів (включаючи тон голо-су, інтонації) на 38 %, за рахунок інших невербальних засобів на 55 % [10, с. 13; 10, с. 7]. Таким чином, ефективність лекції значною мірою залежить від особливостей саме невербального спілкування лектора з аудиторією.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню особливостей невербальної комунікації викладача та аудиторії тією чи іншою мірою приділяють увагу вітчизняні та зарубіжні науковці [1; 2; 4; 6; 8; 9; 10; 13; 14; 15], однак наявні в літературі дані є розрізненими, то ж доцільними та є їх осмислення та систематизація.

Мета статті – проаналізувати особливості невербального спілкування лектора з аудиторією.

Виклад основного матеріалу. Дослідивши літературні джерела, до основних засобів невербального спілкування лектора з аудиторією можемо віднести такі: позу, рухи, жестикуляцію, міміку, голос, дикцію, темп мовлення лектора, зоровий контакт з аудиторією та загальну «енергетику» виступу. Проаналізуємо, як слід використовувати кожен з них, щоб зробити виступ лектора максимально ефективним.

Фахівці із риторики радять переважну частину виступу перед аудиторією стояти в класичній позі оратора, яка не лише сприяє хорошому мовленню, а й надає викладачеві впевненості. Так, ноги необхідно поставити на відставні 15-25 см (залежно від зросту), носки трохи розсунути; одну ногу трохи виставити вперед; плечі опустити та розслабити, спину випрямити, підборіддя трохи підняти [2, с. 9; 12, с. 245; 14, с. 138]. Пряма постава та розправлені плечі свідчать аудиторії про врівноваженість викладача, натомість лектор, який сутулиться, може справляти негативне враження, зокрема здаватися не дуже впевненим в собі чи занадто безтурботним [1, с. 254]. То ж якщо лектор помічає, що, виступаючи перед аудиторією, він прийняв якесь незвичне положення, необхідно повернутися до випрямленої пози, так щоб уся вага рівномірно розподілилася на обидві ноги. Водночас поза має виглядати природно, у ній лектор має почувати себе комфортно [2, с. 9].

Важливо слідкувати й за центром ваги: якщо він перенесений уперед, це сприймається як позиція активної людини, що готова зробити крок уперед, наполягати на своєму. Якщо ж центр ваги переноситься назад, це сприймається як позиція невпевненої людини, готової підкорятися [2, с. 9]. Зрозуміло, що у сприйнятті студентів лектор має бути втіленням активного початку, людиною, що веде за собою. Утім не варто переносити центр ваги занадто сильно [2, с. 9].

Цікаво, що якщо поряд із викладачем є якась опора: дошка, трибуна, стіна, стіл чи будь-яка інша, зазвичай у нього виникає бажання схопитися за цю опору [14, с. 141]. Водночас фахівці із риторики не радять такого робити, а радять стояти в класичній позі, але якщо вже й хапатися, то обома руками, а не однією, адже це виглядає більш симетрично та впевнено [14, с. 141].

Загалом виділяють такі вдалі базові позиції для рук:

- 1) руки спокійно висять вздовж тулуба (класичне базове положення);
- 2) руки тримаються «будиночком» на рівні живота, пальці правої та лівої руки дотикаються подушечками (з такого положення руки можуть миттєво стартувати, щоб зробити жест, а також миттєво повернутися назад);
- 3) руки з переплетеними пальцями тримаються на рівні живота – так само, як у попередньому варіанті, але пальці рук переплітаються;
- 4) одна долоня лежить на іншій, руки тримаються на рівні живота, але при цьому руки не потрібно стискати сильно, щоб не виникало враження заламування рук [14, с. 142–143].

Для того, щоб краще привертати увагу до своєї промови, варто рухатися під час лекції, хоча й при цьому слід зберігати класичну позу: фахівці з риторики стверджують, що в ній можна ходити, повертатися, нахилитися і навіть сидіти, з неї радять починати, до неї повертатися та нею закінчувати виступ [2, с. 9]. Загалом рух аудиторією дозволяє підняти «енергетику» мовлення, зняти надлишкову напругу, вгамувати студентів, що порушують дисципліну (шляхом наближення до них), зайняти вигідну позицію у просторі (не асоціюватися із нудними лекторами, які завжди виступають за трибуною), перейти від однієї частини лекції до іншої [14, с. 156]. С. Шипунов радить дотримуватися таких правил під час руху: щоб не виникало враження метушні, варто пересуватися 20-30 % часу лекції, решту ж часу спокійно стояти на місці в класичній позі оратора; змінювати траєкторію та швидкість; завжди рухатися обличчям до аудиторії, фіксувати тіло в кінцевих точках руху; не відступати назад (це виглядає непереконливо); не переплітати ноги та поважати особистий простір студентів [14, с. 160]. Окрім того, варто уникати немотивованих рухів на кшталт підскакування та розкачування, переступання з ноги на ногу чи ходіння з одного кінця аудиторії в інший [1, с. 254].

Для того, щоб утримувати увагу слухачів та зробити жести ефективним допоміжним засобом, Р. Гандапас радить жестикулювати перед аудиторією набагато активніше, аніж у повсякденному житті [2, с. 9], де ми зазвичай обмежені у просторі. При цьому важливо, щоб будь-який жест, який починається, розкривався повністю. Так, якщо

рукою повели вправо, вона має розпрямитися повністю, в усіх суглобах: потрібно випрямити кисть і кожен палець [2, с. 9]. Жести мають бути широкими та завершеними, не змазаними [14, с. 146], так вони свідчитимуть про відвертість лектора [2, с. 9]. Наприкінці жесту має бути невелика пауза, як смислова пауза у мовленні, тоді це не буде схоже на метушіння кінцівок [14, с. 146].

Скута жестикуляція може бути наслідком хвилювання [2, с. 9], однак наслідком хвилювання може бути й надмірна жестикуляція. Головна ознака жестикуляції, викликаной хвилюванням та невпевненістю, – її нефункціональність. Рухи зазвичай різкі, не відповідають суті промови, супроводжуються блукаючим поглядом, блідістю обличчя та переривчастим диханням [2, с. 9]. До нефункціональних відносяться й так звані жести-паразити: потирання носа, потилиці, підборіддя; заламування пальців рук, приведення зачіски до ладу, підняття окулярів на перенісці, крутіння в руках якогось предмету, струшування невидимих пилинок з одягу [14, с. 148]. Такі, не пов'язані із змістом мовлення жести, відволікають увагу студентів від змісту лекції, ускладнюють його сприйняття та дратують [12, с. 238; 14, с. 148]. Щоб їх позбутися, фахівці із риторики радять такий прийом: необхідно замкнути великий та вказівний пальці в овал так, щоб подушечки пальців упирались одна в одну [14, с. 149].

С. Шипунов вказує на те, що жестикулювати потрібно обома руками: якщо жести виконуються постійно лише однією рукою, це виглядає неприродно, особливо, якщо одна рука посилено жестикулює, а інша зовсім не рухається – в такому разі у студентів може виникнути враження, що жестикулює лектор із паралізованою половиною тулуба [14, с. 144].

Тим, хто хоче вдосконалити жестикуляцію, С. Шипунов пропонує цікавий спосіб: щоб дослідити «слабкі місця» у власній жестикуляції, необхідно провести репетицію промови перед дзеркалом, але без слів. Промову слід «проголошувати» про себе і при цьому спостерігати за жестами [14, с. 150]. Можна також зробити відеозапис власного виступу перед аудиторією і потім критично його проаналізувати [1, с. 255].

Зрештою відомі фахівці із психології спілкування Р. Вердебер та К. Вердебер говорять про те, що тим, кому жестикулювання дається нелегко, краще взагалі не змушувати себе жестикулювати, адже вимушені жести будуть виглядати неприродно. З метою стимуляції жестикуляції варто залишати руки весь час вільними, це допоможе «здійснювати вільні рухи руками», адже якщо зчепити руки за спиною, охопити ними трибуну чи тримати їх у кишенях, не буде можливості жестикулювати природним чином, навіть якщо виникне таке бажання [2, с. 254].

Лектору також необхідно постійно переконуватись, що його вираз обличчя (рухи рота та очей) відповідають тому, що він говорить у даний момент. Студенти негативно реагують на кам'яний вираз обличчя, постійні гримаси та сердиті погляди. Натомість позитивну реакцію викликає відкритий та щирий вираз обличчя, який відображає думки та почуття. Щоб обличчя лектора набуло необхідного виразу, йому слід активно розмірковувати про те, що він говорить [2, с. 254].

Варто також нагадати, що, як і будь-які інші слухачі, студенти потребують інтимної та теплої атмосфери приватної бесіди, їм не до душі натягнуте, офіційне спілкування, то ж лектор повинен вміти створити дружню, й разом з тим ділову атмосферу [12, с. 245]. Аудиторія прихильно сприймає викладача, який поводить себе дружельбно. Посмішка та доброзичливий тон голосу допомагають створити дружню атмосферу, яка дозволяє студентам комфортніше себе почувати в процесі взаємодії із лектором та краще сприймати інформацію, яку він пропонує [1, с. 239].

Здавалось би, очевидно, що лектору необхідно мати хорошу дикцію. Водночас навіть досвідчені викладачі нерідко припускаються двох найбільш поширених артикуляційних помилок: нечіткої вимови звуків (злиття звуків та слів) та відкидання закінчень слів [1, с. 254]. Тим викладачам, чиє мовлення не є достатньо чітким, доцільно працювати над дикцією за допомогою вправ артикуляційної гімнастики (опис вправ можна знайти в спеціалізованій літературі). Окрім того, необхідно пам'ятати, що голос лектора має бути не занадто високим та не занадто низьким, а мовлення не занадто швидким та не занадто повільним [1, с. 253].

Викладачі-початківці нерідко говорять занадто швидко. Як вказує Р. Гандапас, важливо враховувати, що суб'єктивне сприйняття часу в аудиторії та в оратора не співпадає: усі процеси в організмі оратора під час виступу протікають швидше [2, с. 15], тому внутрішній час оратора в 2-3 раз швидший, аніж у аудиторії [14, с. 128]. Навіть незначна пауза може видаватися викладачеві нескінченною, і він буде прагнути її скоротити [14, с. 128], тоді як аудиторії здаватиметься, що лектор тараторить, а це сприймається як невпевненість та бажання якнайшвидше позбутися ситуації, яка викликає неприємні емоції – швидше піти «зі сцени» [2, с. 15; 14, с. 128]. Для того, щоб позбутися звички говорити занадто швидко, певний час (десь з годину) перед лекцією необхідно говорити підкреслено повільно та спокійно, тоді темп вирівнюється [2, с. 3].

Вітчизняний фахівець із педагогічної риторики Л. Савенкова радить порахувати час, необхідний викладачеві для вимови 300 слів, а потім обрахувати, скільки слів вимовляється за хвилину. Якщо лек-

тор промовляє більше 150 слів за хвилину, його мовлення є занадто швидким, якщо менше 100 слів – мовлення занадто повільне, навіть якщо інформація, яку викладач надає студентам, дуже важлива. В'яле мовлення також є неефективним, викликає негативне ставлення, адже поки лектор збирається із думками перед тим, як вимовити слова, студенти вже втрачають здатність за цими словами слідкувати. Оптимальним вважається темп, за якого вимовляється 120-150 слів за хвилину [12, с. 249]. При цьому, щоб залучати увагу слухачів, темп необхідно постійно змінювати: у найбільш важливих частинах виступу говорити повільніше, з паузами, в інших – швидше [2, с. 15; 6, с. 128]. Паузи необхідні також для того, щоб надати студентам час для засвоєння інформації, позначити перехід від однієї частини лекції до іншої, ефектно завершити виступ (не тікати з трибуни) [14, с. 128–129]. Водночас для того, щоб вони не перетворювалися на «зависання», необхідно не просто замовкати, а оформлювати паузи: інтонацією, рухом, жестом, поглядом [14, с. 130–131].

Окрім того, мовлення лектора має бути експресивним: у висоті звуку, гучності, темпі та стилі мовлення мають бути присутні контрасти, що впливають на смисл, який вилучають студенти з фраз викладача. Відсутність експресивності призводить до монотонності – звучання голосу, за якого висота, гучність та темп залишаються незмінними, внаслідок чого ідеї та фрази починають ніби зливатися одна з одною. Відомо, що монотонність у мовленні присипляє аудиторію, однак більш серйозним її наслідком є те, що вона суттєво знижує ефективність сприйняття та засвоєння інформації, яку пропонує лектор [1, с. 255].

Протягом усієї лекції викладачу слід підтримувати постійний зоровий контакт зі студентами – спрямовувати свій погляд на різні групи слухачів в усіх частинах аудиторії. Якщо лектор дивиться на аудиторію, а не в свої записи, на стелю, підлогу чи у вікно, це допомагає встановити зв'язок зі студентами: аудиторія зосереджує свою увагу на мовленні, зростає довіра до викладача (зоровий контакт сприймається як ознака щирості), викладач бачить реакцію аудиторії на зміст сказаного [1, с. 258], отримує інформацію про те, наскільки студенти розуміють сказане, наскільки вони втомилися, чи цікава їм тема лекції тощо [2, с. 8]. Зазвичай зоровий контакт із аудиторією підтримується нерівномірно: лектор говорить переважно з тими, хто сидить перед ним, або в центрі аудиторії [1, с. 258], ті ж, хто сидять ззаду або в крайньому правому та лівому рядах, позбавлені достатньої уваги з боку викладача (так звані «мертві зони») [2, с. 9; 14, с. 176]. Для уникнення такої нерівномірності та забезпечення постійного зорового контакту

з усіма студентами варто уявно поділити усіх присутніх на декілька груп, що сидять в різних частинах приміщення, та по черзі говорити по 4-6 секунд з кожною групою [1, с. 258], дивитися так, щоб кожному студенту здавалося, що викладач спілкується саме із ним [14, с. 177], однаково на всіх, рівномірно за часом, щоб не було «улюбленців» та «вигнанців» [14, с. 176]. При цьому погляд радять переводити не систематично, а хаотично, що створює непередбачуваність [14, с. 179].

Особливу увагу слід приділяти тій частині аудиторії, звідки доходять сигнали втрати уваги (ворушіння, шелестіння, шепіт, храп) [14, с. 177] – необхідно підійти та сказати декілька фраз, звертаючись до цієї частини, або запитати щось і поглядом та жестом показати, що відповідь очікується від тих, хто сидить збоку або в останніх рядах [2, с. 9]. Водночас, не варто перетворювати лекцію на, як пише Р. Гандпас, сеанс групового гіпнозу [2, с. 8], погляд від слухачів періодично потрібно відводити, але на дуже короткий час.

Як справедливо зазначають, Р. Вердебер та К. Вердебер, ставлення студентів до лекції сильно зміниться залежно від того, яке ставлення до своєї діяльності демонструє сам викладач: «Я відчуваю справжній захват від того, що буду говорити вам про геологію (історію, літературу)!» чи «Я би надав перевагу будь-якій справі, аби тільки не розповідати вам про свій предмет» [1, с. 255]. Викладача, який виглядає натхненим та говорить із ентузіазмом, студенти краще слухають, а інформацію, яку він надає, краще запам'ятовують [1, с. 255]. То ж тим, кому не вдається надихнутися під час лекції природним чином, радять подумати про користь, яку здобувають студенти з цієї лекції: якщо викладач переконаний, що може повідомити щось таке, що заслуговує на увагу, він відчує та продемонструє більший ентузіазм [1, с. 255].

С. Шипунов замість слова «ентузіазм» використовує поняття «енергетика» і справедливо зазначає, що можна мати нечітку дикцію, або погано продуманий зміст, але блищати за рахунок «енергетики». І навпаки, чудовий зміст, чітка логіка та переконлива аргументація залишають слухачів байдужими, якщо у виступі недостатньо «енергетики», а форма подачі матеріалу нудна й буденна [14, с. 64]. До «енергетики» відносять рівень збудження, натхнення й активності викладача [14, с. 64]. Висока внутрішня «енергетика» зазвичай проявляється ззовні: в позі, жестах, голосі, міміці [14, с. 65]. Підвищити «енергетику» промови можна за рахунок фізичної близькості до аудиторії, вдалої жестикуляції (рідкі та дрібні жести знижують «енергетику», що йде від оратора), гучності та сили голосу, інтонаційної виразності, звернення до слухачів (зоровий контакт та безпосередньо звернення), непередбачуваності в діях [14, с. 66–67].

С. Шипунов виділяє три рівні «енергетики» виступу: високий, середній та низький. Так, високий рівень «енергетики» необхідний для передачі емоцій, почуттів, для вогненних закликів, для залучення уваги аудиторії серед шуму та галасу, для розповіді анекдотів та історій із життя, його використовують, коли необхідно переконати студентів, надихнути, запалити, мотивувати [14, с. 69]. Середній рівень «енергетики» виступу доцільний тоді, коли необхідно передати аудиторії якусь інформацію, продемонструвати логічні зв'язки, надати цифри, факти для розмірковувань [14, с. 69]. І зрештою низький рівень «енергетики» використовують для співання коліскових, оповідання казок, тоді, коли необхідно занурити аудиторію в спокійний, розслаблений, медитативний стан, звернути увагу слухачів на їхній внутрішній світ [14, с. 69].

Утім, для того, щоб досягти бажаного «енергетичного» рівня взаємодії із аудиторією, викладачеві варто спочатку підстроїти рівень своєї «енергетики» під рівень «енергетики» аудиторії: так, наприклад, якщо студенти «сплять», викладач повинен розпочати лекцію спокійно та рівно й поступово підвищувати енергетику промови, виводити її потрібний рівень. Якщо ж аудиторія збуджена, викладачеві варто розпочати лекцію також бадьоро та енергійно, поступово знижуючи енергетику до потрібного рівня. Хоча лектор, який є для аудиторії авторитетом, може навпаки зіграти на контрасті: попри шум, почати говорити підкреслено тихо й спокійно, і через певний час йому, ймовірно, вдасться досягти тиші та уваги [14, с. 70–71].

Висновки. Таким чином, для ефективного спілкування з аудиторією лектору необхідно постійно контролювати прояв невербальних сигналів, а саме: переважну частину виступу стояти в класичній позі оратора; періодично рухатися аудиторією; мати невимушену, чітку й функціональну жестикуляцію; говорити чітко, не надто швидко й не надто повільно; змінювати темп мовлення залежно від змісту; слідкувати за відповідністю міміки змісту мовлення; виглядати доброзичливо, підтримувати постійний зоровий контакт з аудиторією та обирати «енергетичний» рівень промови залежно від стану аудиторії та мети, яку він переслідує в кожній частині своєї лекції. Водночас, зрозуміло, що в мовленні лектора невербальний компонент є невід'ємним від змістовної складової. То ж у тому, як організувати та представити власне навчальний матеріал у поєднанні з невербальною комунікацією, щоб зробити передачу інформації від лектора аудиторії максимально ефективною, ми вбачаємо **перспективи для проведення подальших досліджень.**

Список використаних джерел

1. Вердебер Р. Психология общения / Р. Вердебер, К. Вердебер. – СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. – 320 с. – (Серия «Главный учебник»).
2. Гандапас Р. Камасутра для оратора. 10 глав о том, как получать и доставлять максимальное удовольствие, выступая публично / Р. Гандапас. – Режим доступа: http://royallib.ru/read/gandapas_radislav/kamasutra_dlya_oratora_desyat_glav_o_tom_kak_poluchat_i_dostavlyat_maksimalnoe_udovolstvie_vistupaya_publichno.html#112640.
3. Грибан В. Г. Вузівська лекція: значення та вимоги до неї / В. Г. Грибан // Науковий вісник Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ. – 2010. – № 1. – С. 324–331.
4. Коваленко А. Б. Особливості застосування методів активного навчання при підготовці до професійної діяльності / А. Б. Коваленко // Наука і освіта. – 2009. – № 5. – С. 77–81.
5. Корнев М. Н. Вступ до соціальної психології. Частина 1 / М. Н. Корнев, В. М. Фомічова. – К. : Інститут післядипломної освіти Київського національного університету імені Тараса Шевченка, 2002. – 139 с.
6. Корольов Д. К. Теоретичні засади дослідження освітнього середовища для обдарованих у зарубіжній науці / Д. К. Корольов // Актуальні проблеми психології : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Т. VI. Психологія обдарованості (9). – С. 46–61.
7. Наварро Дж. Громче слов. Как понять невербальные сигналы / Дж. Наварро, Т. Скьярра Пойнтер. – [пер. с англ. И. В. Гродель]. – Минск : «Попурри», 2011. – 288 с. : ил.
8. Педагогічна майстерність : Підручник / [Зязюн І. А., Крамушенко Л. В., Кривонос І. Ф. та ін.]; за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища школа, 1997. – 349 с.
9. Пічугіна Т. Покращення лекторської майстерності викладача вищої школи – шлях до професійного успіху / Т. Пічугіна // Вісник Львівського університету. Сер. пед. – 2009. – Вип. 25, Ч. 3. – С. 61–69.
10. Пиз А. Язык телодвижений / Аллан Пиз. – М. : Ай Кью, 1995. – 257 с.
11. Поваляева М. А. Невербальные средства общения / М. А. Поваляева, О. А. Рутер. – Ростов на Дону : Феникс, 2004. – 352 с. – (Серия «Высшее образование»).
12. Савенкова Л. О. Педагогічна риторика : навчальний посібник (для студентів спеціальності 6601) // Людмила Олексіївна Савенкова. – К. : КНЕУ, 2008. – 360 с.
13. Семенов О. Академічна лекція як професійний комунікативний феномен / О. Семенов // Естетика і етика педагогічної дії. Збірник наукових праць. – 2011. – Вип. 2. – С. 91–101.
14. Шипунов С. Харизматичний оратор: руководство к курсу «Словесная импровизация» / Сергей Шипунов. – М. : Локус Станди: Университет риторики и ораторского мастерства, 2007. – 288 с. : цв., ил.
15. Цвяк А. Лекція як форма навчання у вищих навчальних закладах: загальнометодичний аспект / А. Цвяк // Проблеми дидактики історії. – 2010. – Вип. 2. – С. 20–26.

References transliterated

1. Verdeber R. Psihologija obshhenija / R. Verdeber, K. Verdeber. – Spb. : PRAJMEVROZNAK, 2003. – 320 s. – (Serija «Glavnyj uchebnyk»).
2. Gandapas R. Kamasutra dlja oratora. 10 glav o tom, kak poluchat' i dostavljat' maksimal'noe udovol'stvie, vystupajaja publichno / R. Gandapas. – Rezhim dostupu: http://royallib.ru/read/gandapas_radislav/kamasutra_dlya_oratora_desyat_glav_o_tom_kak_poluchat_i_dostavlyat_maksimalnoe_udovol'stvie_vistupajaja_publichno.html#112640
3. Gryban V. G. Vuzivs'ka lekcija: znachennja ta vymogy do nei' / V. G. Gryban // Naukovyj visnyk Dnipropetrovs'kogo derzhavnogo universytetu vnutrishnih sprav. – 2010. – № 1. – S. 324–331.
4. Kovalenko A. B. Osoblyvosti zastosuvannja metodiv aktyvnogo navchannja pry pidgotovci do profesijnoi' dijal'nosti / A. B. Kovalenko // Nauka i osvita. – 2009. – № 5. – S. 77–81.
5. Kornjev M. N. Vstup do social'noi' psihologii'. Chastyna 1 / M. N. Kornjev, V. M. Fomichova. – K. : Instytut pisljadyplomoi' osvity Kyi'vs'kogo nacional'nogo universytetu imeni Tarasa Shevchenka, 2002. – 139 s.
6. Korol'ov D. K. Teoretychni zasady doslidzhennja osvitn'ogo seredovyshha dlja obdarovanyh u zarubizhnij nauci / D. K. Korol'ov // Aktual'ni problemy psihologii' : Zbirnyk naukovyh prac' Instytutu psihologii' imeni G. S. Kostjuka NAPN Ukraïny. – T. VI. Psihologija obdarovanosti (9). – S. 46–61.
7. Navarro Dzh. Gromche slov. Kak ponjat' neverbal'nye signaly / Dzh. Navarro, T. Sk'jarra Pojnter. – [per. s angl. I. V. Grodel']. – Minsk : «Popurri», 2011. – 288 s. : il.
8. Pedagogichna majsternist' : Pidruchnyk / [Zjazjun I. A., Kramushhenko L. V., Kryvonos I. F. ta in.]; za red. I. A. Zazjuna. – K. : Vyshha shkola, 1997. – 349 s.
9. Pichugina T. Pokrashennja lektors'koi' majsternosti vykladacha vyshhoi' shkoly – shljah do profesijnogo uspihu / T. Pichugina // Visnyk L'vivs'kogo universytetu. Ser. ped. – 2009. – Vyp. 25, Ch. 3. – C. 61–69.
10. Piz A. Jazyk telodvizhenij / Allan Piz. – M. : Aj K'ju, 1995. – 257 s.
11. Povaljaeva M. A. Neverbal'nye sredstva obshhenija / M. A. Povaljaeva, O. A. Ruter. – Rostov na Donu : Feniks, 2004. – 352 s. – (Serija «Vyshee obrazovanie»).
12. Savenkova L. O. Pedagogichna rytoryka : navchal'nyj posibnyk (dlja studentiv special'nosti 6601) // Ljudmyla Oleksii'vna Savenkova. – K. : KNEU, 2008. – 360 s.
13. Semenog O. Akademichna lekcija jak profesijnij komunikativnyj fenomen / O. Semenog // Estetyka i etyka pedagogichnoi' dii'. Zbirnyk naukovyh prac'. – 2011. – Vyp. 2. – S. 91–101.
14. Shipunov S. Harizmatichnyj orator: rukovodstvo k kursu «Slovesnaja improvizacija» / Sergej Shipunov. – M. : Lokus Standi: Universitet ritoriki i oratorskogo masterstva, 2007. – 288 s. : cv., il.
15. Cvjak A. Lekcija jak forma navchannja u vyshhyh navchal'nyh zakladah: zagal'nometodychnyj aspekt / A. Cvjak // Problemy dydaktyky istorii'. – 2010. – Vyp. 2. – C. 20–26.

Abstract

Kozlova O. S.,
PhD (Candidate of Psychological Sciences),
Docent

COMMUNICATION BETWEEN LECTOR AND AUDIENCE: NON-VERBAL ASPECT

The article is devoted to the specifics of nonverbal communication between lector and the audience. The author argues that a lecture is a process of direct communication between lector and the audience therefore its effectiveness largely depends on nonverbal communications means.

The author considers main means of nonverbal communications to be posture, moves, gestures, facial expressions, voice, diction, speech tempo, eye contact with the audience and general “energy” of the performance. Having analyzed in details how to use every of these means of nonverbal communication in order to make performance most efficient author gives following practical advices to lecturers who would like to increase the effectiveness of their talk: major part of the lecture they should stand in the classical speaker pose; periodically change position in audience; have relaxed, clear and functional gestures; speak clearly, not too fast and not too slow; change the tempo of the speech based on content; make sure facial expression matches the content; look affably, keep eye contact with students and choose “energy” level of the talk based on audience state and the purpose of the respective part of the lecture.

However the author underlines that nonverbal component of the lector’s speech is an integral part of the content. Therefore to maximize the efficiency of the information transfer from lector to audience it is important to combine effective nonverbal communication with correct organization of the content of educational material. It is in search of the optimal combinations and in development of concrete recommendations for practicing teachers that author sees prospects for conducting further research.

УДК 159.9.316.614

Остапенко І. В.,

кандидат психологічних наук,
науковий співробітник лабораторії
психології політичної поведінки молоді,
Інститут соціальної та політичної
психології НАПН України
E-mail: ostapenko.iryna.vit@gmail.com

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНИХ БАР'ЄРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ САМОІДЕНТИФІКАЦІЇ

Стаття присвячена проблемі дослідження національної та громадянської ідентичності. Автором проаналізовано основні підходи до вивчення процесу самоідентифікації, розглянуто особливості визначення національної та громадянської ідентичності, визначено роль комунікативних бар'єрів у формуванні національної та громадянської ідентичності молоді. Автором наведено результати емпіричного дослідження та визначено основні типи комунікативних бар'єрів національної та громадянської самоідентифікації студентської молоді.

Ключові слова: самоідентифікація, національна ідентичність, громадянська ідентичність, комунікативні бар'єри.

The article is devoted to the problem of national and civic identity's research. The author analyzed main approaches to study of the self-identification, the peculiarities of national and civic self-identification, as well as the role of communication barriers in national and civic self-identification of youth and also presented the results of empirical research and identified main types of communication barriers of national and civic identity of students.

Key words: self-identification, national identity, civic identity, communication barriers.

Постановка проблеми. В останні роки проблема становлення національної та громадянської ідентичності набуває особливої актуальності в Україні. Інтерес до цієї проблеми виявляють представники багатьох наук (філософи, політологи, соціологи, психологи), які нама-

гаються в різний спосіб підходити до її розв'язання. Через це сама проблема має міждисциплінарний характер, і кожен науковець акцентує увагу на різних явищах і процесах, пов'язаних з ідентичністю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Торкаючись цієї проблеми, науковці наполягають на необхідності осмислення нової національної та громадянської ідентичності (М. Маринович), намагаються аналізувати динаміку розвитку національної ідентичності та виокремлювати регіональні особливості її прояву (Т. Воропаєва), шукають напрями трансформації національної, етнічної та громадянської ідентичності через аналіз кризи попередніх ідентичностей (О. Майборода), виокремлюють «больові точки» українського соціуму та нові пріоритети у формуванні національної та громадянської ідентичності (Л. Нагорна).

Однак при цьому замало уваги приділяється дослідженню процесу самоідентифікації та ролі комунікативних практик у ньому.

Мета та завдання статті. Основна мета статті полягає в окресленні концептуальних засад дослідження ролі комунікативних бар'єрів у процесі національної та громадянської самоідентифікації.

Для досягнення цієї мети ми вважаємо за доцільне розглянути особливості визначення національної та громадянської ідентичності, проаналізувати основні підходи до вивчення процесу самоідентифікації, емпірично дослідити та визначити роль комунікативних бар'єрів у формуванні національної та громадянської ідентичності молоді.

Виклад основного матеріалу. Звертаючись до проблеми ідентичності, в першу чергу слід згадати праці Е. Еріксона. На його думку, ідентичність формується в процесі соціалізації особистості, тобто ідентичність – це соціалізована частина «Я». Узагальнено він розумів ідентичність як суб'єктивне відчуття тотожності і цілісності, здатності долати внутрішні конфлікти. Почуття ідентичності, за Е. Еріксоном, народжується шляхом поступової інтеграції всіх ідентифікацій, тобто всіх соціально значущих моделей, звичок, рис характеру, занять, ідеалів реальних або вигаданих людей. Разом з тим, на думку науковця, «ідентичність – це не певна незмінна, раз і назавжди отримана чи успадкована характеристика особистості, а навпаки, її природа – процесуальна та динамічна» [11, с. 324].

Саме тому нас в першу чергу цікавить процес самоідентифікації, сутність якого полягає у формуванні уявлень про себе самого як про самототожню, цілісну та унікальну особистість. При цьому, ідентифікація розглядається нами як особливий тип особистісної активності [6; 7].

Ідентичність формується в умовах певного символічного культурного середовища і його необхідною умовою є співвіднесення себе з пев-

ною соціокультурною спільнотою та протиставлення іншій спільноті. Самоідентифікація стає можливою за умови усвідомлення не тільки зовнішніх відмінностей від інших, але й відмінності в культурно-інформаційному відношенні, що відбувається в ході засвоєння цінностей та норм певної соціокультурної спільноти. В умовах традиційного суспільства самоідентифікація не викликала особливих труднощів, бо мала місце незмінна належність людини до певної групи. В інформаційному суспільстві самоідентифікація стає все більш складнодетермінованим процесом. Відбувається конкуренція національних та глобальних комунікативно-дискурсивних практик та цінностей. Якщо у індустріальному та частково постіндустріальному суспільствах більшість людей позиціонували себе тільки в межах національного соціального простору, то в інформаційному суспільстві під впливом глобалізаційних процесів відбувається «розширення ідентичності» за рахунок сприйняття загальноцивілізаційних цінностей.

У структурі ідентичності дослідники виокремлюють особистісну та соціальну складові (Дж. Мід, Ю. Хабермас та ін.), які відображають співвідношення соціальної детермінації ідентичності та самодетермінації особистості. Однією з соціальних ідентичностей є національна. Більшість дослідників виокремлюють такі основні риси національної ідентичності: 1) усвідомлення своєї приналежності до держави; 2) історична територія; 3) спільна історична пам'ять та міфологія; 4) спільна масова, громадська культура; 5) національна ідея та символіка [9; 13].

На думку Е. Сміта, національна ідентичність за самою своєю суттю багатовимірна, її ніколи не можна звести до єдиного елемента і не можна легко або швидко прищепити населенню з допомогою штучних засобів. Нація означає культурні й політичні зв'язки, що об'єднують у єдину політичну спільноту всіх, хто має спільну історичну культуру та батьківщину. Нація покликана також розвивати соціальні зв'язки між індивідами та класами, створюючи набір спільних вартостей, символів і традицій. І, нарешті, чуття національної ідентичності стає могутнім засобом самовизначення й самоорієнтації індивіда у світі крізь призму колективної особистості та своєї самобутньої культури [9].

Громадянська ідентичність, на відміну від національної, не має на увазі єдину культуру, одну ціннісну орієнтацію чи національну територію. Процес ідентифікації себе як громадянина відбувається на індивідуальному і груповому рівнях. На індивідуальному рівні громадянська ідентифікація починається з формування уявлень про власні права, свободи і відповідальність. Ідентифікація на рівні малих груп пов'язана з усвідомленням єдності своїх інтересів з інтересами соціальних груп, з якими особа ідентифікується, а також

спільним досвідом і моделями громадянської поведінки. На рівні великих груп громадянська ідентифікація виявляється в усвідомленні приналежності до спільноти громадян певної держави, об'єднаних суспільними цілями і цінностями. Громадянська самоідентифікація пов'язана з досягненням індивідом принципів інтеграції суспільства через залучення його до спільної справи, економічного та професійного просторів тощо [5].

Оскільки комунікація, на думку багатьох дослідників, – базовий соціальний процес, спосіб людського існування, то логічно було б приділити більше уваги його ролі в процесі самоідентифікації. Процеси комунікації та самоідентифікації є тісно пов'язаними та взаємообумовленими, оскільки ідентифікація себе та презентація себе іншим є умовами комунікації та спільної діяльності людей, і, в свою чергу, комунікація – формуючий процес, що безпосередньо впливає на зміст та характер самоідентифікації. Комунікація - процес, в якому ми конструємо не тільки свою соціальну реальність, але й своє власне «я». Представники соціальних підходів до комунікації, продовжуючи традиції символічного інтеракціонізму розглядають «сприйняття себе» не як фіксоване внутрішнє утворення, а як соціально-культурний конструкт, що постійно модифікується залежно від того, з ким і як ми вступаємо в стосунки [12].

У постраціональній комунікації основним є знакове та символічне конструювання мовних форм і засобів комунікації, зв'язок між змістом і смислом може бути втрачений. Тоді, коли виникають будь-які викривлення смислів, мають місце комунікативні бар'єри, ми розуміємо як утруднення або перешкоду для ефективного спілкування, що веде до викривлення смислу.

Враховуючи складність та надзвичайну динамічність комунікативних процесів, існує велика кількість підходів до класифікації комунікативних бар'єрів. Так, наприклад, Г. Гібш і М. Форверг вважають, що бар'єри виникають тоді, коли між комунікантами немає зворотного зв'язку, коли партнери не розуміють один одного, коли бракує необхідних контактів. Дослідники розрізняють бар'єри, зумовлені соціальними стосунками між партнерами по комунікації (керівник – підлеглий) або породжені змістом і формою мовлення (його стилем, багатослівністю) [2]. В цілому, більшість авторів виокремлюють два типи комунікативних бар'єрів: зовнішні (вплив ситуації, зовнішніх обставин) і внутрішні (особистісні утворення).

З огляду на завдання нашого дослідження, дуже продуктивною видається класифікація комунікативних бар'єрів за специфікою чинників, що їх породжують.

Зокрема, Р. П. Козлова виокремлює у комунікативних бар'єрах трирівневу структуру. Дослідниця виділяє зовнішні, внутрішні і змістово-операціональні чинники. До першої групи вона відносить соціальні (особливості соціальної належності партнерів по спілкуванню), соціокультурні (норми, правила), інформаційні, ідеологічні (світогляд) чинники. Друга група об'єднує такі внутрішні чинники, як індивідуально-психологічні особливості особистості (принцип нереалізованих і пригнічених мотивів), а також невідповідність особистісно значущих смислів соціальним вимогам. До третьої – змістово-операціональної – групи чинників належать деструктивні утворення змістової та операціональної сторін спілкування (характеристика спрямованості спілкування особистості, вибір способів і засобів спілкування, адекватність розуміння змісту спілкування його учасниками) [2].

Інша класифікація чинників, що зумовлюють виникнення комунікативних бар'єрів, належить С. В. Дев'ятко [2]. Він вважає, що ними є різноманітні соціально-психологічні явища, які він об'єднав у три групи:

1. Соціоперцептивні викривлення: формування уявлення про іншого за аналогією із собою; вплив загального враження про людину на сприймання її окремих властивостей; сприймання окремої людини крізь призму стереотипу (ефект стереотипізації); прагнення до створення несуперечливого образу; формування неадекватного образу людини внаслідок впливу певної послідовності отримання інформації про неї.

2. Неадекватно обрані засоби комунікативного впливу: ігнорування зворотного зв'язку; повідомлення партнерові по спілкуванню інформації в термінах, які він не може декодувати; брак у комунікації аргументів, здатних вплинути на поведінку партнера; відсутність спільного розуміння предмета і ситуації спілкування; невідповідність між метою і засобами комунікації; неузгодженість між вербальними і невербальними засобами комунікації.

3. Неадекватно обрані засоби організації спільної діяльності: невідповідність стилю організаційного впливу меті і змістові спільної діяльності; неадекватна ієрархія цілей спільної діяльності; нераціональний розподіл функцій між виконавцями в процесі спільної діяльності; погано організований контроль за досягненням проміжної мети; не вміння гнучко реагувати на зміну ситуації шляхом формування нових адекватних завдань.

З метою визначення основних комунікативних бар'єрів, які виникають у процесі національної та громадянської самоідентифікації студентської молоді, нами було проведено спеціальне емпіричне дослідження.

Провідним методом дослідження було обрано глибинне інтерв'ю, процедура якого була розроблена відповідно до вимог, представлених у працях вітчизняних [1; 10]. та зарубіжних науковців [4].

Дослідження проводилося протягом 2016 року серед студентів вищих навчальних закладів м. Києва, які навчаються за спеціальностями технічного, природничого та гуманітарного профілю (загальний обсяг вибірки – 146 осіб, з них: 74 жіночої статі та 72 чоловічої статі). При обробці результатів дослідження використовувався якісно-кількісний контент-аналіз [4; 10].

Аналіз результатів емпіричного дослідження дозволив визначити основні види комунікативних бар'єрів, які, на думку досліджуваних, виникають в процесі національної самоідентифікації молоді (Рис.1).



Рис.1. Основні бар'єри національної самоідентифікації (%) (за результатами якісно-кількісного контент-аналізу)

Таким чином, нами було попередньо встановлено, що до основних комунікативних бар'єрів національної самоідентифікації молоді належать:

- Агресивна патріотична пропаганда – має нав'язливий характер та ображає почуття представників інших національностей, тому має зворотній ефект, не викликаючи патріотичних почуттів.
- Відсутність національної ідеї, що об'єднала б навколо себе, відсутність місії українців як нації. Зазвичай використовуються гасла приєднання до когось: «йдемо в Європу», приєднуємося до Митного союзу тощо.
- Неналежна мовна та культурна політика, що проводиться неграмотно, а тому зазвичай або не має ефекту взагалі, або ефективна тільки для певних категорій громадян переважно старшого віку.

- Перекручування історії – неправдиве висвітлення історичних подій, що принижує українців як націю.
- Радянський менталітет – ностальгія за радянським минулим, бажання його повернути та відмова ідентифікувати себе як українця.
- Ворожа пропаганда – таке висвітлення подій в ЗМІ інших держав, що транслюються в Україні, за якого українці завжди виглядають непривабливо.
- Сімейне виховання – відсутність національних культурно-історичних традицій виховання.
- Релігійна розрізненість, належність до іншої релігії, що заважає ідентифікувати себе як українця.
- Комплекс меншовартості, або «молодшого брата», коли інші нації сприймаються як успішніші і є більш привабливим об'єктом ідентифікації.
- Глобалізація, космополітизм – усвідомлення себе перш за все «людиною без нації, громадянином світу».
- Мовний бар'єр – вживається в різних значеннях: 1) вимога ділового спілкування державною мовою сприймається як обмеження права спілкуватися рідною мовою (наприклад, російською); 2) почуття сорому в процесі спілкування рідною мовою – «соромно спілкуватися українською», тому переходять на російську; 3) неможливість спілкуватися українською мовою в російськомовному середовищі або навпаки, тощо.

Водночас аналіз результатів емпіричного дослідження дозволив визначити основні види комунікативних бар'єрів, які, з точки зору досліджуваних, виникають у процесі громадянської самоідентифікації молоді (Рис.2).

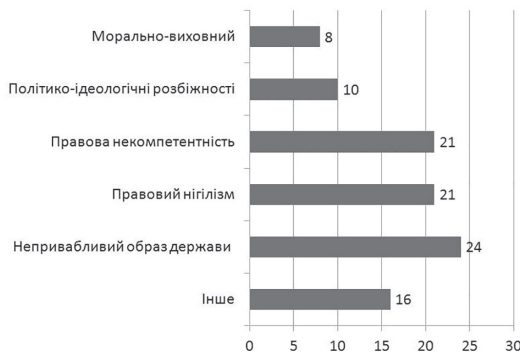


Рис.2. Основні бар'єри громадянської самоідентифікації (%)
(за результатами якісно-кількісного контент-аналізу)

Таким чином, нам було попередньо встановлено, що основними комунікативними бар'єрами громадянської самоідентифікації молоді виступають:

- Непривабливий образ держави, що не викликає бажання бути громадянином України.
- Правовий нігілізм – усталена практика не керуватися нормами права в нашій державі.
- Правова некомпетентність – спричиняє відсутність громадянської відповідальності.
- Політико-ідеологічні розбіжності – нерозуміння та неприйняття політики державної політики.
- Морально-виховний – відсутність традицій виховання правової самосвідомості.

Завдяки проведеному емпіричному дослідженню, нами було визначено основні види комунікативних бар'єрів, які виникають в процесі національної та громадянської самоідентифікації студентської молоді.

Якщо проаналізувати виявлені комунікативні бар'єри за специфічною чинників їх виникнення, можна стверджувати, що серед бар'єрів національної самоідентифікації переважають змістово-операціональні (агресивна патріотична пропаганда, неналежна мовна та культурна політика, перекручування історії, ворожа пропаганда, сімейне виховання, відсутність національної ідеї). Меншою мірою представлені індивідуально-психологічні особливості (радянський менталітет, комплекс меншовартості, глобалізація, космополітизм) та соціальні (релігійна розрізненість). Серед бар'єрів громадянської самоідентифікації переважають індивідуально-психологічні (правовий нігілізм, правова некомпетентність, морально-виховний). Соціальні (політико-ідеологічні розбіжності) та змістово-операціональні (непривабливий образ держави) представлені менше.

З нашої точки зору, виокремленні комунікативні бар'єри можуть бути подолані за рахунок розвитку рефлексивних механізмів структурування дискурсу соціальної взаємодії в умовах тренінгу, що сприятиме становленню національної та громадянської самоідентифікації молоді [8].

Висновки. На підставі аналізу результатів проведеного дослідження ми дійшли до таких висновків:

1. Самоідентифікація – це процес формування уявлень про себе самого як про самототожню, цілісну та унікальну особистість, тобто набуття особистістю власної ідентичності. Ідентичність формується в умовах певного символічного культурного середовища і його необхід-

ною умовою є співвіднесення себе з певною соціокультурною спільнотою та протиставлення іншій спільноті.

2. Самоідентифікація стає можливою за умови усвідомлення не тільки зовнішніх відмінностей від інших, але й відмінності в культурно-інформаційному відношенні, що відбувається в ході засвоєння цінностей та норм певної соціокультурної спільноти. В сучасному інформаційному суспільстві самоідентифікація стає все більш складно-детермінованим процесом. Відбувається конкуренція національних та глобальних комунікативно-дискурсивних практик та цінностей. В інформаційному суспільстві під впливом глобалізаційних процесів відбувається «розширення ідентичності» за рахунок сприйняття загальноцивілізаційних цінностей.

3. У структурі ідентичності виокремлюють особистісну та соціальну складові, які відображають співвідношення соціальної детермінації ідентичності та самодетермінації особистості. Національна ідентичність є однією з соціальних ідентичностей. Основними рисами національної ідентичності є: 1) усвідомлення своєї приналежності до держави; 2) історична територія; 3) спільна історична пам'ять та міфологія; 4) спільна масова, громадська культура; 5) національна ідея та символіка. Громадянська самоідентифікація пов'язана з осягненням індивідом принципів інтеграції суспільства через залучення його до спільної справи, економічного та професійного просторів. Процес ідентифікації себе як громадянина відбувається на індивідуальному і груповому рівнях.

4. Завдяки проведеному емпіричному дослідженню, нами було визначено основні види та типи комунікативних бар'єрів, які виникають у процесі національної та громадянської самоідентифікації студентської молоді. Серед бар'єрів національної самоідентифікації переважають змістово-операціональні. Меншою мірою представлені індивідуально-психологічні та соціальні бар'єри. Серед бар'єрів громадянської самоідентифікації переважають індивідуально-психологічні. Соціальні та змістово-операціональні бар'єри представлені менше.

Перспективи подальших досліджень полягають у детальнішому вивченні комунікативних бар'єрів національної та громадянської самоідентифікації молоді на розширеній вибірці з метою виокремлення регіональних особливостей їх прояву.

Список використаних джерел

1. Белановский С. А. Индивидуальное глубокое интервью / С. А. Белановский. – М. : Никколо-Медиа, 1993. – 320 с.
2. Засади когнітивної психології спілкування : монографія / [В. П. Казміренко, В. М. Духневич, О. Ю. Осадько та ін.]; за наук. ред. В. П. Казміренка ; Інститут

соціальної та політичної психології НАПН України. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 390 с.

3. Лысак И. В. Особенности самоидентификации человека в условиях современного общества / И. В. Лысак // Гуманитарные и социально-экономические науки. – 2008. – № 6. – С. 37–42.

4. Мертон Р. Фокусированное интервью / Р. Мертон, М. Фиске, П. Кендалл. – М., 2000. – 167 с.

5. Кармазіна М. С. Ідентичності у сучасному науковому дискурсі / М. С. Кармазіна // Наукові записки Інституту політичних і етнонаціональних досліджень ім. І. Ф. Кураса. – 2013. – Вип. 3 (65). – С. 4–29.

6. Остапенко І. В. Аналіз особливостей професійної ідентифікації як типу особистісної активності / І. В. Остапенко // Українська психологія: сучасний потенціал: Матеріали Четвертих Костюківських читань. – В 3-х томах. – Київ, 1996. – Т. II – С. 294–300.

7. Остапенко І. В. Психологічні особливості професійної ідентифікації студентської молоді / І. В. Остапенко // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна : Збірник наукових праць. – Серія : Психологія. – Харків, 2007. – № 771, Ч. 1. – С. 209–213.

8. Остапенко І. В., Соснюк О.П. Розвиток рефлексивних механізмів структурування дискурсу взаємодії з владою в умовах тренінгу / І. В. Остапенко, О. П. Соснюк // Збірник наукових статей Київського міжнародного університету і Інституту соціальної та політичної психології НАПН України. – Серія : «Психологічні науки: проблеми і здобутки». – К. : КиМУ, 2015. – Вип. 8. – С. 185–201.

9. Сміт Ентоні Д. Національна ідентичність / Ентоні Д. Сміт. – К. : Основи, 1994. – 224 с.

10. Соснюк О. П. Діагностика особливостей особистісної активності суб'єктів інноваційної діяльності якісними методами / О. П. Соснюк // Актуальні проблеми психології : Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Київ, 2008. – Том 7, Вип. 16. – С. 163–168.

11. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М. : Издательская группа «Прогресс», 1996. – 344 с.

12. Leeds-Hurwitz W. Introducing social approaches. / In W. Leeds-Hurwitz. (Ed.) // Social approaches to communication. – New York: Gilford, 1995. – P. 3–20.

13. Mead G. H. Mind, Self, and Society / G. H. Mead. – Chicago : The University of Chicago Press, 1934.

References transliterated

1. Belanovskij S. A. Individual'noe glubokoe interv'ju / S. A. Belanovskij. – М. : Nikkolo-Media, 1993. – 320 s.

2. Zasady kognityvnoi' psyhologii' spilkuvannja : monografija / [V. P. Kazmirenko, V. M. Duhnevych, O. Ju. Osad'ko ta in.] ; za nauk. red. V. P. Kazmirenka ; Instytut social'noi' ta politychnoi' psyhologii' NAPN Ukraїny. – Kirovograd : Imeks-LTD, 2013. – 390 s.

3. Lyysak Y. V. Osobennosty samoydentyfykacyy cheloveka v uslovyjah sovremennogo obshhestva / Y. V. Lyysak // Gumanytarnyye y socyal'no-ekonomycheskye nauky. – 2008. – № 6. – С. 37–42.

4. Merton R. Fokusyrovannoe ynterv'ju / R. Merton, M. Fyske, P. Kendall. – M., 2000. – 167 s.

5. Karmazina M. S. Identychnosti u suchasnomu naukovomu dyskursi / M. S. Karmazina // Naukovi zapysky Instytutu politychnyh i etnonacional'nyh doslidzhen' im. I. F. Kurasa. – 2013. – Vyp. 3 (65). – S. 4–29.

6. Ostapenko I. V. Analiz osoblyvostej profesijnoi' identyfikacii' jak typu osobystisnoi' aktyvnosti / I. V. Ostapenko // Ukraïns'ka psihologija: suchasnyj potencjal: Materialy Chetvertyh Kostjukivs'kyh chytan'. – V 3-h tomah. – Kyïv, 1996. – T. II – S. 294–300.

7. Ostapenko I. V. Psihologichni osoblyvosti profesijnoi' identyfikacii' students'koi' molodi / I. V. Ostapenko // Visnyk Harkivs'kogo nacional'nogo universytetu imeni V. N. Karazina : Zbirnyk naukovyh prac'. – Serija : Psihologija. – Harkiv, 2007. – № 771, Ch. 1. – S. 209–213.

8. Ostapenko I. V., Sosniuk O. P. Rozvytok refleksyvnyh mehanizmiv strukturuvannja dyskursu vzajemodii' z vladoju v umovah treningu / I. V. Ostapenko, O. P. Sosniuk // Zbirnyk naukovyh statej Kyïvs'kogo mizhnarodnogo universytetu j Instytutu social'noi' ta politychnoi' psihologii' NAPN Ukraïny. – Serija : «Psihologichni nauky: problemy i zdobutky». – K. : KyMU, 2015. – Vyp. 8. – S. 185–201.

9. Smit Antoni D. Nacional'na identychnist' / Antoni D. Smit. – K. : Osnovy, 1994. – 224 s.

10. Sosniuk O. P. Diagnostyka osoblyvostej osobystisnoi' aktyvnosti sub'jektiv innovacijnoi' dijal'nosti jakisnymy metodamy / O. P. Sosniuk // Aktual'ni problemy psihologii' : Zbirnyk naukovyh prac' Instytutu psihologii' im. G. S. Kostjuka APN Ukraïny. – Kyïv, 2008. – Tom 7, Vyp. 16. – S. 163–168.

11. Erykson E. Ydentychnost': junost' y kryzys. – M. : Yzdatel'skaja gruppa «Progress», 1996. – 344 s.

12. Leeds-Hurwitz W. Introducing social approaches. / In W. Leeds-Hurwitz. (Ed.) // Social approaches to communication. – New York: Gilford, 1995. – P. 3–20.

13. Mead G. H. Mind, Self, and Society / G. H. Mead. – Chicago : The University of Chicago Press, 1934.

Abstract

Ostapenko I. V.,
PhD (Candidate of Psychological Sciences)

CONCEPTUAL BASES OF RESEARCH OF COMMUNICATION BARRIERS OF NATIONAL AND CIVIC SELF-IDENTIFICATION

The article is devoted to the problem of national and civic identity's research. The author analyzed main approaches to study of the self-identification, which defined as the process of forming representations of himself as complete and unique personality.

The author analyzed the peculiarities of national and civic identity, as well as the role of communication barriers in national and civic self-identification of youth. Also author presented the results of empirical research and identified main types of communication barriers of national and civic identity of students.

According to research results author defined that among communication barriers of national self-identification are dominate content-operational barriers, but individual psychological and social barriers are less there.

Among communication barriers of civic self-identification are dominate individual psychological barriers, but content-operational barriers and social barriers are less there.

Prospects for further research are more detailed study of the communication barriers of national and civic self-identification of youth with the expanded sample for the purpose of defining of their regional peculiarities.

УДК 159.922.923

Скнар О. М.,

кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник лабораторії
психології політичної поведінки молоді,
Інститут соціальної та політичної
психології НАПН України
E-mail: oksanasknar1@gmail.com

РЕГІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОЛІТИЧНИХ ПРАКТИК СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Сучасний соціалізувальний дискурс, у якому безперервно відбувається взаємодія дискурсів різних суб'єктів політичної соціалізації як смислових векторів соціального впливу («боротьба» за означування реальності), позначається на утворенні змістів політичної картини світу молоді та особливостях її конструювання і структурування. Побудова картини політичного світу молоді відбувається завдяки її «зануренню» у суспільно-політичний дискурс. Необхідність дослідження політичних практик як чинника структурування політичної картини світу студентської молоді обумовлено розумінням того, що вони визначають внутрішню логіку побудови молоддю своєї поведінки в соціумі, суспільстві, державі. У статті представлено результати емпіричного дослідження, що увиразнюють особливості сучасного дискурсу студентського молодіжного середовища різних регіонів України.

Ключові слова: політичні практики, регіональні особливості практик, відмітні характеристики політичних практик, політична соціалізація, політична картина світу, студентська молодь.

Modern socializing discourse, in which there is a continuous interaction of discourses of various actors of political socialization as semantic vectors of social influence («a struggle» for the designation of reality), affects the formation of meanings of the youth political world outlook as well as peculiarities of its constructing and structuring. The construction of the youth political world outlook carries on due to «the immersion» of youth into a social and political discourse. The need to study political practices as a factor of structuring the political world outlook of university students is determined by the understanding that they define the internal logic of youth behavior in a society and a state. The article presents the results of an empirical

study focusing on revealing features of the modern discourse of university students in different regions of Ukraine.

Key words: *political practices, regional peculiarities of practices, distinctive indications of political practices, political socialization, political world outlook, student youth.*

Постановка проблеми. Актуальність дослідження політичних практик (як усталених, узвичаєних способів політичної поведінки) обумовлена розумінням того, що вони визначають внутрішню логіку побудови особистістю своєї поведінки у суспільстві, державі. Знання й врахування психологічного підґрунтя регіональних особливостей практик студентства дозволить, з одного боку, точніше прогнозувати громадянську, політичну поведінку молоді, а з іншого – запропонувати більш диференційований підхід до можливого «наповнення» сучасного соціалізувального дискурсу.

Загальне бачення світу політики, прийнятних у суспільстві способів взаємодії політичної влади і особистості зумовлюється, з одного боку, політичними репрезентаціями, які «циркулюють» в політичному дискурсі та відбираються й інтерналізуються молоддю в процесі політичної соціалізації, стаючи змістовими елементами її політичної картини світу (Н. Дембицька). А з іншого – молодь, як суб'єкт політичної взаємодії, певним чином інтерпретує суспільно-політичні події, оцінює образи і дії політиків, влади, визначає власне ставлення до них, «виробляє» й породжує нові сенси, будуючи свою картину політичного світу, в якій структурується, впорядковується набутий суспільно-політичний досвід. Водночас сформоване світовідчуття, утворена «конфігурація» політичної картини світу значною мірою визначає громадянські (політичні) практики молоді. А «діалог» із соціумом виступає джерелом для породження сенсів, продукування й відтворення практик (Т. М. Титаренко [1]). Сучасний політичний дискурс, репрезентуючи соціальний світ різних суб'єктів політичної взаємодії, насичений суперечливими і неоднозначними ідеями, «меседжами» й смислами увиразнює неузгоджені й різновекторні практики агентів політичної соціалізації. Це несприятливо позначається на політичній картині світу студентської молоді, а відтак – і на її політичних практиках. Тому актуалізується завдання з'ясування специфіки й протиріч таких впливів, що допоможе намітити шляхи оптимізації входження молодих людей у громадянське, суспільно-політичне життя країни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За результатами теоретичного аналізу наукових джерел із проблеми вивчення політичних

практик як чинника структурування політичної картини світу студентства (детальніше – див. попередні публікації з даної тематики [2–3]) нами було визначено наступні засадничі теоретико-методологічні положення дослідження.

Ми дійшли висновку про те, що поле політичної соціалізації правомірно розглядати як своєрідний комунікативний простір, в якому функціонують і взаємодіють дискурси основних агентів політичної соціалізації, які ретрат слюють континууми смислів і значень, цінностей та ідей, думок й інтерпретацій, образів і практик та безперервно борються за «означування» соціальної реальності.

Побудова ж політичної картини світу молоді (як системи уявлень про світ політики: владу та відносини влади; себе як суб'єкта політики, державу й своє місце в ній, про практики політичної взаємодії тощо) відбувається завдяки її «включенню» у суспільно-політичний дискурс через взаємодію дискурсів суб'єктів політичної соціалізації.

Молодь, занурюючись у політичний дискурс, відбирає й апробує ті чи інші практики, структурує набутий досвід, інтерпретує дії політиків, влади, інших громадян, визначає своє місце і роль у суспільстві, конструюючи власне бачення політичного світу. Водночас політичні практики та система уявлень і ставлень, що їх обумовлюють, визначають внутрішню логіку побудови особистістю своєї поведінки в суспільстві.

Ми визначили політичні практики як усталені, узвичаєні в суспільстві способи взаємодії, що передбачають певний набір правил, конвенцій поведінки суб'єктів, що застосовуються з метою реалізації власних цілей та інтересів. Вони засвоюються й формуються в процесі політичної соціалізації. Практики відтворюють і конструюють суспільно-політичну реальність [2].

Параметрами і водночас критеріями оцінки політичних практик нами було виокремлено такі: авторитарність – демократичність; компетентність – некомпетентність; раціональність – ірраціональність; ухиляння – опанування; відповідальність – відмова від відповідальності; орієнтація на законні способи – прийнятність незаконних способів; активність – пасивність.

Виходячи із визначених теоретико-методологічних положень, ми розробили модель емпіричного дослідження та сконструювали інструментарій дослідження [4].

Мета статті – висвітлення результатів емпіричного дослідження особливостей структурування політичних практик у політичній картині світу сучасного студентства у різних регіонах України.

Завдання дослідження:

1) на основі порівняльного аналізу факторних моделей виявити регіональні особливості структурування політичних практик у політичній картині світу студентської молоді;

2) визначити шляхи розвитку і трансформування політичних практик молоді.

Методи і методики. Логіка конструювання інструментарію дослідження практик передбачала, насамперед, виявлення «набору» політичних практик, презентованих у політичному дискурсі суспільства (контент-аналіз). Аналіз дискурсу дозволив визначити теми, найпродуктивніші для дослідження політичних практик та артикульовані нарративні «пропозиції», що розкривають значеннєвий контекст дискурсу політичної взаємодії в межах кожної теми. Визначені теми й пропозиції покладено в основу створення **психосемантичного опитувальника** (31 судження, що пропонувалось оцінити за шкалою «згоден», «не згоден»). За основу була взята також ідея про два засадничих способи політичної поведінки («Уникання» та «Вирішення» проблем) та властиві їм характеристики [4].

Ми також дійшли висновку про доцільність залучення **ресурсів проєктивних методик** і можливостей експериментальної психосемантики, завдяки яким отримується можливість актуалізувати неусвідомлювані пласти політичної свідомості молоді й виявити особливості фонових практик, представлених у дискурсі взаємодії суб'єктів політичної соціалізації (див. [4–5]).

У психосемантичному дослідженні взяли участь 574 респонденти – студенти віком від 17 до 22 років різних спеціальностей вишів з різних регіонів України (Центрального – 326 респондентів, Західного – 186, та Східного – 62 респонденти).

Обробка первинних емпіричних даних здійснювалась за допомогою: 1) методів математичної статистики (факторний аналіз) для поглибленого аналізу психосемантичного диференціалу. Факторний аналіз здійснювався методом головних компонент з наступним обертанням факторного простору Varimax; 2) якісного аналізу серії проєктивних рисунків.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. За результатами факторного аналізу були виявлені базові уявлення, що структурують політичну картину світу студентської молоді та визначають (пояснюють й певною мірою обумовлюють) їх громадянські, політичні практики, а також дозволяють унаочнити регіональні відмінності. Детальний опис та обговорення отриманих емпіричних результатів представлено у попередніх працях [6].

Порівняння відтворених емпіричних моделей (див. табл. 1), побудованих на основі регіональних масивів даних, дає змогу виявити регіональні особливості структурування політичних практик у політичній картині світу студентства.

Таблиця 1

Факторні моделі структурування політичних практик у політичній картині світу студентів різних регіонів

	Центр	Схід	Захід
Фактор 1	Практики вирішення проблем і уникання (внесок у сумарну дисперсію – 12,2%) Можливість впливати	Практики уникання (внесок у сумарну дисперсію – 12,0%) Впливати не можливо	Практики вирішення проблем (внесок у сумарну дисперсію – 12,2%) Впливати можливо
Фактор 2	Практики впливу на владу (внесок у сумарну дисперсію – 9,7%)	Практики патерналізму (внесок у сумарну дисперсію – 8,4%)	Засади взаємодії (внесок у сумарну дисперсію – 8,3%)
Фактор 3	Практики політичного вибору (внесок у сумарну дисперсію – 8,1%)	Екстернальні-інтернальні практики (внесок у сумарну дисперсію – 8,1%)	Очікування щодо влади та особиста відповідальність (внесок у сумарну дисперсію – 7,4%)
Фактор 4	Екстернальні – інтернальні практики (внесок у сумарну дисперсію – 6,9%)	Практики некомпетентного вибору (внесок у сумарну дисперсію – 7,4%)	Громадянський обов'язок (внесок у сумарну дисперсію – 6,5%)
Фактор 5	Корупційні практики (внесок у сумарну дисперсію – 5,9%)	Практики контролю влади (внесок у сумарну дисперсію – 6,1%)	Практики контролю влади (внесок у сумарну дисперсію – 5,9%)
Фактор 6	Ставленнєві практики (внесок у сумарну дисперсію – 5,7%)	Ставлення до дотримання законності (внесок у сумарну дисперсію – 5,7%)	Корупційні практики (внесок у сумарну дисперсію – 5,2%)
Фактор 7	Поведінкові практики (практики компромісу, практики активного громадянства) (внесок у сумарну дисперсію – 4,9%)	Практики корупції (внесок у сумарну дисперсію – 5,4%)	Практики якісного електорального вибору (внесок у сумарну дисперсію – 5,0%)

Побудована факторна модель свідчить про те, що політичні практики молоді центрального регіону детермінуються, передусім, уявленнями про політичну суб'єктність. Ставлення до себе як суб'єкта політичної активності, ставлення до відповідальності, віра у здатність впливати на владу, «запускає» пошук шляхів для здійснення впливу. Тож способами впливу виявились практики контролю влади, у тому числі єднання з іншими громадянами та виборчі практики. Водночас репрезентовано у політичній картині світу й існуючі «негативні» практики (перекладання відповідальності та корупційні).

Аналіз отриманих даних також дає змогу зрозуміти причини поширення практик відмови (ухиляння) студентської молоді Сходу від громадянської, політичної участі в житті країни. Це, передусім, зневіра у можливість впливати на ситуацію в державі, ставлення до себе як «об'єкта» громадянської взаємодії, від якого нічого не залежить, неготовність покладатися на себе й брати відповідальність (несформованість суб'єктної позиції молоді у політичній взаємодії). Визнається, що контролювати владу потрібно, але неможливо. Серед причин – тотальна корумпованість суспільства, «внормованість» хабарництва й корупції.

Аналіз та інтерпретація отриманого матеріалу свідчить про те, що політична суб'єктність також визначає особливості структурування політичних практик у картині світу студентства західного регіону. Відчуття себе суб'єктом громадянської (політичної) активності передбачає сформовані уявлення про засадничі принципи взаємодії у суспільстві; усвідомлення громадянського обов'язку й готовність дотримуватись закону; уявлення про контроль влади як засіб відновлення порядку і законності у державі; здатність до виваженого електорального вибору. Репрезентовано й існуючі «негативні» практики (хабарництво, корупція), властиві політичній взаємодії у суспільстві.

Як видно з таблиці, в усіх трьох факторних моделях системотвірним є значення політичної суб'єктності. При цьому визначальними є уявлення про можливість впливати на владу (найбільш яскраво виражена у студентів Заходу і найменш – Сходу, та неоднозначна – у респондентів центру). Водночас «розгортається», утілюється політична суб'єктність по-різному.

Політична суб'єктність студентства центрального регіону реалізується через уявлення про можливі механізми впливу (практики контролю влади, у тому числі практики єднання з іншими громадянами і практики усвідомленого електорального вибору) та практики особистої відповідальності. Водночас, політична суб'єктність студентської молоді західного регіону розкривається, передусім, через уяв-

лення про засадничі принципи взаємодії у суспільстві та розуміння громадянського обов'язку, а також способи впливу на владу (практики контролю влади як засіб відновлення порядку і законності у державі; компетентність виборчих практик).

Переважаюча несформованість суб'єктної позиції молоді Сходу у громадянській (політичній) взаємодії обумовлює поширення й толерантне ставлення до авторитарних практик.

Для того, щоб отримати більш «об'ємну» картину особливостей фонових політичних практик, розглянемо дані, отримані за результатами застосування проєктивних методик для вивчення їх особливостей, представлених у дискусії політичної взаємодії.

Якісний аналіз отриманих даних дозволив виявити основні тенденції та окреслити загальні рамки структурування політичної картини світу молоді за визначеними параметрами. Нагадаємо, що за допомогою малюнків «знімається» більше емоційно-іраціональна, емоційно-оцінна складова політичних ставлень та уявлень молоді. Унаочнено палітру політичних практик, представлених у політичній картині світу сучасної студентської молоді, у виразно ставлення до влади / інших / себе як суб'єкта політичної активності та свого місця в соціумі.

Отримані малюнки (всього отримано 463 рисунки з трьох регіонів України (центр, схід, захід) ми поділили 1) за регіонами; 2) всередині кожного регіону за темою, що відображає сферу взаємодії: «Я – влада», «Я – інші громадяни».

Аналіз здійснювався у двох площинах: 1) практики оцінювання влади; 2) практики як усталені способи дій.

Критеріями оцінки політичних практик визначено: 1) агресивність – миролюбність; 2) раціональність – ірраціональність; 3) авторитарність – демократичність.

Аналіз отриманих даних дозволив дійти висновку про переважання емоційно-оцінних, ірраціональних практик оцінювання влади молоддю усіх регіонів [5].

З'ясовано, що в політичній картині світу студентської молоді (центрального та західного регіонів) практично порівну представлені **способи авторитарної та демократичної взаємодії** з владою з невеликим переважанням авторитарної. Можна констатувати, що найпоширеніші практики – способи взаємодії з владою – знаходяться в площині домінування / підпорядкування [5]. Серед фонових політичних практик виразилась, на нашу думку, тенденція до оцінки можливості взаємодії з владою за партнерською моделлю, тобто йдеться про латентне ставлення до влади як можливого партнера по взаємодії. Можливо також, що йдеться про очікування й прагнення до саме такого способу взаємодії.

У результаті якісного аналізу малюнків та враховуючи коментарі й пояснення авторів до власних малюнків, ми виділили такі **види політичних практик**, представлених у політичній картині світу студентів:

- відчуження / відсторонення / відокремлення;
- уникання (відсутність «Я»);
- протистояння / протест / боротьба / захист / звинувачення влади;
- підкорення / само-приниження / зневірення / страх / байдужість;
- «обслуговування»;
- підпорядкування.

Отже помітно, що палітра «неконструктивних» практик взаємодії з владою добре представлена й деталізована, тоді як позитивні зразки, способи, досвід такої взаємодії, а відтак – і конструктивні політичні практики, – практично відсутні.

Тоді як у **взаємодії з іншими громадянами** (група малюнків на тему «Я та громадянське середовище»), громадянським середовищем, вже наявні **позитивні способи** взаємодії, які пов'язані, передусім, з 1) єднанням; 2) відчуттям себе членом громади / суспільства; та 3) спільною ідеєю «Ми разом зможемо», що характерно для демократичних практик.

Водночас ідея щодо ворожості громадянського середовища передається через такі аспекти: навколо – 1) негатив, байдужість; 2) тиск, агресія; 3) політичні події. Також на частині рисунків констатується й підкреслюється відокремлення від громадянського середовища.

Якщо для молоді центрального регіону притаманні протилежні уявлення (представлені приблизно порівну) щодо конструктивних способів взаємодії у громаді (практики єднання, співробітництва, спільного вирішення проблем, що турбують, тощо) з одного боку, та неможливості такої взаємодії – з іншого, то для студентства Заходу – образ громадянського середовища та практик взаємодії з іншими громадянами – переважно позитивний і ресурсний, а також такий, що надає багато переваг і можливостей. Студентська молодь сходу України продемонструвала як несформованість уявлень про громаду, так і стійкий негативний її образ (ворожий, агресивний, несправедливий, жахаючий, жорстокий), що виключає можливість продуктивних громадянських практик. Унаочнено практики відокремлення, відсторонення, невтручання, виключення із суспільства, які «підсилюються» і «підживлюються» розчаруванням, відразою, відчаєм, страхом, стражданнями і горем, зневірою у позитивне майбутнє, відчуттям відсутності права вибору і несилою, неможливістю бодай щось змінити. Відзначимо, що дослідження проводилось у період, коли на Сході вже розпочалася й тривала антитерористична операція, що актуалізувало

палітру негативно емоційно забарвлених ставленнєвих практик, могло позначитись на ставленнях до себе, актуалізуючи відчуття безпорадності й безпомічності та зневіру у можливості щось змінити.

Таким чином, підводячи перші підсумки викладеному матеріалу, зазначимо, що нами виявлено наступні тенденції:

- переважання емоційно-оцінних, ірраціональних практик оцінювання влади;
- акцентування, увиразнення палітри протестних практик, практик відсторонення та емоційно негативно заряджених практик самоставлення у молодіжному дискурсі на тлі переважної відсутності позитивних способів взаємодії з владою, а відтак – і конструктивних політичних практик як усталених способів дій;
- обумовлення практик громадянської (політичної) участі – неучасті (відмови, уникання) від сформованості політичної суб'єктності молоді.

Грунтуючись на висновках, отриманих за результатами аналізу емпіричного матеріалу, ми визначили **шляхи (напрями) розвитку** і трансформування **політичних практик** студентської молоді. А саме:

1) *активізації потенціалу політичної суб'єктності молоді*, що включає: створення умов для розвитку практик позитивних самоставлень, асертивності; практик суб'єктної політичної активності й ініціативності; актуалізація практик особистої і колективної відповідальності; практик політичної ефективності;

2) *актуалізації ефективних практик взаємодії з владою* (у т. ч. практик впливу на владу): розвиток рефлексивних практик, практик рефлексії наслідків тих чи інших способів мислення, дій, вправлення; оцінка ефективності політичних практик у взаємодії з владою; пошук інших (нестандартних, альтернативних, креативних) практик впливу на владу; практик залучення додаткових ресурсів для вирішення проблеми;

3) *акцентування практик конструктивної громадянської взаємодії* («горизонтальні» практики у площині «Я – інші»), що включає розвиток: практик самоорганізації; практик самоврядування; практик єднання; практик консолідування для вирішення спільних проблем; практик партнерства і компромісу; практик толерантності і довіри; практик активного громадянства; неприйнятність корупційних практик.

Висновки. Встановлено, що визначальним чинником структурування уявлень, що обумовлюють політичні практики молоді усіх регіонів, є політична суб'єктність, яка утілюється по-різному: для студентства центру – актуалізується через практики впливу і практики особистої відповідальності, а Заходу – через розуміння засад взаємодії

у суспільстві, громадянського обов'язку та практик контролю влади як засобу встановлення порядку у державі. Виявлено, що несформованість суб'єктної позиції молоді у політичній взаємодії є причиною розповсюдження практик відмови, ухиляння студентської молоді Сходу від громадянської (політичної) участі в житті країни.

З'ясовано, що для пасивних практик характерним є зміщення акценту із себе на дії влади (перекладання відповідальності, уникання, безпомічність, звинувачення, бідкання, благання про допомогу, принизливе випрошування належного, тощо).

Ставлення до себе як суб'єкта громадянської (політичної) взаємодії визначає міру активності – пасивності політичних практик молоді.

Перспективи подальших досліджень. Оскільки стратегіями розвитку політичних практик молоді визначено: активізації потенціалу політичної суб'єктності молоді; актуалізації ефективних практик взаємодії з владою; акцентування практик конструктивної громадянської взаємодії, то ґрунтовні дослідження за цими напрямками є актуальними і перспективними.

Список використаних джерел

1. Титаренко Т. М. Координати соціально-психологічних практик у постнекласичних персонологічних дослідженнях / Т. М. Титаренко // Психологічні науки: проблеми і здобутки : збірник. – К. : КиМУ, 2011. – Вип. 3. – С. 212–224.

2. Скар О. М. Політичні практики суб'єктів політичної взаємодії: спроба класифікації / О. М. Скар // Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави : Зб. наук. праць / За заг. ред. М. М. Слюсаревського. – К. : Міленіум, 2012. – Вип. 13. – С. 279–290.

3. Скар О. М. Методологічні засади емпіричного дослідження політичних практик / О. М. Скар // Психологічні науки: проблеми і здобутки : зб. наук. ст. – К. : КиМУ, 2013. – Вип. 4. – С. 186–203.

4. Скар О. М. Досвід створення інструментарію дослідження практик політичної взаємодії / О. М. Скар // Проблеми політичної психології : зб. наук. праць [редакційна колегія: Л. А. Найдьонова, Л. Г. Чорна, І. Г. Батраченко та ін.] – К. : Міленіум, 2014. – Вип. 1 (15). – С. 55–64.

5. Скар О. М. Проективний малюнок як засіб вивчення політичних практик молоді / О. М. Скар // Простір арт-терапії. – К. : Золоті ворота, 2015. – Вип. 1 (17). – С. 30–45.

6. Скар О. М. Особливості структурування політичних практик у політичній картині світу студентської молоді / О. М. Скар // Психологічні науки: проблеми і здобутки : Зб. наук. ст. – К. : КиМУ, 2015. – Вип. 8. – С. 270–292.

References transliterated

1. Tytarenko T. M. Koordynaty social'no-psyhologichnyh praktyk u postneklasychnykh personologichnykh doslidzhennjah / T. M. Tytarenko // Psychologichni nauky: problemy i zdobutky : zbirnyk. – K. : KyMU, 2011. – Vyp. 3. – S. 212–224.

2. Sknar O. M. Politychni praktyky sub'ektiv politychnoi' vzajemodii: sprobna klasyfikacii' / O. M. Sknar // Problemy politychnoi' psyhologii' ta i'i' rol' u stanovlenni gromadjanyna Ukrai'ns'koi' derzhavy : Zb. nauk. prac' / Za zag. red. M. M. Sljusarevs'kogo. – K. : Milenium, 2012. – Vyp. 13. – S. 279–290.

3. Sknar O. M. Metodologichni zasady empyrychnogo doslidzhennja politychnykh praktyk / O. M. Sknar // Psyhologichni nauky: problemy i zdobutky : zb. nauk. st. – K. : KyMU, 2013. – Vyp. 4. – S. 186–203.

4. Sknar O. M. Dosvid stvorennja instrumentariju doslidzhennja praktyk politychnoi' vzajemodii' / O. M. Sknar // Problemy politychnoi' psyhologii' : zb. nauk. prac' [redakcijnna kolegija: L. A. Najd'onova, L. G. Chorna, I. G. Batrachenko ta in.] – K. : Milenium, 2014. – Vyp. 1 (15). – S. 55–64.

5. Sknar O. M. Proektyvnyj maljunok jak zasib vyvchennja politychnykh praktyk molodi / O. M. Sknar // Prostir art-terapii'. – K. : Zoloti vorota, 2015. – Vyp. 1 (17). – S. 30–45.

6. Sknar O. M. Osoblyvosti strukturuvannja politychnykh praktyk u politychnij kartyni svitu students'koi' molodi / O. M. Sknar // Psyhologichni nauky: problemy i zdobutky : Zb. nauk. st. – K. : KyMU, 2015. – Vyp. 8. – S. 270–292.

Abstract

Sknar O. M.,

PhD (Candidate of Psychological Sciences)

REGIONAL FEATURES OF STUDENT YOUTH POLITICAL PRACTICES

Modern socializing discourse, in which there is a continuous interaction of discourses of various actors of political socialization as semantic vectors of social influence («a struggle» for the designation of reality), affects the formation of meanings of the youth political world outlook as well as peculiarities of its constructing and structuring. The construction of the youth political world outlook carries on due to «the immersion» of youth into a social and political discourse. The need to study political practices, as a factor of structuring the political world outlook of university students, is determined by the understanding that they define the internal logic of youth behavior in a society and a state.

The article presents the results of an empirical study focusing on revealing features of the modern discourse of university students in different regions of Ukraine. It has been found out that the major factor of structuring representations underlying student political practices in all the regions is political subjectivity, which has different manifestation. For the students of the center it is actualized in practices of influence and individual responsibility; for the students in the west it is understanding of the foundations

of social interaction, civic responsibility and practices of control over the government, which establishes order in the state. Immaturity of the youth subjectivity position in the political interaction causes common practices of rejection and evasion of civic (political) participation in the life of the society. The attitude to oneself as a subject of civic (political) interaction determines the degree of youth participation from active to passive political practices. Passive practices are characterized by the shift of the stress from one's own activities to those of the authorities (shifting of responsibility, avoidance, helplessness, accusation, etc.).

УДК 159.9. 07: 316.6

Соснюк О.П.,

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної психології,
Київський національний університет
імені Тараса Шевченка
E-mail: oleh.sosniuk@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЛАБІЛІЗАЦІЇ В ТРЕНІНГУ: МОЖЛИВОСТІ ТА ОБМЕЖЕННЯ

Стаття присвячена проблемі використання лабілізації в тренінгу. Автор аналізує основні підходи до розуміння сутності лабілізації, а також основні психологічні механізми, що покладені в основу розробки цього методу. Автор розглядає основні процедурні аспекти лабілізації як методу розвитку мотивації учасників тренінгу, можливості та обмеження щодо використання даного методу тренінгової практиці. Автором наводяться результати дослідження особливостей ставлення тренерів до використання лабілізації в тренінгу.

Ключові слова: лабілізація, тренінг, мотивація учасників, тренер, типи тренінгу, парадигма тренера.

Article is devoted to the problem of using of labilization in training. The author analyzes the main approaches to understanding the essence of labilization, and basic psychological mechanisms underlying of this method. Author considers the main procedural aspects of labilization as a method of development of training participants' motivation, opportunities and restrictions for using this method in training practice. Author presents the results of research features of coaches' attitudes to use labilization in training.

Key words: labilization, training, motivation of participants, coach, types of training, coach's paradigm.

Постановка проблеми. Одним з важливих завдань, які доводиться вирішувати психологам у практичній роботі з групами, є розвиток мотивації учасників тренінгу. Для цього психологи використовують різні методи та техніки, які спрямовані на прискорення адаптації учасників до умов тренінгу та забезпечення їх більш глибокого включення у групові процеси.

Серед таких методів особливе місце відводиться лабілізації. Цей метод був привнесений у психологічну практику німецьким психологом М. Форвергом (Manfred Vorweg), чії науково-методичні праці, присвячені методології тренінгової роботи набули особливої популярності у вітчизняній психології [14; 15].

З моменту появи цього методу пройшло вже кілька десятків років, однак він і досі вважається одним з провідних інструментів тренера в роботі з групою. Значна кількість тренерів використовує його як обов'язковий елемент своєї роботи, так би мовити в режимі «за замовчуванням», жодним чином не ставлячи під сумнів необхідність застосування даного методу.

Однак останнім часом ставлення до цього методу в тренерсько-му співтоваристві дещо змінилося. І тепер все частіше серед дуже авторитетних тренерів та психологів (наприклад, таких як О. В. Сидоренко, В. Ю. Большаков, Б.Д.Паригін) лунають заклики до перегляду статусу цього методу або взагалі відмови від нього [2;5;7;8].

Таким чином, в практичній психології поступово вимальовуються контури для досить жорсткої полеміки навколо методу лабілізації. На жаль, в переважній більшості випадків ця проблема обговорюється лише в форматі неформальних дискусій (іноді дуже бурхливих) між тренерами. При цьому, наукових публікацій, присвячених цій проблемі, обмаль. Хоча потреба в цьому, безумовно, є.

Враховуючи те, що досить тривалий час метод лабілізації не був предметом професійної рефлексії психологів, вважаємо за доцільне більш детально розглянути різні аспекти його застосування.

Мета статті полягає в узагальненні основних підходів до розуміння лабілізації, розкритті психологічних механізмів, що покладені в основу даного методу, визначенні можливостей та обмежень у його використанні в тренінговій практиці.

Історико-психологічний та теоретико-методологічний аналіз проблеми.

Як згадувалось нами вище, метод лабілізації було запропоновано М. Форвергом [14]. Сам термін був запозичений з природничих наук, що, на перший погляд, може здаватися дивним, але є зовсім не випадковим. Адже у перекладі з англійської мови *labilization* означає дію або процес створення нестабільності, перетворення чогось в щось гнучке, пластичне, податливе. І це дуже точно відображає сутнісні моменти змін, що відбуваються з учасниками тренінгу після проходження лабілізації. Принаймні при використанні стандартної процедури лабілізації за М. Форвергом [15].

Відзначимо, що М. Форверга також вважають «батьком» методу соціально-психологічного тренінгу, невід'ємною складовою частиною якого є обов'язкове проходження учасниками стадії (фази) лабілізації [15]. Досвід М. Форверга був позитивно сприйнятий радянськими психологами. Саме тому метод соціально-психологічного тренінгу дуже швидко було впроваджено в роботу практикуючих психологів. А разом з ним майже автоматично було поширено використання методу лабілізації, який ввійшов в методичний арсенал дуже багатьох тренерів. Можливо, в цьому й криється секрет популярності методу серед вітчизняних психологів. У всякому разі пізніше з'явилися інші види тренінгів, однак прихильне ставлення тренерів до лабілізації залишилось.

Тим не менш, уникаючи спокуси, вважаємо за доцільне утриматись від пояснення популярності лабілізації серед тренерів тільки цими обставинами. Бо це буде не зовсім справедливо як по відношенню до колег, так і у ставленні до методу. Тому надалі спробуємо розглянути особливості розуміння сутності лабілізації сучасними психологами.

Найбільш розгорнутий опис надано В. Ю. Большаковим, який вважає, що сутність методу лабілізації «...можна виразити у кількох фразах: спочатку необхідно продемонструвати учасникам тренінгу, що їх знання та навички не сприяють вирішенню актуальних завдань, які були поставлені перед ними тренером. І, коли учасники розгублюються, зневірюються, втрачають впевненість у власних здібностях, з'являється тренер і голосно та впевнено говорить: «Не сумуйте! Робіть, як говорю я, і ви всього зможете досягнути у житті!». І учасники починають покійно і швидко опановувати нові методи, які пропонує їм тренер» [1, с.83].

Таким чином, лабілізація – це, насамперед, переживання особистістю неефективності звичних форм поведінки. Деякі психологи, які практикують використання лабілізації, розглядають її аналогічно М. Форвергу як процес перевірки рівня сформованості певних вмінь та навичок [6].

Однак багато хто йде значно далі, концентруючись не на навичках, а на особистості учасників. «Лабілізація – це процес куди більш багатогранний і складний. І в його основі лежать не тільки усвідомлення неадекватності звичних форм поведінки, але і усвідомлення учасниками групи неадекватності уявлень про самих себе. Лабілізація – це емоційний струс особистості, переживання різноманіття почуттів, що виникає внаслідок усвідомлення особистістю неадекватності звичних форм поведінки і неадекватності уявлень про самого себе», – вважає С.Н.Мельник [3, с.27].

Серед тренерів досить поширеною є думка про те, що без лабілізації учасники тренінгу не можуть усвідомити джерела труднощів, які криються в особливостях їх характеру та поведінки [3;6]. При цьому, лабілізація розглядається як «провідний пусковий механізм, що сприяє розвитку та змінам особистості» [3, с.27].

Ситуації, що викликають лабілізацію, зазвичай створюються тренером навмисно для підвищення мотивації учасників тренінгу на роботу і подолання опору змінам [6]. Як правило, робиться це на початкових етапах групової роботи, що дозволяє тренеру досягнути додаткових цілей: підвищити керованість групи та ефективно керувати процесом групової динаміки під час тренінгу [3].

Таким чином, поглядам психологів щодо розуміння сутності лабілізації властива поліваріативність. Найчастіше лабілізація визначається ними або як результат впливу на учасників тренінгу (індивідуальний досвід переживання особистістю неефективності звичних форм поведінки та діяльності; глибокі емоційні переживання власних невдач), або як спеціальний метод здійснення такого впливу та керівництва тренінговою групою (спеціальний метод керування груповою динамікою в тренінгу; універсальний метод розвитку мотивації учасників тренінгу).

Окремо варто зупинитися на психологічних механізмах, які покладені в основу методу лабілізації. До них традиційно відносять зараження, наслідування та зворотний зв'язок [3;6]. На перший погляд в цьому немає нічого дивного, адже, коли мова йде про групову роботу те, що ці механізми будуть задіяні передбачається апіорі.

Однак, у випадку з лабілізацією, є певні нюанси. Насамперед це стосується зворотного зв'язку. Для виникнення ефекту лабілізації він спочатку надається не групою (як зазвичай це робиться в тренінгу), а безпосередньо тренером. Саме він не тільки створює для учасників ситуації складних випробувань, але й потім робить їх дії предметом прискіпливого та публічного аналізу. Часто для підсилення лабілізуючого впливу тренерами використовуються додаткові технічні засоби (аудіо-або відеозапис вправи, яку виконував учасник) або психологічні техніки та прийоми (наприклад, метод концентрації присутності [2;3;6]).

Звісно згодом додається і груповий аналіз поведінки учасника під час: 1) виконання певних вправ; 2) публічних виступів; 3) рольових ігор (з розкриттям прихованих мотивів або конфліктів); 4) дискусій з розподілом ролей, в яких є конфлікт інтересів і потрібно знайти взаємно прийнятне рішення,

Завдяки цьому починають спрацьовувати механізми зараження і наслідування. Їх запуск для тренера важливий з кількох причин.

По-перше, процес лабілізації має гетерохронний характер (учасники переживають лабілізацію не всі одразу, а кожен в свій час) [3].

По-друге, першими тренери лабілізують найбільш впливових членів групи. Досягнувши своєї мети з ними, тренер легко лабілізує всю групу [3;6].

По-третє, прямим наслідком лабілізації є виникнення в учасників сильних емоційних переживань, таких як почуття тривоги, страху, сорому, провини, розчарування, роздратування, невпевненості, безпорадності [1;3]. Для тренера сила емоцій та глибина почуттів учасників – гарантія їх швидкого поширення на інших членів групи через механізм зараження. Таким чином, створюється емоційний фон, який тренер використовує для підкорення групи.

Проведення лабілізації тренери планують на початкових стадіях тренінгової роботи. Це важливий процедурний аспект, нехтувати яким не варто. Лабілізація в кінці тренінгу знижує відчуття успішності в учасників і може привести до відмови учасників використовувати набуті на тренінгу знання, вміння, навички та прийоми. А це ставить під загрозу ефективність тренінгу, зводячи нанівець всі зусилля тренера. Крім того, не секрет, що клієнтська база тренера значною мірою створюється за рахунок неформальної комунікації («сарафанного радіо»). Лабілізація наприкінці тренінгу може викликати почуття незадоволеності в учасників, що, урешті-решт, неминуче призведе до втрати репутації.

Не радять також робити процес лабілізації довготривалим. Практиками перевірено, що максимальний ефект дає інтенсивна та коротка лабілізація. Вважається, що ефект лабілізації буде сильнішим, коли ситуація, яка його викликає, містить в собі елемент несподіванки, завдяки чому учасники більш гостро стикаються зі своїми стереотипами в кожній конкретній ситуації. Крім того, після такої лабілізації в учасників швидше виникає відчуття полегшення, і в подальшому вони ставляться до неї спокійніше [1;2;3;6].

В процесі тренінгу варто використовувати спонтанну (позапланову) лабілізацію учасників, що відкриває для тренера додаткові можливості у роботі як з окремими учасниками, так і з групою в цілому. Важливо приділити увагу такому учаснику і знизити його емоційну напругу, в іншому випадку ефективність його роботи під час тренінгу різко знизиться [3]. Звичайно, це потребує додаткових зусиль та часу, однак не реагувати на позапланову лабілізацію тренер не має права, як з етичних причин (не можна залишати без психологічної допомоги клієнта, який цього потребує), так і з прагматичних міркувань (може порушитись процес групової динаміки, а сам тренінг просто «розвалитись»).

Також, варто відзначити, що в тих випадках, коли тренери зустрічаються з позаплановою лабілізацією когось з учасників наприкінці тренінгу, вони зазвичай пропонують посттренінговий супровід та додаткові консультації [13].

Метод лабілізації має чимало прихильників серед тренерів. Однак у нього є і достатньо критиків, які радять утриматись від надмірного використання цього методу або взагалі відмовитись від практики нього [1;2;5;7;8].

У зв'язку з цим постає питання: що саме не влаштовує психологів, які критично ставляться до застосування лабілізації в тренінгу? Застережень і критичних зауважень багато, але ми перелічимо лише основні з них:

1. Модель тренінгу, в структуру якого включена лабілізація, є надто агресивною і авторитарною [7;8]. А це суперечить поширеній сьогодні суб'єктній парадигмі, яка, серед всього іншого, базується на принципі партнерських відносин. На думку деяких психологів, його впровадження в тренінгову практику «непартнерськими» методами виглядає доволі парадоксальним [5;7]. Як вважає Б.Д.Паригін, у пошуках оптимальної моделі партнерських відносин тренери опиняються «в такій тонкій сфері комунікації, де можливість відхилення від них найбільш велика і навіть приваблива. ...У підсумку складається досить типова авторитарна модель відносин. Парадокс її в тому, що від самого початку вона націлена на формування нової, антиавторитарної моделі ...соціально-психологічної культури людини» [5, с.21].

2. Лабілізація викликає негативні почуття, актуалізує механізми психологічного захисту, провокує тренера на надмірне втручання в особистість кожного учасника, фактично не залишаючи їм право вибору. З цим категорично не згодна О.В.Сидоренко: «... Лабілізація, по-перше, порушує довіру і контакт; по-друге, кожна людина має право і на зустріч з самим собою, і на те, щоб ухилитися від цієї зустрічі», тобто має право на «фасадне спілкування». А «той, хто не будував фундаменту, не повинен руйнувати фасад» [7, с.82-84].

3. В деяких випадках, використання лабілізації суперечить цілям тренінгу, а її використання є нелогічним. Наприклад, лабілізація, яка викликає в учасників невпевненість, навряд чи може бути елементом тренінгів асертивності [1;2].

4. Тренери, які практикують використання методу лабілізації, інколи зловживають цим, демонструючи тим самим недостатній рівень кваліфікації та власну профнепридатність. Як вважає В.Ю.Большаков, «у тій чи іншій мірі цей підхід присутній в роботі кожного тренера, але часто його застосовують так натхненно, з таким азартом, що

мимоволі починаєш замислюватись про психічний здоров`я таких, так би мовити, спеціалістів» [1, с.83].

Тим не менш, метод залишається серед основних інструментів роботи багатьох тренерів, які впевнені в тому, що без лабілізації знижується ефективність тренінгу [3;6]. Але наскільки привабливим цей метод є для сучасних тренерів, чи є він дійсно настільки поширеним? У пошуках відповідей на ці питання цього ми провели спеціальне емпіричне дослідження.

Аналіз результатів емпіричного дослідження.

Дослідження проводилось протягом кількох останніх років. В ньому взяли участь 64 тренери, які активно практикують. Вибірку ми намагалися квотувати за парадигмами, в межах яких тренери здійснюють авторські розробки тренінгових програм. Крім того, ми враховували біт-спеціалізацію тренерів (типи та види тренінгів, які вони пропонують своїм клієнтам), досвід тренерської роботи, наявність базової психологічної освіти.

Враховуючи специфіку вибірки, провідним методом було обрано глибинне інтерв'ю, методика якого була розроблена відповідно до існуючих стандартів [4] та власних напрацювань в цій області досліджень [9]. При обробці результатів ми використовували якісно-кількісний контент-аналіз.

Аналіз результатів дослідження засвідчив, що метод лабілізації дійсно активно використовується тренерами (Рис.1).



Рис.1. Частота використання лабілізації в тренінговій практиці, (%) (за результатами якісно-кількісного контент-аналізу)

Тільки 14% не використовують у власній діяльності цей метод. Натомість приблизно стільки ж (15%) використовують його постійно. Решта опитаних тренерів застосовує лабілізацію час від часу. Частота використання залежить від власних потреб тренера (20%), відповідності меті тренінгу (25%) та збігу обставин (26%).

Таким чином, можна стверджувати, що більшість тренерів прихильно ставляться до лабілізації і допускають використання цього методу в тренінговій практиці.

Також нами було встановлено, що частота використання лабілізації залежить від:

- цілей тренінгу (більшість тренерів вважають доцільним використання цього методу, якщо тренінг спрямований на формування вмінь та навичок учасників) [12];
- парадигми, якої дотримується тренер в процесі роботи з групою (якщо тренер працює в межах парадигм тренінг як дресура, тренінг як репетиторство та тренінг як наставництво, лабілізація зазвичай використовується, а якщо тренер дотримується парадигми тренінг як розвиток суб'єктності, то, як привило, тренери відмовляються від цього методу) [10];
- виду тренінгу (тренери, які мають вузьку біт-спеціалізацію, наприклад, тренінги продажів або комунікативні тренінги для працівників торгівлі, практично завжди використовують лабілізацію, і, навпаки, тренери, які проводять тренінги лідерства, особистісного зростання, намагаються шукати альтернативні підходи та техніки розвитку мотивації учасників, такі як фасадне спілкування, аргументація, створення умов для самовираження тощо) [11; 12].

Відзначимо, що вибір на користь лабілізації частіше роблять тренери, які не мають базової (першої) психологічної освіти. Це можна пояснити обмеженістю їх професійних знань та досвіду. При цьому, залежності від стажу тренерської роботи при виборі лабілізації зафіксовано не було.

Висновки. Спираючись на аналіз результатів проведеного дослідження, ми дійшли до таких **висновків**:

1. Поглядам психологів щодо розуміння сутності лабілізації властива поліваріативність. Найчастіше лабілізація визначається ними або як результат впливу на учасників тренінгу (індивідуальний досвід переживання особистістю неефективності звичних форм поведінки та діяльності; глибокі емоційні переживання власних невдач), або як метод здійснення такого впливу та керівництва тренінговою групою (спеціальний метод керування групою динамікою в тренінгу; універсальний метод розвитку мотивації учасників тренінгу).

2. Основними психологічними механізмами, що покладені в основу розробки методу лабілізації, є зараження, наслідування та зворотний зв'язок.

3. Визначено найбільш важливі процедурні аспекти лабілізації як методу розвитку мотивації учасників тренінгу, можливості та обмеження щодо використання даного методу тренінгової практиці. Встановлено, що найбільш ефективним є використання лабілізації на початкових стадіях тренінгу. При цьому, інтенсивна і коротка лабілізація дає максимальний ефект. В процесі тренінгу варто використовувати спонтанну лабілізацію учасників, що відкриває для тренера додаткові можливості у роботі як з окремими учасниками, так і з групою в цілому. Використання даного методу наприкінці тренінгу не рекомендується (наслідком цього може бути відмова учасників від використання знань, навичок та компетенцій, набутих в тренінгу).

4. Визначено особливості ставлення тренерів до використання лабілізації в тренінгу. Встановлено, що частота використання лабілізації залежить від: цілей тренінгу, виду тренінгу та парадигми, якої дотримується тренер в процесі роботи з групою.

Перспективи подальших досліджень полягають у порівнянні особливостей використання лабілізації тренерами, які дотримуються різних парадигм та практикують в різних країнах

Список використаних джерел

1. Большаков В. Ю. Психотренинг. Социодинамика. Упражнения. Игры / В. Ю. Большаков. – СПб.: «Социально-психологический центр», 1996. – 380 с.
2. Вачков И. В. Окна в мир тренинга / И. В. Вачков, С. Д. Дерябо. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
3. Мельник С. Н. Теоретические и методические основы социально-психологического тренинга / С. Н. Мельник. – Владивосток. : Издательство Дальневосточного университета, 2004. – 74 с.
4. Мертон Р. Фокусированное интервью / Р. Мертон, М. Фиске, П. Кендалл. – М., 2000. – 167 с.
5. Практикум по социально-психологическому тренингу, 3-е изд., испр. и доп. / Под. ред. Б.Д. Парыгина. - СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2000. – 352 с.
6. Решетова Т. В. Как увеличить эффективность тренинга [Электронный ресурс] / Т. В. Решетова. – 2016. – Режим доступа: <https://www.b17.ru/article/42370/1.10.2016>.
7. Сидоренко Е. В. Тренинг влияния и противостояния влиянию / Е. В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2006. – 255 с.
8. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е. В. Сидоренко – СПб.: Речь, 2008. – 208 с.
9. Соснюк О. П. Діагностика особливостей особистісної активності суб'єктів інноваційної діяльності якісними методами / О. П. Соснюк // Актуальні пробле-

ми психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Київ, 2008. – Том 7, Вип. 16. – С. 163–168.

10. Соснюк О. П. Методологічні принципи формування психологічної готовності до інноваційної діяльності в умовах тренінгу / О. П. Соснюк // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка Серія: Соціологія. Психологія. Педагогіка. – Київ, 2006. – Випуск 26. – С. 49-52.

11. Соснюк О. П. Психологічні технології протидії використанню маніпуляційних технік / О. П. Соснюк // Актуальні проблеми психології, Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Київ, 2008. – Том 10, Випуск 6, Частина 2, – С. 241-244.

12. Соснюк О. П. Тренінгові технології розвитку інноваційного потенціалу особистості / О. П. Соснюк // Наука і освіта. – Одеса. – № 7. – 2008. – С. 178-182.

13. Соснюк О. П. Формування психологічної готовності до інноваційної діяльності в умовах тренінгу / О. П. Соснюк // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки, збірник наукових праць, Київський національний університет імені Тараса Шевченка. – Київ, 2004. – Випуск 2. – С. 105-118.

14. Форверг М. Характеристика социально-психологического тренинга поведения / М. Форверг, Т. Альберг // Психологический журнал. 1984. – Т. 5. № 4. – С. 57-64.

15. Форверг М. Социально-психологический тренинг как метод психологического воздействия и обучения / М. Форверг // Вопросы психологии. 1989. – № 6. – С. 68-87.

References transliterated

1. Bol'shakov V. Ju. Psihotrening. Sociodinamika. Uprazhnenija. Iгры / V. Ju. Bol'shakov. – SPb.: «Social'no-psihologicheskij centr», 1996. – 380 s.

2. Vachkov I. V. Okna v mir treninga / I. V. Vachkov, S. D. Derjabo. – SPb. : Rech', 2004. – 272 s.

3. Mel'nik S. N. Teoreticheskie i metodicheskie osnovy social'no-psihologicheskogo treninga / S. N. Mel'nik. – Vladivostok. : Izdatel'stvo Dal'nevostochnogo universiteta, 2004. – 74 s.

4. Merton R. Fokusyrovannoe interv'yu / R. Merton, M. Fiske, P. Kendall. – M., 2000. – 167 s.

5. Praktikum po social'no-psihologicheskomu treningu, 3-e izd., ispr. i dop./ Pod. red. B. D. Parygina. - SPb.: Izd-vo Mihajlova V. A., 2000. – 352 s.

6. Reshetova T. V. Kak uvelichit' jeffektivnost' treninga [Elektronnij resurs] / T. V. Reshetova. – 2016. – Rezhim dostupu: <https://www.b17.ru/article/42370/> 1.10.2016.

7. Sidorenko E. V. Trening vlijanija i protivostojanija vlijaniju / E. V. Sidorenko. – SPb.: Rech', 2006. – 255 s.

8. Sidorenko E. V. Trening kommunikativnoj kompetentnosti v delovom vzaimodejstvii / E. V. Sidorenko – SPb.: Rech', 2008. – 208 s.

9. Sosniuk O. P. Diagnostyka osoblyvostej osobystinoj' aktyvnosti sub'ektiv innovacijnoj' dijalnosti jakisnymi metodamy / O. P. Sosniuk // Aktual'ni problemy psihologii' : Zbirnyk naukovyh prac' Instytutu psihologii' im. G. S. Kostjuka APN Ukraïny. – Kyïv, 2008. – Том 7, Vyp. 16. – S. 163–168.

10. Sosniuk O. P. Metodolohichni pryntsyipy formuvannia psykholohichnoi hotovnosti do innovatsiinoi diialnosti v umovakh treninhu / O. P. Sosniuk // Visnyk

Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka Serii: Sotsiologhiia. Psykholohiia. Pedagogika. – Kyiv, 2006. – Vypusk 26. – S. 49-52.

11. Sosniuk O. P. Psykholohichni tekhnolohii protydiv vykorystanniu manipuliatsiinykh tekhnik / O. P. Sosniuk // Aktualni problemy psykholohii, Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii im.H.S.Kostiuka APN Ukrainy. – Kyiv, 2008. – Tom 10, Vypusk 6, Chastyna 2, – S. 241-244.

12. Sosniuk O. P. Treninhovi tekhnolohii rozvytku innovatsiinoho potentsialu osobystosti / O. P. Sosniuk // Nauka i osvita. – Odesa. – # 7. – 2008. – S. 178-182.

13. Sosniuk O. P. Formuvannia psykholohichnoi hotovnosti do innovatsiinoi diialnosti v umovakh treninhu / O. P. Sosniuk // Aktualni problemy sotsiologhi, psykholohii, pedagogiky, zbirnyk naukovykh prats, Kyivskiy natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka. – Kyiv, 2004. – Vypusk 2. – S. 105-118.

14. Forverg M. Harakteristika social'no-psihologicheskogo treninga povedeniya / M. Forverg, T. Al'berg // Psihologicheskij zhurnal. 1984. – T.5. № 4. – S. 57-64.

15. Forverg M. Social'no-psihologicheskij trening kak metod psihologicheskogo vozdejstvija i obuchenija / M. Forverg // Voprosy psihologii. 1989. – №6. – S. 68-87.

A b s t r a c t

Sosniuk O.P.,
PhD (Candidate of Psychological Sciences),
Docent

FEATURES OF USAGE OF LABILIZATION IN TRAINING: OPPORTUNITIES AND RESTRICTIONS

Article is devoted to the problem of usage of labilization in training. The author analyzes the main approaches to understanding the essence of labilization, which is defined as: individual experiences of inefficiency of usual behaviors and activities; deep emotional experiences of own failures; special method of group dynamics control in training; universal method of development of training participants motivation etc.

Also the author analyzes basic psychological mechanisms underlying of this method (such as imitation, social and emotional contagion, psychological mirror and feedback).

Author considers the main procedural aspects of labilization as a method of development of training participants motivation, opportunities and restrictions for using this method in training practice. We found out, that usage of labilization is the most effective during the initial stages of training. Intense and short labilization gives maximum effect. Also it's helpful for coaches to use the spontaneous labilization of participants. Using this method at the end of the training is not recommended (as a result, partici-

pants may refuse to use knowledge, skills and competencies acquired in the training).

Author presents the results of research of the features of coaches' attitudes' to usage of labilization in training. According to research results we found out, that intensity and frequency of usage of labilization depends on: the objectives of the training, the types of training, coach's paradigm.

Prospects for further research are comparison of features of usage of labilization by coaches who have different paradigms and practiced in different countries.

УДК 37.091.12:159.9-051]:81'243

Stavytskyi G. A.,

PhD (Candidate of Psychological Sciences),
Assistant of Social Psychology Department,
Taras Shevchenko National University of Kyiv
E-mail: g.a.stavytskyi@npu.edu.ua

THE IMPLEMENTATION OF A FOREIGN LANGUAGE IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL PREPARATION OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS AS A MEANS OF EXPANSION OF THEIR INTERCULTURAL COMMUNICATIONS

У статті обґрунтовано необхідність вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням для розширення міжкультурних комунікацій студентів різних спеціальностей та поглиблення їх фахової підготовки. На прикладі підготовки фахівців-психологів представлено результати ефективності впровадження такої підготовки, яка розширює можливості студентів щодо отримання ними доступу до міжнародних та європейських освітніх програм; участі в міжнародних науково-практичних конференціях; комунікаційних взаємодій в умовах світових глобалізаційних процесів.

Ключові слова: фахова підготовка, іноземна мова за професійним спрямуванням, міжкультурні комунікації, глобалізаційні процеси.

The article grounds the necessity of learning a foreign language for professional purposes to expand cross-cultural communication of students of different specialties and deepen their professional preparation. On the example of preparation of professional psychologists it presents the results of implementation of such training which expands students' possibilities to obtain their access to international and European educational programmes; participation in international scientific and practical conferences; communication interactions in the conditions of the world globalization.

Key words: professional training, foreign language for professional purposes, intercultural communication, globalization processes.

Formulation of the problem. An additional specialized learning of a foreign language in the process of teaching educational subjects for professional purposes can be an effective way to enrich and expand intercultural communication in the area of interstate exchange of scientific and educational programs.

The positive result of such preparation of students-psychologists is the opportunity to use primary sources of professional literature; it expands their opportunities to access international and European educational programs, participate in international scientific conferences, to interact in the conditions of the world globalization.

Analysis of recent researches and publications. Nowadays there is a significant demand for qualified graduates (professionals) who are fluent in a foreign language including the language of international communication. This necessitates the study of course Foreign Language for professional purposes [11].

Therefore, one of the areas of the programme of foreign language teaching in higher education institutions is a focus on specialization and future professional activity of students [12]. According to the changes in the national system of higher education of Ukraine which were initiated with the process of integration into the European educational space, educational programmes of foreign languages are aimed at the formation of students' professional language competence which will contribute to the effective functioning of the cultural diversity of academic and professional environment [5].

Spreading of a cultural approach to learning a foreign language is necessary in order to overcome negative stereotypes in the perception of students from other cultures and to avoid misunderstandings in the communication with native foreign language speakers; to increase the cooperation of foreign language teachers and employees of specialized departments in ensuring foreign language teaching based on professional training of students; to implement interactive teaching methods (work in small groups, discussions, brainstorming, case method, simulations, presentations, project methods, business games, etc.); to involve students in using special literature, Internet resources in a foreign language and authentic and modern foreign scientific publications and periodical press in preparation for the classes of specialized disciplines and individual work [4; 14].

In the general European recommendations on foreign language education it is said that «only through better mastering of modern European languages one can facilitate the communication and interaction among Europeans who speak different native languages to support European mobil-

ity, mutual understanding and co-operation, and overcome prejudice and discrimination» [5, p. 17].

According to these recommendations on the level of foreign language students of higher educational institutions should «... have the skills to express themselves without a significant amount of time for searching for adequate linguistic resources in achieving their social, academic and professional purposes» [5, p. 24].

The current time actualizes communication between people belonging to different ethnic and linguistic and cultural communities. This requires the ability to speak perfectly and to listen attentively, to understand the specific meanings that participants express and interpret in intercultural communication. Therefore, it is being actively studied at all universities in the world [6, p. 142–174].

Whereas, according to the international organization called International Business Monitoring, 80% of the information in the world's search engine is transmitted and stored in English, scientists are focusing primarily on English language training of the graduates of non-philological faculties of universities for intercultural interaction.

R. O. Grishkova understands intercultural interaction as the willingness and the ability of the graduate from the university to cooperate adequately with other cultures. Analyzing the concept of «intercultural communication and cross-cultural interaction» she admits that initially intercultural communication was perceived exclusively on a verbal level and with a rapid development of international relations and the involvement of various specialists to international cooperation the concept of intercultural interaction appeared in scientific spheres [4].

In general, the English language preparing of the students of non-philological specialties is based on the concept of the dialogue between the cultures by V. S. Bibler [1, p. 31–41] as on no alternative philosophy of co-existence of cultures in today's multicultural communities and philosophy of education for the twenty-first century [3]. Ukraine also uses a modern concept of foreign language education by Y. I. Passov [8] which is based on an integrated learning of the countries' languages and cultures and on the dialogue between native and foreign cultures.

The idea of the approach to education and training from the point of interference of cultures expanded in foreign psychological and pedagogical science at the end of the twentieth century. One of the modern concepts of postindustrial society is linked to the accession of mankind in the process of formation of a single planetary civilization aimed at the development of self-value, self-actualization and self-realization of a personality [7, p. 11–19].

The main idea of the concept is a sociocultural adaptation of a person in the world on the basis of the expansion and deepening of intercultural communication. The most important here is the knowledge of foreign languages with the help of which a direct or indirect dialogue of native and foreign cultures is held.

Thus, a foreign language is an important tool for a more thorough knowledge of the reality on the way to broad cross-cultural communication and tolerant interaction.

A culturological approach to the foreign language teaching contributes to the formation of students' global thinking and creates an intellectual base for their future professional activities. The content of educational material is considered in terms of its cultural component and influence on the formation of student's readiness for mutual understanding, willingness to cooperate, deprivation of negative stereotypes in the perception of other cultures. The implementation of a cultural approach to the teaching of foreign languages facilitates students' perception of cultural diversity as a norm of coexistence of cultures in today's multicultural communities of native and foreign languages [7, p. 12].

According to I. V. Privalova the specifics of understanding of a foreign language is that the object of perception is a foreign language text which is a product of an addresser's speech activities [10, p. 36].

The understanding of the foreign language text has qualitative characteristics which distinguish it from the understanding of the native language text (where the attention is focused on the semantic content in the process of the direct perception of the structure of the foreign language text). The understanding of the foreign language text in an educational lecture-room happens in the process of awareness of its phonetic and stylistic shell. It is connected with certain difficulties in the allocation of attention between the semantic side of the text and the students' own attitude to its content [13, p.117–123].

In a traditional approach to the learning of foreign languages the main method of teaching was the reading of texts in a foreign language. And it referred not only to school education but also to university one. Now on the basis of higher education the teaching of a foreign language is perceived as a means of everyday communication with the speakers of other cultures. Accordingly the task of modern higher education is not only professional training in a particular field, but also a focus on the increase of a person's general cultural level.

In a globalized world only the knowledge of foreign languages allows to master deep professional skills and become successful in the personal and group intercultural communication. Therefore, foreign languages should

be studied in the inseparable unity of the understanding of the culture of the peoples who speak these languages.

The basic components of the foreign culture include the following elements bearing the ethnic and national colouring [2, p. 311]:

- traditions and ceremonies;
- everyday culture;
- daily behaviour;
- ethnic and national view of the world;
- artistic culture.

Accordingly, the knowledge of grammar rules is not enough to believe that you can speak a language. It is necessary to get to know the very culture being studied and ethnic and national characteristics of its speakers. The theoretical knowledge of the language must be filled with practical skills to use it in different contexts. Therefore, more attention is devoted to the country where people speak some foreign language [9, p. 22–31].

Thus, the internationalization of scientific knowledge, the intensification of professional interaction with foreign specialists, the exchange of technologies, the need for the exchange of scientific information between countries appropriately led to the following processes:

- transformation of a foreign language in humanitarian and technical educational institutions into an integral component of professional training;
- actualization of a problem of teaching foreign languages for future professional psychologists as one of the components of their training.

Thus, the theoretical analysis of the stated problem has shown that learning a foreign language by the students of non-philological professions has certain specifics. We will focus on its features and semantic side below.

Highlighting unsolved before part of the problem. The problems of foreign language preparation of students to intercultural communication began to explore both foreign and native scientists at the end of the twentieth and at the beginning of the twenty-first century. However, the vast majority of scientific researches was dedicated to the formation of intercultural competence of students-philologists, future foreign language teachers, translators and specialists in communicative linguistics.

Nowadays the study of a course «Foreign language for professional purposes» in higher education is of particular significance and motivation taking into account the professional interests of students, their professional specialization. Because of the correlation between the subjects a foreign language enables students to form a complete picture of the worldview and understanding.

The purposeful use of various forms, methods, psychological and pedagogical means of learning a foreign language by the students of profession-

al disciplines will make the basis for their competitiveness in a globalized labour market.

The purpose of the article. To conduct a theoretical and empirical analysis of the relationship between the study of foreign languages and the expansion of cross-cultural communication of students-psychologists and the deepening of their training.

The presentation of the main material. The list of requirements for the professional training of a qualified specialist includes his ability to be a successful participant in intercultural communication and have the necessary communicative skills in professional communication. It also contributes to his profound professional and foreign language training.

A modern specialist should have the skills of practical use of foreign languages in different types of speech activities caused by professional needs. He must be able to master the newest information through professional foreign sources and be able to use it in their professional activities. Therefore, the purpose of the study of the discipline “Foreign language for professional purposes” is to develop the necessary communicative capacities in the areas of professional and situational communication in speech and writing; to develop practical skills and abilities of a foreign language in various types of speech and professional activities; to master the newest professional information through foreign sources; to improve competitiveness in a globalized labour market.

There is no doubt that between the teaching of foreign languages and intercultural communication there is close interdependence. Each lesson in a foreign language involves some forms of theoretical and practical «interaction» with another culture where every concept is subjective due to some language culture, unique impression of the world. For example, within the cultural approach in the study of a foreign (English) language by students-psychologists we discuss various aspects of sociological and historical development of European and American society, compare them with historical and present development of the Ukrainian people.

In the context of this approach the task of foreign language classes is the increase of cultural knowledge of students that involves them into the world's cultural values and the formation of skills of tolerant interaction in different situations. This approach creates the conditions for students' focus on universal values, promotes the growth of interest to both own and other peoples' culture and language.

To the content of the programme of «Foreign languages for professional purposes» we include the objectives to increase the knowledge about the concepts of ethnicity, nation, nationality, ethnic self-consciousness, ethnic identity, ethnic and interethnic tolerance; analyzing and understanding of

their mental peculiarities and characteristics of representatives of foreign language ethnic groups; awareness of social and historical prerequisites of ethnicity and identity of different cultures; actualization of the sense of ethnic identity and increase of understanding of its context; expansion of notions of ethnic differences and training skills of tolerance towards the implementation of these ideas in interethnic interaction; increase of ethnic and cultural competence through the recognition of cultural specificity of «the world» and its reflection in language, folklore and behaviour; development of effective intercultural communicative skills and interethnic dialogue; encourage the development of ethnic and cultural competence which is to establish effective communicative skills and interaction with people of different ethnic groups; increase the interest in deepening the knowledge of their own culture, the culture of other nations and the characteristics of communication and interaction of the cultures; strengthening of ethnic identity and expansion of the boundaries of ethnic self-awareness and tolerance, actualization of the interest in historical features of the development of their native and foreign language ethnic groups and others.

Internet makes possible to use a design method for learning psychological theories in a foreign language. Students under the guidance of a teacher (psychologist) collect the material that highlights the appearance and the development of different psychological schools and concepts. Based on the presentation of a collected material discussions were held. The main purpose of them was: the awareness and understanding of the problems and contradictions in the perception and interpretation of the information presented; the development of skills and abilities to give reasons and ground their views in a foreign language; the inclusion of the acquired knowledge in a new context of its understanding and others [14, p. 332–342].

The introduction of a foreign language in the process of professional training of students-psychologists is a means of expansion of their intercultural communication; it ensures the formation of their foreign language sociological and cultural competence; phased expansion of social and cultural knowledge; development of students' practical skills of everyday, academic and professional communication; formation of valuable attitude to sociological and cultural information, understanding the importance of sociological and cultural knowledge and skills to conduct cross-cultural communication and cooperation. This does not only broaden students' knowledge of foreign language countries, but also contributes to the development of their ethnic and national self-consciousness.

Considering the prospects of the development of national vocational education it should be noted that the last decade is characterized by a sharp increase in the international activity of Ukrainian higher education.

It is related to the disappearance of artificial barriers in international relations and the provision of considerable autonomy to universities, reformation of the opportunities for their integration into European and world educational space.

Conclusions. Educational work on teaching foreign language for professional purposes conducted by us has shown that the constant practice of speech in professional preparation of psychologists helps students learn not only to read and write in a foreign language, but also to think. They will be able to create foreign language presentations, participate in international conferences and trainings, conduct business correspondence that will expand their intercultural communication.

Prospects for further researches. The next stage of processing the problem of further specialized learning of a foreign language in the process of teaching professional disciplines will determine the most effective forms, means and semantic content of the programme of practical teaching a foreign language to the students of economic specialties.

References

1. Библер В. С. Культура. Диалог культур: опыт определения / В. С. Библер // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 31–43.
2. Верецагин Е. М. Страноведение и преподавания русского языка как иностранного / Е. М. Верецагин, В. Г. Костомаров. – М. : Наука, 2001. – 543 с. – С. 311.
3. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский / РАН: Институт теории образования и педагогики. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.
4. Гришкова Р. О. Формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей : монографія / О. Р. Гришкова. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2007. – 424 с.
5. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання [Наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва] // К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
6. Залевская А. А. Психолінгвістическіе аспекты взаимодействия слова и текста / А. А. Залевская, Э. Е. Каминская, И. Л. Медведева // Актуальные проблемы психолінгвістики : Сборник материалов. – Тверь, 1998. – С. 142–174.
7. Квятковський Стефан. Меморандум Європейської комісії «Навчання протягом усього життя» / Стефан Квятковський // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : Науково-методичний журнал. – К., 2002. – Вип. 3 (7). – С. 11–19.
8. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е. И. Пассов. – Липецк : ЛГПИ – РЦИО, 2000. – 216 с.
9. Попова М. В. Страноведение: психологический аспект / М. В. Попова // Лингводидактические проблемы обучения иностранным языкам [отв. ред. Г. А. Баева, Н. В. Баграмова]. – СПб. : Изд-во: СПб. ун-та, 2001. – С. 22–31.

10. Привалова И. В. Понимание иноязычного текста : Монография / И. В. Привалова. – Саратов : Изд-во Поволжского межрегионального учебного центра, 2001. – 175 с.

11. Програма та робоча програма навчальної дисципліни «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)» (англійська мова), «Іноземна мова професійного спрямування», «Ділова іноземна мова друга» (для студентів 1-2 курсів денної форми навчання за напрямом підготовки 6.020107 «Туризм») / Харк. нац. акад. міськ. госп-ва; [уклад. : О. Л. Ільєнко, Л. М. Писаренко]. – Х. : ХНАМГ, 2010. – 43 с.

12. Програма з англійської мови для професійного спілкування / [авт. колектив: Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнко]. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.

13. Соловьева М. В. Стратегии понимания текста / М. В. Соловьева // Слово и текст: психолингвистический подход: Сб. науч. тр. [Под общ. ред. А. А. Залевской]. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2004. – Вып. 3. – С.117–123.

14. Ставицький Г. А. Іноземна мова за професійним спрямуванням. Програма нормативної навчальної дисципліни галузі знань 0301 Соціально-політичні науки ОКР «Бакалавр» напряму підготовки: 6.030102 «Психологія» / Г. А. Ставицький // Типові навчальні програми з дисципліни циклу професійної та практичної підготовки студентів спеціальності 6.030102 «Психологія» ОКР «Бакалавр» [авт. колектив: за редакцією С. О. Ставицької, Т. В. Бушуєвої]. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – 335 с. – С. 332–342.

References transliterated

1. Bibler V. S. Kul'tura. Dialog kul'tur: opyt opredelenija / V. S. Bibler // Voprosy filosofii. – 1989. – № 6. – S. 31–43.

2. Vereshhagin E. M. Stranovedenie i prepodavaniya russkogo jazyka kak inostrannogo / E. M. Vereshhagin, V. G. Kostomarov. – M. : Nauka, 2001. – 543 s. – S. 311.

3. Gershunskij B. S. Filosofija obrazovanija dlja XXI veka (v poiskah praktiko-orientirovannyh obrazovatel'nyh koncepcij) / B. S. Gershunskij / RAN: Institut teorii obrazovanija i pedagogiki. – M. : Sovershenstvo, 1998. – 608 s.

4. Gryshkova R. O. Formuvannja inshomovnoi' sociokul'turnoi' kompetencii' studentiv nefilologichnyh special'nostej : monografija / O. R. Gryshkova. – Mykolai'v: Vyd-vo MDGU im. Petra Mogyly, 2007. – 424 s.

5. Zagal'nojevropejs'ki Rekomendacii' z movnoi' osvity: vyvchennja, vykladannja, ocinjuvannja [Nauk. red. ukr. vyd. S. Ju. Nikolajeva] // K. : Lenvit, 2003. – 273 s.

6. Zalevsckaja A. A. Psiholingvisticheskie aspekty vzaimodejstvija slova i teksta / A. A. Zalevsckaja, Je. E. Kaminskaja, I. L. Medvedeva // Aktual'nye problemy psiholingvistiki : Sbornik materialov. – Tver', 1998. – S. 142–174.

7. Kvjatkovs'kyj Stefan. Memorandum Jevropejs'koi' komisii' «Navchannja protjagom us'ogo zhyttja» / Stefan Kvjatkovs'kyj // Neperervna profesijna osvita: teorija i praktyka : Naukovo-metodychnyj zhurnal. – K., 2002. – Vyp. 3 (7). – S. 11–19.

8. Passov E. I. Kommunikativnoe inozazychnoe obrazovanie. Koncepcija razvitija individual'nosti v dialoge kul'tur / E. I. Passov. – Lipeck : LGPI – RCIO, 2000. – 216 s.

9. Popova M. V. Stranovedenie: psihologicheskij aspekt / M. V. Popova // Lingvodidakticheskie problemy obuchenija inostrannym jazykam [otv. red. G. A. Baeva, N. V. Bagramova]. – SPb. : Izd-vo: SPb. un-ta, 2001. – S. 22–31.

10. Privalova I. V. Ponimanie inozazychnogo teksta : Monografija / I. V. Privalova. – Saratov : Izd-vo Povolzhskogo mezhregional'nogo uchebnogo centra, 2001. – 175 s.

11. Programa ta robocha programa navchal'noi' dyscypliny «Inozemna mova (za profesijnym sprjamuvannjam)» (anglijs'ka mova), «Inozemna mova profesijnogo sprjamuvannja», «Dilova inozemna mova druga» (dlja studentiv 1-2 kursiv dennoi' formy navchannja za naprjamom pidgotovky 6.020107 «Turyzm») / Hark. nac. akad. mis'k. gosp-va; [uklad. : O. L. Il'jenko, L. M. Pysarenko]. – H. : HNAMG, 2010. – 43 s.

12. Programa z anglijs'koi' movy dlja profesijnogo spilkuvannja / [avt. kolektyv: G. Je. Bakajeva, O. A. Borysenko, I. I. Zujenko]. – K. : Lenvit, 2005. – 119 s.

13. Solov'eva M. V. Strategii ponimannja teksta / M. V. Solov'eva // Slovo i tekst: psiholingvisticheskiy podhod: Sb. nauch. tr. [Pod obshh. red. A. A. Zalevskej]. – Tver': Tver. gos. un-t, 2004. – Vyp. 3. – S.117–123.

14. Stavyc'kyj G. A. Inozemna mova za profesijnym sprjamuvannjam. Programa normatyvnoi' navchal'noi' dyscypliny galuzi znan' 0301 Social'no-politychni nauky OKR «Bakalavr» naprjamu pidgotovky: 6.030102 «Psychologija» / G. A. Stavyc'kyj // Typovi navchal'ni programy z dyscypliny cyklu profesijnoi' ta praktychnoi' pidgotovky studentiv special'nosti 6.030102 «Psychologija» OKR «Bakalavr» [avt. kolektyv: za redakcijeju S. O. Stavyc'koi', T. V. Bushujevoi']. – K. : NPU imeni M. P. Dragomanova, 2014. – 335 s. – S. 332–342.

Abstract

Stavytskyi G. A.,

PhD (Candidate of Psychological Sciences)

THE IMPLEMENTATION OF A FOREIGN LANGUAGE IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL PREPARATION OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS AS A MEANS OF EXPANSION OF THEIR INTERCULTURAL COMMUNICATIONS

Effective way to enrich and expand the field of intercultural communication in interstate exchange of scientific and educational programs can serve as additional specialized foreign language learning in the process teaching educational subjects professional guidance. Purposeful use of various forms, methods of psychological and pedagogical methods mastering by students foreign language professional disciplines create a basis for competitiveness in a globalized labor market.

The positive result of this preparation of the students psychologists is the opportunity to use primary sources of professional literature; expanding their opportunities gain access to international and European educa-

tional programs, participation in international scientific conferences, to communication interactions in the conditions of world globalization.

Undoubtedly that between the teaching of foreign languages and intercultural communication there is close interdependence. Each lesson in a foreign language involves some form of theoretical and practical “interaction” with another culture, where every concept is subjective due to some language culture, unique impression on the world. Thus, a foreign language is an important tool for a more thorough knowledge of the reality on the way to a broad cross-cultural communication and tolerant interaction.

Conducted by us educational work on teaching foreign language for professional purposes has shown that the constant practice of speech in the professional preparation of psychologists help students learn not only to read and write in a foreign language, but also to think. They will be able to create foreign-language presentations, participate in international conferences and trainings and conduct business correspondence that will expand their intercultural communication.

УДК 321.02:159.955

Траверсе Т. М.,

доктор психологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної психології,
Київський національний університет
імені Тараса Шевченка
E-mail: traversay@gmail.com

ТРАКТУВАННЯ ПОЛІТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК СИСТЕМИ В ПОЛІТИКО-ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ

У статті висвітлюється специфіка політичної діяльності й напрями її дослідження в психології та суміжних суспільствознавчих науках (філософії, соціології, політології). Йдеться про особливості трактування політичної діяльності як системного явища суспільно-політичного буття.

Ключові слова: політична діяльність, публічна політика, політична система, актор.

The article highlights the specificity of political activity and directions of research in psychology and related social science (philosophy, sociology, political science). Speech goes about the features of political activity phenomenon interpretation of social and political existence.

Key words: political activity, public politics, political system, actor.

Постановка проблеми. На стикові політичної та психологічної наук, в останній третині ХХ століття, інституціалізувалася політична психологія як наука, що вивчає психологічні особливості людини у системі «людина — політика». Поява політичної психології пов'язана з тим, що функціонування людини у сфері політики має психологічні закономірності й особливості, що відрізняє її якісно порівняно з діяльністю в інших сферах соціального життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Складність явища політики відбивається в її трактуванні. Зауважимо, що в політичній науці терміни «політика», «політична дія», «суспільна дія», «суспільно-політична дія», «політична діяльність» та ін. не мають чіткого розмежування, не розкривають психологічного змісту. Тому ми вважаємо їх синонімами, намагаючись виокремити в явищах, які вони позначають,

психологічний аспект політики як діяльності. Терміном «polity» позначають формальний вимір політики, тобто систему політичних інститутів як організованих форм вираження інтересів, норм, цінностей (політія).

Змістовий вимір політики позначають терміном «polісу», який відображує раціональний напрям діяльності актора для досягнення певної мети. Йдеться про політичні рішення і дії владних центрів, пов'язаних із виробленням політичного курсу й напрямів публічної політики в різних сферах, тобто про політику як концептуальну стратегію, лінію поведінки, установку, певний курс або напрям суспільно-політичного розвитку.

Процесуальний вимір політичної діяльності відбито у терміні «polіtics» або «публічна політика». Останню визначають як «політику органів державного управління, яка заснована на механізмах публічного узгодження інтересів зацікавлених сторін та спрямована на досягнення суспільно значущих цілей та вирішення суспільно важливих завдань» [9, с. 192]. Це діяльність різних суб'єктів політики, відносини між суб'єктами з проблем відстоювання своїх владних домагань як прямо, так і опосередковано. Йдеться про механізми політичного процесу, формування та узгодження позицій суб'єктів політики у виробленні та прийнятті політико-управлінських рішень, правила політичної діяльності та ін. Про «публічну політику» йдеться як про процес, боротьбу, про певну ірраціональність і непередбачуваність дій.

Вживаючи терміни «публічна політика» та «polісу» дослідники підкреслюють різну генезу та специфіку політичної діяльності. Об'єктивовані виміри політики підкреслюються термінами «polіtics», «polity». Терміном «polісу» позначають її суб'єктивований вимір — раціональність, системність бачення соціальної проблеми і визначення шляхів її розв'язання. Йдеться про політичний курс, лінію, стратегію, управління [5, с. 17]. Дослідники погоджуються з тим, що ці терміни позначають взаємодоповнювальні явища політичної дійсності, які є різними аспектами цілісного явища політики. Проте й досі точиться дискусія з приводу співвідношення раціонального та ірраціонального в політиці, запланованого і непередбаченого в інтерпретаціях політичного процесу (М. Ф. Головатий, М. І. Михальченко, Ф. М. Рудич та ін.).

Метою даної розвідки є з'ясування особливостей трактування політичної діяльності як системного явища суспільно-політичного буття.

Виклад основного матеріалу. У широкому значенні політика трактується як діяльність, пов'язана з відносинами між прошарками суспільства, націями, етносами, релігіями, політичними партіями та іншими соціальними групами [7, с. 249]. Дослідники зголошуються

на тому, що цілісне вивчення політичної дійсності потребує розробки системного підходу стосовно політичної діяльності. Її намагаються представити як цілісну систему, що відбито у структурно-функціональному підході (Б. Малиновський, Р. Мертон, Т. Парсонс) та моделях політичної системи (Г. Алмонд, Д. Істон, К. Дойч).

У контексті структурного функціоналізму йдеться про те, що будь-якому суспільству властива функціональна єдність, де структурні елементи суспільства мають необхідні й достатні функції та можуть бути функціональними, дисфункціональними або нефункціональними. Аналізуючи функції політики як «політичної машини», він стверджує, що «функціональні недоліки офіційної структури породили альтернативну (неофіційну) структуру для виконання існуючих потреб у ефективніший спосіб». Розмежування функцій створює умови для релевантного інтерпретування стереотипів соціальної поведінки, які здаються ірраціональними: «...шляхом систематичного застосування поняття латентної функції іноді можна виявити, що явно ірраціональна поведінка є позитивно функціональною для групи» [8, с. 429].

Т. Парсонс здійснив спробу побудови загальної аналітико-дедуктивної схеми, яка б охопила все розмаїття людської діяльності, поєднавши мікро- та макрореалії буття суспільства. Створивши теорію соціальної дії, а потім на її основі теорію соціальної системи, він розробив принципи функціонування систем різних рівнів у взаємозв'язку з іншими системами. Згідно з Т. Парсонсом, найбільш загальною системою є система дії, оскільки дія утворюється структурами і процесами, за допомогою яких люди формують осмислені наміри і цілі й більш або менш успішно їх реалізують у конкретних ситуаціях. Усі суспільні інститути й саме суспільство, всі явища, які належать до сфери дії, становлять систему, оскільки всі вони представляють реальність, для якої характерна спільна властивість — системність. В елементарній дії Т. Парсонс виокремлює такі компоненти: а) актор (як діючий організм); б) існування мети, на досягнення якої спрямована дія актора (тобто передбачуваний майбутній стан, де мета є уявленням про майбутній стан системи); в) ситуація, в якій відбувається дія; своєю чергою вона поділяється на підсистеми — умови дії (які визначаються об'єктивними обставинами) та засоби досягнення мети; г) ставлення суб'єкта до ситуації — існування нормативної орієнтації як засвоєних стандартів поведінки; д) реакція предмета дії, тобто іншої особи. Соціальна дія ктора (індивідуального й групового) має соціальну природу, де елементарна та соціальна дії існують як системи різного рівня. Кожне окреме суспільство є типом самодостатньої системи. Члени су-

спільства здійснюють внесок у її функціонування через численні економічні й політичні інститути [10].

Здебільшого політична діяльність вченими-політологами тлумачиться досить широко, як підсистема суспільства, що включає визначення колективних цілей, мобілізацію суспільних ресурсів, прийняття рішень, необхідних для досягнення цілей, — тобто властива не лише державним інститутам, а й діяльності різних суспільних організацій, наприклад партій, профспілок [13]. Вважають, що будь-яка колективна дія містить і політичну функцію. Вона пов'язана зі здатністю гарантувати виконання обов'язків індивідами в системі колективної організації, де політичну владу вважають аналогічною до функції грошей в економіці. З усім тим, ефективність політики як підсистеми в соціальній системі залежить від збалансованості обміну ресурсами з іншими підсистемами: соціальною спільнотою (норми, право), культурою (фідучіарна підсистема — функція генералізації цінностей) та економікою [Сліпець, 2009].

Водночас у політико-психологічній науці активно використовуються теоретичні моделі політичної діяльності як системи: системна (Д. Істон), структурно-функціональна (Г. Алмонд), інформаційно-кібернетична (К. Дойч). Термін «політична система» увів у науковий обіг Д. Істон, розглядаючи її як мережу взаємодій, через які блага владно розподіляються у суспільстві [Easton, 1979]. У його теорії політична система розглядається як «чорна скриня», залишаючи поза увагою те, що відбувається всередині. Основна увага приділяється взаємодії системи й середовища. Політична система вважається відкритою. На її «вході» Д. Істон виокремлює вимоги, які регулюються культурними нормами (що визначають найбільш значущі потреби суспільства); підтримку (відкрити у вигляді підтримувальних дій та приховану — як орієнтації та настрої) тощо. На «виході» політична система має продукт у формі рішень та дій. Політичні рішення пов'язані й функціонують у законах, постановах уряду, рішеннях судів. Політичні дії є системою заходів із проведення конкретного виду політики (економічної, соціальної, культурної та ін.). Механізм функціонування політичної системи має чотири фази: 1) «вхід» — вплив зовнішнього середовища (соціального, природного та ін.) на політичну систему у формі вимог і підтримки; 2) «конверсія» як перетворення соціальних вимог на підготовку альтернативних рішень, які є певною реакцією уряду; 3) «вихід» — прийняття рішень та їх реалізація у формі практичних акцій; 4) «петля зворотного зв'язку», через яку результати діяльності уряду впливають на зовнішнє середовище [Істон, 2000]. Зміст «чорної скрині», згідно з Д. Істоном, складається з різних структурних елемен-

тів політики, зокрема ролей, які виконують державні органи, партії та групові об'єднання, еліти, маси. Політична структура функціонує як атрибутивна характеристика політики, яка, з одного боку, визначає обмеження у поведінці індивідів і груп, а з іншого — сприяє досягненню їхніх цілей.

Розглядаючи політичну систему на інституційному та ціннісно-орієнтаційному рівнях, Г. Алмонд розробив структурно-функціональну модель політичної діяльності як системи. Такий підхід став теоретичним підґрунтям для пояснення політичних явищ шляхом їх порівняння як всередині, так і поміж політичними системами. Він ґрунтувався на аксіомах про те, що будь-яка політична система має свою власну структуру, є багатофункціональною, змішаною в культурному сенсі та виконує специфічні функції. Серед головних функцій політичної системи Г. Алмонд визначив адаптацію та цілепокладання. Йдеться про висування цілей систем, мобілізацію ресурсів в інтересах досягнення цілей, регулювання відкритих суперечностей усередині системи (зокрема, визначення втрат і цінностей). Говорячи про громадянську культуру, Г. Алмонд зазначає, що «від демократичного громадянина очікують, що він буде залучений до політичного життя і активно проявить себе в ньому. ... він має бути раціональним ... стане керуватися розумом, а не емоціями. ... демократичний громадянин має бути добре інформованим і приймати рішення — наприклад, своє рішення про те, як голосувати, — на основі обачливого і розважливого обмірковування ситуації з врахуванням тих інтересів і принципів, які йому хотілося б просувати» [1, с. 51].

Якщо Д. Істон та Г. Алмонд у своїх концепціях зосереджуються на проблемах рівноваги політичної системи, то К. Дойч вивчає її динамічні характеристики й тлумачить як мережу комунікацій та інформаційних потоків. У сформульованій ним інформаційно-кібернетичній моделі політичної діяльності як системи уряд є суб'єктом державного управління, який мобілізує політичну систему шляхом регулювання інформаційних потоків і комунікативних взаємодій між системою та середовищем, а також окремими блоками всередині системи. Він виокремив три типи політичних комунікацій: а) безпосередні особисті (персональні неформальні комунікації); б) опосередковані через організації, коли контакт з урядом здійснюється через партії, групи тиску тощо; в) через засоби масової інформації, друковані й електронні.

Самотрансформування політичної діяльності як системи трактується К. Дойчем як здатність виробляти саморегулятивні процеси, де прийняття рішення вважається процесом, а не лише результатом (на

«виході»). Політична система, за термінологією К. Дойча, виступає технологією, яка переробляє напівфабрикати суспільної думки і запитів на політичні рішення. Технологічність полягає у здатності перекладення інформації з неофіційних каналів до офіційних. Політична діяльність як система ототожнюється з державною управлінською діяльністю і розглядається як процес координації індивідуальних і групових зусиль для досягнення тих чи інших політичних цілей. Головним механізмом, завдяки якому відбувається системна політична діяльність, є прийняття та здійснення рішень, а не функція (як у структурному функціоналізмі) [Deutsch, 1993].

У сучасних постсистемних підходах (які виникли як критика структурного функціоналізму) відбито теоретичні уявлення стосовно макрополітичної організації суспільства. Найбільш відомими є теорія структурації (Е. Гідденс), теорія соціального і політичного поля (П. Бурдье), положення представників неінституціоналізму (Д. Марч, М. Олсон, Г. Саймон), які є конструктивістськими підходами.

У теорії структурації Е. Гідденс обґрунтовує генезу політики як системи. Реально політична система існує лише у процесі структурації, коли за допомогою використання суб'єктом правил і ресурсів відбувається відтворення політичної дії в чітко визначених просторово-часових межах. З одного боку, політична система (структура), а з іншого — індивіди й групи, які беруть участь у політичній діяльності, взаємно конструюють одне одного у ході соціальної практики. Форми суспільно-політичні практики є структурно упорядкованими, фіксованими та усталеними у соціальному просторі й існують у тривалому часі. Е. Гідденс розглядає їх як політичні інститути, які у системній діяльності та перманентній активності індивідів є втіленням певних «віртуальних структур», пов'язаних з нормами та ресурсами соціуму. Тобто соціальна структурація та політична інституціоналізація утворюють суспільну макроструктуру й мають прояв у неперервному потоці дій та взаємодій індивідів, які упорядковуються засобами модальностей норм і ресурсів [4].

У постструктуралістському підході, зокрема у трактуваннях П. Бурдье, політична діяльність не вважається мережею інститутів, а є плинним динамічним полем, яке постійно конструюється та реконструюється засобами соціальних практик агентів. Останні продукують капітали і вибудовують позиції, при цьому співставляючи свої позиції з позиціями та капіталами інших політичних агентів. Політична діяльність, на думку П. Бурдье, функціонує як соціальний ринок, де є попит і пропозиція на політичні товари (програми партій), а також процес їх виробництва [2].

Прихильники неоінституціоналізму характеризують «велику картину» політичного світу, де головними є організаційні, символічні й процедурні аспекти політичного життя та їх вплив на підтримку стабільного функціонування держави, ефективність механізму прийняття рішень (М. Олсон, Г. Таллок та ін.). Політичні інститути трактуються вченими в контексті взаємозв'язків формальних і неформальних правил гри, які утворюють складні організаційні відносини, форми взаємодій, кооперативну діяльність людей, що підтримують стабільність і відтворюють порядок у суспільстві. Зокрема, у теорії суспільного вибору намагаються аналізувати політичний механізм прийняття макро-економічних рішень. Йдеться про політичні ринки, де припускається, що індивід діє в контексті очікувань інших і чинить раціонально; індивіди погоджуються вільно взаємодіяти (тобто існує взаємозалежність вибору); кожен намагається максимізувати зиски, але при цьому здійснює свою мету за певних умов (ці всі умови є змістом поняття «інститут»). Тобто йдеться про здійснення раціонального вибору в певних інституціональних умовах.

У межах теорії публічного вибору досліджується раціональний вибір в умовах наявних інститутів (Р. Коуз, М. Фридман, Г. Беккер, С. Пельцман, Р. Познер, Г. Льюїс) та раціональна побудова самих соціальних інститутів (Дж. Б'юкенен, Р. Вайнінг, Л. Ігер, Дж. Бреннан, Р. Вагнер, Г. Таллок, Д. Мюллер) [14, с. 47]. Політичну діяльність трактують як обмін між індивідами в межах політичних інститутів, первинною основою яких є консенсус. Публічна політика розглядається як неринкове виробництво рішень щодо створення суспільних (колективних) благ. Зокрема, актори, які беруть участь у політиці, вирішуючи питання стосовно суспільних благ, схильні мінімізувати свої витрати з виробництва й отримання цього блага, а то й взагалі скористатися ним безплатно. Якщо група є достатньо великою, то люди здебільшого перестають хоча б щось робити для того, щоб досягти загальногрупових цілей.

Згідно з М. Олсоном, типовий раціональний індивід, який входить до складу великої соціально-економічної групи, не буде добровільно поступатися своїми інтересами заради досягнення її політичних цілей, не маючи якихось особливих стимулів. Виникає проблема експлуатації сильних слабкими, коли витрати з виробництва суспільного блага беруть на себе більш сильні члени суспільства. Отже, діючи в групі, якщо вона є достатньо великою (і на вибір групи не впливає особиста прив'язаність), індивід переважно буде переслідувати свої інтереси, а не групові. Отримуючи колективні блага, актор прагнучим користуватися ними безплатно. У разі відсутності в індивіда раціональних

стимулів, які б спонукали його до добровільного сприяння розширенню суспільних благ (які підтримують демократію та продукуються нею), він усувається від політичної участі. Дедалі частіше громадяни країн розвиненої демократії делегують більшу частину такої діяльності професійним політичним антрепренерам, які діють більш-менш незалежно від своїх послідовників або клієнтів [Олсон, 1995].

Дослідники зазначають, що існування особливої пропорції між офіційними нормами, легальними законами й неофіційними правилами політичної діяльності як гри вносить суттєві корективи в політичний процес. Інституційна система перехідних суспільств не може бути зрозумілою лише в офіційно-нормативному плані без урахування домінуючих політичних і корпоративно-бюрократичних правил гри (М. С. Кармазіна, Л. П. Нагорна, С. О. Телешун, О. О. Траверсе та ін.). Групи людей у суспільно-політичній поведінці ідентифікуються за базовими потребами, які визначають політичні явища та перетворюють соціальні групи на групи політичних акторів (О. І. Юр'єв, М. Херманн та ін.).

У структурно-функціональній організації політичної діяльності метадіяльність є особливим та основним рівнем її цілісної регуляції. Цей рівень дає змогу розкрити своєрідність діяльності як простору, де функціонують діяльності суб'єктів — тих, хто впливає, і тих, на кого впливають. Зокрема, серед соціально-психологічних особливостей політико-управлінської сфери виокремлюють: а) гетерогенність складу учасників та їх інтересів (політичні лідери, пересічні громадяни, провідні керівники та рядові виконавці, співробітники різних підрозділів держапарату), які включені в управлінські відносини; б) універсальність та публічність характеру суспільних задач і соціальних проблем, які розв'язуються; в) відмінність аж до протилежних інтересів, статусів учасників політичної діяльності та їх ролей; г) кооперативність діяльності владно-ієрархізованих спільнот, сукупність індивідуальних та колективних дій; д) взаємодія скоординованих та спонтанних, раціональних та ірраціональних чинників; е) це не стільки однолінійний запрограмований процес проведення раціонального проекту, скільки активна динаміка, яка містить взаємодії акторів та узгодження їхніх інтересів на кожній зі стадій прийняття політичного рішення [6, с. 12].

Наголошуючи на особливостях політики як діяльності в умовах невизначеності та ризиків, Дж. Андерсон пише, що «утвердження (рішень. — Т. Т.) у державних структурах не зводиться лише до раціонального вибору найкращої версії з кількох альтернатив, а швидше за все представляє дії з їх просування, пов'язані з боротьбою і критикою, торгом і компромісами, дискусіями і взаємними умовляннями» [15, с.

22–25]. Нерівномірну проявленість, часткову прозорість та утаємниченість публічно-державної політики як процесу підкреслює М. Хілл, вважаючи, що вона радше існує «в рамках фази реалізації рішень (implementation), ніж на стадії їх вироблення та прийняття (policy-making phase) всередині управлінського процесу» [16, с. 7].

Психологічна специфічність політики як діяльності полягає в наступному. По-перше, предметом політичної діяльності є соціальна діяльність, яка є не просто організацією діяльності іншої людини — це організація діяльності малих та великих груп людей, спільнот різного штибу, генези тощо. По-друге, предмет політики функціонує як неперервна взаємодія діяльностей людей як предмета та взаємодія діяльності політика з її предметом, де соціальна реальність існує як неперервна плинність. Це має завжди недоконаність та незавершеність, відкритість і доконечну невизначеність, тобто це діяльність, яка знаходиться у стані неперервного розвитку та формування. По-третє, діяльність інших людей має різну генезу, а отже й задачі, цілі тощо (соціальна діяльність, політична, економічна, культурна та ін.). По-четверте, політична діяльність має водночас різні рівні сформованості на рівні спільнот, малих груп і кожного актора персонально. Тут перетинаються різні соціальні інтереси і політичні позиції, стратегічні цілі й оперативні задачі, ідеальні проекти та реальні дії політиків, професійних чиновників і пересічних громадян.

Складність політичної діяльності зумовлюється тим, що вона за своїм глибинним сенсом є прикладом особливого виду діяльності: суб'єкт-суб'єктного (а не суб'єкт-об'єктного). Вважається, що носієм влади є народ і водночас конкретно кожен актор, що відображено, зокрема, у процедурах персонального делегування своїх владних повноважень під час політичного самовизначення шляхом участі у референдумах, виборах та ін. Феномени ідеології, пропаганди, можливості політичних технологій також підтверджують потенційно існування суб'єктності актора й спрямовані на його регуляцію та контроль. Адже відомо, що чим більшою є міра суб'єктності актора, тим більшої ефективності набуває політична діяльність як процес.

Вихід за межі персональної суб'єктності спричинює метасуб'єктність груп. Вона полягає водночас у цілісності суб'єкта політичної діяльності як метадіяльності, тобто як інтеграції політика (лідера/керівника) та групи, яка його підтримує, так і в суб'єктності самої групи, яку можна трактувати як частковий вияв метасуб'єктності кожного окремого її члена. По-п'яте, політична діяльність залежно від конкретного її носія має різну динаміку. Останнє — діяльність акторів функціонує не лише як предмет діяльності політика, а й водночас як

мета. Політична діяльність має принципово опосередкований характер. Тобто сутність процесуальної регуляції полягає як в організації індивідуальної діяльності професійного політика, так і в її організації стосовно інших суб'єктів та видів їх діяльності.

Засобами (інструментальним змістом) метадіяльнісного рівня є система спілкування, комунікацій як рівнів структурної організації політичної діяльності. Трансформації об'єкта політичної діяльності є максимально представленими та фактично межевими, оскільки людина та спільноти (в які вона включена), не перестаючи бути об'єктом політичної діяльності, водночас постають як система різнорідних суб'єктів. А інтеграція суб'єкт-об'єктності як іманентна властивість об'єкта політичної діяльності зумовлює хитку межу раціональності та ірраціональності в її пізнанні (М. Вебер, Д. Істон та ін.).

Сучасна політична діяльність в основі своїй зводиться до керівництва та управління суспільними відносинами за допомогою інститутів влади [3, с. 20–21]. Конкретними видами її виступають безпосереднє виконання людьми політичних функцій у рамках інститутів державної влади й політичних партій та опосередкована участь, пов'язана з передачею повноважень тим чи іншим інститутам; професійна і непрофесійна, керівна і виконавська діяльність; інституціалізована чи неінституціалізована тощо.

Діяльність держави, як зазначають вчені-політологи, полягає в регулюванні, контролі діяльності й поведінки громадян, соціальних груп відповідно до загальнообов'язкових норм і правил, спрямуванні їхньої діяльності та поведінки на реалізацію суспільних інтересів і досягнення загальної мети. Політична діяльність партій проявляється в узагальненні, обґрунтуванні й захисті інтересів певної соціальної групи, реалізації їх у конкретній політиці державної влади. Діяльність громадської організації є формою й способом участі певних груп громадян в управлінні спільнотою і територією, де вони живуть. Політичну діяльність вважають раціональною діяльністю, оскільки, це, насамперед, дія організованої політичної сили, яка є свідомо орієнтованою на суспільно-політичні інтереси, цілі та цінності. Проте в психологічному контексті виникає чимало питань з приводу міри та якості раціональності в таких організованих суспільно-політичних групах.

Дж. Сарторі зазначає, що тепер «у відомому смислі політика стає об'єктивно ширшою — у зв'язку з тим, що світ все більше політизується (зростає участь, мобілізація — в будь-якому випадку — державне втручання у насамперед недержавні сфери). Але політика розширилася і суб'єктивно — внаслідок зміщення фокусу нашої уваги у напрямку

як периферії (відносно до процесу управління) політичної сфери, так і того, що відбувається на “вході” в політику» [11].

Політична діяльність вивчається як вид соціальної діяльності і як засіб реалізації суб'єктами своїх інтересів. Ряд авторів розглядає її у структурі політичного життя (М. Ф. Головатий, В. М. Литвин та ін.), політичних відносин (В. О. Васютинський, С. О. Телешун та ін.), у взаємодії з політичною культурою (Л. П. Нагорна та ін.), ідеологією (М. І. Михальченко та ін.) тощо. «Загальне розуміння політики як особливого виду людської діяльності, смисл якої є управління людьми засобами (через) узгодження різних інтересів, груп та індивідів, дає змогу співвідносити інституційний (як прояв політики усталеної системи) та процесуальний (як прояв політики у відтворенні системи в межах циклів її розвитку) підходи в контексті загального системогенетичного підходу... Домінуючі в ній інституційні та ідеаційні складові утворюють сукупність впливових інституцій та персон панівної влади, які здійснюють критично важливий вплив на всіх інших членів суспільства» [12, с. 67].

Висновки. Політична діяльність є засобом забезпечення спільного, більш-менш узгодженого функціонування всіх груп і організацій, усіх членів суспільства щодо здійснення їх спільних потреб та інтересів або ж інтересів панівних груп, які визнані суспільно значущими й обов'язковими. Основними механізмами узгодження політичної діяльності й реального життя суспільства вважають орієнтування актора у політико-правовому полі держави; ідентифікацію із соціальними й політичними ідеалами суспільства; узгодження і реалізацію індивідуальних і суспільних інтересів; довіру громадян до інститутів суспільно-політичної влади тощо. Особливий зміст політичної системи як сфери життя становить політична діяльність окремої людини, що й стане предметом наших подальших пошуків.

Список використаних джерел

1. Алмонд Г. Гражданская культура : политические установки и демократия в пяти странах / Г. Алмонд, С. Верба ; [пер. с англ.]. – М. : Мысль, 2014. – 500 с.
2. Бурдьє П. Социальное пространство: поля практики / П. Бурдьє ; [пер. с фр.] ; сост. и общ. ред. пер. Н. А. Шматко. – М. : Ин-т эксперимент. Социологии, СПб. : Алтейя, 2005. – 576 с. – (Серия «Gallicinium»).
3. Веймер Д. Л. Анализ политики. Концепции и практика / Д. Л. Веймер, Е. Р. Вайнинг ; [пер. з англ.]. – К. : Основи, 2000. – С. 20–21.
4. Гидденс Э. Устройство общества: очерк теории структуризации / Э. Гидденс. – М. : Академический Проект, 2003. – 525 с.
5. Дегтярёв А. А. Основы политической теории / А. А. Дегтярёв. – М. : Высш. школ., 1998. – 239 с.

6. Дегтярёв А. А. Политический анализ как прикладная дисциплина: предметное поле и направления развития / А. А. Дегтярёв // Полис, 2004. – № 1. – С. 154–168.
7. Краткий психологический словарь / под ред. А. В. Петровского [и др.]. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с. – С. 249.
8. Мертон Р. Явные и латентные функции / Р. Мертон // Американская социологическая мысль. – М.: Междунар. ун-т бизнеса и управления, 1994. – С. 379–448.
9. Телешун С. Публічна чи державна політика – вітчизняна дилема вибору / С. Телешун, С. Ситник, І. Рейтерович // Вісник Національної академії державного управління при Президентові України. – 2012. – Вип. 4. – С. 185–196.
10. Парсонс Т. Система современных обществ / Т. Парсонс. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 270 с.
11. Сартори Дж. Искажение концептов в сравнительной политологии / Дж. Сартори // Полис. – 2003. – № 3–4,5.
12. ТТраверсе О. О. Політичне лідерство та керівництво доби «лібералізованого» тоталітаризму в СРСР: український контекст (60-ті –початок 90-х рр. ХХ ст.) / О. О. Траверсе. – К.: ІІІЕНД імені І. Ф. Кураса НАН України, 2010. – 268 с.
13. Цвих В. Ф. Профспілки у громадянському суспільстві: теорії, методологія, практика: монографія / В. Ф. Цвих. – К.: ВПЦ «Київський університет», 2002. – 376 с.
14. Шверш Р. Теория рационального выбора: универсальные средства или экономический империализм? / Р. Шверш // Вопросы экономики. 1997. – № 7. – С. 47.
15. Anderson P. A. Artificial Intelligence based simulations of foreign policy decision-making / P. A. Anderson, S. J. Thorson // Behavioral Science. – 1982. – Vol. 27. – № 2.
16. Hill M. The policy Process in the Modern State / M. Hill. – L., 1997. – P. 7.

References transliterated

1. Almond G. Grazhdanskaja kul'tura : politicheskie ustanovki i demokratija v pjati stranah / G. Almond, S. Verba ; [per. s angl.]. – M. : Mysl', 2014. – 500 s.
2. Burd'e P. Social'noe prostranstvo: polja praktiki / P. Burd'e ; [per. s fr.] ; sost. i obshh. red. per. N. A. Shmatko. – M. : In-t jeksperiment. Sociologii, SPb. : Altejjja, 2005. – 576 с. – (Serija «Gallicinium»).
3. Vejmer D. L. Analiz polityky. Konceptcii' i praktyka / D. L. Vejmer, E. R. Vajning ; [per. z angl.]. – K. : Osnovy, 2000. – S. 20–21.
4. Giddens Je. Ustrojstvo obshhestva: ocherk teorii strukturizacii / Je. Giddens. – M. : Akademicheskij Proekt, 2003. – 525 s.
5. Degtjarjov A. A. Osnovy politicheskoi teorii / A. A. Degtjarjov. – M. : Vyssh. shkol., 1998. – 239 s.
6. Degtjarjov A. A. Politicheskij analiz kak prikladnaja disciplina: predmetnoe pole i napravlenija razvitija / A. A. Degtjarjov // Polis, 2004. – № 1. – С. 154–168.
7. Kratkij psihologicheskij slovar' / pod red. A. V. Petrovskogo [i dr.]. – M. : Politizdat, 1985. – 431 s. – S. 249.
8. Merton R. Javnje i latentnye funkcii / R. Merton // Amerikanskaja sociologicheskaja mysl'. – M. : Mezhdunar. un-t biznesa i upravlenija, 1994. – S. 379–448.

9. Teleshun S. Publichna chy derzhavna polityka – vitchyznjana dylema vyboru / S. Teleshun, S. Sytnyk, I. Rejterovych // Visnyk Nacional'noi' akademii' derzhavnogo upravlinnja pry Prezydentovi Ukrainy. – 2012. – Vyp. 4. – S. 185–196.

10. Parsons T. Sistema sovremennyh obshhestv / T. Parsons. – M. : Aspekt Press, 1998. – 270 s.

11. Sartori Dzh. Iskazhenie konceptov v sravnitel'noj politologii / Dzh. Sartori // Polis. – 2003. – № 3–4,5.

12. Traverse O. O. Politychne liderstvo ta kerivnyctvo doby «liberalizovanogo» totalitaryzmu v SRSR: ukrai'ns'kyj kontekst (60-ti –pochatok 90-h rr. HH st.) / O. O.Traverse. – K. : IPIEND imeni I. F. Kurasa NAN Ukrainy, 2010. – 268 s.

13. Cvyh V. F. Profspilky u gromadjans'komu suspil'stvi: teorii', metodologija, praktyka : monografija / V. F. Cvyh. – K. : VPC “Kyiv's'kyj universytet”, 2002. – 376 s.

14. Shversh R. Teorija racional'nogo vybora: universal'nye sredstva ili jekonomicheskij imperializm? / R. Shversh // Voprosy jekonomiki. 1997. – № 7. – S. 47.

15. Anderson P. A. Artificial Intelligence based simulations of foreign policy decision-making / P. A. Anderson, S. J. Thorson // Behavioral Science. – 1982. – Vol. 27. – № 2.

16. Hill M. The policy Process in the Modern State / M. Hill. – L., 1997. – P. 7.

Abstract

Traverse T. M.,
Doctor of Psychological Sciences,
Docent

INTERPRETATION OF POLITICAL ACTIVITY AS A SYSTEM IN POLITICAL-PSYCHOLOGICAL SCIENCE

In a broader meaning the policy is interpreted as activity related with relationships between the stratum of society, nations, ethnic groups, religions, political parties and other social groups. The study of political activity, researchers connect with the development of a systemic approach in respect its interpretation. This is reflected in the structural-functional approach (B. Malinowski, Robert Merton, T. Parsons) and models of political system (G. Almond, D. Easton, C. Deutsch).

In modern postsystematic approaches (which have arisen as a critique of structural functionalism) reflects the theoretical understanding of macro policies organization of society, including the theory of structuration (E. Giddens), the theory of social and political fields (P. Bourdieu), the provisions of the neoinstitutionalism representatives (J. March, M. Olson, H. Simon).

In light of this was singled out a psychological specificity of the political activity as a system, namely: a) it's subject is the social activity, that is not just an organization of another person – is an organization activity of small and large groups of people, communities, various style, genesis, etc; b) the subject of policy functions as a continuous interaction of human activity as a subject, and interaction of politician activity with the subject; c) simultaneously has various levels of development at the level of communities, small groups and each personally political actor; d) depending on the particular carrier has different dynamics; e) the activity of political actor, is functioning not only as a subject of the policy, but at the same time as the target.

УДК 159. 923

Шишова О. М.,

кандидат психологічних наук,
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова
E-mail: olha.shyshova@gmail.com

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ЗА РІЗНИМИ ПРОГРАМАМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена дослідженню особливостей розвитку соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку, навчання і виховання яких здійснюється за різними програмами дошкільної освіти.

Ключові слова: обдарована дитина, соціальна компетентність, адаптованість, моральні дії, емоційно-ціннісний прояв ставлення до оточуючих, діяння в оточуючому просторі, рівні соціальної компетентності, моральна поведінка.

The thesis deals with peculiarities investigation of social competence development in the late preschool age, psychological and pedagogical factors are determined for various programs of preschool education.

Key words: gifted child, social competence, adaptability, level of social competence, moral acts, manifestation of emotional and value attitude to surrounding people, . levels of social competence, moral behavior.

Постановка проблеми. Соціалізація сучасного дошкільника відбувається в умовах стрімких суспільних змін. Унаслідок цього засвоєний дітьми множинний досвід здатний виводити їх за межі традиційних соціалізувальних моделей і правил, що не завжди позитивно позначається на їхній соціальній компетентності та на успішності соціалізації загалом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Соціальну компетентність дошкільників досліджували Л. Божович [2], М. Гончарова-Горянська [4], О. Запорожець [5], О. Кононко [6], В. Кузьменко [7] та ін. Зокрема, у дослідженнях В. Кузьменко [7] розглядаються форми, методи, технології розвитку соціальної компетентності.

Мета статті – проаналізувати розвиток соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку, навчання і виховання яких здійснюється за різними програмами дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Ефективність процесу формування соціальної компетентності значною мірою залежить від програми розвитку й навчання дитини, якою керується дошкільний навчальний заклад у ході здійснення своєї діяльності. Серед найбільш популярних програм дошкільної освіти вирізняють: альтернативну програму розвитку дитини за Вальдорфською педагогікою, державну програму «Дитина», альтернативну програму розвитку дитини за педагогікою Монтессорі, які передбачають наявність різних психолого-педагогічних підходів до становлення окресленої компетентності. Аналіз альтернативної програми розвитку дитини за Вальдорфською педагогікою свідчить, що вона спрямована на реалізацію діяльнісного підходу до виховання й навчання. Виховання, за цією програмою, базується на високодуховних традиціях християнства; на розумінні специфіки даного процесу (при цьому важливими аспектами є знання природних закономірностей розвитку людини, врахування природної здатності дитини до наслідування, приклад і наслідування проголошується як основний шлях розвитку). В основу концепції даної програми покладено постулат: «Повторення – мати навчання». Методика вимагає від дітей старшого дошкільного віку і від педагогів уміння вільно й зацікавлено обговорювати різні питання, що позитивно впливає на розвиток таких умінь, як: стежити за перебігом спільної розмови і справи; допомагати одне одному, приймати допомогу. Тобто особливість розвитку соціальної компетентності полягає в тому, що молодші діти вчаться у старших, а старші поважають молодших і допомагають їм у взаємодії з соціумом.

Згідно з програмою «Дитина» (за М. Гончаровою-Горянською [4]), розвиток соціальної компетентності відбувається у процесі навчання та творчих пошуків самої дитини. Підходи, запропоновані програмою, стимулюють інтерес до занять, розвивають пізнавальні, естетичні й етичні особливості сприймання, гнучкість і нешаблонність мислення, уміння і здібності. Відповідно до концептуальних засад програми «Дитина», розвиток уваги, повага, турбота, любов до дитини є тим ґрунтом, на якому зростає уміння та віра у свої сили, інтерес до навколишнього життя, здатність дивуватися, захоплюватися, досліджувати, фантазувати, вигадувати, запитувати, шукати. О. Кононко, В. Кузьменко зазначають, що програма «Дитина» спрямована на розвиток соціальної компетентності через формування самоповаги і поваги у ставленні до інших, що виникає внаслідок позитивної оцінки дорослими комунікативної компетентності дитини.

Процес виховання, який здійснюється за альтернативною програмою розвитку дитини за педагогікою Монтесорі, зорієнтований на розвиток духовно здорової особистості. Через емоції і почуття відкривається можливість успішної взаємодії дитини із суспільством. Ця програма сприяє розвитку емоційно-ціннісних проявів ставлення до інших через особливе спілкування з дитиною, що ґрунтується на відмові від таких слів, як «не роби», «не заважай», «не можна» і «неправильно». Соціальна ситуація охоплює предмети, людей, правила взаємодії людей між собою і з предметами, тобто вона становить зовнішній план, «оболонку» розвитку пізнавальної активності суб'єкта. Згідно з даною програмою, соціальний розвиток дитини неможливий без допомоги дорослого, оскільки від активності останнього в організації пізнавальної діяльності залежить і активність старшого дошкільника.

Соціально компетентні діти значно легше, ніж їхні менш компетентні однолітки, адаптуються до вимог школи. Водночас спеціально організована робота може зробити ситуацію переходу менш стресовою для дитини. Найбільш пристосованим для цього є навчально-виховний комплекс: дошкільний навчальний заклад – початкова школа, який забезпечує найбільш зручні психолого-педагогічні умови для організації діяльності із соціальної адаптації дитини до нових реалій.

З метою визначення рівня розвитку соціальної компетентності у дітей старшого дошкільного віку, навчання і виховання яких здійснюється за різними програмами дошкільної освіти, нами було проведено дослідження на базі дошкільних навчальних закладів м. Києва, а саме: ДНЗ «Золота казка» (Вальдорфська педагогіка), «Золота рибка» (державна програма «Дитина»), «Монтесорі» (педагогіка Монтесорі). У дослідженні брали участь 200 дітей старшого дошкільного віку, 40 вихователів, 15 нянечок, 4 психологи.

Комплекс методик вивчення розвитку соціальної компетентності включав такі методики: «Веселий та похмурий» (Л. Головей, Е. Рибалко) [3], «Доручення» (А. Богуш, Л. Варянце, Н. Гавриш) [1], «Ситуація вибору використання картинок» (А. Богуш, Л. Варянце, Н. Гавриш) [1] для визначення показників за критерієм «когнітивне знання про оточуючий світ»; «Сюжетні картинки» (Л. Головей, Е. Рибалко) [3], «Зробимо разом» (Л. Головей, Е. Рибалко) [3], «Дерево» (Л. Пономаренко), методику Рене Жіля для вивчення показників за критерієм «діяння в оточуючому просторі»; методику «Робінзонада» (адаптований варіант методики В. Авраменкової), «Сходинки» (Л. Головей, Е. Рибалко) [3] для дослідження показників за критерієм «емоційно-ціннісні прояви ставлення до інших»; методи спостереження та інтерв'ю.

Одержані емпіричні дані було оброблено за допомогою кореляційного аналізу. Критерії «когнітивне знання про оточуючий світ» та «діяння в оточуючому просторі» мають високу пряму кореляцію (0,809; $p < 0,01$). Такий показник є свідченням того, що діти старшого дошкільного віку обізнані з особливостями вираження емоцій, знають моральні норми, специфіку спілкування осіб різного віку та статі, способи поведінки в різних соціальних ситуаціях, уміють проявляти свої почуття у процесі спілкування, здійснювати моральні вчинки з власного бажання та підтримувати контакт з людьми різного віку та статі.

Критерій «когнітивне знання про оточуючий світ» має значущу кореляцію з критерієм «емоційно-ціннісні прояви ставлення до інших» (0,293; $p < 0,01$). Це свідчить про те, що діти старшого дошкільного віку знають про способи поведінки в різних соціальних ситуаціях, які сприяють розвитку позитивного ставлення у спілкуванні із оточенням, вони із задоволенням спілкуються з іншими дітьми, друзями, друзями батьків і незнайомими людьми. Показник «знання про способи поведінки у різних соціальних ситуаціях» вказує на позитивну моральну налаштованість особистості до однолітків і дорослих. Чим більше діти старшого дошкільного віку знають про способи поведінки в різних соціальних ситуаціях, тим кращим буде їхнє моральне ставлення до однолітків і дорослих.

Висока значуща кореляція виявлена між критерієм «діяння в оточуючому просторі» та критерієм «емоційно-ціннісні прояви ставлення до інших» (0,728; $p < 0,01$), що відображає вміння проявляти свої почуття в жестукуляції та міміці в процесі взаємодії з соціальним оточенням.

За результатами оцінювання, отриманими в ході діагностики, ми умовно розподілили всіх респондентів на три рівні розвитку соціальної компетентності, визначені за допомогою діагностичних методик. Всього дослідженням було охоплено 200 респондентів.

Рівень розвитку соціальної компетентності було визначено таким чином: високий рівень соціальної компетентності – у межах 74%–100% правильних відповідей за окресленими вище методиками. До цього рівня належать старші дошкільники, які мають досить ґрунтовні знання про навколишній світ, готові до діяння в оточуючому просторі, володіють емоційно-ціннісними проявами у ставленні до інших. Середній рівень соціальної компетентності – 47%–73% правильних відповідей дітей за вищезазначеними методиками. Цьому рівню відповідають діти, які недостатньо володіють знаннями про способи поведінки в соціальних ситуаціях, вони мають середній рівень емоційно-ціннісних проявів у ставленні до інших та віри у власні сили щодо поведінки у складних ситуаціях. Низький рівень соціальної компе-

тентності – від 19% до 46% правильних відповідей за відповідними методиками. На цьому рівні знаходяться старші дошкільники, які мають проблеми зі знаннями про навколишній світ. Вони не готові до діяння в оточуючому просторі та не демонструють соціальної компетентності у ставленні до інших.

Використання експертної оцінки соціальної компетентності виховним персоналом (вихователі, помічники вихователів, психологи) допомогло визначити об'єктивний рівень розвитку соціальної компетентності дошкільників залежно від програми дошкільної освіти, якою керується навчальний заклад.

На підставі результатів емпіричного дослідження критеріїв: «когнітивне знання про оточуючий світ», «діяння в оточуючому просторі», «емоційно-ціннісні прояви ставлення до інших» визначено та обчислено відсотковий розподіл старших дошкільників за рівнями розвитку соціальної компетентності.

Високий рівень соціальної компетентності у старшому дошкільному віці виявлено: у 60% дітей, виховання і навчання здійснювалось за програмою «Дитина», у 36% дітей, які виховувалися за альтернативною програмою розвитку дитини за Вальдорфською педагогікою, у 28% дітей, які навчалися за альтернативною програмою розвитку дитини за педагогікою Монтесорі. У старшому дошкільному віці діти з високим рівнем соціальної компетентності мають знання про оточуючий соціальний світ (що проявляється в особливостях вираження емоцій до людей, моральних відносинах), вирізняють особливості спілкування осіб різних за віком та статтю, володіють знаннями про способи поведінки в соціальних ситуаціях, готові до діяння в оточуючому просторі (а саме: на високому рівні проявляють уміння виявляти свої почуття у процесі спілкування, здійснюють моральні вчинки з власного бажання, протягом тривалого часу та із задоволенням підтримують контакт із людьми й поведуться відповідно до конкретної ситуації), мають високий рівень емоційно-ціннісного прояву в ставленні до інших (спілкуються з різними людьми, виявляють моральне ставлення до людей, прагнуть до спілкування з різними за віком та статтю людьми, вірять у власні сили в складних для себе ситуаціях).

Середній рівень розвитку соціальної компетентності у старшому дошкільному віці виявлено: у 30% дітей, які виховуються за програмою «Дитина», у 36% дітей, виховання яких здійснюється за альтернативною програмою розвитку дитини за Вальдорфською педагогікою, та у 26% дітей, що навчаються за альтернативною програмою розвитку дитини за педагогікою Монтесорі. До цієї групи належать старші дошкільники, які демонструють середній рівень розвитку знань про

оточуючий світ (не володіють знаннями про способи поведінки в соціальних ситуаціях, частково готові до діяння в оточуючому просторі), мають середній рівень володіння емоційно-ціннісними проявами в ставленні до інших, вірять у власні сили при подоланні складних ситуацій.

Низький рівень розвитку соціальної компетентності мають: 10% дітей, які виховуються за програмою «Дитина», 28% дітей, які навчаються за альтернативною програмою розвитку дитини за Вальдорфською педагогікою, та 46% дітей, виховання яких здійснюється за альтернативною програмою розвитку дитини за педагогікою Монтесорі. Ці діти мають прогалини у знаннях про оточуючий світ (не володіють знаннями про особливості вираження емоцій, не обізнані щодо моральних відносин в соціумі, не розрізняють особливостей спілкування з особами різного віку та статі, не знають про способи поведінки у соціальних ситуаціях).

У ході проведеного дослідження дітей старшого дошкільного віку виявлено, що різні програми дошкільної освіти неоднаково впливають на розвиток соціальної компетентності. Так, було встановлено, що між групами дітей, які відвідують дитсадки з різними навчальними програмами, існують істотні відмінності в рівнях розвитку соціальної компетентності за критеріями: «когнітивне знання про оточуючий світ», «емоційно-ціннісні прояви ставлення до інших», «діяння в оточуючому просторі». Ці відмінності було визначено за допомогою методу математичної статистики (тест Бенфероні), спрямованого на виявлення відмінностей середніх показників.

Аналіз рівня соціальної компетентності за критерієм «когнітивне знання про оточуючий світ» у дітей, які виховуються за програмою «Дитина», виявив, що діти з високим показником ($\bar{X}=2,6800$) достатньо самостійні: виявляють інтерес до суспільних громадських доручень, сумлінно готуються до шкільних заходів. Вони на високому рівні володіють знаннями про оточуючий світ, що позитивно впливає на успішність адаптації до школи. Вірогідно, це зумовлено тим, що в програмі «Дитина» враховуються психологічні особливості розвитку та передбачене значне втручання вихователів у виховний процес.

Діти, процес навчання і виховання яких здійснюється за альтернативною програмою розвитку дитини за Вальдорфською педагогікою ($\bar{X}=2,3800$), мають більшу кількість осіб з середнім рівнем соціальної компетентності, у них частіше виявляються несприятливі форми поведінки.

Альтернативна програма розвитку дитини за педагогікою Монтесорі спричиняє у старших дошкільників низький рівень розвитку соціаль-

ної компетентності порівняно з іншими програмами ($\bar{X}=1,2000$). Діти уникають контакту з вихователем, виконуючи його вимоги формально. Порушення поведінки на заняттях супроводжуються постійними зауваженнями вихователя, покараннями. На прогулянках такі діти можуть, навпаки, голосно кричати і бігати, всім заважати, що відображає низький рівень соціальної компетентності.

Аналіз результатів дослідження соціальної компетентності за критерієм «діяння в оточуючому просторі», дає підстави для висновку, що саме програма «Дитина» ($\bar{X}=4,1000$) сприяє досягненню високого рівня соціальної компетентності. У ній враховуються психологічні особливості розвитку дитини та контролюється розвиток старшого дошкільника. Такі діти товаришують з однолітками, вони спокійні, веселі, організовані. Це зумовлює високий рівень соціальної компетентності порівняно з особливостями розвитку дітей, що виховуються за альтернативною програмою за Вальдорфською педагогікою ($\bar{X}=3,2000$). Старші дошкільники, які виховувались за цією програмою, стаючи першокласниками, мають недостатній рівень підготовки до школи та низький рівень соціального розвитку.

Загалом ідея самостійного виховання, яка відображається в альтернативній програмі розвитку дитини за педагогікою Монтесорі, продукує меншу кількість дітей з високим рівнем соціальної компетентності ($\bar{X}=1,1000$). За критерієм «діяння в оточуючому просторі» ці діти, потрапляючи в навчальний заклад, виконують суспільні доручення без ентузіазму і під контролем. У взаємодії з однолітками вони пасивні, часто навіть не знають їхніх імен. Відсутність успіхів у навчанні та позитивних колективних зв'язків знижує соціальний статус дитини, що, в свою чергу, негативно позначається на емоційному стані та може призводити до низького рівня соціальної компетентності.

Показник соціальної компетентності за критерієм «емоційно-ціннісні прояви ставлення до інших» має відмінності у дошкільників, процес виховання і навчання яких здійснюється за різними програмами дошкільної освіти. Діти, що виховуються за програмою «Дитина», мають високі характеристики за цим показником ($\bar{X}=3,8600$). Ця програма спрямована на самостійний розвиток дитини, але під впливом вихователів. Дошкільники швидко знаходять друзів, пристосовуються до інших, що свідчить про здатність дітей до високого рівня соціальної компетентності.

Показник соціальної компетентності за цим критерієм у дітей, що відвідують дошкільні навчальні заклади, які працюють за альтернативною програмою розвитку дитини за Вальдорфською педагогікою ($\bar{X}=2,5200$), відповідає середньому рівню, що свідчить про соціальну

незрілість дитини. Отже, на вихователя, вчителя і батьків чекає значна робота, спрямована на включення дитини в шкільне життя. Такі діти переважно мають середній рівень соціальної компетентності. Діти, які виховуються за альтернативною програмою розвитку дитини за педагогікою Монтесорі, мають низький рівень ставлення до суспільства ($\bar{X}=1,300$), тому що вихователі не втручаються в дії, а лише спостерігають за дітьми. Зі старшими дошкільниками, що стають першокласниками, часом відбувається емоційна розрядка, яка ще більше може віддаляти таких дітей від решти школярів класу та зумовлювати подальшу озлобленість і спалахи агресії. Або, навпаки, такі дошкільники можуть бути сумними, тривожними й напруженими щодо оточуючого соціуму, що також відображає низький рівень соціальної компетентності. З огляду на це, слід зазначити, що дітей-дошкільників потрібно виховувати, не лише створюючи умови розвитку, а й спрямовуючи та розвиваючи соціальну компетентність.

Ми дійшли **висновку**, що застосування запропонованих методів буде більш ефективним завдяки спільній діяльності практичного психолога з вихователями, оскільки їх співпраця покликана забезпечити цілісність психолого-педагогічного впливу на особистість старшого дошкільника. Запропоновані методи і прийоми можуть втілюватися у ході проведення розвивальних занять, виховних бесід, тренінгів у сучасній системі дошкільної освіти.

Перспективи подальших досліджень. У наступних наукових працях докладно розглянемо, які саме психолого-педагогічні чинники впливають на розвиток соціальної компетентності старшого дошкільника.

Список використаних джерел

1. Богуш А. М. Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку / А. М. Богуш, Л. О. Варениця – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 368 с.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте: психологическое исследование / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
3. Головей Л. А. Практикум по возрастной психологии / Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. – СПб. : Речь, 2008. – 693 с.
4. Гончарова-Горяньська М. В. Соціальна компетентність дошкільнят: поняття, зміст, формування в сучасних навчальних закладах / М. В. Гончарова-Горяньська // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць / Інститут проблем виховання АПН України; редкол. : [О. В. Сухомлинська та ін.]. – К. : Знання, 2006. – С. 219–226.
5. Запорожець О. П. Психофізіологічні функції і успішність навчання учнів молодшого шкільного віку з різним фізичним та розумовим навантаженням: автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.02 / О. П. Запорожець. – К. : Знання, 2008. – 22 с.

6. Кононко О. Л. Виховуємо соціально компетентного дошкільника: навчально-методичний посібник до Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / О. Л. Кононко. – К. : Світич, 2009. – 201 с.

7. Кузьменко В. У. Соціальна компетентність дошкільнят: особливості та шляхи розвитку / В. У. Кузьменко // Дошкільне виховання. – 2001. – № 9. – С. 15–20.

References transliterated

1. Bogush A. M. Dity i socium: osoblyvosti socializacii' ditej doshkil'nogo ta molodshogo shkil'nogo viku / A. M. Bogush, L. O. Varenycja – Lugans'k : Al'ma-mater, 2006. – 368 s.

2. Bozhovich L. I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste: psihologicheskoe issledovanie / L. I. Bozhovich. – M. : Prosveshhenie, 1968. – 464 s.

3. Golovej L. A. Praktikum po vozrastnoj psihologii / L. A. Golovej, E. F. Rybalko. – SPb. : Rech', 2008. – 693 s.

4. Goncharova-Gorjans'ka M. V. Social'na kompetentnist' doshkil'njat: ponjattja, zmist, formuvannja v suchasnyh navchal'nyh zakladah / M. V. Goncharova-Gorjans'ka // Teoretyko-metodychni problemy vyhovannja ditej ta uchnivs'koi' molodi: zb. nauk. prac' / Instytut problem vyhovannja APN Ukrainy; redkol. : [O. V. Suhomlyns'ka ta in.]. – K. : Znannja, 2006. – S. 219–226.

5. Zaporozhec' O. P. Psyhofiziologichni funkcii' i uspishnist' navchannja uchniv molodshogo shkil'nogo viku z riznym fizychnym ta rozumovym navantazhennjam: avtoref. dys. kand. psihol. nauk : 19.00.02 / O. P. Zaporozhec'. – K. : Znannja, 2008. – 22 s.

6. Kononko O. L. Vyhovujemo social'no kompetentnogo doshkil'nyka: navchal'no-metodychnyj posibnyk do Bazovoi' programy rozvytku dytyny doshkil'nogo viku «Ja u Svitii» / O. L. Kononko. – K. : Svitych, 2009. – 201 s.

7. Kuz'menko V. U. Social'na kompetentnist' doshkil'njat: osoblyvosti ta shljahy rozvytku / V. U. Kuz'menko // Doshkil'ne vyhovannja. – 2001. – № 9. – S. 15–20.

Abstract

Shishova O. M.,

PhD (Candidate of Psychological Sciences)

THE DEVELOPMENT OF SOCIAL COMPETENCE OF CHILDREN IN DIFFERENT PRESCHOOL PROGRAMS

Socialization of the modern preschooler is happening in conditions of rapid social change. As a result, the children assimilated multiple experiences and are able to remove them beyond the traditional social models and rules, that not always makes a positive effect on their social competence and success of socialization.

The efficiency of the process of forming the social competence largely depends on the program development and education of a child, and is governed by the preschool educational institution in the implementation of its activities. Among the most popular programs of preschool education are: the alternative program of child development Waldorfschool pedagogy, the state program, «Child», an alternative program of development of the child with the Montessori pedagogy, which include the presence of different psychological and pedagogical approaches to the formation of marked competence. Analysis of alternative programs for the child development Waldorfschool pedagogy suggests that it is aimed at realization of the activity approach to education and training. Education, this program, based on spiritual traditions of Christianity; on the understanding of this process (while important aspects are knowledge of the natural patterns of human development, given the natural ability of the child to imitate, example, and imitation is proclaimed as the main path of development). The concept of this program is based on the postulate: «Repetition is the mother of learning». The technique requires children of senior preschool age and teachers' ability to freely and to discuss issues that will positively affect the development of such skills as: to follow the course of the general conversation and business; to help each other, to accept help. That is a feature of the development of social competence when younger children learn from their elders, and the older respect the younger and help them to interact with society.

We came to the conclusion that the application of the proposed methods will be more effective due to joint work of practical psychologist with the teachers, because their cooperation is designed to ensure the integrity of psychological-pedagogical influence on the personality of the older preschooler. Proposed methods and techniques can be implemented during development activities, educational discussions, trainings in the modern system of preschool education.

Наукове видання

**УКРАЇНСЬКИЙ
ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ**

Збірник наукових праць

№ 2
2016

Віддруковано з оригінал-макетів авторів

Підписано до друку 13.10.2016 р. Формат 60x90/16. Папір офсетний
Гарнітура PetersburgC. Ум. друк. арк. 8,25. Обл. вид. арк. 7,48.
Тираж 300 прим. Зам. №

Адреса редакції, видавця:

03187, УКРАЇНА, Київ-187, пр. Глушкова, 2-а, к.201
Тел./Факс: +38 044 5213509 Тел.: +38 044 5221648
E-mail: upj.editorial.office@gmail.com (для листування),
knu.soc_psy@ukr.net (для подання матеріалів)

Address of editorial office:

2-a, Hlushkov prospect, of.201, Kyiv-03187, UKRAINE
Tel./Fax: +38 044 5213509 Tel.: +38 044 5221648
E-mail: upj.editorial.office@gmail.com (for correspondence),
knu.soc_psy@ukr.net (for submission)

Віддруковано

ТОВ «ГЕОПРИНТ»
Україна, 03680, м.Київ, вул. Велика Васильківська, 69,
Тел.: 044-502-80-60
E-mail: zakaz@geoprint.com.ua

Свідотцтво про внесення до Державного реєстру видавців,
виготовлювачів і розповсюджувачів видавничої продукції
серія ДК № 4660 від 26.11.2013 р.