

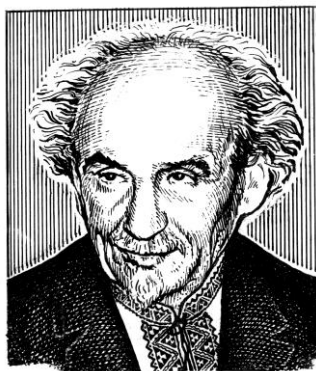
Інститут психології
імені Г. С. Костюка НАПН України

Наукові записки

*Інституту психології
імені Г. С. Костюка
НАПН України*

За редакцією академіка С. Д. Максименка

Випуск 39



Г. С. Костюк

Фундатор Інституту психології,
відомий український вчений, академік
Григорій Силович Костюк

(Художник Г. Т. Задніпр'яний)

Київ – 2011

**Друкуються за ухвалою Вченої ради
Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України**

Редакційна колегія: дійсний член НАПН України, доктор психол. наук, проф. **С. Д. Максименко** (головний редактор), член-кореспондент НАПН України, доктор психол. наук, проф. **Н. В. Чепелева** (заступник головного редактора), канд. психол. наук **В. В. Андрієвська** (заступник головного редактора), доктор психол. наук, проф. **Г. О. Балл**, доктор психол. наук, проф. **С. І. Болтівець**, член-кореспондент НАПН України, доктор психол. наук, проф. **М. Й. Боришевський**, доктор психол. наук, проф. **О. М. Кожун**, дійсний член НАПН України, доктор психол. наук, проф. **В. О. Моляко**, дійсний член НАПН України, доктор психол. наук **В. В. Москаленко**, член-кореспондент НАПН України, доктор психол. наук, проф. **М. Л. Смільсон**, канд. психол. наук **С. П. Тищенко** (відповідальний секретар), **С. Т. Бойко** (літредактор).

Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред. академіка С. Д. Максименка. – К. : Ніка-Центр, 2011. – Вип. 39. – 444 с.

У збірнику здійснено методологічний аналіз прогнозування розвитку психічного здоров'я особистості, висвітлено дискурсивні моделі здоров'я, представлені в традиційному вітчизняному дискурсі, розкрито інтеракційну природу дискурсу і розглянуто його різні жанри – академічний дискурс, консультативний і емпірико-дослідницький, дискурс роботи у віртуальному просторі, автобіографічний як форма конституювання суб'єктних структур особистості, а також піднято гостро актуальні питання психології медіа-освіти.

Значну увагу приділено психогігієні сімейного виховання як основній умові запобігання насильству в родині, схарактеризовано види та напрямки психокорекції сімейної дисфункції. У застосовному плані в збірнику подано матеріали щодо особливостей формування професійної спрямованості та компетентності майбутніх фахівців професій типу «людина-людина», комунікативних особливостей психологів-науковців і психологів-практиків, психологічних особливостей становлення суб'єктності студентів у просторі відносин власності, а також щодо засобів розвитку обдарованості особистості у контексті побудови освітнього середовища, орієнтованого на випереджальний характер навчання обдарованих дітей.

Збірник адресовано викладачам психології вищих навчальних закладів, аспірантам, студентам, працівникам у галузі наукової і практичної психології, педагогам та вихователям різних ланок освіти.

© Інститут психології імені Г.С.Костюка
НАПН України, 2011

МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОГНОЗУВАННЯ ТА ВНУТРІШНІ ЛІНІЇ РОЗВИТКУ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ

С. Д. Максименко

У статті розглянуто методологічний аспект проблеми прогнозування розвитку психічного здоров'я особистості. Показано, що модельні функції у рамках генетичної психології є необхідною умовою виявлення та пояснення внутрішніх ліній цього розвитку, здійснення чого можливе лише за умови ідеографічного (клінічного) підходу до вивчення процесів зародження нових психічних явищ та їх становлення в онтогенезі.

Ключові слова: *особистість, прогнозування розвитку особистості, лінії розвитку особистості, розвиток психічного здоров'я особистості, модельні функції, психічні процеси, становлення особистості, експериментально-генетичний метод, генетико-моделюючий метод.*

Актуальність. Науково обгрунтоване, виражене передбачення подальшого розвитку особистості дитини – питання, яке так чи інакше постає перед фахівцем у галузі практичної вікової психології. Оскільки в межах наукової психології означена проблема майже не розглядається, спеціаліст-практик мусить щоразу створювати свою власну концепцію майбутнього розвитку клієнта, яка містить у собі справжній конгломерат окремих положень різних теорій, власного досвіду та емпіричних психодіагностичних даних, зібраних під час роботи з індивідом.

Ще Л. Виготський у роботі «Діагностика розвитку і педологічна клініка важкого дитинства» визнавав *прогноз подальшого розвитку дитини* основним завданням вікового психологічного консультування. Відтоді ця проблема не вивчалась як наукова, хоча не можна сказати, що вона була неактуальною. Ми вважаємо, що основна причина відсутності уваги до проблеми наукового прогнозу та визначення ліній психічного розвитку особистості зумовлена загальним кризовим станом теоретичного знання в галузі психології особистості та її розвитку.

Аналіз основних досліджень та публікацій. Концепції розвитку особистості мають давню історію і є предметом розгляду в сучасній філософії і психології особистості, де одна з причин їх стійкості – довільне перенесення законів розвитку організму на особистість в цілому (Е. В. Ільєнков, Е. Еріксон, Л. Х'елл, Д. Зіглер, А. Маслоу, Е. Фромм, З. Фройд, А. Адлер, С. Рубінштейн,

К. Роджерс, В. Франкл, К. Юнг). В сучасній психології проблемою розвитку особистості займалися такі відомі вчені, як Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, Л. І. Божович, А. Ф. Лосєв, Г. Олпорт, Г. С. Костюк, О. Ф. Лазурський, Н. В. Чепелева, О. Рюле та ін.

Мета: здійснити методологічний аналіз прогнозування психічного розвитку особистості, зокрема виявити внутрішні лінії розвитку її психічного здоров'я.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розмаїття теоретичних схем, кожна з яких претендує на істинність, багатозначність понять, термінів, і, головне, продовження панування у психології преформістських та епігенетичних уявлень, в основі яких – погляди на розвиток як на просте розгортання вже наявних тасмничих підвалин – усе це, а також явна спекулятивність окремих побудовань, що відображають власні уявлення дослідника, які не мають жодного відношення до дійсності, унеможливує серйозну роботу в галузі прогнозування. Звісно, усі питання не можуть бути вирішені відразу, але, на наш погляд, уже є підстави для того, щоб, принаймні, поставити проблему наукового прогнозування в галузі психології розвитку особистості. Ці підстави надає передусім генетична психологія. Розуміючи зазначену галузь знання як систему поглядів, що зумовлюють формування уявлень про психіку як таку, що розвивається, ми вже визначаємо предмет дослідження, а саме: виникнення психічних явищ, їх трансформації, становлення у життєвих процесах, особливості функціонування та відновлення після їх розладів дієвих функцій. Інакше кажучи, генетична психологія покликана вивчати об'єктивні процеси зародження нових психічних явищ, становлення нових психічних механізмів і знання про них на основі виявлення перспектив і (або) проектів розвитку. Саме створення перспектив (проектів) становить органічну складову процесу дослідження.

Отже, прогнозування є атрибутивною складовою предмета генетичної психології. Теоретичне осмислення реалізації генетичного підходу, зокрема в галузі експериментального навчання, дало змогу створити систему принципів побудови *експериментального* психологічного дослідження, серед яких найсуттєвішими є принцип історизму (єдність експериментальної та генетичної ліній дослідження) та принцип проектування (активи моделювання форм психічного у спеціально створюваних умовах).

Свого часу ми вже зазначали, що вихідною перспективною ідеєю розвитку генетичної психології є вивчення психологічних закономірностей керування розвитком особистості впродовж усього життя. Нині можна здійснити наступний крок і підійти до прогнозування розвитку особистості як до експериментальної наукової проблеми. Тож розглянемо, що є дослідження в межах генетичної психології. Логіка експериментально-генетичного методу передбачає не просто фіксування особливостей тих чи інших емпіричних форм вияву психіки, а їх активне моделювання і відтворення у певних умовах. Це допомагає розкрити сутність психологічних функцій, тобто закономірності їх виникнення і становлення в онтогенезі.

Теоретичний рівень вивчення психічних процесів у експериментально-генетичному методі спеціально задається через конструювання змістовно операціональних сторін предметної діяльності. Специфічною особливістю подібного конструювання є те, що евристична модель, створена дослідником, відповідає реальній внутрішній структурі самого психічного процесу. Це означає, що досліджуваний психічний процес або модельна функція спочатку конструюються у вигляді певної діяльності моделі, а потім актуалізуються через посередництво спеціальних способів організації активності суб'єкта.

Експериментально-генетичний метод, таким чином, містить безпосередньо у собі способи побудови вищих психічних функцій, які привласнюються суб'єктом у процесі перетворення ним певного змісту. Додамо до сказаного: саме перетворення поєднує у собі генетичний та структурно функціональний моменти об'єктивної реальності й задає тим самим подібні структури у вигляді способів аналізу власне психічного. Нині застосування експериментально-генетичного методу дало можливість отримати певну схему: якщо ми маємо загальні емпіричні і змістовно-теоретичні закономірності розвитку психіки до «втручання» дослідника, знаємо основні загальні закономірності цього процесу після «втручання» (ці знання ми отримуємо з психологічної літератури та власних попередніх досліджень), а також знаємо основні механізми розвитку вищих форм психіки – інтеріоризацію/екстеріоризацію, ми дійсно можемо моделювати подальший розвиток, реалізуючи створену модель. Разом з тим слід зауважити, що прогнозування і в галузі минулого («до втручання»), і в моделюванні майбутнього («після

втручання»), яке здійснює генетичний психолог, спирається на загальні теоретичні знання, а не на знання кожної конкретної особистості зокрема.

Таким чином, генетична психологія (і генетико-моделюючий метод як її дійсна основа) є тією галуззю психологічного знання, яка може забезпечити прогнозування та лінію розвитку психічного особистості, але лише за умови реалізації ідеографічного підходу (у вітчизняній психології зазначеному термінові відповідає вираз «клінічний підхід»).

Нам слід виходити з того, що проблема прогнозування розвитку психічного здоров'я особистості є, з одного боку, складовою предмета генетичної психології, а з іншого – системоутворювальним чинником загальної тканини психічного буття особистості. До того ж слід зважати на те, що людина майже ніколи не прогнозує власний розвиток. Насправді вона прогнозує дещо інше – досягнення, життєві ситуації, умови існування з іншими людьми, особливості життя своїх дітей тощо. Це можна назвати «*метапрогнозуванням*». Та уважний погляд на звичайне поточне життя особистості дає змогу дійти висновку, що вірогідність прогнозування не є чимось винятковим. Будь-яка активність індивіда виявляється тісно пов'язаною із прогнозуванням: від елементарних сенсорно перцептивних актів відображення до складних особистісних акцій, коли треба спрогнозувати наслідки певного вчинку. Виявляється, що майбутнє набагато більше детермінує розвиток особистості, ніж минуле (на цьому наполягали такі різні автори, як А. Адлер, Л. С. Виготський, Г. Олпорт, але це були їхні концептуально-методологічні викладки) [1; 6; 14].

Визначення того факту, що прогнозування є обов'язково притаманним і всезагальним чинником життя особистості, є дуже важливим для постановки проблеми і завдань прогнозування психічного розвитку індивіда. Передусім, з одного боку, слід досліджувати саме явище прогнозування як функцію особистості, з іншого – необхідно враховувати, що побудова прогнозу психічного розвитку особистості обов'язково має ґрунтуватися на тому факті, що й сама особистість прогнозує своє життя. У будь-якому разі, «*метапрогнозування*» особистістю власного життєвого шляху повинно бути одним із центральних предметів діагностики під час розв'язання задач прогнозу розвитку в межах генетичної психології.

Така думка дещо змінює центральний аспект проблеми: прогнозуватися має життєвий шлях, і лише у його контексті – розвиток. Проте це є можливим лише на тих етапах становлення особистості, коли вона сама здатна визначати цей шлях. Прогнозування психічного розвитку в дитячому віці повинно мати, у зв'язку з цим, суттєві відмінності. Тут воно є специфічним проектуванням об'єктивації, експлікації різноманітних можливостей зростаючої особистості, зокрема й анатомо-фізіологічних задатків, які репрезентують її спеціальні та загальні здібності в той чи інший сензитивний період.

У цій статті ми можемо визначити лише деякі аспекти, що актуалізуються у зв'язку із завданням прогнозування психічного розвитку особистості.

Прогнозування передбачає ретельне вивчення індивідуальної історії розвитку і виховання особистості. Чи не вперше спробу пов'язати минуле і майбутнє особистості здійснив А. Адлер (розгляд порядку народжуваності дитини в сім'ї, увага до ранніх дитячих спогадів і водночас — «фіктивний фіналізм, креативне «Я», «соціальний інтерес», – тобто все, що детермінує життя в світлі майбутнього). Результати, отримані А. Адлером, є дуже цінними, хоча, звісно, як радикальний психоаналітик, він весь знаходиться в межах фатальної визначеності людського життя неусвідомлюваним [1]. Останнє не повинно закреслювати позитивів і відштовхувати, адже історія розвитку і виховання дитини – це і анатомо-фізіологічні особливості (зокрема стан здоров'я, що дуже важливо для подальшого), і система домінуючих стосунків, і шляхи виявлення задатків та механізми формування здібностей, і багато іншого, важливого і суттєвого у справі прогнозування подальшого розвитку індивіда. Виховання, на думку Л. Виготського, – це суспільне оволодіння природним процесом розвитку [6, с. 254]. Отже, історія виховання є показником того, як «уростає» у культуру певний суб'єкт, що стає для нього природним і комфортним. Іншими словами, ця історія розкриє витoki і перспективи характеру та індивідуального стилю діяльності особистості. Німецький педагог О. Рюле зазначав, що розвиток і формування особистості дитини – це єдиний соціально-спрямований процес [14, с. 198]. Оскільки з плином часу всі душевні функції починають працювати також у зворотному напрямі утворюється сума тактичних прийомів, прагнень і здібностей, що й окреслюють визначений

життєвий план. Це й називається характером, зазначає О. Рюле [14, с. 307]. Отже, нам обов'язково слід знати й витoki, щоб прогнозувати особистість, її власне майбутнє. Але це виявляється можливим лише з генетико-психологічної позиції: новоутворення психіки (здібності, характер тощо) виробляються самою особистістю, коли та прагне здійснення свого майбутнього.

Наступний важливий момент, власне, «прочитується» вже в попередньому – предметом прогнозування може бути тільки цілісна особистість, і аж ніяк не окремі її складові. Будь-яку здібність ніколи не можна прогнозувати саму по собі, оскільки вона так не існує. А саме, здібність існує не лише поруч з іншими здібностями, а й з особистісними структурами, серед яких найважливішими є такі, що не мають поки що чіткої верифікованості у науковій психології. Ми маємо на увазі душевні якості людини. Це справді так, бо, скажімо, добре відомі процеси компенсації і надкомпенсації зовсім неможливо пояснити, якщо базуватися тільки на здібностях. Ми маємо, як це помітив ще Л. Виготський, виходити із загального прагнення будь-якої особистості до повноцінного соціального існування [6]. І лише в цьому контексті можна зрозуміти і прогнозувати взаємодію здібностей (зокрема й компенсацію як її конкретний випадок).

Але виявляється, що й це ще не все. Так, відоме у віковій психології явище переструктуризації здібностей у старшому шкільному віці пояснюється не лише прагненням до соціальної повноцінності та тим, що майбутнє стає у цьому віці своєрідним «афективним центром» особистості, як це помітила Л. Божович [4]. Річ у тім, що в цьому віці вперше домінуючу роль починають відігравати, власне, душевні якості самих дітей, а також оточуючих їх людей. Виявляється, що це може кардинально змінити здібності особистості.

З іншого боку, цілісний підхід до прогнозування розвитку особистості передбачає звернення уваги на анатомо-морфологічні та фізіологічні якості. Тут дуже багато проблем. Нам ще треба досліджувати й усвідомлювати справжнє місце і значення цих якостей у житті особистості. Слід сказати, що історично їм «не поталанило», мабуть, найбільше. Вітчизняна педологія свого часу нібито визначилася із цим важливим питанням, але це не сподобалося владі. Тут ми бачимо необхідність залучення історико-психологічних, генетичних і навіть кібернетичних досліджень для

вирішення завдань прогнозування. Свого часу Г. Костюк зазначав, що навчання впливає навіть на анатомофізіологічні задатки людини, але яким чином, він не пояснював, а досліджень, звісно, не проводилось [7].

Найскладніша проблема прогнозування, на наш погляд, зосереджується у площині «особистість – соціальне оточення». Щодо цього можемо лише зазначити, що задана площина завдань прогнозування дає змогу зовсім по-іншому побачити цю проблему. Ми вважаємо, що виховання та навчання як процеси, що започатковують розвиток тих чи тих психічних структур, матимуть своє пояснення в контексті вирішення нашої проблеми. Так, зона найближчого розвитку як реальний простір прогнозування становлення особистості в дитячому віці є нічим іншим, як системою взаємодії дитини з дорослим, який, фактично, підказує подальший рух. Але ця «підказка» зосереджує в собі не тільки образ еталону розвитку в цьому віці, а й знання індивідуально-генетичних тенденцій конкретної дитини. Таким чином, увага до цих конкретних особливостей кожної дитини повинна стати обов'язковою під час прогнозування її розвитку.

Ще одна важлива проблема в контексті прогнозування пов'язана з часовими параметрами динаміки розвитку. Нині є багато досліджень психологічного часу особистості, але вони мають зовсім інший вигляд у контексті проблеми прогнозу. Останній, як уже зазначалося, є процесом індивідуальним. Отже, під цим кутом зору має розглядатися і зона найближчого розвитку. Що це твердження змінює? Скажімо, відомі «феномени П'яже», досліджені емпірично, клінічним чином, а отже – надійні й характерні для певного віку. Але що буде, якщо клінічно-діагностичний метод ми замінимо клінічно-генетичним, тобто – індивідуально-формульним? Гіпотетично можна уявити, що ми не тільки відшукаємо ці феномени, а й зможемо проектувати їх подолання кожною дитиною. Це стане можливим, якщо, крім усього іншого, нам буде відомий темп розвитку, який, звичайно, є індивідуально специфічним.

Загалом, наш попередній аналіз засвідчує, що проблема прогнозування, яка може бути вирішена в межах генетичної психології, формує також інші, змістовніші погляди на процес розвитку взагалі.

Ми можемо висвітлити загальну картину нашого підходу до прогнозування розвитку особистості. Передусім слід окреслити простір аналізу: ми говоримо про цілісну особистість, що перебуває у постійному русі-становленні. Далі ми розглядаємо цілісність не лише як атрибут особистості, а й як систему її єдності із соціальним оточенням, з одного боку, та з біолого-генетичними власними особливостями – з другого. Суттєвим і завершальним компонентом цієї структури є динамічний показник часового плину життя. Важливо відокремити прогнозування як спільну діяльність дослідника і дорослої особистості від прогнозування в дитячому віці, коли віддалені життєві перспективи ще не розвинені на належному рівні і прогностична функція не актуалізована.

Сама діяльність дослідника (того, хто прогнозує) має складатися з таких основних компонентів, як діагностика (психологічна, соціально-психологічна, біологічна, генетична), проектування-реконструкція, проектування-перспектива, моделювання. Слід зазначити, що ці частини є послідовними в часі, кожна наступна повинна слугувати підґрунтям для попередньої. Так, багатокомпонентна система діагностики забезпечує проектування-реконструкцію. Мається на увазі своєрідний екскурс дослідника в минуле особистості. Головна мета цього руху полягає у встановленні основних генетико-динамічних тенденцій розвитку, які діяли, діють і діятимуть. Знайдені тенденції слід розглядати як підґрунтя для проектування-перспективи. Важливо відзначити, що тенденції, віднайдені у процесі реконструкції, мають важливе, але обмежене значення – адже вони є лише тенденціями, які можуть і не реалізуватися. Тож у цьому пункті ми принципово відходимо від позиції А. Адлера і подібних методологічних настановлень.

Проектування-перспектива має базуватися на тих самих показниках, що й реконструкція, але тут визначальну роль відіграють соціальні та вікові чинники. Особливо важливо мати на увазі власне особистісний чинник (людина як така, що сама прогнозує і здійснює свій життєвий шлях). На відміну від реконструкції, проєктів-перспектив може бути кілька, хоча їх кількість обмежується об'єктивними і суб'єктивними детермінантами розвитку. Вірогідність перспективного проектування простежується у просторі «якщо.., то», який обмежується встановленими тенденціями й вірогіднісними варіантами зміни соціальної ситуації.

Модель завершує і конкретизує проект. На нашу думку, у людей, на відміну лише від проекту, домінуючими мають бути чинники зовнішнього соціального впливу. Реально на цьому процес прогнозування не завершується, принаймні, для психолога-практика. Він має здійснювати прогноз, актуалізуючи власну діяльність (консультативно-корекційний вплив), та організовуючи діяльність оточення (наприклад, педагогів, батьків), а також здійснюючи постійний моніторинг – і всім цим уточнюючи і змінюючи прогноз.

Нарешті, деякі думки щодо прикладного аспекту проблеми. Пріоритетними щодо прогнозування розвитку особистості слід вважати такі галузі: професійний відбір, медицина, юриспруденція, педагогічна діяльність, сімейні стосунки. У цих галузях уже є запит на прогностичне знання. Причому важливими і цікавими вважаємо дві форми прогнозування. Перша з них може бути визначена як «прогноз-план» – вірогідніше передбачення тривалого розвитку людини в певній галузі її активності. Другу форму умовно визначимо як «прогноз-подія» – вірогідніше передбачення поведінки людини у випадку, коли на життєвому шляху відбувається важлива, кардинальна подія, що змінює основні параметри цього шляху. Так, наші співробітники працювали в хірургічних клініках за запитом персоналу, сутність якого полягала в тому, що в деяких хворих після важкої хірургічної операції розвиваються непритаманні їм форми поведінки, зокрема, неочікувано агресивної. Перед нами ставилося питання: чи можна спрогнозувати поведінку хворого після, скажімо, ампутації. Ми встановили, що одних лише загальних знань про екстремальні стани, психотравматизм тощо недостатньо. Необхідний індивідуальний прогноз цілісної особистості, процедура якого дає результати високого ступеня вірогідності. Зрозуміло, що кожна з указаних тут галузей застосування вірогіднісного прогнозування має свої специфічні особливості. Безперечним є те, що поставлена нами проблема є дуже актуальною як у теоретичному, так і у прикладному аспектах.

Отже, прогнозування психічного розвитку особистості виявляється тісно пов'язаним із діагностикою розвитку. Ми вже зазначали свого часу, що діагноз розвитку, принаймні у тому розумінні, яке зустрічається у Л. Виготського, відсутній у сучасній психології. Жодний напрям нашої науки не може похвалитися тим,

що в ньому розроблені діагностичні процедури саме процесу розвитку. Навіть експериментально-генетичний метод не може вважатися діагностичним, оскільки він не вирішує проблеми, поставленої Віготським: чи є те, що формується у процесі застосування цього методу, тим самим, що формується і без його застосування.

Відсутність методичної дослідницької процедури змушує говорити про причини цього. Нам здається, що основна причина полягає у фрагментарності аналізу особистості – часткові й окремі елементи приймаються за суттєві і змістовні, а тому деформується і предмет дослідження, і його процедура. Прогноз за такого стану речей виявляється однозначно спекулятивною акцією.

Залишається, однак, ще суттєва проблема, через яку виявилися нездійсненними ідеї Віготського, Олпорта та інших. Ми маємо на увазі проблему психологічних показників особистості, які відображають сутність її становлення. Вирішення цієї проблеми пов'язане із застосуванням змістового аналізу психології особистості.

«Особистість, – пише О. Лосєв, – не є ні пізнання, ні воля, ні почуття, ні душа, і реальна і субстанціальна ствердженість, і пізнання, і волі, і почуття, і душі» [9, с. 9]. Отже, справжнє розуміння особистості як цілості лежить у площині її життєво шляху.

Цей підхід розкриває таємницю особистості, яка полягає у способі її життя. Неперевершений знавець проблем внутрішнього світу людини С. Рубінштейн зазначав, що такий напрям аналізу потребує нового методу. «Метод вивчення людини, специфічного людського способу існування полягає в тому, щоб розкрити людину в усіх для неї суттєвих зв'язках і стосунках, в кожному з яких вона виступає в новій якості» [16, с. 261]. Суто людський, особистісний спосіб існування реалізується у трьох основних життєвих площинах – у діяльності, стосунках та самосвідомості. Визначення самосвідомості не є загальноприйнятим у вітчизняній філософсько-психологічній традиції, яка, головним чином, «орієнтує» життя людини назовні, від себе. Однак ми поділяємо наступну думку Л. Анциферової: «Особистість, нарешті, – це людина, яка постійно оповідає самій собі про свої стосунки з цілим світом і у внутрішній полеміці з уявним співрозмовником стверджує, захищає, засуджує, змінює, удосконалює себе» [2, с. 4].

Повертаючись до думки С. Рубінштейна, відзначимо принципово важливий момент: особистість у сутнісних для себе стосунках зі світом щоразу виступає в новій якості. Це означає, що основний (і єдиний!) спосіб буття особистості є розвиток, який відображає сутнісну потребу людини як універсальної істоти – «постійно виходити за власні межі, досягати можливої повноти втілення в індивідуальній формі своєї родової сутності» [16, с. 4]. Особистість є утворенням, яке не існує поза розвитком. Навіть стійкі властивості, узагальнені емоційно-чуттєві стосунки і стабільні психічні стани завжди мають процесуально-динамічний характер, отже, їм завжди властивий функціональний розвиток. Співвідношення стабільного і змінного в особистості є надскладною проблемою теоретичної психології. Ми вважаємо, що серйозним методологічним підґрунтям її вирішення є ідея О. Лосева про становлення.

Уявлення про розвиток як спосіб існування особистості розкриває непотрібність, недоречність і неефективність традиційного вивчення окремо структури, динаміки та розвитку особистості. Не слід забувати, що всі ці понятійні утворення – структури, стани, властивості, риси є штучними концептами, які ми «надягаємо» на цілісну і живу особистість лише для власної зручності. Водночас вивчати у психології чисту динаміку, рух теж неможливо, адже ж рухається, розвивається завжди щось (або хтось). Якщо ж немає цього «щось», то нікому й розвиватися, а отже, немає й розвитку. Ухопити в одному акті аналізу структуру й розвиток сучасна наукова психологія не може. З подібною проблемою зіштовхнулася свого часу й квантова фізика і теж не змогла вирішити її, але винайшла й застосувала принцип доповнюваності. Психологія, на жаль, гостроти проблеми не усвідомила, тому й свого принципу доповнюваності не винайшла, а, отже, мусить спрямовувати свої зусилля на подальше вивчення методології розвитку.

Завдання аналізу полягає в тому, щоб дослідити єдиний процес розвитку цілісної особистості, не вдаючись до штучної логіки викремлення її компонентів. Як складна відкрита система, здатна до регулювання, особистість розвивається як єдина цілісність. Її складність і багатовимірність веде до виникнення всередині цілого окремих внутрішніх ліній психічного розвитку особистості. «Окремість» означає, що всередині лінії є свої

специфічні механізми і закономірності, які роблять її несхожою на інші лінії. Водночас ці окремі лінії пов'язані між собою складною системою взаємозв'язків. Це, так би мовити, зв'язок окремих ліній «по горизонталі». Крім того, кожна лінія розвитку є аспектом, частиною, окремим напрямом розвитку всієї особистості. З погляду діалектичної логіки ми маємо справу зі складним і неоднозначним взаємовідношенням цілого і частини та сутності явища. Сутність же підходу полягає в тому, що береться лінія психічного розвитку особистості, а не розвиток окремих частин особистості (пізнавальної сфери, емоцій, мотивів тощо). Отже, це є не аналіз частин, а аналіз цілісного життя людини. Таких ліній розвитку особистості може бути багато, і не всі вони зараз відомі. Спираючись на дані сучасної науки, ми можемо говорити про такі основні лінії розвитку особистості: лінія розвитку стосунків особистості із зовнішнім світом (розвиток суб'єкт-об'єктних і суб'єкт-суб'єктних стосунків), розвиток інтеграції особистості, розвиток процесів вираження особистістю свого внутрішнього світу; розвиток довільності поведінки; розвиток системи особистісних переживань; ускладнення особистості, розвиток організму людини, «тіла особистості». Уже сам перелік свідчить, що в аналізі охоплюються основні напрями і вияви життя особистості. Головне, на наш погляд, полягає в тому, що такий підхід сприяє уникненню атомізму, довільного розкладання на частини та схоластично-абстрактного узагальнення. Тут долаються й інші традиційні суперечності і складнощі аналізу особистості та її розвитку. Описаний підхід ґрунтується на певному діалектичному розумінні процесу розвитку цілісної особистості. Досліджуючи цей процес, ми, як правило, зіштовхуємося з принциповими суперечностями. Тому спроби їх вирішення в межах логіки, відстороненої од живого руху, завжди є частковими і штучними.

Висновки. Немає сенсу докладно описувати всі внутрішні лінії розвитку особистості. Зазначимо лише, що наш теоретичний контекст дає змогу по-іншому побачити проблему гармонійності особистості. Гармонійність із цього погляду не у пропорційності й узгодженості розвитку всіх структур і рис, а у повноцінному розгортанні основних ліній розвитку. Водночас ми бачимо з аналізу, що ці лінії – не «паралельні», тобто вони перетинаються. Це є той рух, що може привести до появи гармонійної форми.

Ми вважаємо, що окреслений у статті аналітичний підхід дасть змогу змістовно вирішувати не лише завдання психологічного вивчення особистості, а й прогнозувати її розвиток.

Література

1. Адлер А. Понять природу человека / А. Адлер. – СПб. : Академический проект, 1997. – 159 с.
2. Анциферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системы / Л. И. Анциферова // Психология формирования и развития личности. – М. : Наука, 1981. – С. 3-18.
3. Арсеньев А. С. Проблема цели в воспитании и образовании : цель в воспитании личности / А. С. Арсеньев ; под ред. В. В. Давыдова // Философско-психологические проблемы развития образования. – М. : Педагогика, 1981. – С. 54-73.
4. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
5. Божович Л. И. О некоторых проблемах и методах изучения психологии личности школьника / Л. И. Божович // Вопросы психологии личности школьника. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – С. 3-31.
6. Выготский Л.С. Проблема возраста. Собр. соч. в 6-ти томах. Т. 4 / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983. – 332 с.
7. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.
8. Лосев А. Ф. Диалектика мифа / Лосев А. Ф. // Философия. Мифология. Культура. – М. : Политиздат, 1991. – С. 21-185.
9. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості / С. Д. Максименко. – К. : ТОВ «КММ», 2006, – 240 с.
10. Максименко С. Д. Основи генетичної психології / С. Д. Максименко. – К., 1998. – 217 с.
11. Максименко С. Д. Генетическая психология: проблемы и перспективы / С. Д. Максименко // Журнал практикующего психолога. – 1998. – № 4. – С. 5-14.
12. Михайлов Ф. Т. Общественное сознание и самосознание индивида / Ф. Т. Михайлов. – М. : Наука, 1990. – 223 с.
13. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова. – М. : Тривола, 1995. – 352 с.
14. Олпорт Г. Личность в психологии / Г. Олпорт. – Санкт-Петербург: Ювента, 1982. – 325 с.
15. Роджерс К. К науке о личности / К. Роджерс // История зарубежной психологии : тексты. – М. : МГУ, 1986. – С. 200-231.
16. Рубинштейн С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн // Проблемы общей психологии. – М. : Педагогика, 1973. – С. 255-285.

17. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зинглер. – Питер, 1999. – 606 с.
18. Юнг К. Г. Человек и его символы / К. Г. Юнг. – М., 1997. – 367 с.

В статье рассмотрен методологический аспект проблемы прогнозирования развития психического здоровья личности. Показано, что модельные функции в рамках генетической психологии являются необходимым условием выявления и пояснения внутренних линий этого развития, что осуществляется лишь при условии идеографического (клинического) подхода к изучению процессов зарождения новых психических явлений и их становления в онтогенезе.

Ключевые слова: личность, прогнозирование развития личности, линии развития личности, развитие психического здоровья личности, модельные функции, психические процессы, становление личности, экспериментально-генетический метод, генетико-моделирующий метод.

The problem of prognostication of development of psychical health of personality which is was considered In the article, from one side, to the constituent of the article of genetic psychology, that is that industry of psychological knowledge, which can provide this development of personality, but only on condition of realization ideographical, and with other storoni – by the sistemoutvoryuyuchim factor of general fabric of psychical life of personality.

Keywords: personality, prognostication of development of personality, lines of development of personality, development of psychical health of personality, psychical processes, becomings of personality, eksperimental'no-genetic method, genetiko-designing a method.

ПСИХОГІГІЕНА СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ ЯК ОСНОВНА УМОВА ЗАПОБІГАННЯ НАСИЛЬСТВУ В РОДИНІ

С. І. Болтівець

Психогігієна виховання дитини в сім'ї є основною умовою попередження психологічного насильства і, як наслідок, формування стійкого почуття безпеки і особистої захищеності.

Психолого-педагогічні засоби, що осмислено застосовуються батьками, виконують функцію охорони психічного здоров'я, попереджаючи необхідність медикаментозного втручання і правових санкцій.

Психогігієнічні критерії якості психічного здоров'я дітей та підлітків, їх класифікація відповідно до груп психічного здоров'я дає можливість визначити відповідні рівні психічних станів у їх віковій мінливості. Розгляд особливостей взаємозв'язків особистості дитини з оцінковим впливом мікросоціального

середовища дає можливість здійснювати психогігієнічне прогнозування наслідків певних травматичних ситуацій в житті сім'ї.

Ключові слова: *психогігієна, якість психічного здоров'я, культура психічної самооцінки й самоконтролю, оперування оцінковим судженням.*

Методологічна парадигма сімейної психогігієни

Психогігієнічні ідеї, вироблені людською цивілізацією як засіб самозбереження власного психічного життя, пов'язані з культурно-історичним розвитком людства, історією розвитку філософської думки, педагогічної культури, формування моральних засад суспільного життя.

Родина є певним концентратом, що зосереджує в собі і трансформує різноспрямовані соціальні впливи на дитину. Процес соціалізації, виходу дитини за межі родинного впливу є одночасно періодом найбільшого напруження адаптивних механізмів її нервово-психічної сфери. Сім'я з точки зору якості її місії у зрівноважуванні суперечностей різноспрямованих соціальних впливів є засобом як забезпечення цілісної гармонійності дитячого розвитку, так і могутнім психогенним фактором, що зумовлює виникнення психоневрологічних захворювань, поведінкових відхилень, почуття приниження, упослідження та відчаю. Саме порушення у системі внутрішньосімейних зв'язків, відсторонення батьків від виховання власної дитини можуть дати поштовх, приміром, до надмірного захоплення комп'ютерними іграми, які, у свою чергу, можуть стати джерелом соціальних проблем дитини.

Павлусь Т. – товстенький, вайлуватий першокласник. На вигляд звичайна спокійна дитина, не лідер класу, але їй не остання спиця в колесі. Важко навіть повірити, що за цією сумірною зовнішністю ховається головний порушник класного спокою або, як написано в колективній скарзі батьків інших дітей, «садист і потенційний убивця». Вчителька не згодна з таким визначенням. На її думку, Павлусь аж ніяк не садист, бо із власної поведінки не отримує жодного задоволення, одні лише прикроці, але їй вона переконана, що із хлопцем не все гаразд. Його вчинки алогічні і не піддаються жодному витлумаченню. Павлусь агресор, причому абсолютно нічим не провокований. Його агресивність проявляється спонтанно – посеред уроку він може раптом вискочити із-за парти і вдарити когось із дітей. Причому вибір неможливо передбачити – жертва сиділа собі спокійненько, писала приклади в зошиті, на Павлуса навіть не дивилась і раптом отримала досить-таки

болючого штурхана. Ще гірше буває на перерві, коли всі діти граються. Слід відмітити, що до колективних ігор Павлуся не залучають, бо він завжди хоче бути «головним», а всі інші повинні йому підпорядковуватися. При цьому роль «головного», на думку Павлуся, чомусь зводиться лише до бігання та штовхання. Тож на перерві дітки самі по собі, а Павлусь – сам по собі. Та це продовжується недовго. Спочатку Павлусь кружляє навколо дітей, а потім починає одних переставляти з місця на місце, а інших бити. Проблема у тому, що Павлусь далеко не найсильніший хлопець у класі, хоча чомусь вважає себе дуже сильним. А відтак виникають проблеми, бо той, хто слабший – пручається, дряпається і навіть кусається, а той, хто сильніший, то просто б'ється. Закінчується спроба Павлуся включитися у гру колективною бійкою, з якої він виходить аж ніяк не переможцем. Здавалося б, дитина, яка майже кожен день отримує прочухана від однокласників, повинна змінити свою поведінку. Однак цього не відбувається. Павлусь продовжує намагатися силою нав'язати свою волю однокласникам, а вони застосовують силу у відповідь. При цьому завжди битий Павлусь все одно залишається призвідцем бійки, а відтак і головним винуватцем.

Коли ситуація загострюється до крайності й батьківський комітет класу починає вимагати виключення хлопчика зі школи, батьки Павлуся за порадою вчительки звертаються до психолога. Діагностична бесіда та тестування показують, що Павлусь практично не вміє спілкуватися ні з однолітками, ні з дорослими. Хоча хлопчик росте у позірно нормальній, достатньо забезпеченій і благополучній родині, насправді його виховують не батьки, а комп'ютер, за яким він звик проводити весь свій вільний час. У родині всі працюють – батько, мати, дідусь і бабуся. Оскільки бабуся, висококваліфікований перекладач, працює дома, то було вирішено, що дитину нічого травмувати дитячим садочком, бо там інфекції та «небажане товариство». Павлуся залишили вдома, не подумавши про те, хто і як буде виховувати і розвивати дитину. Батько, мати та дідусь зайняті «сімейним бізнесом», тож ідуть з дому, коли хлопчик ще спить і повертаються, коли уже спить. У вихідні вони вже настільки втоmlені, що хочуть лише одного – спокійно полежати на дивані та подивитись телевізор. Залишається бабуся, яка нібито й цілий день удома, та водночас у неї складна і відповідальна робота, яка потребує тиші

та зосередженості. Спілкуватися, а тим паче гратися з хлопчиком ніколи. Головне – добитися того, щоб він не галасував і не заважав працювати. Досягти бажаного не так уже й важко – купити ігор і посадити дитину за комп'ютер. Що і було зроблено. Тож першокласник Павлусь – затятий комп'ютерний гравець із п'ятирічним стажем. Йому здається, що він спочатку навчився грати на комп'ютері, а вже потім розмовляти. Досвід спілкування сформований моделлю взаємин у віртуальному світі комп'ютерної гри – швидко щось роби, влучно стрілай, сильно бий. Так Павло і чинить, переносючи сформовані навички у реальну дійсність. Тож він не «садист» і не «вбивця», а просто жертва творців жорстоких ігор, однак не комп'ютер головний винуватець хлопчикової асоціальності.

Багато дітей захоплюється так званими «стрілялками» і «мандрувалками», але рідко хто з них настільки заглиблюється у них, що втрачає відчуття реальності. Основна провина лежить на батькові й матері, які неповно виконують основні обов'язки, згідно з якими виховання, розвиток та збереження психічного здоров'я дитини є їхніми найголовнішими завданнями. Батьки хлопчика повністю зігнорували заходи із психогієни родинного виховання, що полягає у забезпеченні родинно-суспільного гомеостазу, за якого всі суб'єкти виховного впливу взаємоузгоджують свої цілі та надають психічній діяльності й активності дитини певних форм, прийнятних у їхньому середовищі. Якщо вони відповідають природі дитини, то це полегшує їй власне закономірне віднайдення відповідних форм життєдіяльності, зберігає її життєві сили для саморозвитку. Цим самим виховання, втілюючи в дитячій діяльності досвідні форми звичаєвості, вивільняє частину енергетичного потенціалу для активності, спрямованої на індивідуальні значущі цілі. В описаному випадку відсутність виховного впливу на дитину, нехтування психогієнічними вимогами, по суті, означало, що батьки мимоволі здійснювали негативний вплив на дитину, стимулюючи розвиток у неї штучної асоціальності. Така поведінка дорослих підпадає під класифікацію психоемоційного насильства над дитиною.

Однак не тільки відсторонення від виховання дитини може бути психогенним фактором. Надмірна концентрація на її проблемах, намагання повністю контролювати її життя має практично такий же негативний вплив, як і відсторонення.

Микола Б. на першій погляд не справляє враження жертви насильства. Швидше він виглядає на жертву надмірної любові з боку матері. Його, майже двометрового підлітка, вона проводжала до школи і зустрічала після уроків. Мама старанно відвідувала всі батьківські збори, кожного тижня проводила бесіду з вчителями, консультувалася із медсестрою та шкільним психологом. Батька у школі бачили не так часто, але й він цікавився життям свого сина, регулярно вносив «спонсорські внески» на різні шкільні потреби. Хлопець займався спортом і музикою, ходив до авіамодельного гуртка та театральної студії. Вчителі вважали його ідеальним учнем, прекрасною дитиною. І коли він зник, то нікому не прийшло на думку, що Микола просто втік із дому. Усі вважали, що з хлопцем трапилось якесь нещастя. Мати з горя потрапила до лікарні, батько ходив до міліції й обіцяв щедро винагородити того, хто знайде вбивцю його дитини. Коли майже через рік Миколу випадково затримали з компанією бомжів і відправили до притулку, ніхто не міг у це повірити. Батько на початку навіть твердив, що це не його син, а лише дуже схожий на нього хлопець. Але найбільше здивувала поведінка самого Миколи, який просив працівників притулку та опіки не повертати його додому, і відправити якщо не до дитячого будинку, то вже краще в колонію для малолітніх злочинців. Куди завгодно, але не додому. В розмові з психологом він говорив про те, що з дитинства він жив під страшним тиском з боку батьків, які говорили, що він має виправдати покладені на нього надії й стати кимсь видатним – все одно ким, але видатним. Заради майбутньої слави він уже змалку не мав жодної хвилини для себе – лише розвивальні вправи, тренування та навчання. Навіть тоді, коли родина їхала машиною на дачу, він мав не байдикувати, а через плеєр вчити чергову іноземну мову. Саме чергову, бо батько не міг вирішити – спеціалістом із західних чи східних мов буде його син, а тому, про всяк випадок, Миколі доводилося зубрити англійську, німецьку та японську. Саме японська мова стала останньою краплею, яка переповнила терпіння хлопця. Пам'ять у Миколи швидше логічна, аніж механічна, просто запам'ятовувати іноземні слова йому досить важко, а батько на фірмі чекав компаньйона з Японії й хотів, щоб син показав свої здобутки. Страх перед цією зустріччю і став поштовхом до втечі. А далі незнане досі вільне життя хлопцеві сподобалось, і він уже не хотів повертатися туди, де

кожен день від нього вимагали те, на що у нього просто не вистачало сил.

Як бачимо із цього прикладу, визначення змісту збереження рівноваги та взаємоузгодженості середовищних впливів неможливе без усвідомлення загальної мети виховання та втілення її у формі певного виховного ідеалу, який не повинен суперечити потребам і можливостям кожного члена родини. Коли ж ідеал стає фетишем, заради якого руйнується психічна стабільність людини, то гомеостаз родини порушується, що призводить кінцем-кінцем до її повної або часткової руйнації.

Сім'я та суспільство є відповідно мікро- та макроцілісностями людини як соціальної істоти. Їх найголовнішими властивостями, важливими для виконання місії збереження психічного здоров'я людини і, зокрема, дитини, є безкінечність самовідтворення і зумовлена нею вічність буття. Суспільство утворює внутрішню структуру взаємозалежностей єдиного організму нації, зокрема ініціює виникнення та корегує функціонування або трансформацію держави як механізму повномірної регуляції внутрішнього життя і його самозбереження у взаємовідносинах з іншими державно-організованими національними та багатонаціональними утвореннями світової цивілізації. В загальнолюдському вимірі макроцілісністю суспільства є світова цивілізація, однак культурне виявлення співвіднесення і сприймання кожної конкретної людини в ній можливе не інакше як опосередкуванням у певному національному колективі – суспільній макроцілісності людини. Саме тому психогігієна сім'ї є підвалиною збереження психічного здоров'я людства в цілому.

Психогігієна соціальної реабілітації особистості дітей та підлітків, які зазнали насильства в сім'ї.

Одним із підходів, що покликаний сприяти процесу соціальної реабілітації дітей та підлітків, які зазнали насильства в сім'ї, може бути методика психогігієнічного прогнозування і програмування. В основі її розробки лежав здійснений в ході наукового дослідження аналіз сутності поняття психічного здоров'я.

Проблема визначення психогігієнічних критеріїв якості психічного здоров'я дітей та учнів, які зазнали насильства в сім'ї, охоплює філософські, педагогічні, медичні та власне психологічні аспекти, які в своєму синтезі дозволяють сформулювати відповідну критеріальну систему оцінки якісних властивостей досліджуваного

стану. Визначення Статутом Всесвітньої організації охорони здоров'я поняття психічного здоров'я як стану повного фізичного, духовного й соціального благополуччя піднімає ряд проблем, які потребують нагального вирішення.

За визначенням М. Є. Бачерикова, В. П. Петленка і Є. А. Щербини, «психічне здоров'я – це такий відносно стійкий стан організму і особистості, який дає змогу людині усвідомлено, враховуючи свої фізичні й психічні можливості, а також навколишні природні та соціальні умови, здійснювати й забезпечувати свої індивідуальні й суспільні (колективні) біологічні та соціальні потреби на основі нормального функціонування психофізичних систем, здорових психосоматичних і соматопсихічних відносин в організмі» [1, с. 35-36].

Як видно з наведених визначень, психічне здоров'я розглядається у першому випадку як стан повного благополуччя, а в другому – як діяльність, спрямована на задоволення потреб. Для педагогічного процесу провідною виступає пізнавальна діяльність, потреба в якій детермінується постійно підтримуваною зустріччю дитини, учня з невідомим, тобто колізією між знанням і незнанням. Виходячи з цього, духовне благополуччя має розглядатись як перманентне зіткнення з непізнаним світом, що зумовлює виникнення пізнавальних потреб і напружує їх, підтримуючи цим самим загальне напруження, а отже – стан життєдіяльності всього організму.

Виходячи з цього, психогігієнічною місією освітньої системи є створення й постійне підтримування колізій між пізнаним і незнаним, забезпечення індивідуально посиленої міри новизни, її оптимального співвіднесення з пізнавальним досвідом особистості. Цілісність системи знань, оволодіння якою забезпечує система освіти, є наступним за важливістю психогігієнічним чинником формування психічного здоров'я.

Якість психічного здоров'я дитини, учня, дорослої людини становить собою індивідуальну властивість особистості забезпечувати власну процесуальну цілісність, адекватну внутрішній природі, у взаємодії з самим собою і довкіллям. Тобто стосовно дітей, які зазнали насилля в сім'ї, це здатність протистояти руйнівному для особистості наслідкові такого насилля. Отже, формування особистості за своєю педагогічною сутністю є утворенням якості психічного здоров'я певного типу, виробленням

певної системи психічної самоорганізації людини. Якщо мета виховання й еталон, обраний за зразок для формування певного типу психічної самоорганізації, виявляються невідповідними природі індивідууму й суспільства, особистість, сформована в його парадигмі, зазнає психічної травматизації. Втрата сформованої якості психічного здоров'я не є станом, еквівалентним психічному розладу або захворюванню, але завжди становить собою зменшення психологічної захищеності, впевненості, характеризується зниженням активності. Отже, дитина, підліток, юнак, доросла людина втрачає не психічне здоров'я, внаслідок чого захворює, а лише його якість, що слід розглядати як можливу, але не обов'язкову передумову психічного або соматичного захворювання. У цьому випадку компенсація втраченої якості має здійснюватись психолого-педагогічними, а не медикаментозними засобами.

Які ж методологічні засади визначають психогігієнічні критерії якості психічного здоров'я? Якщо розглядати вихованість і освіченість як інструмент набуття людиною благополуччя, найбільш корисними властивостями учня виступатимуть вихованість і пізнавальні здібності, високі рівні пізнавальної активності. Залежно від освітньо-фахової корисності, така людина буде витребовуватись у ролі інструмента для задоволення тих чи інших потреб суспільного благополуччя. Мінливість цих потреб на всіх етапах розвитку цивілізації залишала значну частину інструментально сформованих людей в ситуації фахової невитребуваності, руйнуючи тим самим раніше створену якість психічної самоорганізації особистості. Але якщо прагматичне питання оволодіння ремеслом або фахом має таке ж прагматичне вирішення – здобуття іншого фаху, – то якість, здобута в системі дошкільного виховання та загальної середньої освіти, втрачаючи своє призначення, позбавляє особистість механізмів психологічного самозбереження.

Виходячи з цього, найбільшу цінність мають такі універсальні форми психічної самоорганізації, які, трансформуючись протягом людського життя, не втрачаються. Отже, це форми, відповідні природі конкретної людини.

Набуття високих рівнів якості психічного здоров'я постає під цим кутом зору як постійний процес самовдосконалення, основу якого становить цілісність пізнання себе й світу, оволодіння здатністю до саморегуляції власної психічної діяльності,

самоздійснення як самодостатнє володіння сенсом власної життєдіяльності – свого усвідомленого призначення.

Визначення психологічної критеріальності психічного здоров'я підлітків за чотирма якісними групами було проведене Н. С. Кантоністовою: «Підлітки I групи психічного здоров'я характеризуються чітко вираженою екстраверсією та емоційною стійкістю, їм властиві високі значення факторів комунікабельності, фрустраційної стійкості, схильності до домінування, активності, стресової стійкості, колективізму, впевненості в собі й низькі значення напруженості. Підлітки цієї групи відзначаються високою потребою в спілкуванні, легкістю адаптації до соціального середовища, хорошим самовладанням, впевненістю в собі. Вони наполегливі в досягненні поставлених цілей, непохитні, владні, рішучі, розкуті у взаєминах з дорослими, врівноважені.

Підлітки, що належать до II групи психічного здоров'я, відрізняються від своїх здорових ровесників меншими значеннями факторів комунікабельності, стресостійкості, колективізму й більшими значеннями факторів відповідальності, незалежності в рішеннях і вчинках, самоконтролю.

Школярі, що належать до III групи психічного здоров'я, менш комунікабельні й емоційно стійкі, менш активні й стресостійкі і разом з тим вони більш емоційно збудливі, чутливі, тривожні й незалежні порівняно з I групою.

Підлітки IV групи психічного здоров'я мають менші порівняно із здоровими ровесниками значення факторів комунікабельності, емоційної стійкості, активності, стресостійкості й великі значення факторів емоційної збудливості, тривожності, незалежності» [3, с. 183-184].

Відзначимо, що принципи комплексної оцінки стану здоров'я, розроблені зазначеним автором, крім психологічної, мають медичну критеріальність. Так, I група психічного здоров'я об'єднує здорових дітей, II група – дітей і підлітків з легкими астенічними реакціями, III – дітей і підлітків з субклінічними відхиленнями у вигляді астеноневротичних і патохарактерологічних реакцій, IV – підлітків із суміжними нервово-психічними порушеннями: неврозами і психопатіями [3, с. 178].

Як видно з наведених прикладів, психологічної та медичної класифікацій критеріїв якості психічного здоров'я дітей і підлітків, найвищим якісним показником в них виступає поняття здоров'я,

якому притаманні найбільш високі значення функціонування психічної сфери. Критерії груп II-IV, які не належать до вираженої симптоматики психоневрологічних захворювань, позначають поступове зменшення якості психічного здоров'я до нозологічної межі.

Продуктивне значення наведеної психологічно-медичної критеріальності груп психічного здоров'я полягає у визначенні межової (суміжної) сфери перехідних станів, які визначають межу між здоров'ям і хворобою. Однак неповне, знижене функціонування психоневрологічної сфери, окремі реакції та перехідні стани дітей і підлітків розглядаються не як захворювання, а як здоров'я. Поряд з цим такий підхід не дає повною мірою відповідь на питання про те, які механізми забезпечують збільшення якості психічного здоров'я дітей і підлітків у періоди стрімкої змінюваності вікових фаз розвитку. Адже в ці періоди життя неповне, знижене функціонування певних психофізіологічних систем становить собою явище перерозподілу або накопичення енергетичних можливостей для випереджаючого розвитку інших. Педагогічний вплив за цих умов покликаний забезпечувати охоронно-щадну місію, що сприяє врегулюванню цілісності й гармонійності індивідуального розвитку особистості.

Тому в основу розробленої нами психогігієнічної критеріальності якості психічного здоров'я дітей, які зазнали насилля в сім'ї, було покладено такі три основні групи показників:

а) індивідуальність як стан особистісного розвитку, його вираженість, неповторність, гармонійність;

б) активність як діяльний стан пізнавальних домагань, його тенденції до розширення когнітивної сфери, сформованість механізмів витребування, перерозподілу та утримання інтересу, соціалізованість, енергопотенціал;

в) саморегуляція як стан цілісності емоційно-вольової сфери, її скоординованості, ритмічного функціонування і пластичності.

Як видно з наведеного переліку, групи показників виражають не відсутність або розлад певних психічних функцій, а наявність максимально узагальнених характеристик якості функціонування психічної сфери. Отже, знаходження зазначених властивостей дозволяє встановити наявність компенсаторних можливостей психічної сфери, їх вираженість. Сформованість і тенденції до збільшення або зменшення певної групи показників дають змогу

визначити зміст та інтенсивність психогігієнічних заходів, які необхідно здійснити у навчально-виховному процесі.

Для виконання цього завдання була розроблена методика визначення якості психічного здоров'я на основі психогігієнічних критеріїв [2, с.18-25].

Критеріальні значення кожного з визначених показників встановлюються практичним психологом, педагогом (вчителем, вихователем, класним керівником), які безпосередньо працюють із досліджуваним учнем. Далі іде заповнення спеціально розробленої Карти, яке здійснюється шляхом виставлення по одному вибору (знак +) в кожному рядку. В процесі заповнення забезпечується професійне тлумачення критеріальних показників. Якщо передбачається збір даних про значну кількість учнів або до вивчення якості психічного здоров'я залучається кілька педагогів, педагогічних колективів, обов'язковим є попередній інструктаж педагогічних працівників з обговоренням єдиного розуміння термінів.

За цією методикою підготовки проводиться заповнення бланків карт самими учнями. Надійність одержаних у результаті цього даних збільшується при збільшенні кількості експертів (учителів, вихователів, самих учнів, їх батьків). Необхідно, щоб експерти представляли різні сфери життя учня: наприклад, учитель – навчальну сферу; вихователь – сферу дозвілля, самопідготовки, побуту; мати, батько – сферу родинних взаємин.

Практична перевірка методики визначення якості психічного здоров'я дітей на основі карти психогігієнічної критеріальності виявила її значні прогностичні та резервні можливості, які дають можливість проводити лонгітюдне дослідження наведеного стану. Розроблена педагогічна критеріальність створює умови не тільки для констатації генералізованих властивостей, а й визначає універсальні напрямки індивідуального розвитку особистості, якісною цінністю яких є неперевершеність, унікальність, неповторність, своєрідність.

Карточка може стати засобом ранньої діагностики психологічного неблагополуччя, наростання протестних настроїв у дитини і тим сприяти пропедевтиці відхилень у поведінці дитини, що є надзвичайно важливим, тим більше, що проблема девіантної поведінки підлітків останніми роками значно загострилась і викликає все більшу стурбованість громадськості. Причини, що

породжують асоціальні вчинки дітей, часто бувають настільки глибоко приховані в історії життя і становлення підлітка, що для виявлення їх необхідне поєднання роботи спеціалістів в галузі педагогіки, психології, соціології, права, дитячої і підліткової психіатрії.

Прояви відхилень від загальноприйнятих норм поведінки можуть наростати у дитини поступово, майже непомітно, поки врешті-решт не прорвуться якимось особливо неприйнятним вчинком. Досить часто причиною такої, на перший погляд невмотивованої, асоціальності досить часто стає приховане фізичне або психологічне насильство над дитиною в родині. Слід відмітити, що фізичне насильство практично завжди є продовженням і розвитком психологічного насильства, в той час психологічне насильство може існувати і без проявів фізичного насильства. В такому разі батьки або опікуни дитини можуть навіть і не розуміти, що чинять наругу над своїм вихованцем. Вивчення історій дітей, які втекли з дому, свідчить, що рівень напруги сімейних відносин, які можуть штовхнути дитину на бродяжництво, дуже різняться і те, що для однієї дитини є нормою, для іншої стає важким переживанням, відчуттям непотрібності і небажаності у власній родині. Саме емоційна складова домашнього насилля є тим основним фактором, що визначає рівень відхилення поведінки дитини. Звернемося до конкретних прикладів з практики психологічного консультування (імена дітей змінено) і спробуємо проаналізувати психологічні складові механізму деліквентного вчинку дитини, що зазнавала систематичного психологічного або фізичного насилля в родині.

Перша життєва історія нібито далека від проблеми насильства. Бо яке насильство можуть учиняти дві субтильні інтелігентні жінки стосовно свого онука та племінника, який вдвічі вищий та набагато ширший у плечах? Швидше це він тероризував рідних, які взяли на плечі важкий тягар догляду за дитиною. Та й справді – хлопець не подарунок. Вже з десяти років він почав утікати із дому, разом із безпритульними дітьми ночував по підвалах або з такими ж неприкаяними друзями «вправлявся у паркурі», а попросту лазив дахами будинків. Його знаходили, повертали додому, він на певний час, здавалося, втихомирювався, а далі все починалося спочатку – втеча, вуличні пригоди, розваги на межі злочину. Врешті-решт, втомившись самотужки боротися з

підлітком, бабуся навіть намагалася здати Петра до притулку «для перевиховання», аби він зрозумів, яке то благо – жити вдома. Ще досить молода жінка жалілася психологу, що вся справа у батьківських генах, що саме батько, який пішов із дому, коли Петрові ледь виповнилося два роки, є причиною такої поведінки хлопця. Та докладніше ознайомлення із ситуацією показало, що справа далеко не в батьківських генах. Її дочка дуже рано вийшла заміж. Вийшла не з великого кохання, а тому що завагітніла. Після народження дитини втратила інтерес до подружнього життя та почала більше часу проводити за розвагами, аніж удома. Її мати навіть схвалювала таку поведінку, бо вважала доччиного чоловіка і Петрового батька винним у тому, що її дитина не зазнала усіх радощів молодості. Певний час ситуація була досить мирною. Мати розважалась і навчалася в інституті. Батько працював, а його мати наглядала за дитиною. Та одного разу все скінчилося вкрай банально. Чоловік занадто рано повернувся з роботи і застав свою дружину в обіймах іншого. Спалахнув величезний скандал і щоб ще більше допекти вже осоружному чоловікові, дружина заявила, що вона його ніколи не любила, а просто використала, бо і Петрик зовсім не його дитина. Бабуся запевняла, що це твердження повна дурниця, бо зразу видно, що хлопець – викапаний батько. Та як би там не було, чоловік хряснув дверима і навіки викреслив і дружину, і дитину із свого життя. Правда, він справно платить аліменти, але навіть бачити хлопця не бажає. Мати ж у буремні дев'яності поринула в комерцію та й заблукала десь по закордонах, полишивши хлопця на бабусю та сестру. Після довгих поневірянь вона якось облаштувалась у Португалії, тож ні повертатися, ні забирати до себе хлопця не збирається.

Петро зростав на руках бабусі та тітки, які, за власним твердженням, вкладали у нього всю душу. Потяг до бродяжництва, нехтіть до власної родини нічим іншим, як поганою спадковістю, пояснити не можуть.

Дещо інший вигляд ця ситуація має в уявленні хлопця. Звичайно, підлітки схильні перебільшувати проблеми, однак його внутрішня оцінка подій не розходиться з результатами психологічного тестування.

Петро запевняє, що він змалку відчував себе небажаною дитиною. Він зовсім не пам'ятає батька і батькову матір, яка доглядала у його перші роки життя, але вважає, що тоді все було

добре. Він навіть кілька разів намагався познайомитись і бодай поговорити з батьком, але перед ним брутально зачиняли двері. Рідна мати для нього теж туманна згадка, яка не викликає жодних емоцій – ні позитивних, ні негативних. Бабуся і тітка були тими, кого він міг назвати власною сім'єю, якби дорослі хоча б на мить перестали оцінювати його поведінку і полюбили таким, яким він є. Вони ж, натомість, вважали його тягарем на власній шиї, джерелом проблем і турбот. Ні, вони дійсно ніколи не карали його фізично. Та це, можливо, боліло найбільше, бо навіть у найжорстокішій сварці жодна з них не зірвалась і не підняла на нього руку. Та що там руку – жодна з них не підвищила голосу. Спокійно і розмірено бабуся і тітка пояснювали малій дитині, як погано те, що вона вчинила і ким після цього вона виросте – швидше за все таким же мерзотником, як і батько, що поламав життя своїй молодій дружині та нав'язав власну дитину стороннім людям (тобто їм), які саме через нього не змогли влаштувати своє особисте життя. Спочатку Петрик намагався поводитись так, що бути «хорошою дитиною». Та тоді було ще гірше, бо його просто не помічали. Тижнями дорослі, зайняті своїми справами, не знаходили хвилинок, щоб просто поговорити з хлопцем. Його годували, одягали, відправляли до школи. І цим обмежувались. Їх не цікавило, з ким він дружить у школі, з ким ворогує, хто його ображає, кого ображає він. Починали ним цікавитись вони тільки тоді, коли щось траплялось, і Петро почав втечами провокувати бабу і тітку, спочатку лише для того, аби привернути до себе увагу, а пізніше втягнувся і життя на вулиці йому навіть сподобалось. Тут ніхто не читав моралі, ніхто не дорікав за кожную помилку, зате були ті, хто слухав і співчував. До того ж, ніде правди діти, вільне вуличне життя звільняє від обов'язків, створює ілюзію вседозволеності та свободи. Петро перестав мріяти, щоб бабуся і тітка звернули на нього увагу. Натомість з'явилась нехтіть до них, бажання зробити їм так само боляче, як боляче вони робили йому. І прийшов той день, коли він вперше підняв на них руку.

Психологічне насилля опікунів щодо дитини породило фізичне насилля підлітка щодо них самих. І найтрагічніше те, що ні бабуся, ні тітка так і не зрозуміли причин жорстокої поведінки їхнього вихованця, не побачили власної провини, не зрозуміли, що

їхнє ставлення до малого Петрика мало всі ознаки психологічного насилля.

Випадок Ярослава майже класичний у своїй буденній закономірності. Батьки давно розлучилися, у матері новий чоловік, обоє пиячать, а коли нап'ються, то лупцюють хлопця. Лупцюють обоє, але вітчим б'ється сильніше. Про ці щоденні знуцання Ярослав розповідає абсолютно спокійно – б'ють, то й б'ють, нічого такого особливого в цьому немає. Поб'ють і спати ляжуть – тихо буде. Гірше, коли між собою битися почнуть. От тоді наступає справжнє пекло. Бійок між вітчимом і матір'ю підліток посправжньому боїться, бо у такій бійці вітчим скаженіє і може, мабуть, і вбити. Він взагалі не терпить, коли хтось йому не підкоряється. А якщо поводити себе покійно, то нічого, він тільки кілька разів вріже і заспокоїться. Тож хлопець зазвичай спокійно зносив побої. Але у той день щось із ним таке трапилось, чого Ярослав пояснити не може. Говорить, що вітчим уже зовсім його «задубляв» і він зірвався. Знав, що не можна, але... Коли п'яний вітчим почав його в черговий раз «гамселити», а така ж п'яна мати стояла поруч і хихотіла, підліток неочікувано для самого себе якось вирвався, схопив стілець і заїхав ним вітчимою. Той заревів і кинувся ловити хлопця. Ярослав побачив у його очах таку лють, що його просто пройняв жах. З переляку вискочив на балкон, а звідти пожежною драбиною поліз униз. Коли зіскочив на землю, то побачив на балконі вітчима, який осатаніло ревів з люті, й зрозумів, що додому йому шлях відрізаний. Тож побіг на вокзал і сів на якусь електричку. Жодного плану у Ярослава не було. Він просто хотів дістатися якнайдалі від рідної домівки. З того часу кілька тижнів у тих електричках і жив. Співав пасажирам і за те мав якусь копійчину. Вечорами у тих же електричках бив вікна. Навіщо? Просто так, бо було «прикольно». Насправді ж було просто страшно, сумно і самотньо. Нарешті його затримала міліція й відправила до приймального-розподільника. Тут він почуває себе відносно добре, тільки боїться, що його повернуть батькам. Він готовий жити де завгодно і з ким завгодно, тільки не з рідною матір'ю та вітчимом.

Як бачимо, жахливі умови домашнього життя практично виштовхнули Ярослава на вулицю, де він здійснив свій перший протиправний вчинок. По суті, хлопець не є особистістю з деліквентною поведінкою. Його протест був спонтанний і

необдуманий. Занадто довго наростала напруга, занадто довго дитина терпіла наругу, яку не помічали, або не хотіли помічати ні вчителі, ні соціальні служби, покликані опікуватись жертвами насилля. У цьому й полягає найбільша проблема пропедевтики девіантної поведінки дитини, спровокованої домашнім насиллям, що вона є наслідком багатьох років страждань, але сам прояв протестної асоціальності виникає раптово і може бути абсолютно неочікуваним для оточуючих. У випадку, коли факт насилля над дитиною встановлений і явною є потреба психологічної допомоги постраждалій особі, то тоді у пригоді може стати Методика психогігієнічного прогнозування і програмування.

Психогігієнічне прогнозування становить собою передбачення якісних станів психічного здоров'я у їх віковій змінюваності. Психогігієнічне програмування – основа прогнозу, оскільки відображає процес утворення індивідуальної програми очікувань особистості та вікових перетворень образу її майбутнього. Саме психогігієнічне прогнозування є важливою і необхідною складовою професійної підготовки вчителів.

Особистісне психогігієнічне самопрогнозування ґрунтується на психологічних механізмах антиципації, які найвиразніше виявляються у творчій діяльності. Індивідуальна програма очікувань особистості відображає сенс життєдіяльності, сутність якого у широкому універсальному визначенні полягає в самому житті. Отже, мета кожної такої програми особистості – збереження життя, а завдання, що реалізують цю мету, втілюються в саморегульованій активності, спрямованій на збільшення її індивідуальної якості.

Вивчення психологічної практики в зазначеному напрямку дало змогу встановити, що в масовій повсякденній свідомості найпоширенішим уявленням є те, що поліпшення власного психічного стану досягається шляхом уникнення чи витіснення негативних емоцій і переживань. Не заперечуючи відповідності цих уявлень певним групам психогенних ситуацій, ми вибірково дослідили спрямованість практичної роботи професійних психологів у цьому напрямку. Наводимо приклад розмаїття підходів до практичної реалізації проблеми психогігієнічного прогнозування та програмування за матеріалами самоаналізу власної професійної діяльності, проведеного психологами освітніх закладів за нашим завданням.

Підхід 1.

Важлива умова досягнення високих результатів – програмування своєї діяльності. Дітям, особливо старшокласникам допомагають такі вправи:

1. Розподілення часу.

Аналізується день або тиждень дитини. Обраховують час, витрачений на обов'язкову роботу, на роботу щодо задоволення власних бажань, спілкування з друзями, вираховують, скільки часу змарновано.

2. Гра у мрії.

Кожен з учасників ділиться своєю найзаповітнішою мрією, шляхами, якими він може її досягти.

3. Вправи на складання плану життя на місяць, рік.

Аналізується, чого дитина хоче досягти, що треба зробити, аби досягти своєї мети; якими шляхами її можна досягти; які якості допоможуть у досягненні мети; що зміниться в житті при досягненні бажаного. Ці корисні вправи змушують дитину замислитись над своїм «я»; зокрема, такі вправи, як діалоги:

— Хто є для тебе зразком?

— Хто є ідеалом?

Підхід 2.

Якщо процес адаптації до соціуму проходить, як правило, стихійно, то цей процес у сім'ї певною мірою можна спрогнозувати та запрограмувати. Яким чином цього можна досягти? Беремо аркуш паперу і на ньому пробуємо зробити прогноз свого майбутнього за наявності проблеми, а потім прогноз свого життя без цієї проблеми. А вже те, що потрібно зробити, людина обирає сама. Чим вищою є її мета, тим ціліснішим, інтенсивнішим і впорядкованішим буде майбутнє психічне життя.

Підхід 3.

Наша мета полягала в тому, щоб змінити життя досліджуваних, допомогти їм позбутися хворобливих стереотипів.

Ми переконалися, що на них впливає той чи інший стереотип – настановлення. Класифікація помилкових настановлень, які викликають розвиток хворобливих переживань:

1. Розмірковування типу «все або нічого».

Бачення довколишнього світу в чорно-білих кольорах. Наприклад: «Якщо я не можу бути кращим за інших, не варто й

старатися», «Якщо я не досягну успіху в цій роботі, то я – повний невдаха».

2. Надмірне узагальнення.

Очікування, що через те, що дещо відбувається не так, як би хотілося, все завжди буде таким: «Я знову набрала зайву вагу, незважаючи на те, що три тижні дотримувалася дієти. Я ніколи не зможу бути стрункою».

3. «Душевний фільтр».

В усьому вбачаються здебільшого неприємні для особистості речі, що перекручують дійсні наміри людей або реальні ситуації: «Я ніколи не забуду того, що вони дозволили мені набрати зайву вагу».

4. «Стрибок» до негативних висновків.

Робиться негативний висновок, хоча підстави для цього відсутні або дуже маловиразні:

а) робиться висновок, що хтось негативно настроєний щодо нього, але підстави цього висновку не перевіряються через нехіть: «Моя мати двічі перервала мене. Їй, мабуть, нецікаво мене слухати»;

б) очікується, що події будуть розгортатись погано і ці очікування приймаються як факт. Такі очікування виконують роль «самопроцтва»: «Ці стосунки не мають майбутнього».

5. Перебільшення впливу подій.

Самопереконування в тому, що якщо події розгортаються не в кращу сторону, то їх наслідки не можна виправити і вони будуть жахливими: «Коли батько ще раз прийде додому п'яним, то я вмру».

Помилкове сприймання відчуттів як фактів. «У мене відчуття невдачі – тому я невдаха!»

Звинувачення самого себе в чомусь неприємному.

На себе береться відповідальність за не свої відчуття та поведінку: «Мій батько прийшов додому в поганому настрої – це я щось зробила неправильно».

8. Недооцінка самого себе.

Самоприниження: «Я не заслуговую нічого кращого», «Я слабкий», «Я дурний», «Я безталанний», «Я – ідіот» «Я зіпсувала життя своїм батькам».

Як видно з наведених підходів, у психологічній практиці витіснення негативних емоцій та переживань поєднується із застосуванням елементів проективності. Використовуються самопередбачення особистістю своїх майбутніх психічних станів,

закономірний вплив факторів, які з опосередкованих або малоістотних імовірно можуть стати домінуючими.

Методики психогігієнічного прогнозування станів особистості.

Методологічною основою психогігієнічного прогнозування й програмування має бути принцип взаємоузгодженості сенсоутворення та са-моздійснення у віковій перспективі. Виходячи з нього, усвідомлення нездійсненого життєвого сенсу так само руйнує особистість, заперечуючи її цінність, як здійснення невідповідного, небажаного сенсу або комплексу суперечливих, антагоністичних сенсів. Генералізований стан недосагнення бажаного згідно з цим принципом – еквівалент стану досягнення небажаного.

З метою психогігієнічного прогнозування вікової взаємоузгодженості функціонування особистості нами розроблена відповідна методика. При застосуванні цієї методики піддослідному або групі піддослідних видають по одному бланку у перегнутому вигляді так, щоб було видно тільки перший розділ – «Попередній період життя», а другого – «Майбутній період життя» – видно не було. Після заповнення першого розділу («Попередній період життя») бланк згинається так, щоб заголовки вертикальних граф збігалися з вертикальними колонками другого розділу – «Майбутній період життя».

Відповідно до віку піддослідних у графі «Вік (повна кількість років)» проставляється п'ять останніх прожитих років життя від меншої кількості до більшої. Остання, п'ята горизонтальна графа першого розділу бланку («Попередній період життя») має закінчуватися цифрою останнього повного прожитого року. Не рекомендується включати до цієї графи період 1-3 років, а також включати до неї непослідовний ряд прожитих років.

Обов'язковою умовою одержання адекватних результатів є дотримання однакової сумарної кількості років в обох розділах бланку («Попередній період життя» і «Майбутній період життя»). Наприклад, якщо піддослідними виступають 15-річні підлітки, у вертикальній графі «Вік (повна кількість років)» перший розділ бланку «Попередній період життя» має містити цифри 11, 12, 13, 14, 15, а другий розділ – «Майбутній період життя» – цифри: 17, 18, 19, 20, 21.

Опитування полягає в ретроспективній самооцінці кожного раніше прожитого року і перспективній оцінці кожного року наступного періоду життя. Ця самооцінка виражається обведенням або викреслюванням цифр 3, 2, 1 зліва і 1, 2, 3 справа від центральної вертикальної колонки «Вік». Цифра «3» відповідає найвищій вираженості стану, «2» – середній, «1» – найменшій вираженості.

Після завершення самооцінки попереднього й майбутнього періодів життя обраховується сума всіх цифрових значень лівої частини бланку й окремо – правої частини. Сума значень лівої частини розділу «Попередній період життя» записується у вертикальній колонці a_1 , а сума значень правої частини – у вертикальній колонці a_2 . Сума колонки a_1 має додатне значення, а колонки a_2 – від'ємне. Одержані результати додаються. Так само знаходиться різниця a_1 і a_2 в другому розділі «Майбутній період життя».

Від другої різниці, одержаної в розділі «Майбутній період життя», віднімається перша різниця, одержана за розділом «Попередній період життя». Додатний результат позначає сприятливий психогігієнічний прогноз на найближчу перспективу, а від'ємний – несприятливий психогігієнічний прогноз. Чим більші одержані цифрові значення, тим вираженішими будуть сприятливість або несприятливість прогностичного показника якості психічного здоров'я. Водночас прогностичний показник якості психічного здоров'я тим надійніше відображає вікову взаємоузгодженість функціонування особистості, чим ближчий він до 0 і навпаки – тим менш надійною є вікова взаємоузгодженість функціонування особистості, чим більші додатні або від'ємні цифрові значення були одержані.

Це пояснюється тим, що, на відміну від прожитого періоду, на який були витрачені відповідні зусилля, в якому долались труднощі невідповідності між бажаним і дійсним, майбутній період життя є відображенням очікувань, до втілення яких зусилля ще не докладались, а якщо докладались, то пропорційно прожитому часу. Виходячи з цього, уявлення про майбутнє не відображають у пам'яті наслідки подолання невідповідності між бажаним і дійсним, тобто спогоди про напруженість усіх функціональних систем організму. Пригадування міри цієї напруженості коригують

майбутні очікування, взаємоузгоджуючи функціонування особистості протягом різних вікових періодів онтогенезу.

Тому значна різниця між сприятливими прогностичними показниками якості психічного здоров'я дитини порівняно з особами зрілого віку (сприятливі прогностичні показники першої групи досліджуваних перевищували середні показники другої групи) свідчать не про прогнозоване зменшення якості психічного здоров'я, а про збільшення надійності вікової взаємоузгодженості функціонування особистості першого та другого періодів зрілості.

Значну цінність для складання психогігієнічного прогнозу має метод безпосереднього спостереження, що дає змогу висунути прогностичні показники зони найближчого розвитку. Домінуючою характеристикою, яка має становити собою предмет спостереження, є процес утворення дитиною власного сенсу і його переходу в дійсність (здійснення сенсу). Вивчення фантазій, мрій, сподівань, прагнень, бажань, їх взаємоперетворень дає змогу відстежити генезу виникнення мотивів певної діяльності, що здатні генералізуватись у життєвий сенс. Водночас спостереження за цим процесом надають можливість виявити утворення індивідуальної програми самоздійснення особистості і вплинути на її формування. Зважаючи на дані у цій індивідуальній програмі, можна скласти психогігієнічний прогноз на певні періоди дитячого розвитку.

Так, збільшенню діяльнісної інтенсивності передуює період активного фантазування, перетворення уявних образів і способів дій за допомогою гри в реальність. Нереалізований потенціал уяви залишається в дитячому досвіді до нагоди його діялісного витребування. Психогігієнічний механізм дитячої уяви полягає в попередньому, безпечному для особистості переживанні можливих у майбутньому психогенних подій.

Тому безпосередні спостереження за виявами уяви студентів дають підстави розглядати їх як базу для розгортання програми індивідуального розвитку і водночас – як важливі показники для психогігієнічного прогнозування.

Протокол оцінювання продуктів дитячої уяви заводять на кожну особу окремо. Величина змінюваності значень середнього показника за всіма видами діяльності дає змогу встановити динаміку психічних станів особистості на найближчу перспективу. Так, наприклад, за сімома видами діяльності протягом одного дня спостережень були виставлені бали: 1, 2, 1, 1, 3, 2, 3. Середній

показник за всіма видами становить 1,86. Протягом місяця було проведено не менше 10 спостережень за всіма видами діяльності, середні показники яких становили 1,86; 1,57; 1,86; 1,57; 2,0; 1,57; 1,14; 1,43; 1,57; 1,71. Виходячи з цього, динаміка психічного стану складає – 0,29; 0,29; -0,29; 0,43; -0,43; -0,43; 0,29; 0,14; 0,14. Отже, середньомісячний показник динаміки психічних станів становитиме -0,15 за амплітуди від 0,43 до -0,43.

Таким чином, коливання середнього показника динаміки психічних станів, визначеного методом оцінювання продуктів уяви студентів в межах -0,15 до $\pm 0,43$ бала, при збереженні всіх інших рівних умов життєдіяльності можна перенести на наступний за досліджуваним період, який не може бути більшим за половину попереднього.

При застосуванні цієї методики з'ясовано, що низка чинників, пов'язаних із умовами життєдіяльності студентів, суттєво впливає на точність психогігієнічного прогнозу. До цих чинників належать:

- Зміни у тривалості або режимі нічного й денного сну. Зменшення тривалості сну істотно знижує показники продуктивності уяви і навпаки – збільшення тривалості сну підвищує їх.

- Зміни у мікросоціальному оточенні: поїздка до оздоровчого табору, поява нових друзів, втрата друга, зміни у складі родини.

- Зміна соціального статусу: перехід у наступний клас, набуття нової ролі в колективі.

- Зміни, пов'язані з розвитком: прояви статевого дозрівання, критичних періодів вікового розвитку.

- Соматичні захворювання.

- Інші зміни умов життя та побуту: переїзд на іншу квартиру, ремонт тощо.

Таким чином, психогігієнічне прогнозування ґрунтується на вивченні індивідуальної програми життєдіяльності особистості і становить собою передбачення якісних станів психічного здоров'я у їх віковій змінюваності. У психолого-педагогічній практиці широко використовуються різноманітні емпіричні підходи до психогігієнічного програмування, які водночас виступають основою для передбачень майбутніх особливостей психічного функціонування особистості. Розроблена методика психогігієнічного прогнозування вікової взаємозалежності функціонування особистості дає змогу визначити прогностичний

показник якості психічного здоров'я, його сприятливість або несприятливість, відстежити вікову взаємоузгодженість функціонування особистості як важливу умову її процесуальної цілісності. Розроблена методика оцінювання продуктів уяви студентів дає змогу встановлювати короточасний психогігієнічний прогноз коливань середнього показника динаміки психічних станів. Викладені способи психогігієнічного прогнозування і програмування створили передумови для розгляду методів і прийомів виховання культури психічної самооцінки й самоконтролю дітей, які зазнали насилля в родині.

Методологічною основою виховання культури психічної самооцінки й самоконтролю, яка становить собою базальний компонент психологічних механізмів саморегуляції, є теоретично обґрунтований нами принцип взаємоузгодженості сенсоутворення та самоздійснення особистості в її віковій перспективі.

Проведений аналіз самооцінки учнів, які зазнають насилля в родинях, у ятрогенних, дидактогенних, егротогенних, парентогенних та техногенних змінах психічних станів дав змогу встановити існування відповідно спрямованого оцінкового континууму, значущого для особистості. Зазначений оцінковий континуум становить собою основу для формування особистісної самооцінки у процесі вікового розвитку учнів. Його фундаментальною властивістю є всеохопність у тій мірі, в якій дитина, підліток, юнак перебуває у взаємозв'язках із суспільним середовищем – родиною, класом, ровесниками на подвір'ї, медичним персоналом поліклініки, сусідами, продавцями у крамницях тощо.

Кожний акт соціального зв'язку дитини перебуває в оцінковому континуумі, оскільки утворює його. З розширенням соціальних зв'язків у підлітковому та юнацькому віці розширюється й оцінковий континуум особистості. У цьому процесі соціальна оцінка виступає формувальною засадою для виникнення настановленої самооцінки – психологічного утворення, виробленого батьками, педагогами, іншими значущими для особистості людьми, але не нею самою. Суперечності, що виникають унаслідок зіткнення неупорядкованого оцінкового континууму особистості дитини, загострюються в підлітковому та юнацькому віці, оскільки процес побудови особистісної цілісності,

еквівалентної стану психічного здоров'я, потребує взаємоузгодження настановлених міжочінкових суперечностей.

Педагогічним методом упорядкування соціального оцінкового континууму дитини й формування на цій основі її самооцінки є оперування оцінковим судженням. Нашим дослідженням встановлено, що використовувані у практиці сучасної середньої загальноосвітньої школи цифрові системи оцінювання (5-бальна, 12-бальна, епізодично застосовувані на умовах експерименту 20-бальна, 60-бальна та інші) набувають психогенності тільки в поєднанні з оцінковими судженнями, які проєктуються на мікросоціальне середовище учнів і батьків.

Значне зниження психогенності бальних оцінок (за 5-бальною шкалою) було досягнуто в експериментальних класах шкіл м. Києва та Київської області, у навчально-виховному процесі яких була змінена одна умова: оцінки усіх предметів, виключаючи усні відповіді й письмові роботи, публічно не оголошувались. Ознайомлення учнів з оцінками та їх мотивацією відбувалося конфіденційно, тобто довірчо, без повідомлення іншим. Це сприяло підвищенню довіри учнів до вчителів, оптимізації психологічного клімату в класних колективах, але викликало неоднозначну реакцію частини батьків, позбавлених таким чином звичного інструменту контролю за навчальною діяльністю учнів.

Застосування рейтингової системи оцінювання знань, як показують історико-педагогічні дані, вже мало свої негативні наслідки в педагогічній діяльності. Існує закономірна невідповідність рейтингової системи оцінювання меті та завданням психогієни навчально-виховного процесу, її непсихогієнічність, оскільки зіставлення результатів навчання учнів між собою, підвищуючи настановчу самооцінку одних, пригнічує інших, як правило, соматично ослаблених і хворих. З іншого боку, здобуття найвищих значень настановленої оцінки зумовлює формування підвищеної особистісної відповідальності, що започатковує збільшення тривожності, виникнення фобій (страхів), пов'язаних з очікуванням самооцінкової фрустрації.

Розгляд культури психічної самооцінки й самоконтролю як норми самовідстежування взаємозв'язків особистості з оцінковим континуумом мікросоціального середовища дав змогу нам зарахувати оперування оцінковим судженням до самодостатніх

педагогічних методів, для яких притаманні як значні психогігієнічні можливості, так і великий психотравматичний потенціал.

За способом впливу на самооцінку особистості ми розробили класифікацію оцінкових суджень, яка охоплює такі типи:

1. Позитивний тип оцінкового судження.

Справляє заохочувальний вплив на самооцінку особистості, підвищує її, спрямовує механізми психологічного самоконтролю на відстеження особистісного зростання.

2. Негативний тип оцінкового судження.

Справляє гальмівний вплив на самооцінку особистості, знижує її, створює біфуркацію механізмів психологічного самоконтролю за двома напрямками:

а) прийняття негативної настановної оцінки у власну структуру, зменшення на цій основі континууму позитивного сприймання себе, зниження загального рівня домагань або домагань у загальмованому негативним типом оцінкового судження парціальному напрямку;

б) співвіднесення негативного типу оцінкового судження у власній самооцінці з небезпекою, загрозою особистісній цілісності, що активізує відповідні способи психологічного самозахисту, протилежними виявами якого є протест і уникання.

3. Відкладений на визначений термін тип оцінкового судження.

В умовах упорядкованих мікросоціальних взаємин є потужним чинником активізації самооцінки. Після завершення дії, що підлягає оцінці, відбувається активне зіставлення вчиненого з нормами попередніх оцінкових настанов. Цей підхід особливо добре спрацьовує у ситуації роботи з психологічно травмованими дітьми, які можуть давати надмірні різкі реакції навіть на обґрунтовані оцінки дорослих.

Оцінкове значення в цьому типі має тривалість періоду відкладання: чим більший термін визначено для остаточного оцінкового судження, тим більшою є потенційна психогенність даного прийому.

Розбіжність очікуваного оцінкового судження з дійсним у визначений відкладений термін викликає стан фрустрації. Враховуючи це, необхідним психогігієнічним прийомом є з'ясування узагальнених результатів особистісної самооцінки.

Наприклад, постановка запитань: «Як ти це оцінюєш?», «Твоя думка про те, що сталося?» тощо.

4. Передоручений (делегований) тип оцінкового судження.

Цей тип має два види залежно від визначення суб'єкта створення форми настановної оцінки: самооцінковий і взаємооцінковий. За своєю сутністю сам акт доручення (делегування), визначаючи суб'єкта оцінювання, тим самим окреслює зміст норми оцінкової настанови, носієм і соціальним вираженням якої виступає той чи інший член мікросоціального утворення. Самооцінка в цьому випадку є самозіставленням з нормами попередніх оціночних настанов.

Передоручений (делегований) тип оцінкового судження має значний психогенний потенціал, оскільки збільшує кількість психогенних чинників – осіб, які беруть участь у створенні форми оцінкової настанови, виступають її носіями і виразниками, звужуючи цим самим соціально-психологічний простір особистості, вільний від настановного впливу (взаємооцінковий вид). Процес самозіставлення вчинку з нормами попередніх оцінкових настанов (самооцінковий) також має значну психогенну вартість, оскільки спрямовує рефлексію в чітко окресленому напрямку педагогічних або мікросоціальних очікувань при мінімізації індивідуальних флуктуацій самовираження. Підвищення тривожності, поява фобійних очікувань (побоювань) при цьому співвідноситься з мірою невідповідності індивідуальних флуктуацій самооцінки з настановленими очікуваннями мікросоціального середовища.

Психогігієнічне значення судження полягає у можливості взаємоузгодження настановленої оцінки з самооцінкою, активізації адаптивних механізмів соціалізації.

5. Стереотипізований тип оцінкового судження.

До стереотипізованих оцінкових суджень належать такі, що виникли і далі функціонують як вираження узгодженого взаємозв'язку між настановчою оцінкою та самооцінкою учня, незважаючи на змінюваність предмету оцінювання (характеру вчинків, рівня знань, умінь і навичок тощо).

Слід підкреслити узгодженість взаємозв'язку між самооцінкою учня і стереотипізованим типом оцінкового судження педагога. Вихід за межі цього взаємозв'язку потребує підвищення психічного напруження як з одного, так і з іншого боку. Коли можливостей для цього немає, стереотипізована оцінка функціонує тривалий час,

виконуючи захисну функцію для особистості («Я й раніше так учився», «Всі знають, яка я»), але цим самим деформуючи її особистісний розвиток, створюючи передумови для виникнення множинних особистісних станів і відповідно – множинного розподібнення самооцінки («Для вчителя я така, для друзів – інша, а яка я насправді – не думала»).

6. Парціальний тип оцінкового судження.

Цей тип, виділений Б. Г. Ананьєвим, за його задумом належить до оцінки педагогом певного часткового знання або навички, впливаючи цим самим на цілісну самооцінку учня, систему міжособистісних взаємин у класі.

Не належачи до жодного з перелічених раніше типів оцінкових суджень, зокрема не виражаючи позитивне або негативне ставлення, відкладання або доручення оформити оцінкове судження, парціальний тип також здатний створити хронічну психотравмувальну ситуацію для особистості мікросоціальною генералізацією певної деталі вчинку.

7. Невизначений тип оцінкового судження.

Такий тип, за визначенням А. О. Дернової-Ярмоленко, – парфенівська реакція, що найбільше руйнує дитячий організм, відзначається необмеженою психогенністю для особистості, оскільки зумовлює виникнення стану фрустрації у відповідь на базальну потребу дітей і підлітків у побудові й підкріпленні власної самооцінки. Невизначений тип оцінкового судження, до якого належить і відсутність оцінки, справляє дезадаптувальний вплив на особистість, порушуючи процесуальну рівновагу самооцінки.

Наведена класифікація оцінкових суджень не вичерпує всієї різноманітності й багатогранності оцінково-самооцінкових взаємозв'язків та їх процесуальності у соціальному континуумі особистості учнів. Однак вона розкриває психогігієнічні аспекти методу оперування оцінковим судженням і прийомів, що відповідають кожному з типів поданої класифікації, їх можливості у вихованні культури психічної самооцінки й самоконтролю.

Для з'ясування значущості викладених прийомів у роботі з учнями ми розробили методiku оцінки цієї психологічної властивості в її індивідуальному прояві. За своєю психологічною сутністю ця методика виявляє вираженість потреби дитини в оцінюванні з метою створення зі значущих для неї оціночних зразків власної самооцінкової цілісності. Виходячи з цього, ми

розглядаємо потребу в оцінці як потребу в самооцінці. Методика складається з опитувальника, таблиці для інтерпретації результатів та інструкції.

Наводимо зміст опитувальника «Потреба в самооцінці»:

1. Виконуючи завдання вчителя на уроці, я:

- а) завжди стараюсь;
- б) як коли;
- в) вважаю, що мої старання все одно ні до чого.

2. Якщо додому з предмету, який мені подобається, задали

дуже

мало, я:

- а) виконаю це маленьке завдання, і все;
- б) не робитиму такої дрібниці;
- в) зроблю більше, щоб учитель побачив мою старанність.

3. Якщо на уроці трапляться два завдання на вибір, то я:

а) виберу вже відоме мені за способом виконання, щоб на випадок невдачі не було знижено оцінку;

б) яку б оцінку мені потім не поставили, ризикну через свою цікавість;

в) мені байдуже, що робити або не робити, все одно від цього нічого

не зміниться.

4. У будь-якій навчальній роботі мене непокоїть:

- а) як виконати її якісно і вчасно;
- б) у кого б або з чого б списати, щоб від мене відчепилися;
- в) яку оцінку мені поставлять.

5. Чи думаєш ти, коли раптом трапляється невдача, що:

- а) шкода витраченого часу;
- б) ніхто не помітив моїх зусиль;
- в) в цьому є і моя вина.

6. Коли пощастить на важкому уроці, контрольній або на екзамені, я:

а) від радості дуже вдячний вчителю за розуміння, підтримку й увагу;

- б) думаю, що в основному все залежало від мене;
- в) зітхну з полегшенням.

7. До того, як оцінюють моє навчання вчителі, я:

- а) ставлюсь з великою уважністю;
- б) виявляю інтерес, але загалом від цього не залежу;

в) байдужий, бо мене не це хвилює.

8. Перед більшістю вчителів, які викладають у нашому класі, я:

а) намагався ніколи не виявляти ініціативи;

б) завжди хотів щось запропонувати;

в) поводив себе залежно від настрою.

9. Якщо хтось із учителів запропонує мені переробити роботу, виконану, на мою думку, дуже старанно, я:

а) відмовлюсь від цієї пропозиції і відстоюватиму свою правоту;

б) мовчки погоджусь і перероблю так, як мені буде сказано;

в) вислухаю, але в роботу внесу якнайменше поправок.

10. Якщо мені запропонують самому ставити собі оцінки, я:

а) спочатку розгублюсь, а потім спробую робити це об'єктивно;

б) цього не зможу робити, бо видно буде мою необ'єктивність;

в) погоджусь і думаю, що ставитиму собі ті оцінки, які заслужу.

Інструкція до застосування цієї методики полягає в тому, що учням пропонується вибрати одну із трьох запропонованих відповідей на 10 запитань опитувальника. Інтерпретація результатів проводиться на основі кодів опитувальника «Потреба в самооцінці». Відповідно до них знаходиться сума набраних балів. Інтерпретація одержаних результатів проводиться за шкалою: 21 і більше набраних балів – виражена потреба в самооцінці й зумовлювана нею залежність від оцінки учителів; 71-20 балів – помірна вираженість потреби в самооцінці й пов'язана з нею залежність від оцінки вчителів; 10 і менше балів – невиражена потреба в самооцінці.

При практичному застосуванні методики «Потреба в самооцінці» було з'ясовано, що найбільш виражені значення самооцінкової потреби були виявлені в учнів із високим рівнем домагань, пізнавальних інтересів і особистої відповідальності. Потреба в самооцінці, педагогічній оцінці, оцінці значущого мікросоціального середовища (авторитетних батьків, однокласників, знайомих) виявлялась як потреба самопізнання в загальній структурі розвинених пізнавальних інтересів.

Отже, виховання культури психічної самооцінки передбачає формування здатності в учня до утворення власного індивідуально значущого сенсу життєдіяльності. Обґрунтований нами принцип взаємоузгодженості сенсоутворення й самоздійснення особистості в її віковій перспективі, крім утворення сенсу, визначає його дійове особистісне втілення. Ця функція здійснюється засобами виховуваних механізмів психічного самоконтролю. Здатність до утворення власного індивідуального сенсу й можливостей його втілення є показником самодостатності особистості, включаючи достатність якості її психічного здоров'я. У структурі виховного ідеалу ця властивість є основною. Узагальнена класифікація психогенностей (ятрогенних, дидактогенних, егротогенних, парентогенних та уточненого ними визначення техногенних чинників впливу на змінюваність психічних станів) уможливила встановлення існування значущого для особистості оцінкового континууму, в якому соціальна оцінка виступає формувальною засадою настановленої самооцінки учнів.

Основний метод формування самооцінки – оперування оцінковим судженням. Розроблена нами класифікація оцінкових суджень передбачає позитивний, негативний, відкладений на визначений термін, припоручений (делегований), стереотипізований, парціальний і невизначений типи оцінкових суджень. Такі типи оцінкових суджень у педагогічній практиці виконують роль прийомів, кожен з яких у системі виховання культури психічної самооцінки та самоконтролю має різну міру психогігієнічної вартості, а також вираженої шкідливості.

Література

1. Бачериков Н. Е. Философские вопросы психиатрии / Бачериков Н. Е., Петленко В. П., Щербина Е. А. – К. : Здоров'я, 1985. – 192 с.
2. Болтівець С.І. Психогігієнічна критеріальність якості психічного здоров'я / С. І. Болтівець // Проблеми загальної та педагогічної психології : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Т.УІІ, вип. 2 / за ред. С. Д. Максименка. – К., 2005. – С. 18-25.
3. Школа и психическое здоровье учащихся / под ред. С. Н. Громбаха. – М. : Медицина, 1988. – 272 с.

Психогигиена воспитания ребенка в семье является основным условием предупреждения психологического насилия и, как следствие, формирования устойчивого чувства безопасности и личной защищенности.

Психолого-педагогические средства, осмысленно применяемые родителями, выполняют функцию охраны психического здоровья, предупреждая необходимость медикаментозного вмешательства и правовых санкций.

Психогигиенические критерии качества психического здоровья детей и подростков, их классификация в соответствии с группами психического здоровья позволяет определить соответствующие уровни психических состояний в их возрастной изменчивости. Рассмотрение особенностей взаимосвязей личности ребенка с оценочным воздействием микросоциальной среды дает возможность осуществлять психогигиеническое прогнозирование последствий определенных травматических ситуаций в жизни семьи.

Ключевые слова: *психогигиена, качество психического здоровья, культура психической самооценки и самоконтроля, оперирование оценочным суждением.*

Mental hygiene of child rearing in the family is the basic condition for prevention of psychological abuse and, hence, a sustainable sense of security and personal security. Psycho-pedagogical tools, intelligently applied by parents, act as mental health, preventing the need for medical intervention and sanctions. Psycho-hygienic criteria of quality mental health of children and adolescents, their classification in accordance with the mental health groups to determine appropriate levels of mental states in their age variability. Peculiarities of the relationship of the child with the estimated impact of microsocioal environment provides an opportunity to forecast the effects of certain psycho-hygiene traumatic situations in family life.

Key words: *mental hygiene, the quality of mental health, mental self-culture and self-manipulation of evaluation comments.*

ОСОБЛИВОСТІ ТЕКСТОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НАУКОВЦЯ В КОНТЕКСТІ ЗРОСТАННЯ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОГО ДОСВІДУ

В. В. Андрієвська

В статті розглядаються результати емпіричного дослідження рефлексії науковцями з різним стажем професійної діяльності особистісних та операційно-технологічних параметрів їх текстотворчої діяльності.

Ключові слова: *текстотворення, науковий стаж, мотивація, план, орієнтація на читача, емоційний фон, самоконтроль.*

Актуальність. Будь-який інтелектуальний продукт (ідея, проект, концепція дослідження, аналіз емпіричних даних тощо)

набуває остаточного концептуального вигляду в науковому тексті. Тут цей продукт вміщується в історичний контекст, прояснюються й чітко артикулюються його вертикальні та горизонтальні зв'язки у предметному полі відповідної науки, він «препарується» відповідно до нормативних вимог наукового тексту як окремого жанру – і лише після цього входить до наукового дискурсу свого часу.

Ми підходимо до текстотворчої діяльності науковця-психолога як до діяльності в єдності її мотиваційних, операційних, афективних і вольових аспектів, а також як до процесу, що має підготовчий, виконавчий і контрольний етапи [3].

На попередніх етапах дослідження було з'ясовано специфіку підготовчої фази наукового текстотворення [1], певні загальні риси, притаманні цьому процесові у авторів-психологів [2].

Водночас нез'ясованим залишається характер тих змін, яким підлягає цей процес у ході професійного й особистісного розвитку вченого, пов'язаного, зокрема, із зростанням його наукового стажу.

Говорячи про професійний розвиток науковця, маємо на увазі вдосконалення стратегій і схем його наукового пошуку, збагачення арсеналу методів дослідження, розвиток аналітичних здібностей та інтуїції.

Ясна річ, що в особистісному плані паралельно відбувається зміна настановлень, оцінок і самооцінок, загальних і конкретних орієнтирів та вимог. Що ж до текстотворчої діяльності, то тут, на наш погляд, можна очікувати певної проєкції зазначених змін, що має виявитись як в особистісному, так і в операційно-технологічному аспектах текстотворчої діяльності.

З'ясування головного напрямку цих змін може, на наше переконання, істотно збагатити загальне уявлення про сам процес наукового текстотворення, а також забезпечити розроблення програми формування відповідної компетентності у майбутніх фахівців на ширшій і структурованішій орієнтаційній основі.

Постановка проблеми тісно пов'язана із різними перспективами дослідження – номотетичною та ідеографічною. Перша передбачає побудову загальної моделі текстотворчої компетентності науковця, друга – визначення індивідуальних стратегій (та індивідуальних профілів) цієї діяльності, започаткування основ відповідної типології. Для обох важливо виокремити константні та варіативні моменти цього процесу на часовій осі трудового стажу науковця.

Мета дослідження: визначити лінії розвитку текстотворчої компетентності психолога на різних етапах його наукової діяльності.

Об'єкт дослідження: текстотворення як діяльність автора-науковця в єдності її мотиваційних, когнітивно-операційних, афективних та вольових компонентів.

Предмет дослідження: особливості текстотворчої діяльності психолога-науковця на різних етапах його професійної діяльності в *нормативній* (як розвиток специфічної компетентності) та *ідеографічній* (як розвиток індивідуального стилю діяльності) перспективі. В цій статті торкнемось першого аспекту.

Метод дослідження полягав у стимулюванні рефлексії авторами-науковцями різних характеристик їхнього текстотворчого процесу. Стимулами були запитання дослідника в ході інтерв'ю і питання спеціально розробленої анкети.

Схема дослідження охоплювала такі три етапи:

1) Виокремлення найважливіших параметрів оцінки наукового текстотворення як процесу і як діяльності автора на основі теоретичного аналізу проблеми, а також аналізу досвіду подібної роботи в суміжних галузях (літературознавство, психологія творчості) [1];

2) Отримання вихідного репертуару значень цих параметрів в процесі інтерв'ювання досвідчених учених з великим позитивним досвідом наукового текстотворення, здатних до адекватної психологічної оцінки своїх когнітивних процесів, емоційних станів та до рефлексії операційно-технологічної сторони діяльності (*групи експертів*). В результаті дослідження було отримано і проаналізовано 25 інтерв'ю (кожне тривалістю 1 год.).

Аналіз протоколів інтерв'ю дав змогу сформулювати певні узагальнення, виокремити найпоширеніші значення запропонованих респондентам параметрів текстотворення [2 ; 3].

3) Перевірка отриманих висновків на ширшому контингенті респондентів-науковців різних вікових і статусних категорій, які диференціювалися за основною ознакою – тривалістю професійного стажу.

Перевірка здійснювалась на основі спеціально розробленої анкети, що містила 17 запитань. До кожного запитання наводились варіанти відповідей (репертуар відповідей базувався на даних інтерв'ювання «експертної групи»).

Анкетуванням було охоплено 45 науковців обох статей – від початківців до ветеранів.

За стажем наукової діяльності респонденти розподілялись на такі групи:

- I – «молоді науковці» (стаж до 10 р.);
- II – «кваліфіковані науковці» (стаж до 20 р.);
- III – «досвідчені науковці» (стаж до 30 р.);
- IV – «науковці-майстри» (стаж понад 30 р.).

Кількісно групи не були еквівалентними, тому далі говоритимемо не про статистично достовірні дані, а лише про тенденції.

Критерієм оцінки процесу текстотворення є уявлення, які сформовані в методологічній частині роботи і творять концептуальну модель досліджуваного процесу [1]. Наприклад, параметр «мотиви написання тексту» аналізується за тими критеріями оцінки, які вироблені в психології мотивації (відношення мотиву до самої діяльності: є він зовнішнім чи внутрішнім щодо неї).

Про **показники** складно говорити в дослідженні, яке ґрунтується на результатах самоаналізу і рефлексії, адже зазвичай показники оцінки діяльності переважно пов'язуються із кількісними характеристиками досліджуваного явища. У самозвітах респондентів основним показником можна вважати, по-перше, сам факт усвідомлення наявності у своєму досвіді і самовідчутті певної характеристики процесу і, по-друге, суб'єктивну оцінку ступеня її вираженості або знаку. Наприклад, такий параметр, як «емоційний фон текстотворення», оцінюється за усвідомленням знаку емоційного переживання в ході власного текстотворення (позитивне – негативне – мішане – амбівалентне).

Поки що ми не говоримо про «ефективність» процесу текстотворення, де можливі і прийнятні об'єктивні критерії і показники. Мова може йти лише про його психологічну комфортність, органічність для суб'єкта, що, звичайно, можна розглядати як важливу передумову високої компетентності.

Попередня **гіпотеза** дослідження:

1. Текстотворча компетентність вченого змінюється, розвивається, підвищується в процесі його трудової діяльності.

2. Ці зміни можуть відбуватися за цілим рядом параметрів текстотворення, причому одні можуть більше підлягати змінам впродовж усього творчого життя вченого, інші – менше.

3. Можуть існувати типові (найпоширеніші) варіанти вказаних змін, які стосуються конкретних констеляцій зазначених параметрів.

З точки зору практичних перспектив дослідження, в разі, якщо зазначені зміни мають універсальний характер, ознайомлення з ними молодих авторів може забезпечити їм: а) знання про ступінь відповідності своєї текстотворчої компетентності професійним еталонам; б) уявлення про свої слабкі і сильні сторони, про шляхи самовдосконалення; в) усвідомлення свого індивідуального способу успішної діяльності, свого індивідуального стилю текстотворення.

Результати дослідження. Для зручності аналізу отримані дані розподілено на два блоки: 1) особистісні аспекти текстотворення; 2) операційно-технологічні аспекти текстотворення.

Особистісні аспекти текстотворення стосувались мотивації цього процесу, оцінок і самооцінок, очікувань автора, його рефлексії своїх переживань та емоційного фону діяльності. Розглянемо відповіді респондентів на запитання анкети.

Мотивація текстотворення з'ясувалась на основі відповідей на таке запитання анкети: «Що є для Вас звичай головним стимулом до написання наукової праці?». На вибір пропонувалися варіанти:

а) необхідність публікацій для захисту дисертації, для виконання планової теми, для атестації; б) необхідність постійно підтверджувати свій науковий статус (для себе самого або в професійному співтоваристві); в) потреба професійної самоактуалізації; г) потреба влитись в науковий дискурс, вплинути на інформаційне поле науки, на бачення певної конкретної проблеми; д) інше (дописати).

Як бачимо, варіант а) відбиває зовнішню інституційну і прагматичну мотивацію, б) і в) – особистісну, але зовнішню по відношенню до змісту діяльності, г) внутрішню мотивацію, пов'язану із змістом діяльності.

В середньому по всіх респондентах найбільше виборів отримав варіант б) (*потреба підтвердити свій науковий статус*) – 29,6%. Цей мотив найвиразніше демонструють представники

четвертої групи – майстрів-ветеранів (41,6%), найменше – представники третьої групи – досвідчених (10 %).

На другому місці стоїть мотив а) (*необхідність публікацій*) – в середньому 17,4%, найбільше виборів у другій групі – «кваліфікованих» (34,4%). У «досвідчених» спостерігаємо помірне згасання цього мотиву.

Мотив *професійної самоактуалізації* стоїть на третьому місці, отримуючи найбільшу напругу (30% виборів) у групі «досвідчених».

Мотив *впливу на інформаційне поле науки, на бачення певної конкретної проблеми* стоїть на останньому місці (в середньому 20% виборів), самовпевнено виявляючись у початківців (23%), і найбільше – у «досвідчених» (30%). У ветеранів цей мотив, як це не дивно, виявляється на досить низькому рівні.

Таким чином, можна сказати, що різні мотиви текстотворення в нашій вибірці респондентів спостерігаються приблизно з однаковою частотою (20-30%), проте спостерігається зміна частки того чи іншого мотиву у різних групах. Так, на наш погляд цікавим є те, що при загальному домінуванні мотиву підтвердження наукового статусу саме цей мотив послаблюється у групі досвідчених науковців і знову посилюється у групі майстрів-ветеранів. Слід звернути також увагу на те, що саме в цій групі, найсильніше «звучить» мотив *професійної самоактуалізації* і внутрішній мотив *впливу на інформаційне поле науки*. Нижчим, ніж у групі кваліфікованих, але також сильним в цій групі є мотив «*необхідність публікацій*».

Якщо вважати, що до групи «досвідчених» відносяться науковці у розквіті творчих сил і з високим рівнем домагань, то така динаміка мотивів текстотворення може вважатись певним стандартом збільшення текстотворчої компетентності вченого.

Самооцінка своєї текстотворчої діяльності. Про самооцінку можна говорити, спираючись на два запитання анкети: 1) Якими ви вважаєте Ваші давніші тексти? і 2) Як Ви оцінюєте перспективи Вашого тексту після публікації? У першому випадку пропонувались варіанти відповідей:

а) вони мені подобаються; б) не подобаються, відчуваю сором; в) бачу, що саме можна було б змінити; г) ставлюсь нейтрально, відсторонено (минулого не повернеш і не зміниш); д) інше – (дописати).

У другому – а) *прочитає науковий керівник і вузьке коло колег;* б) *прочитають всі, хто займається близькою проблематикою;* в) *стаття зацікавить широке коло фахівців;* г) *статтею не зацікавиться ніхто;* д) *інше – (дописати).*

Що стосується першого запитання, то, як виявляється, більшість респондентів усіх груп налаштовані до своїх давніших текстів критично-конструктивно («бачу, що можна було б змінити»). Найбільше така позиція характерна для ветеранів.

Досить багатьом властиве замилювання своїми давніми текстами, їх позитивна оцінка (найбільше – ветеранам, але також і «кваліфікованим науковцям». Соромно буває переважно «молодим» науковцям і, зрідка, – «кваліфікованим».

Цікаво, що відсторонена позиція часом характерна для «молодих» і «кваліфікованих» (і ніколи – для «досвідчених» і «ветеранів»).

Що стосується оцінки перспектив своєї праці після публікації, то більшість респондентів не очікують широкого резонансу: 58,6% вважає, що прочитають її всі, «хто займається близькою проблематикою». Найвиразніше ця оцінка виглядає у «досвідчених» (71%). Що стосується «широкого кола фахівців», то тут найбільшими оптимістами виявляються «майстри-ветерани». На «наукового керівника і вузьке коло колег» скромно орієнтуються «початківці», «кваліфіковані» і ніколи – «досвідчені».

Варто зазначити, що полярні відповіді-очікування – «*широке коло фахівців*» і «*ніхто*» – отримали однакову кількість виборів у «досвідчених» (варіант «*ніхто*» не фігурує в жодній іншій групі), що свідчить про критичну важливість цього моменту саме для науковця в розквіті сил.

Емоційний фон процесу текстотворення. Оцінка цього параметру відображена у відповідях на два пункти анкети: 1) «Оцініть емоційний фон роботи над статтею»:

а) *панують позитивні емоції протягом усього процесу текстотворення;* б) *панують негативні емоції протягом усього процесу текстотворення;* в) *спостерігається виразна динаміка емоцій (від негативних до позитивних; від позитивних до негативних);* г) *емоційний фон є нейтральним;* д) *інше – (дописати)* і 2) «Чи отримуєте Ви насолоду від самого процесу текстотворення?»: а) *Так;* б) *Ні;* в) *інше (дописати).*

Більшість респондентів усіх груп відзначають виразну динаміку емоційних станів в ході роботи над статтею: від негативних до позитивних емоцій. Найвиразніше ця тенденція проступає у початківців, на другому місці – «кваліфіковані», далі «майстри-ветерани». Значна частина респондентів оцінює емоційний фон як постійно позитивний протягом усього процесу текстотворення (це особливо характерно для «початківців» і «досвідчених»).

Жоден з респондентів не сигналізує про панування негативних емоцій протягом усього процесу написання тексту. Що стосується другого запитання анкети, то тут значна більшість респондентів (72%) в усіх групах зазначає, що отримує насолоду від самого процесу писання. Найбільше значення цього параметру спостерігається у «майстрів-ветеранів» (75%), найменше (але теж дуже велике – 66,7%) у «досвідчених» науковців.

Негативну відповідь дала незначна кількість респондентів першої і другої груп (включно з експресивною: «Ненавиджу писати!»).

У відповідях на останнє запитання анкети: «Як вплинув на Вас Ваш досвід текстотворення» також серед інших пропонувався варіант б): «змінився емоційний фон роботи». За кількістю виборів цей варіант стоїть на другому місці (21%), причому найчастіше його обирають «майстри-ветерани». Респонденти констатують, що разом із зростанням досвіду «збільшилась кількість позитивних емоцій», відбувся перехід «від почуття обов'язку до насолоди від відкриття нового», емоційний фон став «більш спокійним», «менше стало емоційної напруги, більше – продуктивного зосередження».

Наведені відповіді добре характеризують ті зміни, які відбуваються в самому процесі текстотворення разом із зростанням досвіду: пом'якшення емоційного фону і його зміна з негативного на позитивний свідчить про звикання авторів до цієї діяльності, вироблення у них певних стратегій, які перетворюють найважливішу для науковця діяльність на комфортну і не надто обтяжливу.

Розглянемо другий блок запитань анкети, спрямованих на рефлексію автором власної *технології* написання наукового тексту: його планування, порівняльної оцінки складності окремих моментів, підходу до реалізації його основних частин, індивідуального розмаху кроку самоконтролю за врахування

зовнішніх формальних вимог, уваги до мовної форми тексту, а також усвідомлення орієнтації власного тексту на читача.

Насамперед нас цікавило, якою є «мова» найперших антиципацій змісту статті. В анкеті пропонувались такі варіанти:

а) уявлення, образи; б) ідеї; в) неясні передчуття; г) окремі поняття, терміни, слова; д) чітке передбачення логічної структури статті; е) інше (дописати).

Більшість респондентів (по всіх групах) на перше місце поставили «ідеї» (45,7%). З великим відривом ідуть «уявлення, образи» (18,9%), далі «чітке передбачення логічної структури» (11,6%), потім «окремі поняття, терміни» (11,4%), «неясні передчуття» (10,1%), і, нарешті, «інше» (2,5%). В «іншому» респонденти відзначили: «емоції», «асоціації з реаліями власної дійсності» та комбінації названих варіантів відповідей.

Впадає в око, що варіанти «уявлення, образи», «неясні передчуття», «окремі поняття, терміни, слова» найчастіше обирають представники групи «ветеранів-майстрів», тоді як на «ідеях» і «чіткому передбаченні логічної структури» наполягають представники першої групи (серед «молодих» – «ідеї» називають 68,75% респондентів, серед «ветеранів» – 30%), а на чітке передбачення логічної структури вказують 29,1% «кваліфікованих» і 5% «ветеранів».

На нашу думку, такий поділ може свідчити про дві речі: або з досвідом автор звільняється від «заданості» ідейного змісту і логічного шаблону в написанні статті («молодий» нерідко почувнівському не може відірватись від логіки свого дисертаційного дослідження, або надто наївно і однозначно дивиться на свій предмет, не може вийти з колії попередніх текстів, не вміє і не хоче подивитись на предмет з більшої віддалі, надто прямолінійно його трактує тощо).

Водночас те, що автор починає з більш глибинних антиципацій, може свідчити як про новизну проблеми, де ще не напрацьовано концептуального змісту, так і про збільшення з досвідом здатності рефлексувати глибинні, дологічні витoki творчого процесу.

Планування тексту. В анкеті пропонувалось такі варіанти:

а) зміст статті (основні ідеї, висновки, структуру) продумую повністю до написання; б) зміст статті продумую до написання в загальних рисах, поєднуючи це з укладанням проміжних текстів

(планів, проспектів, формулювань окремих думок, виписок тощо); в) планую зміст мінімально, а основні думки й положення розвиваю паралельно з написанням тексту (в ході написання); г) жодних планів не складаю, оскільки вони тільки гальмують процес творчості; д) інше – (дописати).

Більшість респондентів (53,6%) обрало варіант б) (зміст статті продумую в самих загальних рисах). Далі з великим відривом і майже на одному рівні ідуть відповіді а) (продумування змісту до написання) і в) (розвиток змісту в ході написання). На останньому місці – «інше» і «жодних планів».

З цікавих моментів відзначимо, що «повне продумування змісту до написання» найчастіше вибирали «початківці», «продумування в ході написання» – «досвідчені», про відсутність планування заявила невелика кількість «ветеранів» (5,5%), вони ж запропонували інші, власні, варіанти: «Розвиваю ідею в процесі написання статті»; «Нерідко пишу висновки, которые следуют из обработки статистического материала, осмысливаю их до конца, редактирую и люблюсь, восхищаюсь ими (и собой)»; «Формую ідею статті, навколо якої групую основний текст, який складається переважно з уже існуючих розробок, що підтверджують (ілюструють) цю ідею».

Таким чином, спостерігається тенденція переходу від продумування змісту статті перед її написанням до планування в загальних рисах і доопрацювання змісту уже в ході творення самого тексту. Із накопиченням напрацювань відкривається також можливість значною мірою формувати «тіло» статті із старого матеріалу, адаптованого до «нової ідеї».

З масштабом і особливостями попереднього планування пов'язаний розмір «кроку» написання статті (відповідно – «кроку» самоконтролю).

Анкета пропонувала варіанти:

а) пишу невеликими блоками (один-два речення), перечитую і виправляю; б) пишу крупними блоками (абзац, сторінка), тоді перечитую і за потреби змінюю; в) пишу від початку до кінця, і лише тоді перечитую, виправляю, вношу зміну; г) інше – (дописати)

Виявилось, що більшість респондентів у всіх групах пишуть великими блоками (абзац, сторінка). Це характерно особливо для перших двох груп і для «ветеранів». Група «досвідчених» пише або

крупними блоками (33%), або від початку і до кінця на одному підихові (33%).

Серед «іншого» натрапляємо на такі цікаві характеристики процесу текстотворення: «Пишу наскоками, потім це збираю до купи і намагаюсь логічно вибудувати»; «Набрасываю алгоритм объяснения и наполняю каждый пункт текстом. Затем уже редактирую окончательный текст, дописывая связки, переходные фразы».

Одиницю самоконтролю можна оцінити також на основі відповідей на запитання № 11, яке стосується *виправлень* в ході написання тексту. Пропоновані варіанти:

а) *виправляю на рівні слова, замінюю неадекватні слова адекватними, відшукую синоніми*); б) *виправляю на рівні речення (контролюю узгодження між словами, змінюю структуру)*); в) *виправляю на рівні загальної смислової структури тексту (контролюю загальну логіку викладу)*); г) *інше (дописати)*.

Більшість респондентів (49,9%) вносять виправлення «*на рівні загальної смислової структури тексту*» – тобто спершу пишуть увесь текст від початку до кінця, і лише після цього перечитують і виправляють. Найчастіше така стратегія виявляється у «досвідчених» (71,4%), найрідше – у «молодих».

На другому місці – ті, що виправляють «*на рівні речення*» (30,8%), причому тут домінують «початківці».

Меншість контролює текст на рівні окремого слова. У віковому аспекті спостерігаємо наступну тенденцію: якщо «молоді» автори переважно перевіряють себе «на рівні речення», далі «на рівні тексту», і найменше – «на рівні слова», то «досвідчені» виявляють виразну схильність до перевірки «на рівні тексту»; набагато меншу – до перевірки «на рівні речення» і ніколи не вдаються до самоконтролю «на рівні слова». У «ветеранів» спостерігається аналогічна тенденція. Таким чином, разом із зростанням досвіду текстотворення одиниця авторського самоконтролю виявляє виразну тенденцію до збільшення.

Серед змістових і структурних частин тексту, які найбільше «напружують» автора, чимало респондентів вказують на *початок* тексту (26,7%). Що стосується дефініцій, гіпотез, визначення предмета, мети, формулювання гіпотез, висновків – то тут можна говорити про великі індивідуальні відмінності, або про те, що ці

моменти взагалі досить непросто зіставити між собою, оскільки всі вони складні – кожен по-своєму.

Нас цікавило, чи часто фіксують автори увагу на мовній формі тексту. Пропонувались варіанти:

а) фіксую увагу на думках, ідеях (мовна форма твориться автоматично); б) спорадично фіксую увагу на пошуках слова; в) знаходжу насолоду в пошуках точного слова; г) тяжко переживаю «муки слова», часто не знаходжу потрібного слова чи мовної форми, на перехресті між думкою і словом нерідко зазнаю невдачі; д) інше (дописати).

Виявляється, що в середньому більшість респондентів фіксують основну увагу на думках та ідеях (35,5%) (серед них основна кількість – «молоді» вчені (50%), і мало думають про їх мовну форму. Серед «молодих» 35% нерідко підшукують окреме слово (не отримуючи від цього насолоди), і лише 15% вже здатні переживати «муки слова».

Серед «досвідчених» про «форму» не думають лише 20%, так само 20% іноді шукають окреме слово (і отримують від цього насолоду), і вже аж 40% переживають справжні «муки слова». «Ветерани» найрідше переживають «муки слова», водночас досить часто відчувають насолоду від пошуків точного слова.

Таким чином, можна говорити про те, що з досвідом збільшується увага авторів до відповідності словесної форми змістові тексту, а також їх відповідальність і бажання висловити свою думку якомога адекватніше до її задуму.

Пов'язане з попереднім і таке запитання анкети: «Як Ви “переживаєте” вимоги ВАКу?». Варіанти:

а) рекомендована структура і послідовність викладу матеріалу допомагає мені організувати свої ідеї і полегшує процес текстотворення; б) вимоги ВАКу засушують і формалізують текстотворення, гальмують творчі моменти текстотворення; в) люблю писати наукові праці у вільній манері, коли їх форма спонтанно народжується в залежності від ходу думки; г) інше (дописати).

Як виявилось, майже половина представників усіх груп схильні до вільної манери письма (44,6%), причому свого максимуму ця схильність сягає у «ветеранів» (66,6%). Щодо останніх приходиться на гадку вислів з книжки середньовічної японської прози: «утомлєнный дискурсией мозг ищет свободного

стиля». Що стосується «молодих», то тут прогнозовано домінує думка про те, що нормативна структура статті полегшує процес текстотворення (60%). Цікаво, що «досвідчені» автори теж позитивно реагують на вимоги ВАКу (50%), хоч не відкидають і вільної манери письма (33,3%). Дехто зауважує, що «ще тільки на перший погляд вони є взаємовиключними».

На завершення зупинимось на проблемі орієнтації наукового тексту на читача.

Як писав М. М. Бахтін, подія життя тексту, тобто його справжня сутність, завжди розвивається на рубежі двох свідомостей, двох суб'єктів. Текст не річ, а тому другу свідомість, свідомість сприймача, ніяк не можна елімінувати чи нейтралізувати [4].

Усі без винятку дослідники мовлення і текстотворення сходяться на тому, що адресованість тексту, тобто орієнтація на слухача, врахування його реакції, лежить в основі побудови повідомлення, і роль іншого, заради якого будується висловлювання, важко переоцінити. Пару «автор – читач» навіть називають «архетипічною» (як «учитель – учень», «мати – дитина» тощо).

Адресат тексту може виступати в різних іпостасях – від конкретно-емпіричного, персоналізованого до колективного і зовсім абстрактного. В працях Т. Дрідзе знаходимо, наприклад, характеристику адресата як «семіотичної групи».

Що стосується наукового тексту, то тут в основу концепції адресата найчастіше кладуть поняття *фонових знань*. Фонові знання співвідносяться з бахтінським поняттям «аперцептивного фону сприйняття мовлення адресатом». Останнє характеризує те, наскільки адресат ознайомлений із ситуацією, чи володіє спеціальними знаннями, якими є його погляди та переконання, його упередженості, його симпатії та антипатії. *Фонові знання* – це спільний запас знань, система понять певної науки, які необхідні для спілкування в науковій сфері. Розуміння – це акт взаємодії нової інформації зі старою (фоновими знаннями), внаслідок чого у фонових знаннях читача відбуваються певні зміни: доповнення, корекція чи відкидання якихось елементів старого знання.

Зрозуміло, що прогнозування автором наукового тексту фонових знань адресата великою мірою впливає на сам процес побудови тексту, його інформаційну насиченість, термінологічну

щільність, композицію і стиль викладу. Так само безперечним є й те, що тільки цим орієнтація на читача не обмежується.

М. М. Бахтін справедливо писав про те, що крім досить конкретного і певною мірою прогнозованого адресата автор більш чи менш усвідомлено орієнтується ще й на вищого «над-адресата», який наділений абсолютно справедливим і відповідним розумінням. Передбачається він, можливо, в далекому часі і в різні епохи набирає конкретно-історичних ідеологічних виразів (Бог, абсолютна істина, суд безсторонньої людської совісті, суд історії, наука тощо). «Автор ніколи не може віддати всього себе і весь свій мовний твір на повну та *остаточну* волю наявним або близьким адресатам (адже й найближчі нащадки можуть помилятися) і завжди передбачає (з більшою чи меншою усвідомленістю) якусь вищу інстанцію відповідного розуміння, яка може відсуватись в різних напрямках. Кожен діалог відбувається ніби на тлі відповідного розуміння незримо присутнього «третього», який стоїть над усіма учасниками діалогу (партнерами)» [1]. Поет Йосиф Бродський навіть казав, що пише не для потомків, а щоб подобатись тіням своїх поетичних предків [5].

Дослідники, що вивчають орієнтацію тексту на читача, порізнюючи вибудовують свої уявлення про специфіку цього процесу, наприклад, пишуть про «роздвоєння» автора, «поляризацію» його на автора і читача тощо. Проте ґрунтовних досліджень, в яких розкривалися б конкретні психологічні механізми орієнтації автором (науковцем) свого тексту на сприймання читача, ми поки що не зустрічали.

В анкеті запитувалось: «Чи орієнтуєте Ви свій текст на читача?». Пропонувались варіанти відповідей:

а) *не думаю про жодного читача, орієнтуюсь на своє внутрішнє мірило (відчуття вичерпаності змісту, точності і ясності виразу); б) орієнтуюсь на конкретних читачів; в) орієнтуюсь на узагальнену спільноту (наукове співтовариство); г) інше (дописати).*

Більшість респондентів (53,7%) відповіла, що орієнтує свій текст «на узагальнену спільноту» (наукове співтовариство), причому найбільшою мірою на цю спільноту орієнтуються, як виявилось, «молоді» науковці (66,6%).

Із значним відривом (28,8%) іде відповідь «на конкретного читача», і насамкінець – «орієнтуюсь на своє внутрішнє мірило» (17,2%). Щодо останнього перед ведуть «ветерани».

Орієнтація тексту на «наукову спільноту» є максимально невизначеною і, як бачимо, типовою для всіх категорій респондентів. Зміни спостерігаються тільки щодо орієнтації «на конкретного читача»: мінімальна у «молодих» (13%), вона різко зростає у «кваліфікованих» (52,5%), трохи спадає у «досвідчених» (33,3%), і ще більше спадає у «ветеранів» (22,5%).

На основі наведених в статті даних впливають такі **висновки**.

Основні параметри текстотворення відрізняються у респондентів з різним професійним досвідом, причому одні більшою, інші меншою мірою.

В цілому цей процес змінюється в напрямку від зовнішніх до внутрішніх мотивів, від «скромних» очікувань щодо резонансу своєї роботи – до активного бажання бути почутим, від емоційно напруженого – до комфортного режиму текстотворення, з домінуванням позитивних емоцій і появою насолоди від самого процесу.

В операційно-технологічному аспекті спостерігається поява з досвідом уміння вільніше поводитись з матеріалом, здатність рефлексувати глибші рівні зародження задуму наукової роботи, схильність до загального «нежорсткого» планування з наступною конкретизацією змісту в ході написання роботи, зростання уваги і вимогливості словесної форми виразу ідей.

Рефлексуючи зміни в своїй текстотвірчій діяльності (останнє запитання анкети), автори зазначили, що вона з плином часу перетворюється з «необхідності» на «внутрішню потребу».

Література

1. Андрієвська В. В. Від концептуального проекту до наукового тексту: психологічна проблематика та феноменологія початкових етапів текстотворення / В. В. Андрієвська // Наукові записки Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Вип. 36. – К. : ТРОЯ, 2008. – С. 29-42.

2. Андрієвська В. В. Проектування наукової статті: психологічний аналіз початкового етапу текстотворення / В. В. Андрієвська // Психологічні особливості творення наукового тексту : методичні рекомендації. – К. : Педагогічна думка, 2008. – С. 69-79.

3. Андрієвська В. В. Процес творення наукового тексту як предмет психологічного аналізу / В. В. Андрієвська // Наукові записки Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Вип. 25. – К. : Міленіум, 2006. – С. 53-74.

4. Бахтин М. М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках : опыт философского анализа // М. М. Бахтин // Эстетика словесного творчества. – М. : Искусство, 1979. – С. 281-307.

5. Мілош Ч. Абетка / Чеслав Мілош. – Харків : Треант, 2010. – 384 с.

В статье рассмотрены изменения процесса продуцирования научного текста, происходящие под влиянием возрастания профессионального опыта научных работников-психологов.

Показано, что эти изменения касаются как личностных, так и операционально-технологических аспектов указанного процесса: его мотивов, самооценок, ожиданий, эмоционального фона, равно как планирования, ориентации на будущего читателя, масштаба самоконтроля, отношения к нормативным требованиям научного текста как жанра, внимательности к его языковой форме.

Ключевые слова: *текстообразование, научный стаж, мотивация, план, ориентация на читателя, эмоциональный фон, самоконтроль.*

The impact of author's labour experience in research work to his mastery in scientific text creation is examined.

Evident transformations are revealed both in personality and technological aspects of text creation, namely in author's motivational factors, expectations, self-evaluation and self-control as well as in his planning of text, orientation to future reader, taking in account a structural restraints and norms of scientific style of exposition, attentiveness to verbal form of communication.

Keywords: *text production, labor experience in research, motivation, design, orientation to reader, affective tone, self-control.*

ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПАТОГЕННИХ ТЕКСТІВ (ДО ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНИХ АСПЕКТІВ МЕДІА-ОСВІТИ)

С. Т. Бойко

У статті розглянуто інформаційне суспільство як сучасний етап розвитку цивілізації. Виявлено особливості функціонування патогенних текстів в інформаційному просторі. Висвітлено стан медіа-освіти в українському суспільстві та обґрунтовано необхідність медіа-грамотності як складової професійної компетенції сучасного психолога.

Ключові слова: інформаційне суспільство, інформаційний простір, медіа-текст, патогенний текст, симулякр, медіа-освіта, медіа-грамотність.

Однією з характерних рис сучасного інформаційного суспільства є створення глобального інформаційного простору, що забезпечує взаємодію людей, їх доступ до світових інформаційних ресурсів, а також задоволення потреб в інформаційних продуктах та послугах. Колектив учених із Університету Південної Каліфорнії (США) під керівництвом д-ра М. Гілберта (Martin Hilbert) провів аналіз розвитку 60-ти основних технологій зберігання, обробки та передавання інформації за 1986-2007 рр. Результати їхніх досліджень були опубліковані в журналі «Science». Отож, людство накопичило близько 295 ексобайт інформації (якщо такий обсяг записати на компакт-диски і покласти їх один на один, вони утворять лінію, довшу за орбіту Місяця). Якщо сто років тому більшість людей прочитувала близько 50 книг за життя, то зараз у кожної людини вдома (в середньому) зберігається кількість даних, еквівалентна приблизно 600 000 книг [23]. Оскільки інформація – це, так би мовити «пальне» для свідомості, питання, яким чином впливає таке зростання інформаційних потоків на психіку людини, вже давно турбує дослідників.

Протягом багатьох віків інформація передавалася безпосередньо від людини до людини (виняток становить хіба що голубина пошта, сигнальні багаття, передавання звукових сигналів на далекі відстані тощо). В будь-якому випадку, обсяг її був обмеженим. У той же час винахідливість людства у застосуванні різноманітних засобів передавання інформації, залежно від умов проживання і розвитку суспільства, просто не знала меж. Усвідомлення необхідності інформації було безперечним, проте

викликало цікавість й інше – депривація, тобто позбавлення інформації. Й. Лангмеєр та З. Матейчек навіть наводять дані про своєрідний жорстокий психологічний експеримент, проведений у давнину: літописець XIII ст. Салімбен із Парми повідомляв, нібито імператор Фрідріх II віддавав немовлят нянькам, наказуючи їм годувати дітей, купати, але уникати розмов та пестошів. Він вважав, що діти, яких не вчитимуть розмовляти, заговорять прамовою людства. Проте, за словами літописця, діти померли – вони просто не змогли жити без лагідних слів і ніжності своїх доглядальниць [11].

В наш час явище депривації (зокрема інформаційної) достатньо вивчене. Результати експериментів, які проводили психологи у XX ст. (С. Грассіан, К. Франклін, Х. Шварц, а також винахідник камери сенсорної депривації Дж. Ліллі – предтечею якого, вочевидь, був І. П. Павлов з його «Баштами мовчання»), свідчать про те, що в помірних дозах сенсорна депривація розслаблює та сприяє інтенсивній внутрішній роботі: швидше опрацьовується інформація, стабілізується психіка, загострюється сприйняття сигналів, що надходять по відкритих каналах. Проте чим жорсткішими є умови сенсорної депривації, тим швидше порушуються процеси мислення, а за її тривалої дії можуть початися галюцинації. Отже, відсутність достатньої інформації про навколишній світ (за допомогою органів відчуттів) призводить до негативних змін свідомості. Водночас різке збільшення інформаційних потоків найрізноманітнішого спрямування, що прямо-таки обрушуються на особистість, породжує психічні феномени іншого порядку. Про це свідчать дослідження, присвячені медіа-соціалізації (В. В. Андрієвська, С. П. Тищенко, О. В. Петрунько, О. О. Вовчик-Блакитна, В. П. Чудинова, А. Бандура, К. Керделлан, Г. Грезійон, Д. Леміш), психологічній залежності від Інтернету (А. Є. Войскунський, К. С. Янг), маніпуляціям зі свідомістю за допомогою інформаційних технологій (С. Г. Кара-Мурза, Г. Шіллер), а також розробці відносно нового розділу психології – медіа-психології (П. Вінтерхофф-Шпурк, Ю. О. Шерковін).

На базі медіа-психології виник новий освітній напрямок – медіа-освіта. Починаючи із 60-х рр. у провідних країнах світу (Велика Британія, США, Канада, Австралія, Франція та ін.) розвивається концепція медіа-освіти, яка розглядається як процес

розвитку особистості за допомогою і на матеріалі засобів масової комунікації з метою формування культури спілкування з медіа, здатності до творчої комунікації, критичного мислення, здатності повноцінного сприйняття, інтерпретації, аналізу та оцінки медіа-текстів, навчання різноманітних форм самовираження за допомогою медіа-техніки. За визначенням Міжнародної ради із кіно та телебачення при ЮНЕСКО, «під медіа-освітою слід розуміти навчання теорії та практичних умінь для оволодіння засобами масової комунікації, що розглядаються як частина специфічної та автономної галузі знань у педагогічній теорії та практиці; її слід відрізняти від використання ЗМК як допоміжних засобів у викладанні інших галузей знань, таких, як, наприклад, математика, фізика чи географія» [24, с. 8]. Також ЮНЕСКО характеризувала медіа-освіту «як засіб підготовки до свідомого суспільного життя» [6].

В Україні донедавна медіа-освіта залишалася фрагментарною, здійснювалася стихійно, з ініціативи ентузіастів – педагогів, журналістів, окремих суб'єктів ЗМК. Так, активну діяльність у цій царині провадить засновник Інституту медіа-екології Б. В. Потятиник; інтернет-видання «Телекритика» запроваджує сайт «Медіаграмотність», головними тематичними напрямками якого є медіа-освіта, медіа-психологія, медіа-етика, медіа-право та маніпуляції в медіа; компанія мобільного зв'язку «Київстар» ініціює написання посібника про безпеку дітей у соцмережах, обґрунтовуючи це тим, що «оскільки дітям не вистачає життєвого досвіду, вони часто не можуть визначити межу, за якою, наприклад, спілкування переходить у маніпуляцію» [18].

Значним кроком є створення у 2006 р. в Інституті соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України лабораторії психології масової комунікації та медіа-освіти.

Постановою Президії НАПН України 20 травня 2010 р. схвалено «Концепцію впровадження медіа-освіти в Україні», в якій зазначається: «Медіа потужно й суперечливо впливають на освіту молодого покоління, часто перетворюючись на провідний чинник його соціалізації, стихійного соціального навчання. До цього додаються всездозволеність інформаційного ринку, засилля низькопробної медіа-продукції, низькоморальних ідеологем та цінностей, що спричинює зниження в суспільстві імунітету до соціально шкідливих інформаційних впливів. Відтак постає гостра

потреба в розвитку медіа-освіти, одне з головних завдань якої полягає в запобіганні вразливості людини до медіа-насильства і медіа-маніпуляцій, втечі від реальності в лабіринти віртуального світу, поширенню медіа-залежностей. У багатьох країнах медіа-освіта функціонує як система, що стала невід'ємною частиною, з одного боку, загальноосвітньої підготовки молоді, з другого – масових інформаційних процесів. Вона є атрибутом глобалізаційних перетворень, чинником конкурентоспроможності економіки, нерозривно пов'язана з розвитком демократії в умовах інформаційного суспільства» [10]. Саме медіа-грамотність особистості (як результат впровадження медіа-освіти) забезпечить особистий контроль над сприйняттям інформаційних потоків, які, зокрема, породжують штучні симуляційні образи (в крайньому своєму вираженні – симулякри), що активно впливають на психіку людини та соціальні процеси.

Інформація стала одним із важливих стратегічних ресурсів – нарівні із людським, фінансовим, матеріальним. Її виробництво та споживання складають необхідну основу ефективного функціонування і розвитку різноманітних галузей суспільного життя і, насамперед, економіки. В житті конкретної людини її роль також є визначальною – чим більше людина отримує інформації для формування навичок і знань, тим більше цінується як спеціаліст і співробітник, тим більше має поваги у суспільстві. Інформація є могутнім засобом впливу на особистість і суспільство в цілому. Хто володіє найбільшим об'ємом інформації з певного питання, той завжди знаходиться в більш виграшному становищі порівняно з іншими. Усвідомлення цього відобразили результати опитування, яке проводив Лондонський музей науки (London's Science Museum). Відвідувачів попросили назвати речі, без яких вони не можуть уявити своє життя. У результаті на першу позицію більшість опитаних поставили Сонце, а на другу – Інтернет, Facebook опинився на п'ятому. До десятка життєво необхідних речей також потрапили електронна пошта та мобільний телефон [21].

Розглядаючи взаємодію засобів масової комунікації (ЗМК) з особистістю, дослідники зазвичай застосовують два підходи. Перший – людино-орієнтований – полягає у тому, що людина вибірково сприймає інформацію, вибираючи ту, яка збігається з її поглядами, і в результаті пристосовує ЗМК до своїх потреб. Другий підхід – медіа-орієнтований, він базується на твердженні, що

людина перебуває під впливом ЗМК, які діють на неї, як наркотик («теорія впливу»). Або, за лаконічним формулюванням Б. Потятиника та М. Лозинського у роботі «Патогенний текст»: «Таким чином, можна вирізнити два погляди на проблему стосунків людини і тексту. Перший: людина контролює текст. Другий: текст контролює людину» [17, с. 6]. Як завжди, коли йдеться про протилежні точки зору, «істина десь поруч» (часто вживаний месидж, посланий нам одним із медіа-продуктів).

Розробляючи концепцію образу світу, О. М. Леонт'єв вводить «поняття про п'ятий квазивимір, в якому відкривається людині об'єктивний світ. Це – смислове поле, система значень» [12, с. 253]. Тож саме в цьому «п'ятому квазивимірі» особистість будує образ світу (а не сам світ) – причому цей образ може бути більш адекватним чи менш адекватним, а іноді й хибним [там же]. Вивчити і проаналізувати його можна через текст, який створює людина, причому під текстом маємо на увазі будь-який спосіб прояву думки чи переживання, будь-який вчинок, тобто все, що може бути виражено особистістю – від простої події до твору мистецтва. Як писав М. М. Бахтін, текст – це «суб'єктивне відображення об'єктивного світу, вираження свідомості, котра щось відображає» [1, с. 484]. Сучасні інформаційні технології (насамперед Інтернет) дають можливість практично будь-якій людині (а не тільки журналістам, митцям, публічним особам чи фахівцям у певних галузях діяльності) перетворювати текст – продукт індивідуальної свідомості – у *медіа-текст*, тобто продукт масової комунікації. Якщо раніше особистий щоденник, в якому людина фіксувала свої переживання та події, що з нею відбувалися, був усе-таки річчю інтимною, то зараз в Інтернеті популярний формат «Живий журнал» або Twitter – тобто той же щоденник, тільки у вільному доступі для будь-якого користувача. Різноманітні соціальні мережі (Facebook, Однокласники, ВКонтакте, Мой мир, Profeo, Сусіди та ін.) спонукають користувача надавати якомога більше інформації про себе. Скажімо, Facebook, окрім основної інформації, пропонує повідомити, «що у Вас на думці», а також місце вашого перебування на даний момент. Тож «поліція думки» із відомого роману Дж. Орвелла «1984» (вийшов друком у 1949 р.) могла б тільки позаздрити нинішньому стану справ – адже телеекран, що був налаштований і на прийом, і на передачу, встановлювався в помешканнях громадян у примусовому порядку, а

зараз своєрідний «інформаційний ексгібіціонізм» є цілком добровільним. Окрім того, пошукові системи (Google, зокрема) зберігають не тільки ті відомості, які надає користувач, але і те, на які сайти чи сторінки він заходить.

Отже, практично кожен з нас – автор свого медіа-тексту, що є продуктом індивідуальної свідомості, потім існує самостійно і стає складовою **медіа-простору**. В свою чергу, медіа-простір створює картину певної «реальності», яка і впливає на формування образу світу особистістю. Тож коло замикається – і людина формує текст, і текст формує людину.

У країнах із давніми демократичними традиціями вже давно досліджують вплив медіа-простору на особистість. Не дивно, що особливу увагу дослідників привернули явища негативного характеру. Зокрема, американський науковець Р. Харріс у своїй праці «Психологія масових комунікацій» зібрав приклади негативних впливів мас-медіа на психологію людей і пояснив ці явища з психологічної точки зору [20]. В Україні це питання почали вивчати із середини 90-х років. Зокрема, Б. Потятиник ввів поняття «патогенний текст» і дав йому таке визначення: «...Під патогенним ми будемо розуміти текст, який завдає чи, на думку експертів, спроможний завдавати шкоду моральному та психічному здоров'ю окремої особи, нації, держави, людства» [17, с. 209]. Також «патогенний текст – це семіотична (знакова) структура, яка має вбудовані механізми розмноження, самоекспансії» [16]. Симптомами патогенного тексту Б. Потятиник вважає:

«1) погіршене сприйняття нової, особливо суперечливої інформації, зациклення на певній інформації, як єдино правильній, параноїдальна одержимість певним текстом;

2) зниження морально-психологічного рівня функціонування особистості» [17, с. 209].

Проте подальша розробка теми показала всю складність і глибину означеної проблеми. Якщо К. С. Серажим продовжує свої дослідження в уже звичному руслі, зосереджуючись на маніпулятивній природі патогенного тексту [19], то Ф. Бацевич вважає, що «названі ознаки чіткому критерію не підлягають і є значною мірою суб'єктивними» [2, с. 153], а Л. Г. Масімова, солідаризуючись із Бацевичем, пропонує свої критерії, зокрема, «текстуальну стратегію, яка марнує реальний час читача. Формальною ознакою такої стратегії є порушення просторово-

часової взаємодії (континууму) тексту, внаслідок якої деформується реальний образ світу» [13, с. 152]. Сам Б. Потятиник у роботі «Медіа: ключі до розуміння» розвиває думку, що, власне, усякий текст у кінцевому підсумку є патогенним [15].

На нашу думку, поняття патогенного тексту має нелінійну природу і певні ознаки гіпертексту, тобто містить у собі систему зв'язків і переходів, які можуть привести до несподіваних висновків. Наприклад, розглядаючи деструктивний вплив надміру насильства в американських бойовиках, можна дійти висновку про патогенний характер деяких творів класичної літератури, що вивчаються, між іншим, у вищій чи середній школі, зокрема, роману Й. В. Гете «Страждання юного Вертера», після виходу в світ якого Європою прокотилася хвиля самогубств (а сам Гете, сублімувавши свої суїцидальні настрої через написання роману, прожив довге життя).

Недарма французький мислитель Ж. Бодріяр, «препаруючи» сучасне суспільство у книзі «Прозорість зла», означив його вірусну природу: «вірусні, чарівливі, індиферентні форми примножені вірулентністю зображень, позаяк всі сучасні засоби масової інформації самі володіють вірусною силою і їх вірулентність заразна. Ми існуємо в культурі іррадіації тіл та умів знаками й образами, і якщо ця культура дає найпрекрасніші результати, то чи варто дивуватися, що вона продукує і найбільш убивчі віруси? Опромінення тіл почалось у Хіросімі, та воно продовжується, подібне на безкінечну епідемію у вигляді опромінення, здійснюваного засобами масової інформації, образами, знаками, програмами, мережами» [3, с. 55].

На думку філософів-постмодерністів, для сучасного суспільства визначальною є стратегія підміни, імітації, симуляції, реальне більше не має можливостей для прояву в людській життєдіяльності, а більшість соціальних проявів описуються категорією *гіперреального*, що складається із *симулякрів*, про вірусну природу яких і писав Бодріяр. Вважаючи, що симулякр за своєю природою є одним із різновидів патогенного тексту, розглянемо це поняття докладніше.

З легкої руки Ж. Бодріяра цей термін (від лат. *simulacrum* – подоба, видимість, копія) набув широкого вжитку в науковому обігу (а також у публіцистичних, художніх текстах і навіть розмовному мовленні). Це поняття має своє коріння в античній

філософії (Лукрецій, Епікур, Платон), де він означав копію, образ предмета, а також образи, що характеризують душевний стан – фантазми, химери, фантоми, привиди, галюцинації, репрезентації снів, страхів, марень (у Платона – копія копії). Його розробляли у ранній християнській теології (Петро Коммстор, Кіпріан Карфагенський, Євсевій Кесарійський, Іоанн Дамаскін), а також у середньовічній філософії (П. Абеляр). У філософії Нового часу вчення про ідоли, фантоми (ті ж симулякри) розвивали Ф. Бекон, Т. Гоббс, Х. Вольф, А. Баумгартен. У постмодернізмі поняття симулякру розглядали Ж. Дельоз, Ж. Батай, П. Клоссовські, А. Кожев, Ж. Бодріяр, розуміючи його як знак без денотату, знак того, чого насправді нема, і декларуючи, що творчість людини – це створення образів, за якими не стоять предмети, і призначення яких – виражати стан людської душі. Навіть мова трактується як найвищий із симулякрів [7].

За Бодріяром, існує чотири стадії перетворення образу в симулякр. У першій фазі образ є відображенням дійсності, у другій – маскує і спотворює реальність, у третій образ маскує відсутність дійсної реальності, а в четвертій образ не має ніякого зв'язку із будь-якою реальністю. Сучасність для Бодріяра – це ера тотальної симуляції. Адже симулятивний характер мають всі сучасні соціальні та культурні феномени – влада лише симулює владність, і такою ж є опозиція [4]. У романі Віктора Пелевіна «Generation “П”» ця ситуація трактується буквально: виявляється, персонажі і російського, і світового політикуму насправді віртуальні оцифровані «тіла-хмарки»... Один із героїв роману так обґрунтовує це дивне явище: «За своєю природою будь-який політик – це телепередача. Ну, посадимо ми перед камерою живу людину. Все одно промови йому буде писати команда спічрайтерів, піджаки вибирати – група стилістів, а рішення приймати – Міжбанківський комітет» [14, с. 253].

Отже, інформація не продукує смисл, а тільки «розігрує» його, підмінюючи комунікацію симуляцією спілкування (сотні, а то й тисячі «френдів» у соціальних мережах – чи можливе повноцінне спілкування з ними?). У книзі «Симулякри і симуляція» Ж. Бодріяр писав: «Ми перебуваємо у світі, в якому дедалі більше інформації і дедалі менше смислу. <...> Інформація пожирає свої власні змісти. Вона пожирає комунікацію і соціальне. І це з двох причин:

1. Замість того щоб стимулювати комунікацію, вона вичерпує свої сили на інсценування комунікації. <...>

2. За цим надмірним інсценуванням комунікації засоби масової інформації, інформація посилено домагаються непереборної деструктуризації соціального» [4, с. 117-120].

В результаті, як вважає Бодріяр, люди мають справу не з реальністю, а з гіперреальністю, що сприймається як більш реальна, ніж сама реальність. (Пригадаймо слова одного з персонажів роману У. Еко «Маятник Фуко»: «Я якраз розмірковував над тим, хто такі ми самі. Ми, хто віримо у Гамлета більше, ніж у власного консьєржа [22, с. 397].) Адже розростання аудіовізуальних образів, зумовлене безкінечною репродукцією об'єктів, і утворює простір гіперреального, власне – уявний світ у свідомості, що вже не здатна відрізнити дійсність від фантазії. Скажімо, новела «Кармен» П. Меріме дала життя опері Ж. Бізе, далі – численним балетним постановкам (уже на музику Бізе), драматичним спектаклям, а з появою кінематографа – безлічі екранізацій, в тому числі комедійній 1915 р. за режисури Ч. Чапліна, музичним фільмам тощо. Вистава «Кармен» Національного театру ім. І. Франка у постановці А. Жолдака відбиває постмодерністську любов до «змішування інгредієнтів», відсилаючи нас до ще одного культового твору, але більш сучасного – «Хрещеного батька» М. П'юзо, бо ж Хосе у Жолдака – дон Хосе, впливовий мафіозі. Творці британських серіалів «Шерлок» та «Жорстокі таємниці Лондона» (в оригіналі «Whitechapel») підкреслюють значимість відомих вигаданих персонажів Шерлока Холмса та лікаря Ватсона, роблячи їх нашими сучасниками, а справжнього, проте ще більш фантомного, – Джека Різника – «наближають» до нас через його наслідувача (злочинця, що скоює аналогічні злочини). Безкінечна низка образів, від античних до шекспірівських, від шекспірівських до гоголівських та шевченківських, видозмінюються, трансформуються у нових культурно-історичних реаліях, у свою чергу конструюючи нову реальність. Отож – «ілюзія більше неможлива, бо більше неможлива реальність» [4, с. 32].

Феноменальним симулятивним образом, що, еволюціонує, перетворився на справжнісінький симулякр, є всюдисущий персонаж українського медіа-простору Верка Сердючка. Більшість журналістів чи критиків, аналізуючи образ, створений Андрієм Данилком, цілком справедливо згадують теорію сміхової

«карнавальної культури» М. М. Бахтіна (С. Тримбач, О. Косюк, А. Окара, В. Азаров, В. Климчук, В. Поліщук). Проте задумаймося: якщо ця теорія стосувалася народної культури середньовіччя та Ренесансу, тоді чому персонаж Верка Сердючка як її сучасне втілення (що вже саме по собі є симуляцією) є таким популярним в українському суспільстві (а також у Росії)? Промовисту відповідь на це питання дає перелік заголовків деяких публікацій в українських ЗМІ: «Країна-симулякр» (В. Сюмар), «Симулякри української демократії» (І. Лосев), «Українська “еліта” як симулякр (сон напередодні свята)» (блогер Пан Отц), «Міфологеми і симулякри» (Є. Ходун), «Гуманітарний симулякр» (М. Дубинянський), «Симулякр Дня гніву» (А. Когут), «Журналістика як симулякр» (Д. Дуцик), «Убити симулякр, або Як нам виграти війну за Україну» (Ю. Романенко), «Київський симулякр» (О. Забужко), «“Ефективний симулякр”, або Арсеній і його команда на Львівщині» (Ю. Абібок), «Бодріяр помер, симулякри залишилися...» (І. Андрусяк). У передмові до українського видання праці Ж. Бодріяра «Символічний обмін і смерть» Л. Кононович писав: «Справді, у світлі бодріярівської теорії сучасна Україна є величезним нагромадженням тенденцій, котрі свого часу не обмінялися, не зруйнувалися, не спалилися, — і мертвим тягарем зависли над цілим суспільством, породивши низку порожніх, безреферентних знаків» [9, с. 8].

Образ Верки Сердючки наскрізь амбівалентний. Чоловіче/жіноче, гламурне/простакувате, російське/українське, талановите/примітивне, привабливе/відразне, поєднуючись, являють собою чудернацький утвір, що є чудовою ілюстрацією до концепції Є. І. Головахи про суспільну амбівалентність України (паралельну орієнтацію на взаємовиключні цінності) як ознаку перехідного періоду, коли стикаються дві моделі суспільної, політичної, економічної і навіть мовної поведінки [5].

Оскільки амбівалентність є одним із симптомів шизофренії, то видаються достатньо актуальними постулати книги Ж. Дельоза та Ф. Гваттарі «Капіталізм і шизофренія», в тому числі і нав'язування суспільством споживацтва невротичних станів як норми [8].

Як відомо, основною функцією тексту є його соціальна роль, здатність забезпечувати певні потреби різних верств суспільства. Тож враховуючи поширеність патогенного тексту, а також те, що кожен індивід є як суб'єктом, так і об'єктом медіа-простору,

безперечною є потреба у забезпеченні належного рівня медіа-грамотності українського суспільства.

Висновки. В Україні в останні роки зроблено певні кроки до розгортання медіа-освіти: засновано Інститут медіа-екології, інтернет-видання «Телекритика» запровадило сайт «Медіаграмотність», головними тематичними напрямками якого є медіа-освіта, медіа-психологія, медіа-етика, медіа-право та маніпуляції в медіа; в Інституті соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України створено лабораторію психології масової комунікації та медіа-освіти; постановою Президії НАПН України 20 травня 2010 р. схвалено «Концепцію впровадження медіа-освіти в Україні».

Проте розгляд проблеми функціонування патогенного тексту (і симулякра як його різновиду) в реаліях сучасного українського суспільства показав, що деструктивний вплив зазначених явищ медіа-простору на масову та індивідуальну свідомість ще недостатньо вивчений.

Проведене дослідження виявило необхідність широкого впровадження медіа-освіти та подальшого напрацювання науково обґрунтованих методів нейтралізації деструктивного впливу патогенних текстів, а також створення системи соціального контролю з метою протидії психологічно руйнівним наслідкам їх поширення.

Література

1. Бахтин М. М. Литературно-критические статьи / М. М. Бахтин. – М. : Художественная литература, 1986. – 543 с.
2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник / Ф. С. Бацевич. – К. : Академія, 2004. – 344 с. – (Альма-матер).
3. Бодрийяр Ж. Прозрачность зла : сб. эссе / Жан Бодрийяр. – М. : Добросвет, 2000. – 258 с.
4. Бодрийяр Ж. Симулякри і симуляція / Жан Бодрийяр ; пер. з фр. В. Ховхун. – К. : Основи / Соломії Павличко, 2004. – 230 с.
5. Головаха Є. Особливості політичної свідомості: амбівалентність суспільства та особистості / Євген Головаха // Політологічні читання. – 1992. – №1. – С. 24-39.
6. Грюнвальдская декларация по медиаобразованию [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.medigram.ru/documents/documents_23.html

7. Делез Ж. Логика смысла / Жиль Делез. – М. : Academia, 1995. – 298 с.
8. Дельоз Ж. Капіталізм і шизофренія : Анти-Едіп / Ж. Дельоз, Ф. Гваттарі. – К. : КАРМЕ-СІНТО, 1996. – 384 с.
9. Кононович Л. Смертельний дарунок Жана Бодріяра / Леонід Кононович // Символічний обмін і смерть / Жан Бодріяр ; пер. з фр. Л. Кононович. – Л. : Кальварія, 2004. – 374 с.
10. Концепція впровадження медіа-освіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ispp.org.ua/news_44.htm
11. Лангмейер Й. Психическая депривация в детском возрасте / Йозеф Лангмейер, Зденек Матейчек ; пер. Г. А. Овсянников. – Прага : Авиценум, 1989. – 335 с.
12. Леонтьев А. Н. Образ мира / А. Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения. – М. : Педагогика, 1983. – С. 251-261.
13. Масімова Л. Г. Критерії патогенного тексту / Л. Г. Масімова // Наукові записки Інституту журналістики : наук. зб. / за ред. В. В. Різуна ; КНУ імені Тараса Шевченка. – К., 2010. – Т. 41. – 212 с.
14. Пелевин В. Generation “П” / Виктор Пелевин. – М. : Вагриус, 2003. – 368 с.
15. Потятиник Б. Медіа: ключі до розуміння / Борис Потятиник. – Львів : ПАІС, 2004. – 312 с. – (Медіакритика).
16. Потятиник Б. Немає іншого виходу, крім медіаосвіти / Борис Потятиник ; Отар Довженко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.mediasapiens.kiev.ua/material/boris-potyatinik-nemaie-inshogo-vihodu-krim-mediaosviti>
17. Потятиник Б. Патогенний текст / Б. Потятиник, М. Лозинський. – Львів : Місіонер, 1996. – 296 с.
18. Про програму // Безпека дітей у мобільному інтернеті [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://online-bezpeka.kyivstar.ua/important/about/>
19. Серажим К. С. Журналістський текст патогенного характеру / Серажим К. С. // Держава та регіони : науково-виробничий журнал. – 2010. – № 2.– С. 161-171.
20. Харрис Р. Психология массовых коммуникаций / Ричард Харрис. – 4-е изд., междунар. — СПб. : Прайм-Евронек, 2003. – 445 с. – (Проект «Психология-Best»).
21. Шокующий хіт-парад речей, без яких не можуть жити британці... [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mediaosvita.com.ua/material/3280>
22. Эко У. Маятник Фуко : роман : пер. с итал. / Умберто Эко. – К. : Фіта, 1995. – 752 с. – (Серія 700).
23. Hilbert M. The World's Technological Capacity to Store, Communicate, and Compute Information / Martin Hilbert, Priscila López

[Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.sciencemag.org/content/early/2011/02/09/science.1200970>

24. Media Education. – Paris : UNESCO Publishing, 1984. – 211 p.

В статті розглядається інформаційне суспільство як сучасний етап розвитку цивілізації. Виявлені особливості функціонування патогенних текстів в інформаційному просторі. Розкрито стан медіаосвіти в українському суспільстві та обґрунтовано необхідність медіаграмотності як однієї з складових професійної компетенції сучасного психолога

Ключевые слова: інформаційне суспільство, інформаційне простір, медіа-текст, патогенний текст, симулякр, медіа-освіта, медіа-грамотність.

The article described the information society as the current stage of development of civilization. The features of the functioning of pathogenic texts in cyberspace. Clarifies the status of media education in the Ukrainian society and the necessity of media literacy as part of professional competence of modern psychology.

Keywords: information society, information space, media-text, text pathogenic, simulacra, media education, media literacy.

ДОСЛІДЖЕННЯ ГЕНДЕРНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОВЛЕННЕВОЇ КОМУНІКАЦІЇ У НАУКОВОМУ СПІВТОВАРИСТВІ

Л. Й. Ботіна

У статті викладено результати дослідження гендерних особливостей комунікації у науковому співтоваристві. Визначено, яким видам і ситуаціям мовлення надають перевагу учасники мовленнєвої взаємодії, які умови та фактори впливають на ефективність мовленнєвих інтеракцій; описано найбільш характерні ситуації та види мовлення у досягненні комунікативної мети; схарактеризовано гендерні особливості наукового спілкування.

Ключові слова: фахова комунікація, гендерні особливості, комунікативні стратегії, мовленнєві характеристики.

У другій половині ХХ століття науковці гуманітарного спрямування зосередили свою увагу на проблемах гендерного характеру. Гендерні дослідження належать до напряму, який набув стрімкого розвитку протягом останніх десятиліть. Особливістю гендерних досліджень є міждисциплінарний характер, залучення даних суміжних наук.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Гендер – це певний набір практик, дій, які виконуються людьми в різних ситуаціях порізному і зафіксовані в мові, а мова не лише віддзеркалює гендерні мовні особливості – вона конструює їх. В деяких дослідженнях висловлюється думка, що жінки орієнтовані на міжособистісне спілкування більшою мірою, ніж чоловіки; вони легше адаптуються до нових соціальних умов, більш відкриті та відповідальні, активні, уважні, дружелюбні, чуйні, соціально компетентні, мають здатність до аналізу та цілісного бачення ситуації, прагнуть уникати конфліктів [3].

В останні десятиліття більшої популярності набули психологічні теорії, які трактують гендерні відмінності як продукти відмінних соціальних ролей чоловіків і жінок (Е. Берн, 2001; С. де Бовуар, 1994, 1995; В. Бондаровська, 2003; І. Жеребкіна, 1996; Є. П. Ільїн, 2002). Різні соціальні та культурні очікування щодо чоловіків і жінок, які вже сформувалися в суспільстві, спричиняють істотні відмінності в їхній поведінці. Індивідуальні особливості суб'єкта діяльності проявляються в продукті цієї діяльності (К. А. Абульханова-Славська, 1973; Б. Г. Ананьєв, 1980; С. Л. Рубінштейн, 1946; 1973 та ін.). Продуктом мовленнєвої діяльності (точніше, її продуктивних видів – мовлення і письма) є висловлювання (або текст), що структурно, логічно, цілісно та інформативно пов'язані з особистістю мовця. На думку деяких дослідників, найбільш перспективним і обґрунтованим напрямом вивчення особливостей чоловічої і жіночої мови нині вважається вивчення стратегій і тактик мовленнєвої поведінки чоловіків і жінок у різних комунікативних ситуаціях з обов'язковим урахуванням культурної традиції даного суспільства. На спілкування жінок і чоловіків впливають гендерні стереотипи, притаманні певному суспільству, й особистісні якості, тож чоловічий та жіночий стилі спілкування відрізняються. Як зауважує В. О. Васютинський, «...із соціального погляду чоловіча поведінка визначається сильнішими виявами владності і впливовості, тоді як жіноча, відповідно, підлеглістю та впокоренням, то в масовій свідомості, а відтак і в культурі закріпилися відповідні стереотипи. Ці стереотипи надто міцні, надто за давнини, аби можна було серйозно ставити питання про істотне подолання їх. Мало того, таке подолання з багатьох поглядів, може навіть видатися недоцільним, оскільки дотримання статево-рольових стереотипів, зазвичай, полегшує та уприємнює

людське існування» [2, с. 7]. Значною мірою характер мовленнєвого спілкування, його стратегії, стиль залежать від гендерних статусів учасників спілкування.

Як зазначається, гендерні стереотипи найповніше відображаються у мові та мовленні, визначаючи відмінності мовленнєвої поведінки чоловіків і жінок. За даними різних соціологічних, лінгвістичних, культурологічних, а також феміністичних та гендерних досліджень встановлено, що чоловікам складно сприймати темп, швидкість, емоційність та експресивність жіночої мови. Поряд із цим жінкам не завжди зрозумілі повільність, надмірно скрупульозне обміркування та аргументація чоловічих думок. Гендеристи вважають, що жіночій мові властива поміркованість, у її лексиці частіше зустрічаються застарілі слова та звороти. На відміну від жінок, чоловіки краще сприймають нове в мові, вони більше вживають неологізмів, термінів. Було встановлено, що з підвищенням рівня освіти мовців відмінності у їх лексиці стираються.

Як зазначає В. В. Андрієвська, досконале володіння мовою і мовленням – одна з найважливіших складових професійної компетентності психолога [1].

Мета даної роботи: дослідження гендерних особливостей (чи відмінностей) в усному науковому спілкуванні (комунікації).

Як гіпотеза, виступає припущення: суттєвий вплив на вияв гендерних особливостей (чи відмінностей) особистості справляє виконання нею певної соціальної ролі, яка підтримує або пригнічує у людини характерні особливості мовленнєво-комунікативної діяльності, притаманні їй як представникові певної статі; гендерні особливості можуть певним чином виявлятися в тексті наукової усної комунікативно-мовленнєвої діяльності як її продукт, зокрема у психолінгвістичних характеристиках мовленнєвих дій та комунікативних стратегіях, що, в свою чергу, залежить від особливостей ситуації та умов перебігу процесу комунікації.

Об'єктом обрано наукову усну мовну продукцію, яка віддзеркалює спілкування чоловіків і жінок у комунікативній взаємодії.

Предметом виступають гендерні особливості комунікативних стратегій та мовленнєвих дій у процесі наукової комунікації.

Завдання дослідження:

- з'ясувати стан досліджуваної теми в літературі та здійснити теоретико-методологічний аналіз проблеми з метою визначення підходів до з'ясування основних характеристик та гендерних аспектів усного наукового дискурсу;

- дослідити і схарактеризувати особливості функціонування мови і мовлення як засобу теоретичної діяльності вченого та його фахової комунікації в науковому співтоваристві;

- виявити ситуації та види мовлення, найбільш характерні для досягнення комунікативної мети;

- визначити умови та фактори, що впливають на ефективність наукової взаємодії.

Актуальність дослідження визначається недостатнім вивченням комплексу проблем, пов'язаних із гендерними особливостями мовленнєвої комунікації у науковому співтоваристві. Разом з тим обізнаність із гендерними особливостями усного наукового спілкування спеціалістів має істотне значення для підвищення рівня обміну інформацією в науковому середовищі та оптимізації цього процесу.

Наукова комунікація – доволі регламентований процес, і включає в себе виступи, доповіді, лекції, дискусії, обговорення, участь в академічних заходах, засіданнях, конференціях, симпозіумах тощо. Поряд з цим невід'ємною частиною комунікації науковців є й неформальне, буденне спілкування колег. У процесі буденного нерегламентованого усного спілкування в академічному професійному науковому середовищі (співробітники академічних інститутів, аспіранти, викладачі ВНЗ) відбувається звичайно обмін думками щодо осмислення своїх наукових пошуків, отримання та інтерпретація нової інформації. У щоденному спілкуванні, в колі своїх колег людина може краще зрозуміти свою і чужу позицію, думку, емоційне ставлення, настрої, отримати підтримку або почути критичний відгук.

Для виконання поставлених завдань було розроблено анкету, яка містить 81 питання. Питання стосувалися особливостей спілкування у науковому співтоваристві. Таке спілкування, як зазначалося, має, з одного боку, офіційний, діловий характер, а з другого – в ньому присутні неофіційні, особистісні стосунки. Під формальним спілкуванням ми розуміємо ділове наукове спілкування під час засідань, конференцій, семінарів, обговорень, нарад тощо (регламентовані засади). Питання анкети стосувалися:

- 1) з'ясування найбільш поширених ситуацій і видів мовлення (формального і неформального);
- 2) тематичної проблематики, якій надають перевагу у формальному та неформальному спілкуванні;
- 3) інтересів співрозмовників;
- 4) стилів бесід;
- 5) визначення умов та факторів, що впливають на ефективність наукової взаємодії;
- 6) особливостей сприймання себе і співрозмовника.

До анкетування ми залучали наукових співробітників Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПНУ, викладачів психології ВНЗ, психологів. В опитуванні взяли участь 83 особи.

Під час аналізу отриманих результатів ми встановили, що в процесі **ділового наукового спілкування** (засідання, конференції, семінари, обговорення, наради) для всіх опитуваних характерним є таке: серед видів і ситуацій мовлення більшість надають перевагу обміну думками з колегами; нетривалим діловим зустрічам, розмовам. Цікавими для опитуваних є публічні дискусії та виступи в процесі обговорення наукових праць. Більш успішними учасники комунікативного акту бачать себе в ситуації розмови тет-а-тет та у спілкуванні в невеликій групі, найменш успішними – в ситуації публічного виступу.

Як показало дослідження, найбільш емоційно забарвленими видами комунікативної діяльності виявились: неформальні ситуативні бесіди, дискусії в кулуарах семінарів на близькі комунікантам теми, в обговоренні яких всі охоче брали участь.

Найбільш цінується співрозмовниками: вміння систематизувати матеріал та бажання підтримувати обговорювану тему, а найменше – здатність узгоджувати обговорюване з інтересами співбесідника.

Під час розмови досліджувані надають перевагу інтелектуальним проблемам. З-поміж усього іншого опитувані віддають належне врегулюванню практичних (побутових) справ, розповідям про новини суспільного і особистого життя.

Опитувані, характеризуючи власні труднощі, що виникають у процесі викладу думок, відмічають власні намагання щодо підбору адекватних слів, систематизації та узагальнення матеріалу, його лаконічного подання. Разом з тим всіма досліджуваними

наголошується наявність чітко визначеної мети для спрямування продуктивної розмови комунікантів.

Мовленнєва активність опитуваних спрямована в основному на задоволення таких потреб, як узгодження власної наукової позиції з колегами, потреби у їхній підтримці щодо отримання необхідної інформації.

Результати обговорення наукових тем, на думку досліджуваних, засвідчують, що воно може бути успішним в разі узгодженості позицій з комунікантами. Водночас зазначалося, що процес наукового пошуку вести найважче за відсутності між співрозмовниками емоційного контакту.

Характеризуючи власний стиль спілкування, майже всі опитувані надавали перевагу таким характеристикам, як доброзичливість, ввічливість, комунікабельність.

Оскільки наше завдання полягало у виявленні та характеристиці *гендерних особливостей* наукового формального спілкування, зупинимось на аналізі, який засвідчив таке:

1. Чоловіки менш відповідально ставляться до заповнення анкет.

2. Для чоловіків більш цікавим виявилось письмове наукове мовлення, ніж усне.

3. Для обох статей найбільш прийнятним був невимушений дружній діалог з колегами, тобто можливість обговорювати з ними знайомі теми з наведенням конкретних прикладів їх висвітлення. Разом з тим ні чоловіки, ні жінки не цінують належною мірою вміння відстоювати власну точку зору.

Чоловікам цікаво розповідати про новини суспільного й особистого життя, свої емоційні переживання та особливості врегулювання практичних (побутових) справ, але не в такій мірі, як жінкам. Їм цікавіше дискутувати на наукові теми. Вони намагаються систематизувати й узагальнити матеріал, який є предметом обговорення.

Мовленнєва активність жінок спрямована передусім на задоволення таких потреб, як бути корисними для інших та отримання нової інформації; а в чоловіків домінує потреба у доведенні істинності власних аргументів.

Доброзичливість, чемність, ввічливість притаманні стилю розмов і чоловіків, і жінок; несерйозність і критичність – не

властива нікому; офіційність, діловитість та стриманість є більш характерною для чоловіків.

Аналізуючи **усне неформальне спілкування** в науковому співтоваристві, ми отримали такі результати:

– найбільш охоче всі респонденти обговорюють з колегами в буденних ситуаціях особисті та побутові теми; причому жінки – більшою мірою особисті теми, чоловіки – побутові і наукові;

– на відміну від формального спілкування, у неформальному респонденти надають перевагу бесідам на нові теми, передусім це стосується жінок;

– учасники комунікативного процесу найбільш цінують у співрозмовників здатність узгоджувати обговорювані питання з інтересами інших осіб та вміння систематизувати, узагальнити матеріал. Причому для жінок більш важливим, ніж для чоловіків, є прагнення узгодити обговорюване з інтересами партнера зі спілкування (домовитися); а для чоловіків – вміння систематизувати, узагальнити матеріал, тобто здатність щодо обґрунтування оригінальності власної точки зору;

– на відміну від формального спілкування, у буденному опитуванні надають перевагу організації бесіди, дискутуванню та жартам. Причому жінки люблять розповідати про свої емоційні переживання та сенсаційні новини суспільного й політичного життя; чоловіки ж полюбляють дискутувати на різні теми, врегульовувати практичні (побутові) справи;

– під час розмови респонденти зазвичай намагаються лаконічно викласти думку, підібрати адекватні слова, надають увагу деталям, прагнуть послідовно і логічно викласти свою точку зору, вичерпати тему; чоловікам більше до душі продукувати ідеї, будувати плани щодо їх реалізації та висувати глобальні ідеї;

– найбільш комфортно почувають себе і чоловіки, і жінки у спілкуванні в невеликій групі;

– мовленнєва активність у неформальному спілкуванні спрямована у всіх на те, щоб довести істинність своїх тверджень: жінки вдаються до емоційного впливу на інших, чоловіки вчиняють по-іншому – вони здебільшого не зважають на аргументи співрозмовників, не вдаються до емоційного впливу на них і підсилюють власну аргументацію.

– всі досліджувані надають перевагу толерантному стилю спілкування (безпосередність, приємність, довірливість), причому

жінки особливо цінують тісний емоційний контакт зі співрозмовниками та близькість особистісних позицій співрозмовників у відповідній ситуації бесіди;

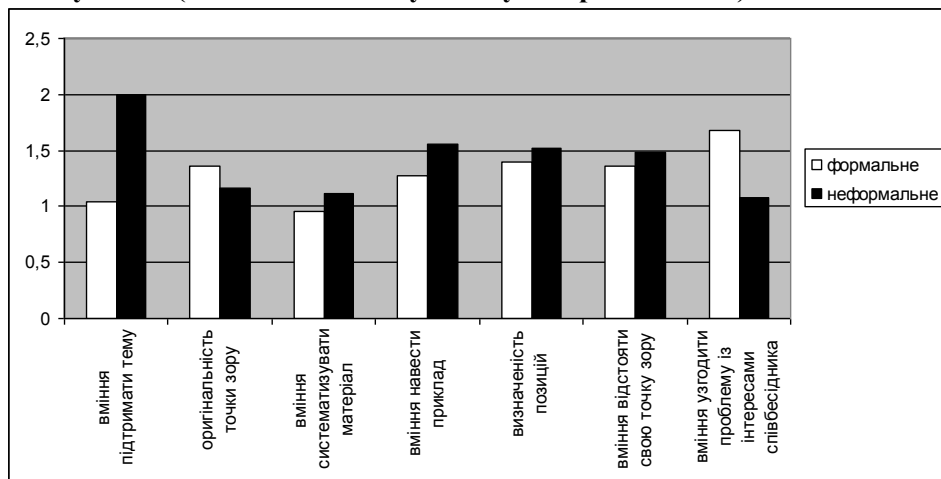
– і чоловіки, і жінки відмічають, що бесіду утруднює відсутність емоційного контакту та психологічна несумісність зі співрозмовником;

– найбільш притаманними стилю неформальних бесід щодо всіх респондентів є: ввічливість, доброзичливість чемність; причому не властивими для жінок рисами можна вважати: настирливість, офіційність, діловитість.

Як видно з табл. 1, вміння підтримати тему, навести приклад, відстояти свою точку зору найбільш актуальне для неформального спілкування у невимушеній ситуації, а ось оригінальність точки зору найбільш цінується, зокрема, під час офіційних заходів – поряд з умінням узгодити проблему з інтересами співрозмовника.

Таблиця 1

Порівняльні особливості формального і неформального спілкування (що найбільш цінується у співрозмовника)

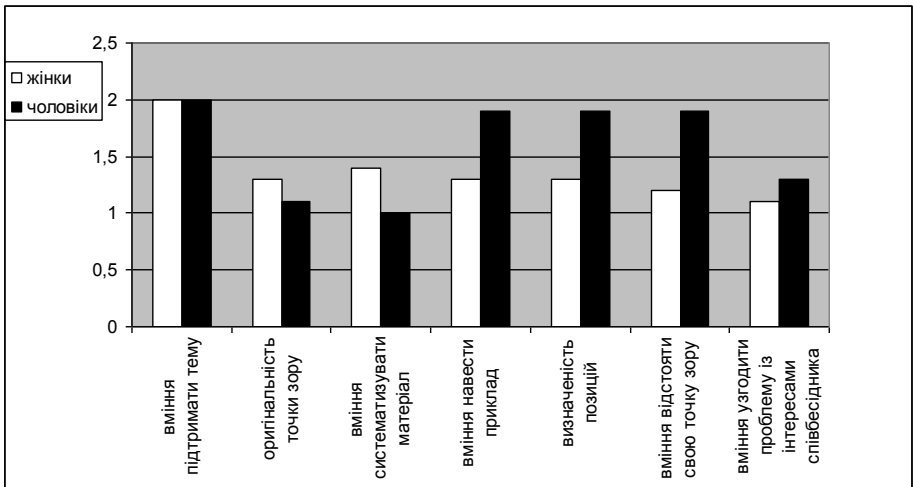


Із табл. 2 видно, що і жінки, і чоловіки однаково цінують вміння підтримати тему у неформальному буденному спілкуванні, а ось оригінальність точок зору та вміння систематизувати матеріал – найбільш притаманні жінкам. Чоловіки цінують вміння відстоювати

свою позицію, здатність навести вдалий приклад та вміння узгодити проблему з інтересами співбесідника.

Таблиця 2

Порівняльні особливості неформального наукового спілкування (що цінують у співрозмовників чоловіки і жінки)



Проведене дослідження дало змогу зробити такі **висновки**.

Серед видів і ситуацій мовлення більшість надає перевагу обміну думками з колегами; нетривалим діловим зустрічам, розмовам. Цікавими для опитуваних є публічні дискусії та виступи в обговореннях. Більш успішними учасники комунікативного акту бачать себе в ситуації розмови тет-а-тет та у спілкуванні в невеликій групі, найменш успішними – в ситуації публічного виступу.

Під час академічного спілкування мовленнєва активність жінок спрямована передусім на задоволення таких потреб, як бути корисним для інших та отримання нової інформації; а у чоловіків домінує потреба у доведенні істинності власних аргументів.

Добррозичливість, чемність, ввічливість притаманні стилю розмов і чоловіків, і жінок; несерйозність і критичність – не властива нікому; офіційність, діловитість та стриманість є більш характерною для чоловіків.

Мовленнєва активність у неформальному спілкуванні спрямована у всіх на те, щоб довести істинність своїх тверджень:

жінки – емоційно впливаючи на інших, чоловіки задовольняють свою потребу у самоствердженні по-іншому – вони здебільшого не зважають на аргументи співрозмовників і не вдаються до емоційного впливу на них, а намагаються підсилити власну аргументацію.

На відміну від формального спілкування, у буденному опитуванні надають перевагу організації бесід на різні теми, дискутуванню та жартам. Причому жінки люблять розповідати про свої емоційні переживання та сенсаційні новини суспільного й політичного життя; чоловіки ж полюбують дискутувати, під час розмови врегульовувати практичні (побутові) справи.

Література

1. Андрієвська В. В. Мова й мовлення в структурі професійної компетентності психолога / В. В. Андрієвська // Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України / за ред. акад. Максименка С. Д. – К. : Ніка-Центр, 2010. – Вип. 38. – С. 46-64.

2. Васютинський В. О. Владно-підвладні аспекти статево-рольової гендерної взаємодії / В. О. Васютинський // Практична психологія та соціальна робота. – №6. – 2006. – С. 6-16.

3. Носенко Е. Л. Психологічні аспекти феномена культурної інерції та актуальність гендерної рівноваги у суспільстві / Е. Л. Носенко // Гендер : реалії та перспективи в українському суспільстві. – К. : Фоліант, 2003. – С. 274-276.

4. Пчелінцева О. Е. Комунікативна поведінка людини : гендерний аспект / О. Е. Пчелінцева // Гендер : реалії та перспективи в українському суспільстві : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 11-13 грудня 2003 р.). – К. : Фоліант, 2003. – С. 218-222.

В статье изложены основные результаты исследования гендерных особенностей коммуникации в научной среде. Определены те виды и ситуации, которым отдают предпочтение участники речевого общения, определены условия и факторы, влияющие на успешность научной коммуникации, описаны ситуации и виды речевого общения, наиболее эффективные для достижения коммуникативной цели, охарактеризованы гендерные особенности научного общения.

Ключевые слова: профессиональная коммуникация, гендерные особенности, коммуникативные стратегии, речевые характеристики.

The article deals with the results of the research concerning gender peculiarities of communication in scientific community. The article defines what aspects and situations of speech predominate among the members of communicative interaction,

what circumstances and factors influence the effectiveness of speech acts. The article covers the most frequent situations and kinds of speech in the process when the communicative objective is gained, it also distinguishes gender peculiarities of scientific communication.

Keywords: *professional communication, gender peculiarities, communicative strategies, speech characteristics.*

КОГНІТИВНО-ДУХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ АКТУАЛЬНИХ ПРОБЛЕМ СУСПІЛЬСТВА

Є. П. Верещак, Л. М. Манилова

У статті розглянуто деякі морально-психологічні та соціально-педагогічні проблеми когнітивно-духовного розвитку особистості і зроблено спробу виявлення можливостей щодо оздоровчого впливу розвивально-виховної системи сучасної освіти. Висвітлено роль шкільного психолога в діагностично-корекційній роботі з молоддю та значення рефлексії власного «Я» педагога у професійному зростанні.

Ключові слова: *особистість, суспільство, довкілля, співпраця, освіта, оздоровлення, когнітивно-духовний потенціал.*

Вступ. Споконвіку точиться боротьба між прихильниками матеріального і духовного, культури і моральності, науки і релігії. А в «матеріалізмі, особливо в атеїзмі, взагалі заперечується його (духовного. – Є. В., Л. М.) реальність» [10, с. 59]. Ми явно затримались із визначенням ролі та місця духовної складової в розбудові незалежної демократичної України: не вистачає в наших серцях і душах внутрішнього миру, спокою, толерантності, злагоди. А до таких вічних християнських цінностей, як *любов, радість, терплячість, прощення, турбота за ближнього*, не те що не наблизилися в суспільно-соціальному вимірі, але й відійшли назад від того, що й мали. Мова, звичайно, йде не про щирих вірян, а про людський загал.

Разом з тим у нас є досвід ефективного педагогічного впливу на морально-психологічний і духовно-етичний розвиток індивіда, малої групи і довкілля. Під *довкіллям* зазвичай розуміють оточення, навколишній світ. Конкретніше – це соціально-природний ареал, в якому людина з'являється на світ Божий, живе в ньому, вчиться, працює, відпочиває, заводить сім'ю, самореалізується тощо. Адже, по-перше, для дослідника-консультанта, окрім приміщення, де проводять уроки, лекції, збори тощо, важлива наявність ще й

«аудиторії без перегородок», в якій науковці, практичні психологи, соціальні педагоги, лікарі, душеопікуни можуть і повинні працювати спільно для духовно-морального оздоровлення людей різновікових груп – дітей, батьків і прабабків. А по-друге, психолог, як і лікар, має відстежувати і корегувати стан когнітивно-комунікативного та духовно-морального здоров'я соціуму або окремої особистості навіть і в тому місці, де він перебуває в особистих справах. «Бо, якщо ми хочемо краще жити, то маємо робити щось корисне навколо себе, хоча б на відстані витягнутої руки», – сказав відомий міжнародний політичний оглядач Генріх Боровик наприкінці 80-х років минулого століття. Думка слушна, оскільки «психологія стала настільки наукою, що людина вже не впізнає в ній саму себе» [10, с. 80]. Тому нині особливо вчасне «підтягування» практичної психології до теоретичної.

Актуальність. Основа духовно-морального здоров'я, як і фізичного, має закладатися ще змалечку, і продовжуватися завжди і скрізь: в сім'ї, навчально-виховній дитячій установі, в середній та вищій школі і поза їх межами. Концепцію індивідуального і суспільного здоров'я нації спеціалісти-гуманітарії, зокрема психологи, закономірно пов'язують з певним державно-політичним устроєм, соціально-економічним рівнем життя людей, науково-технічними досягненнями суспільства тощо. Будь-якої історичної доби мали місце як позитивні, так і негативні явища в житті суспільства та конкретного індивіда. Інша справа, в якому співвідношенні і наскільки чиновники, навчально-виховні заклади, соціально-психологічні служби, громадські органи компетентні і морально зрілі, щоб прислухатися до думки вчених, голосу дослідників Святого Письма і духовно-християнського досвіду простих людей. Так, О. В. Завгородня і Л. О. Курганська [8] аналізують такі важливі складові психічного і морального здоров'я, як *страх, сором, совість*. Культура *сорому*, як зазначають ці автори, в Японії помітна більше, ніж в інших країнах і є регулятором певних моральних норм. А «почуття сорому перед членами своєї групи виховується з дитинства: діти висміюються чи виганяються з класу за те, що вони діють, мислять, одягаються не як усі; вчинки особистого характеру обговорюються в групі і “винуватець” підлягає громадському осуду» [там само, с. 17]. Головним же регулятором соціального поведіння в культурі західних країн, зокрема США, є «внутрішнє почуття провини: перед

Богом і перед собою. Психологія провини пов'язується з більш високим рівнем розвитку людини» [там само].

В українській же культурі передусім впадає в очі те, що пересічна людина часто «потішає» себе тим, що «нас так вчили і виховували» (тобто в матеріалістично-атеїстичному дусі). Причому автори таких висловлювань – нерідко ровесники початку перебудовних процесів. Чим не зразок стереотипного мислення на кшталт: «Йдемо будь-куди, аби за більшістю».

На жаль, ефективні засоби активного розвитку зростаючого покоління випали з вітчизняної освітньо-виховної системи становлення особистості за роки затяжного періоду в розбудові української незалежної держави, що значно збіднило досягнення педагогічної психології і соціальної практики. Зокрема, зникли літні табори праці та відпочинку, загони юних механізаторів, трудові десанти, навчально-виховна робота учнів зі спеціалізованою спрямованістю і т.п. Ці та інші форми морально-трудового оздоровлення зростаючої особистості в 70-80-ті роки відіграли значну роль в освітньо-розвивальному процесі учнівської молоді, про що йшлося в наших попередніх публікаціях. Проте без належного соціально-духовного підґрунтя весь цей дидактично-прагматичний потенціал безслідно зник, а компетентні органи свосчасно не вдарили на сполох, аби припинити цю непоправну руйнацію.

Постановка проблеми. На тлі широко розгалужених інформаційних систем, новітніх технологій, що є незаперечним досягненням НТП, величезних фінансових потоків пересічна людина нерідко переймається ілюзорними можливостями швидко розбагатіти, стати успішною, надто помітною в суспільстві і «жити на повну». Другорядними часто вважаються *здобуття ґрунтовної освіти, відповідальне ставлення до оволодіння знаннями, напружена розумова і практична діяльність, чесна життєва перспектива*. Індивід ніби забуває або ставить зверхньо до таких вічних загальнолюдських цінностей, як *співчуття ближньому, любов, доброта, вірність, терплячість, прощення, молитва*. «Любіть ворогів своїх, благословляйте тих, хто вас проклинає, творіть добро тим, хто ненавидить вас, і моліться за тих, хто вас переслідує» [Матв. 5:44].

Виходячи з цих міркувань, ми поставили перед собою завдання: виявити в учнівської та працюючої молоді

загальнолюдські моральні стандарти і на їх основі актуалізувати в свідомості молодих людей когнітивно-комунікативні та духовно-етичні цінності, наявні в морально здоровому житті особистості та суспільства: навчання, працю, дозвілля, взаємини з однолітками та дорослими і т. п.; подати стимульно-дослідницький матеріал клієнтам таким чином, щоб його психодіагностична сутність водночас слугувала засобом психопрофілактики та певною мірою сприяла особистісно зорієнтованому розвитку їх морально-психологічної і когнітивно-духовної культури.

Теоретичне підґрунтя і результати дослідження та їх обговорення. Дослідник нині має можливість аналізувати і використовувати в своїй роботі як фахову літературу, так і християнські джерела.

«За християнськими уявленнями все суще створив Бог, – пише С. В. Бондар. – За Його задумом було створено абсолютно досконалий *невидимий світ* – духовний, метафізичний, ідеальний, ноуменальний, небесний і *світ видимий* – матеріальний, фізичний, недосконалий, феноменальний, земний. Центральне місце у світі земному мала посісти людина» [1]. Але подібні уявлення людей мали місце і в дохристиянську добу. З приходом же на грішну землю Сина Божого акценти світобудови доносяться до свідомості людей по-іншому. Бо «споконвіку було Слово, і Слово було у Бога, і Слово було Бог. Усе через Нього сталось, у Ньому життя було, і життя було світлом для людей. Було Світло істинне, що просвіщає кожну людину, яка приходить у світ» [Ів.1:1, 3, 4, 9]. Не всі, звичайно, водночас можуть зрозуміти цю утаємничену Божу істину. Навіть високоосвічені люди, в тому числі й визнані в світі вчені, перебували певний час в лещатах матеріалістичного мислення або соромилися «засвітитися» перед атеїстичною більшістю своїм духовним прозінням [5].

Аналіз праць вчених-класиків, сучасних психологів спонукає дослідників замислитися над «"логікою" історії психології і дає змогу краще осягнути можливості перспективи психологічного дослідження як такого, а також можливості та обмеження кожного методу дослідження, глибше зрозуміти правила їхнього поєднання з метою вивчення психологічного явища у його цілісності» [2, с. 6].

Нині психологи, котрі так чи інакше торкаються в своїх дослідженнях християнської моралі, по-різному тлумачать поняття *духовність*. Ми ж під *духовністю* розуміємо «все, що відноситься

до Бога, Церкви, віри» [7, с. 1254]. В поняттях «духовність» і «дух» – спільний корінь. Оскільки «Бог є Дух» [Ів. 4:24], то «духовність починає проявлятися, – пише автор «Християнської етики» Т. В. Саннікова, – після духовного відродження, добровільного примирення людини з Богом» [11, с. 220]. І дійсно, як може людина розмірковувати про духовне, говорив у своєму виступі на науковому форумі відомий психолог Ш. О. Амонашвілі, якщо вона внутрішньо сама не відродилася духовно, не володіє цим даром, не переживає його належним чином [5]. «Духовність включає в себе розвиток внутрішнього життя, інтуїції, бачення, – пише далі Т. В. Саннікова. – Людина духовна розуміє, що говорить їй Дух Святий... А бездуховна людина, обтяжена іншими думками і шкідливою практикою, не може розуміти, що говорить Дух Святий» [там само, с. 221]. В нашій інтерпретації духовність – це спілкування людини з Творцем, який змінює індивіда через каяття, пробудження совісті, терпіння, молитву, систематичне дослідження Святого Письма. Це внутрішня наповненість людини високоморальними чеснотами, благородними почуттями, переживаннями за себе і за ближнього. «Духовна основа людини – це її внутрішня особа. Духовність – це не продукт культури, що нав'язаний людині ззовні...», – пише М. В. Савчин [10, с.132]. І далі: «Людина, що звертається до Бога, здатна розірвати егоцентричне коло абсурдного, обмеженого смертю індивідуального життя, надати йому високого сенсу. Духовність – це порив душі людини до вищого, ідеального, позаземного» [там само].

В дослідженні нами використані дві методики: тестові завдання-відповіді і «рецензії». Керуючись першою з них, ми поставили перед собою завдання: відстежити ставлення опитуваних до проблем суспільства в нинішніх умовах. В експерименті брали участь старшокласники гімназії смт Димер, ЗОШ I-III ступеня № 1 та працююча учнівська молодь з вечірньої автошколи м. Вишгорода Київської області (травень 2010 р.). Опитуваним пропонувалися завдання, що потребували оцінкових суджень: «Так» – «+1», «Не знаю» – «0», «Ні» – «-1». Опитувальник із 56-ти пунктів був представлений у семи блоках-батареях не однорядного порядку, умовно названих: 1. *Сім'я*. 2. *Школа*. 3. *Суспільство*. 4. *Пріоритети*. 5. *Мотиви*. 6. *Співробітництво*. 7. *Мудрість*.

В статті ми наводимо аналіз третього блоку-батареї *Суспільство*. Результати цього дослідження наведені в табл. 1.

Окрім стандартизованих відповідей, кожному клієнту пропонувалось дописати своє особисте судження з проблеми, яка є для нього найбільш актуальною, що відображено в табл. 2.

Таблиця 1

**Показники ставлення опитуваних до проблем суспільства
у %**

№ п/п	Зміст завдання	Хлопці			Дівчата		
		+1	0	-1	+1	0	-1
1	Тотальна байдужість багатьох людей до долі неповнолітніх, хворих, безпритульних, немічних, занедбаних громадян, передусім тих, що перебувають за межами свого дому, попали в кризову ситуацію, ризикують життям, потерпають від приниження соціуму	72,1	14,9	13,0	81,8	15,5	2,7
2	Небажання захистити слабшого через страх натрапити на неприємності	43,3	17,1	39,6	62,0	21,5	16,5
3	Нетерплячість до чужого переконання, віри або смаку, що не збігаються з думкою того, хто диктує свої правила взаємин	57,4	18,5	24,1	40,2	25,9	33,9
4	Непередбачувані спонукання до: миттєвої відмови індивіда від девіантної поведінки, самоконтролю, що призводить до його роздратування, озлоблення, агресії, а відтак і злочинної дії	54,7	28,3	17,0	64,0	12,5	23,5
5	Прагнення багатьох перекласти свої особисті громадські обов'язки на інших людей або інституції	59,2	19,6	21,2	46,6	29,3	24,1
6	Розрив загальнолюдських і духовно-моральних зв'язків між поколіннями, передусім у родині	40,7	24,1	35,2	67,1	10,9	22,0

Таблиця 2

Особистісні міркування клієнтів щодо проблем суспільства

Відповіді опитуваних	
Хлопці	Дівчата
Суспільні негаразди, обумовлені політичною нестабільністю в суспільстві	Негативний вплив на людей ЗМІ, особливо Інтернету
Потрібно щонайперше вдосконалюватися особисто, долаючи власний егоїзм	Порушення щирих, дружніх взаємин у сім'ї, побудованих на любові, ведуть до безладу в суспільстві
Проблеми в суспільстві починаються зі скандалів батьків і дітей	Люди зазвичай піклуються лише про самих себе
Суспільство нині підпорядковане телебаченню	Розлад відносин між людьми, небажання зрозуміти ближнього, силове нав'язування своєї думки іншим. Якщо ці недоліки ліквідуємо, суспільне становище поправимо, тоді буде все О'кей
Нині у нас неспокій, некультурність, брак ввічливості ніби ми живемо в ХІV ст.	Люди проявляють замало активності, щоб щось змінити на краще в собі і суспільстві
Значна частина людей не вміє і не бажає мислити глобально	Розпущеність, неадекватність поведінки, вживання нецензурних слів
Потрібно людей з дитинства привчати до самоконтролю за своєю поведінкою	Корупція, злочинність інші негаразди в суспільстві від занепаду духовності, безбожності. В нашому суспільстві має місце приниження простих людей
Найбільша проблема в суспільстві – розповсюдження алкоголізму	На очах у місцевої влади неповнолітні руйнують природу, матеріальні цінності, процвітає дитячий алкоголізм
Мене турбує бездушність вчителів	Проблема спілкування, і взаєморозуміння один одного
У кожного покоління свої цінності, і проблему економічної кризи можна назвати лише умовно	Недостатньо виражає людина саму себе в суспільстві, а тоді ще й інших звинувачує
Суспільні проблеми починаються з негативного ставлення людини до свого ближнього	Якби люди були добріші, то й жили б всі краще
Я ні до чого, що відбувається в суспільстві, не ставлюсь негативно	Слід, очевидно, потурбуватися про єдність цінних думок людей, гарних пропозицій і корисних для суспільства практичних дій. А то нині багато балаканини, а мало творчості
З усім, що викладено в анкеті я цілком погоджуюсь	На мою думку, аби здолати економічну кризу, слід підняти курс гривні

	Поведінка багатьох людей не дає, на жаль, позитивного прикладу для суспільних взаємин
	До сказаного в анкеті можна лише додати те, що питання в ній поставлено правильно, а відповідні оцінки здійснено об'єктивно
	Якщо в людей буде менше байдужості до негараздів, що є в суспільстві, то всім у нашій країні буде жити спокійніше, приємніше, цікавіше і радісніше

Подальше дослідження когнітивно-духовного потенціалу особистості і соціуму, їх рефлексивно-моральної культури, спонукає звернутися до глибших механізмів комунікативно-консультативного інструментарію:

– *рефлексій*, оскільки «рефлексивні процеси можуть набирати різних форм: бачення особистістю самої себе “очима інших”, з'ясування, як інші розуміють і оцінюють її саму, а також прогнозування того, як оточуючі поставляться до її оцінкового ставлення щодо них самих» [12, с. 330];

– *переживань*, в яких прихована «така велика кількість складних переплетінь різних почуттів і думок, така велика кількість взаємних рефлексів різних станів, так багато відтінків і обертонів, туманного або зовсім невидимого, так багато текучості і переливчастості, що опис свого власного переживання для людини справа вже не менш складна, ніж перетворення художником живого враження від вітряної погоди в живописну композицію» [3, с. 50];

– *Слова Божого*, яке «живе і діюче, гостріше всякого меча двосічного: воно проникає аж до розділення душі і духа, суглобів та кісткового мозку, розпізнає думки і наміри серця» [Посл. до євр. 4:12].

Поглиблене дослідження когнітивно-духовного потенціалу клієнтів проводилося за допомогою нашої методики «Рецензія» в рамках пілотажного експерименту на групі старшокласників (10-й клас) Навчально-виховного комплексу смт Форос АР Крим у листопаді 2010 р.

В якості стимульного матеріалу автори використали два сюжети під назвою «Слово» (перший сюжет особисто відомий одному із авторів, а другий взято з християнського журналу).

В першому сюжеті мова йде про те, як влітку 1944 року, після визволення від німецько-фашистських загарбників, в селі N на Хмельниччині дружно кипіли польові роботи, що вручну виконувались жінками і дітьми. Люди самовіддано трудилися у полі і допомагали один одному вдома. Але навіть у такій атмосфері взаємовиручки і підтримки злі неправдиві слова однієї недалекоглядної жінки спонукали до самогубства багатодітну матір – дружину колишнього поліція (він не рвався служити окупаційному режиму, а сама сільська громада запропонувала його кандидатуру новій владі), котрий на той час відбував покарання на Соловках.

У другому сюжеті розповідається, як у передріздвяну ніч 1945 року в невеликій країні Північної Європи до оселі лісника одна за одною потрапили дві ворогуючі групи вояків, що заблукали в лісі. В домі не було хазяїна, а тільки його жінка і діти. Військові належали до ворогуючих сторін: американці і німці. І жінці потрібно було мати велику мудрість, мужність і силу духу, аби їх люб'язно прийняти, обігріти і нагодувати за одним столом. Господиня знайшла потрібні слова, щоб їх роззброїти і примирити хоча б на Різдвяну Ніч...

Результати дослідження за методикою «Рецензія».
Загальний аналіз творів школярів (головна думка старшокласників).

Хлопці.

- Слід думати перед тим, коли хочеш щось сказати.
- Почуте можна уявити, а відчуті ті події здатен не кожен.
- Нове покоління має знати про війну, про те, як воювали наші дідуся, бабусі, що пережили.
- Слово – справді велика сила. Війна – зло, горе... Милосердя завжди допомагатиме людям.
- Жінки відбудовували поблизу фронту заводи, житло, сільгоспідприємства, працювали на них. Вражає мудрість і мужність жінки. Їй допомагала *молитва*.
- В першому випадку відбулося самогубство людини через жорстокість, принесену війною. В другому – благородство жінки зуміло примирити вояків вермахту та їх ворогів.
- В першому випадку непродумане слово призвело до самогубства. В другому – воно перешкодило перестрілці між ворогуючими сторонами... Слова, дії і вчинки слід будувати на основі доброти і милосердя.

- Вважаю, що почуте зачепило серце і душу кожного. Маємо задуматися, чому ми нині ходимо, радіємо, дружимо. Приклад у цьому нам дали старші покоління, які пройшли через полум'я війни.

Дівчата.

- Жорстоке слово однієї жінки зробило сиротами дітей – слово ж іншої дало можливість ворогуючим чоловікам переночувати під одним дахом.

- Твори вчать нас думати про те, що ми говоримо і як говоримо. Недаремно кажуть: «Слово – не горобець, вилетить – не впіймаєш». Ці тексти зачепили мене за живе, оскільки вони взяті з життя... Зроблю для себе висновки – буду спочатку думати, перш ніж щось говорити.

- Одне слово може змінити долю людини... Одна необережна фраза призвела до самогубства багатодітної матері, гарної господині. В іншому випадку ворогуючі, завдяки мудрому слову жінки, сіли за один стіл... Цей урок допоміг мені переконатися в силі слова.

- Люди рівні між собою, коли стоять перед вибором: *життя* або *смерть* – незалежно від їх матеріального становища. Ми не можемо передбачити того, що з нами буде через секунду. Тому маємо ставитися до людей так, як хотіли б, щоб вони ставилися до нас.

- Життя людей воєнної пори було страшним та жорстоким... Люди кажуть те, що першим прийде на розум, потім вже задумуються. Буває часто – запізно. В другому випадку слово допомогло порозумітися і розійтися мирно... Почуте змушує мене задуматися – можливо, і я щось зробила не так, як потрібно... Не всі мої рішення бувають правильні, надалі намагатимусь виправити власні помилки.

Висновки. 1). В руках психолога-педагога через комунікативний, когнітивний та духовний аспекти співпраці з молоддю є достатньо вагомі важелі впливу на її свідомість та можливості профілактики морального оздоровлення на християнському просторі. 2). Молодь має нагальну потребу і готовність до відродження когнітивно-комунікативного та духовно-етичного зв'язку з однолітками та старшим поколінням. Вона розуміє біль і переживання старших та цінує їх досвід. 3). Молодь готова оволодівати кращими зразками просвітництва, культури та рефлексивно-ментальних технологій у своєму здоровому

становленні і успішному зростанні. 4). Гендерні особливості оцінювання соціально-психологічних та духовно-моральних проблем особистості та суспільства свідчать про те, що дівчата більш відверто, глибше і ширше відгукнулися на тестові завдання, в яких приховано проєктивний характер дослідження. Міркування ж хлопців щодо оздоровлення когнітивно-духовної культури особистості та суспільства більш раціональні та консервативно-сором'язливі. Отже, є над чим розмірковувати представникам науки, освіти, духовної сфери.

Література

1. Бондар С. В. Релігійно-метафізичні засади антропологічно-психологічної думки України середньовічної доби / С. В. Бондар // Наукові записки Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К., 2008. – Вип. 36. – С. 67-82.

2. Боришевський М. Й. Генетична психологія на вістрі проблеми навчання, виховання і розвитку / М. Й. Боришевський, Н. В. Чепелева та ін. // Наукові записки Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України : актуальні проблеми сучасної української психології. – К., 2002. – Вип. 22. – С. 3-14.

3. Василюк Ф. Е. Переживание и молитва : опыт общепсихологического исследования / Ф. Е. Василюк. – М. : Смысл, 2005. – 191 с.

4. Верещак Є. П. Потенціал духовного і душі: разом чи окремо : психолого-аналітичний огляд / Є. П. Верещак // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – № 10. – С. 65-68.

5. Верещак Є. П. Психодіагностика як засіб психокорекції особистості: когнітивно-духовна складова / Є. П. Верещак // Психологічна діагностика когнітивного розвитку учнів : науково-методичний зб. / за ред. Гончаренко С. А. – К. : Перспектива, 2010. – С. 64-81.

6. Верещак Є. П. Психологічні аспекти духовної допомоги довіллю / Є. П. Верещак // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К., 2009. – Т. X1, ч.5. – С. 74-82.

7. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 1 / Владимир Даль. – СПб. : Гостиный двор, 1903. – 1743 с.

8. Завгородня О. В. Психічне здоров'я людини : теоретичні та прикладні аспекти : монографія / О. В. Завгородня, Л. О. Курганська. – К. : 2008. – 167 с.

9. Зинченко В. П. Алексей Алексеевич Ухтомский и психология / В. П. Зинченко // Вопросы психологии. – 2000. – № 4. – С. 79-97.

10. Савчин М. В. Духовний потенціал людини : монографія. Вид. 2-ге, перероб. і доповн. / М. В. Савчин. – Івано-Франківськ : Місто Н.В., 2010. – 508 с.

11. Санникова Т.В. Христианская этика : учебное пособие : 5-6 классы / Т. В. Санникова. – Одесса, 2004. – 260 с.

12. Тищенко С. П. Феноменологічний досвід особистості у словесному вираженні: інтерпретація автобіографічних наративів // Наук. зап. Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. акад. С. Д. Максименка. – К. : Ніка-Центр, 2010. – Вип. 38. – С. 306-335.

В статье рассмотрены некоторые морально-психологические и социально-педагогические проблемы когнитивно-духовного развития личности и сделана попытка выявления возможностей по оздоровительному влиянию развивающе-воспитательной системы современного образования. Освещена роль школьного психолога в диагностико-коррекционной работе с молодежью и значение рефлексии собственного «Я» в профессиональном росте.

Ключевые слова: личность, общество, окружение, сотрудничество, образование, когнитивно-духовный потенциал.

The article discusses some of the moral-psychological and socio-pedagogical problems of cognitive and spiritual development of personality and attempts to identify opportunities for recreational and educational impact of developing the system of modern education. The role of school psychologists in diagnostic and corrective work with young people and value their own reflection, "I" in professional development.

Keywords: personality, society, surroundings, cooperation, education, improving the state, cognitive and spiritual potential.

ОСОБИСТІСНА ВПЛИВОВІСТЬ ЯК ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВА ЯКІСТЬ ПРАЦІВНИКІВ ПАТРУЛЬНОЇ СЛУЖБИ МІЛІЦІЇ

О. В. Виноградна, О. О. Сидорук

У статті розглянуто актуальні проблемні питання психологічного супроводження оперативно-службової діяльності працівників патрульної служби міліції. Розкриваються перспективні засоби набуття працівниками патрульної служби міліції навичок застосування особистісного потенціалу при здійсненні психологічного впливу під час виконання службових завдань.

Ключові слова: оперативно-службова діяльність, патрульна служба міліції, професійна готовність, особистісний вплив, службова підготовка.

На сучасному етапі розвитку органів внутрішніх справ України пріоритетного значення набувають завдання вдосконалення системи психологічного забезпечення оперативно-службової діяльності працівників органів внутрішніх справ, впровадження нових форм та методів роботи з об'єктами оперативно-службової діяльності, зокрема, здійснення психологічного впливу в контексті набуття професійних навичок та алгоритмічності професійних дій.

Згідно з основними положеннями Європейського Кодексу поліцейської етики, одним із ключових моментів формування якісного потенціалу органів внутрішніх справ України має стати науково обґрунтована система застосування новітніх форм і методів психологічного впливу в оперативно-службовій діяльності працівників патрульної служби міліції України.

Незважаючи на достатню розробленість у різних галузях психологічної науки різних форм і методів психологічного впливу, феноменологія його застосування в діяльності органів внутрішніх справ України залишається однією з дискусійних та неопрацьованих проблем. Особливо це стосується площини прикладних психологічних наук у правоохоронній сфері. Психологічний вплив як суспільна дефініція здавна є об'єктом прискіпливої уваги науковців. Упродовж останніх двох десятиліть в юридичній психології та психології юридичної праці склалася усталена традиція надавати перевагу розгляду особистісного психологічного впливу в якості невід'ємного компонента оперативно-службової діяльності. Особливо яскраво це виражається при опрацюванні питань налагодження контактів з об'єктами оперативної уваги, отримання конфіденційної інформації та інших.

Переважаюча більшість сучасних авторів відносять особистісний психологічний вплив до категорії феномену. У відповідності до специфіки вирішуваних завдань лише змінюється приналежність феноменологізації застосування особистісного впливу: у спілкуванні особистісний вплив – це феномен спілкування, у міжособистісній взаємодії – феномен міжособистісної взаємодії, у психологічному контакті – феномен психологічного контакту і т. п.

Також у залежності від напрямку і спрямування практичного впровадження варіює і якісна характеристика здійснення особистісного психологічного впливу.

Питання особистісної впливовості працівника ОВС в теорії оперативно-службової діяльності у тій чи іншій мірі у своїх дослідженнях розглядали Ю. М. Антонян, Б. І. Бараненко, А. І. Берлач, В. І. Василичук, В. Я. Горбачевський, О. М. Джужа, О. Ф. Долженков, В. М. Євдокимов, Ю. Б. Ірхін, А. І. Кітов, А. П. Кіцул, Є. Д. Лук'янчиков, В. В. Матвійчук, Є. М. Моїсєєв, Д. Й. Никифорчук, С. І. Ніколаюк, А. І. Папкін, А. Р. Ратінов, Е. В. Рижков, О. М. Столяренко, Л. Б. Філонов, О. М. Цільмак, В. О. Черепанов, Ю. В. Чуфаровський та інші.

У теорії управління персоналом органів внутрішніх справ України, у соціальній, кримінальній психології та в психології оперативно-розшукової діяльності різні аспекти здійснення особистісного психологічного впливу висвітлювалися в працях В. Г. Андросюка, В. І. Барка, Г. Є. Запорожцевої, Ю. Б. Ірхіна, В. П. Казміренка, Л. І. Казміренко, Я. Ю. Кондратьєва, М. В. Костицького, С. Д. Максименка, Н. П. Матюхіної, В. С. Медведєва, О. М. Морозова, О. Є. Моїсєєвої, І. М. Охріменка, В. М. Плішкіна, В. В. Рибалки, В. М. Синьова, В. О. Татенка, С. І. Яковенка та інших.

Вплив однієї особи на іншу в процесі міжособистісної взаємодії – це невід'ємна частина будь-яких форм спілкування. В англійській мові за допомогою основи «*infl*» утворено слово *influence* – вплив, а також слова, які позначають різні конкретні форми впливу, наприклад, *inflamm* – збуджувати; *inflate* – наповнювати; *inflect* – змінювати, згинати; *inflict* – наносити (удар), накладати (стягнення), спричинювати та ін. В українській мові слово «вплив» має кілька тлумачень. Вплинути – означає подіяти, тобто спрямувати дію на об'єкт з метою зміни чи утримання його стану (якості, характеристики) у напрямку, бажаному для суб'єкта цієї дії. Замість слова «подіяти» можуть використовуватися слова «застосовувати», «уживати» (наприклад: ужити грубої сили, застосувати грубу силу). Крім того, слово «вплив» відповідає російському слову «влияние», а іноді й «воздействие».

У психології під особистісним впливом розуміється процес і результат зміни одним індивідом поведінки іншого, його настановлень, намірів, уявлень, оцінок тощо [1]. Міністерство охорони здоров'я України в наказі від 15.04.2008 № 199 «Про затвердження Порядку застосування методів психологічного і психотерапевтичного впливу» [4] характеризує психологічний

вплив як вживання спрямованих дій на психіку людини, усвідомленого або неусвідомленого характеру за допомогою переконання, психологічного переформування або сугестії для формування певної системи уявлень, дій та відношень, які суб'єктивно сприймаються особою як особисто приналежні.

Основними засобами здійснення психологічного впливу є вербальні, невербальні та паралінгвістичні сигнали. Вербальні сигнали – це слова і, перш за все, їх семантичне навантаження, але також і характер використовуваних слів, підбір виразів, правильність мови або різні види її неправильності. Паралінгвістичні сигнали – це особливості вимови в загальному мовленні та при вимовлянні окремих слів і звуків. Невербальні сигнали – тактика взаємного розміщення співбесідників в просторі, пози, жести, міміка, зоровий контакт, оформлення зовнішності, дотики, запахи.

Узагальнену типологію феномену впливу запропонував Г. О. Ковальов [3], за яким слід розрізняти: 1) впливи факторів природного оточення (біотичних й абіотичних) на психіку і особистість людини; 2) соціальні впливи, обумовлені приналежністю людини до суспільної системи і включеністю її в контакти і взаємозв'язки з іншими людьми; 3) культурологічні впливи, які визначаються наявністю історично відпрацьованих засобів матеріального і духовного виробництва; 4) аутовпливи, пов'язані з можливостями психічної саморегуляції людини як відносно автономної системи, що виступає у двох планах: засобу мобілізації і розвитку власних фізичних і психічних, творчих можливостей суб'єкта й індивідуальної системи внутрішньої регуляції, яка опосередковує зовнішні впливи [3]. В науковій літературі, присвяченій проблемам практичного застосування особистісного впливу (С. Г. Кара-Мурза, П. С. Таранов, Р. Чалдіні та ін.), розглядаються різні (більш чи менш типові) ситуації, в яких люди здійснюють впливи, або зазнають впливів, аналізуються причини успіхів і невдач, а також пропонуються секрети і рецепти впливовості.

Також у психологічній науці відомі спроби упорядкування безпосередньо психологічних впливів за різними критеріями. Так, наприклад, Ф. Х. Еемерен та Р. Гроотендорст пропонують типологію мовленнєвих впливів.

До таких, зокрема, відносяться: асертиви – стверджувальні впливи, якими комунікатор гарантує правильність викладеного тексту; директиви – впливи, якими їх суб'єкт намагається примусити об'єкт зробити щось, або утримати його від дії (прохання, запитання, наказ, рекомендація тощо); комісиви – впливи, якими їх автор зобов'язується здійснити те, про що говорить, або утриматися від чогось (це обіцянка, схвалення, згода тощо); експресиви – впливи, за допомогою яких комунікатор демонструє свої почуття стосовно певної події, існування якої визнається безумовним (поздоровлення, співчуття, вираження радості, розчарування, гніву тощо); декларативи – впливи, що констатують певний стан справ, певну подію, вказують на спосіб констатації і сприяють розумінню інших впливів (дефініції, доповнення, пояснення, тлумачення тощо) [3].

За даними наших власних досліджень, в умовах сучасної оперативно-службової діяльності працівниками органів внутрішніх справ традиційно застосовується спрямований і не спрямований особистісний вплив. У першому випадку працівник ОВС ставить перед собою завдання досягти певного результату від об'єкта впливу, що проявляється зазвичай у переконанні й навіюванні, а в другому – подібне завдання не ставиться, однак ефект впливу виникає, проявляючись передусім у дії зараження та наслідування. На думку Б. Паригіна, психічне зараження, наслідування, навіювання, переконання та мода належать до соціально-психологічних механізмів спілкування, під якими він розуміє ті соціально-психологічні явища і процеси, що виникають у результаті взаємовпливу індивідів один на одного й котрі здійснюють безпосередній вплив на рівень їхньої комунікативної активності, глибину й повноту їхнього психологічного контакту і взаєморозуміння, на характер та ефективність їхньої комунікативної поведінки. На відміну від психологічних механізмів життєдіяльності особистості, які пов'язані з реалізацією її внутрішнього потенціалу або зовнішньої стосовно нього соціальної детермінації, механізми спілкування реалізують силу й потенціал внутрішньогрупової і масової взаємодії та взаємовпливу індивідів один на одного.

Водночас на відміну від механізмів діяльності, яка ґрунтується на усвідомленій і цілеспрямованій активності суб'єкта, механізми спілкування мають переважно неусвідомлюваний, спонтанний

характер, що не піддається зазвичай повному соціальному контролю [2]. Ряд інших українських психологів (Ю. М. Швалб, С. І. Яковенко, Ю. Б. Ірхін) характеризують навіювання, наслідування, зараження, переконання, моду й чутки як технологічні засоби психологічного впливу.

У практиці професійного спілкування працівників патрульної служби міліції ми виокремлюємо два різновиди особистісного впливу – прямий і опосередкований. Прямий вплив характеризується тим, що працівник патрульної служби міліції відкрито пред'являє об'єктові впливу свої претензії і вимоги, а непрямий полягає в тому, що вплив безпосередньо спрямований не на об'єкт, а на середовище, яке його оточує. Також ми поділяємо навмисний і ненавмисний впливи в діяльності працівників патрульної служби міліції, де перший визначається наявністю мети, а другий – причини. У цілому процес особистісного психологічного впливу працівника патрульної служби міліції формують стратегія, тактика, засоби, форми, аргументація і критерії ефективності впливу.

Аналіз наукової психологічної літератури показав, що в оперативно-службовій діяльності правоохоронних органів практикується кілька типологічних стратегій впливу на людину, підґрунтям яких є ставлення до партнера зі взаємодії як до суб'єкта чи як до об'єкта міжособистісних стосунків. Зокрема, у процесі здійснення емпіричних досліджень нами було виокремлено три основні стратегії.

1. Імперативна стратегія – відповідає «об'єктній» парадигмі в психології, згідно з якою психіка й людина в цілому розглядаються як пасивний об'єкт впливу зовнішніх умов і продукт цих умов.

2. Маніпулятивна – відповідає «суб'єктній» парадигмі, котра базується на твердженні про активність та індивідуальну вибірковість психічного віддзеркалення зовнішніх впливів, де суб'єкт сам здійснює перетворювальний вплив на психологічну інформацію, що надходить ззовні.

3. Розвивальна – основана на «суб'єкт-суб'єктній», «діалогічній» парадигмі, де психіка виступає як відкрита система із зовнішнім та внутрішнім контурами регулювання.

У контексті наукового вивчення проблем передбачення й управління поведінкою людей, що перебувають у ситуації міжособистісної взаємодії, одним із основних завдань наших

досліджень було визначення, як часто використовуються в оперативно-службовій діяльності працівників патрульної служби міліції ті чи інші тактики впливу, як вибір тактик залежить від індивідуальних особливостей людей тощо.

Результати наших досліджень міжособистісної взаємодії в професійному міліцейському середовищі довели, що ефективність більшості тактик у впливі на підлеглих різниться від ефективності тих самих тактик у впливі на керівників. У ході низки експериментальних дослідів нами було виявлено, що єдиною тактикою, яка не залежить від спрямованості впливу, є переконання, взаємопов'язане з особистим впливом. Стосовно засобів впливу, нами було виокремлено вербальні і невербальні дії одного суб'єкта на інший. Щодо форм міжособистісного впливу, то вони можуть бути мовні (письмові й усні) та наочні. Стосовно системи аргументації, то вона передбачає як абстрактні докази, так і знання конкретного характеру, наприклад цифрова, фактологічна інформація, яка легше сприймається, запам'ятовується й зіставляється. Критерії ефективності впливу нами було поділено на стратегічні, тобто віддалені в перспективі, та тактичні, тобто проміжні.

В загальнонауковій літературі сутність психологічного впливу зводиться до взаємного обміну інформацією і взаємодії. При цьому в змістовому аспекті психологічний вплив може бути педагогічним, управлінським, ідеологічним тощо.

Проведені нами емпіричні дослідження засвідчили, що майже завжди, коли постає питання впливу, постає і питання моральності методів та змісту здійсненого впливу, питання його наслідків та можливості протистояти впливу. Прийнятним з погляду на морально-етичні засади вважається конструктивний психологічний вплив. При цьому під поняттям конструктивного психологічного впливу ми розуміємо вплив, який відповідає таким трьом критеріям:

- 1) вплив не повинен руйнувати особистості індивідів, що беруть у ньому участь, і їхніх стосунків;
- 2) він має бути психологічно коректним;
- 3) йому слід задовольняти потреби обох сторін.

У сучасних умовах ефективність здійснення особистісного впливу працівників патрульної служби міліції залежить від багатьох соціально-психологічних чинників. Наприклад, О. Сидоренко [5] розглядає проблему особистісного психологічного впливу з позицій

того, як впливати на інших людей і як протистояти їхнім діям. Психологічний вплив О. Сидоренко визначає як вплив на стан, думки, почуття й дії іншої людини за допомогою винятково психологічних засобів, з наданням їй права й часу відповідати на ці дії. При цьому протистояння чужому впливу розглядається як опір діям іншої людини за допомогою психологічних заходів.

В процесі дослідження практики застосування спеціальних засобів психологічного впливу в оперативно-службовій діяльності працівників патрульної служби міліції нами було розроблено й запропоновано нову класифікацію видів впливу і видів протистояння впливу, яка відповідає не стільки вимогам логічної відповідності, скільки феноменології переживання впливу обома сторонами: ініціатором впливу, тобто тим із партнерів, хто першим здійснив спробу впливу будь-яким із відомих чи невідомих способів, та адресатом впливу, тобто тим із партнерів, до якого звернене перше намагання впливу.

У даному контексті феноменологізацію розмаїття впливів, що доцільно використовувати в правоохоронній діяльності, нами було розподілено за такою класифікацією:

- психологічний вплив;
- особистісний вплив;
- функціонально-рольовий вплив;
- індивідуально-специфічний вплив;
- комунікативний вплив.

Під особистісним впливом ми розуміємо певну властивість індивіда, особистісну якість, сутнісну силу людини, а саме її здатність впливати на іншу особу спонукальним, стримувальним, заспокійливим або ще якимось розвивальним способом, змінюючи при цьому не лише поведінку людини, але й її погляди, мотиви, свідомість і навіть характер.

На нашу думку, головним результатом і найвищою метою особистого впливу є зміна, що відбувається у свідомості й душі іншої людини, а не зміни в діях того, хто здійснює вплив.

Наші власні дослідження довели, що у випадках, коли за мету впливу обирається лише власний успіх, особиста вигода й задоволення власних потреб, досягнення цієї мети стає проявом саме «особистісного» впливу, а не якогось іншого, зокрема, фізичного, морального, матеріального, тощо. Таким чином, з-поміж інших видів впливу ми виділяємо окреме поняття «особистісний

вплив», розуміючи під останнім той факт, що такий вплив буває задіяний практично в кожному акт людського спілкування і соціальної взаємодії, коли людина задовольняє якусь із своїх потреб: потребу в безпеці, любові, владі, самоповазі.

Таким чином, ми дійшли висновку, що особистісний вплив як акт творчості здійснюється тільки тоді, коли обидва суб'єкти взаємодії проявляють добру волю до спілкування, коли одна людина передає іншій у відкритій, ненасильницькій формі щось своє, особисте (знання, життєвий досвід), а інша щиро хоче це перейняти, а не взяти силою чи хитрістю. Водночас ми вбачаємо очевидним той факт, що взаємодія між людьми на такому рівні не може відбуватися в атмосфері агресивності, суєти, коли свідомість зайнята лише особистісними потребами, а вимагає наявності у стосунках хоча б мінімальної довіри, саморозкриття, поблажливості до позиції партнера.

Виходячи з такого розуміння особистісного впливу, ми розподілили його різновиди наступним чином:

– соціально-інтелектуальні (такий, що об'єднує людей з високою адекватною самооцінкою, які легко спілкуються, добре адаптуються до будь-якої ситуації взаємодії, мають високий соціальний інтелект; віддають перевагу партнерському стилю спілкування);

– особистісно-магнетичний (тип впливу, який близький до першого, але має більш виражені й вищі показники впливу, навички спілкування, адаптивності і впевненості в собі);

– фрустраційний вплив (такий вплив характерний для комунікабельних, самовпевнених, імпульсивних людей, які не вирізняються високою самоповагою, стабільністю, рефлексивністю й задоволеністю спілкуванням; вони часто проявляють авторитарний стиль, намагаються зосередити увагу партнера тільки на власних проблемах, проявляючи при цьому агресивність, конфліктність, фрустрацію);

– партнерсько-довірчий (до цього виду належать люди, у яких надзвичайно розвинені емпатія, рефлексія, сенситивність, потреба в довірливому, альтруїстичному, партнерському спілкуванні; коло спілкування в таких типів впливу вужче, ніж у перших двох, однак цей тип є поширенішим, ніж третій, особливо серед представників професій «людина – людина»);

– маніпуляційно-адаптивний (передбачає розвинуті навички спілкування, адаптивності, маніпуляційних здібностей, стійкості, сенситивності, обережності; такі люди не люблять ризикувати, не вирізняються високою впевненістю, відповідальністю, в інших людей викликають недовіру, що підкріплюється їхньою власною недовірою);

– компетентнісний (передбачає низький показник впливу, такі не люблять ризикувати, сором'язливі, обережні; їхні основні риси – прагнення до стабільності, поступливості, компетентності, відповідальності, працездатності);

– авторитарно-добросесний (до цього типу належать особи з високими моральними установками, із вимогою дотримання усіх правил і норм моралі, поведінки – проте це не завжди стосується власної поведінки; цей тип людей трапляється рідко, вони дуже вимогливі до інших і впливають таким чином на них).

Особистісний вплив людини на людину може мати різний характер і здійснюватися на різних рівнях. Він може адресуватися фізичному, фізіологічному, психологічному чи соціальному в людині. Залежно від мети, яку ставить собі суб'єкт впливу, від рівня його культури, від ситуації, що складається, інша людина (як його об'єкт) може вирізнятися в статусі індивіда, особистості, індивідуальності, універсальності.

Будь-який свідомий особистісний вплив має на меті досягнення певної мети. Ми вважаємо, що існує три основні категорії цілей психологічного впливу:

- для задоволення своїх потреб з допомогою інших людей;
- для підтвердження факту власного існування і значимості;
- як службовий обов'язок – метод вирішення професійних завдань.

Усі зазначені нами категорії у міжособистісній взаємодії можуть відноситись як до позитивних, так і до негативних впливів, як до конструктивних, так і до деструктивних. Наприклад, здійснення особистісного психологічного впливу для задоволення власних потреб без шкоди для інших (включаючи того, на кого здійснюється даний вплив) і в дружній формі є нормальним явищем як із суто морального боку, так і з практичного. Адже щира дружба взаємодопомога і підтримка справляє конструктивний ефект як в організаційному плані, так і в психологічному. Інші форми

використання цього впливу матимуть в результаті зворотній ефект та наслідки.

Теоретико-експериментальне дослідження впливовості як властивості особистості працівника патрульної служби міліції, проведене нами з метою виявлення чинників та особливостей застосування комплексу методів її підвищення триває.

Але отримані нами на сьогодні теоретичні та емпіричні дані дозволяють дійти певних висновків. Зокрема, аналіз проблеми становлення і розвитку методів психологічного впливу на особистість у правоохоронній діяльності свідчить про те, що він був предметом дослідження переважно криміналістичної галузі знань та базувався, в основному, на карально-винагородних засадах. Разом з тим розгорнутий теоретичний аналіз цієї проблеми дозволив нам констатувати, що психологічний вплив передбачає два основних напрямки: спонукання до задоволення і штучну депривацію власних потреб. Ці методи реалізуються численними способами і прийомами із використанням різноманітних тактик і стратегій, що створює достатню складність як під час навчання спеціалістів, так і у виборі засобів психологічного впливу для застосування у професійній діяльності працівників патрульної служби міліції. У той же час відсутність чіткого розмежування правомірності методів впливу на особистість наштовхнуло нас на більш глибоке вивчення поняття особистісного впливу працівників патрульної служби міліції.

У ході теоретичного дослідження та на основі емпіричних даних вивчення особистісної впливовості працівника патрульної служби міліції нами запроваджено програму спеціального тренінгу, який спрямований на розвиток соціального інтелекту особистості, формування її комунікативної толерантності і здатності впливати на оточення, тобто характеристик особистості, її стійких властивостей, а не формування моделей поведінки.

Після проведення упродовж 2009-2010 років формувального експерименту нами було зафіксовано значимі зміни по шкалах: підвищення поваги, доброти, емпатії; зниження неприйняття партнера та невміння приховувати неприємні почуття, прагнення перевиховати іншого й невміння вибачати. Таким чином, ми можемо позначити результативність запропонованого тренінгу із формування комунікативної толерантності як умови особистісної впливовості працівника патрульної служби міліції.

Емпіричні дані повторного тестування через рік в контрольній групі виявили зниження актуального рівня особистого впливу. Виходячи із цього, можна стверджувати, що за період одного року (2010-2011 рр.), поза умовами цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу, відбулося погіршення здатності особистого впливу працівників міліції. Це пояснюється тим, що в процесі службової діяльності майбутнім міліціонерам не вистачає спонукальної сили до самореалізації та самовдосконалення своїх професійних навичок, оскільки їм дають лише одні теоретичні знання, не пов'язані із практикою. Таким чином, стає зрозумілим, що розвиток особистої впливовості неможливий без спеціальної цілеспрямованої роботи.

Подальші перспективи наших наукових досліджень вбачаємо у розробці засобів набуття працівниками патрульної служби міліції навичок застосування особистісного психологічного впливу під час виконання службових завдань, а також продовженні розробки дидактичних засобів формування професійно важливих якостей та фахової компетентності під час навчання працівників патрульної служби міліції та службової підготовки.

Література

1. Александрова З. Е. Словарь синонимов русского языка : практический справочник / З. Е. Александрова. – М. : Рус. яз., 1989. – 494 с.
2. Андросюк В. Г. Професійна психологія в органах внутрішніх справ : загальна частина : курс лекцій / Андросюк В. Г., Казмиренко Л. І., Юхновець Г. О., Медведєв В. С. – К. : Українська академія внутрішніх справ, 1995. – 111 с.
3. Ковалев Г. А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия / Г. А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1987. – №3. – С. 41-49.
4. Про затвердження Порядку застосування методів психологічного і психотерапевтичного впливу : наказ Міністерства охорони здоров'я 15.04.2008 № 199 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=z0577-08>
5. Сидоренко Е. В. Личностное влияние и противостояние чужому влиянию / Е. В. Сидоренко // Психологические проблемы самореализации личности. – СПб. : СПбГУ, 1997. – С. 123-142.

В статье рассматриваются актуальные проблемные вопросы психологического сопровождения оперативно-служебной деятельности сотрудников патрульной службы милиции. Раскрываются перспективные средства приобретения сотрудниками патрульной службы милиции навыков применения личностного потенциала при осуществлении психологического воздействия при исполнении служебных заданий.

Ключевые слова: оперативно-служебная деятельность, патрульная служба милиции, профессиональная готовность, личностное воздействие, служебная подготовка.

Article considers actual problem questions of psychological support of operatively-office activity of employees of patrol service of militia. Revealed promising means of the acquisition of patrol police officers skills to use in the exercise of personal potential psychological impact in the performance of tasks.

Keywords: operatively-office activity, patrol service of militia, professional readiness, personal influence, office preparation.

ПРОБЛЕМИ ВИЗНАЧЕННЯ ЗМІСТУ ТА СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ «КОГНІТИВНИЙ РОЗВИТОК»

С. А. Гончаренко

Статтю присвячено розгляду проблем визначення поняття «когнітивний розвиток». Проаналізовано основні підходи до визначення змісту та об'єму поняття. Обґрунтовано необхідність перегляду базових підходів до вивчення когнітивного розвитку дітей у змінених умовах існування паралельно з реальним віртуального середовища.

Ключові слова: когнітивний розвиток, об'єм поняття, зміст поняття, середовище реальне, середовище віртуальне.

Актуальність. Питання когнітивного розвитку дітей (навіть тоді, коли сам термін «когнітивний» ще не використовувався) завжди були в центрі уваги психологів, бо неможливо розглядати питання дитячої психології без аналізу становлення основних когнітивних структур. За майже двохсотрічну історію систематичного наукового вивчення проблем дитячої психології накопичено величезний емпіричний та теоретичний матеріал, а в роботах Л. С. Виготського, Ж. П'яже та їх послідовників розроблено струнку систему когнітивного розвитку дитини. Водночас і натеper залишається недостатньо визначеним зміст та об'єм поняття когнітивного розвитку, а нові реалії життя дитини, які

виникли з появою нового інформаційного середовища, а потім його трансформацією у новий віртуальний світ, повністю міняють уявлення про саме середовище розвитку. Дитина, яка раніше входила в реальний світ через взаємодію з реальними предметами у реальному просторі, тепер виростає у паралельній взаємодії з двома світами – реальним та ірреальним (комп'ютерним, віртуальним), до того ж за силою впливу на маленького користувача комп'ютера віртуальний світ може переважати реальний.

Постановка проблеми. Аналіз наукових джерел свідчить, що поняття «когнітивний розвиток» і до сьогодні залишається недостатньо чітко визначеним, а відтак наявні значні розходження в баченні його об'єму. Навіть спеціалізовані довідкові видання подають різні визначення цього поняття. Так, у «Кембріджському словнику з психології» когнітивний розвиток визначено так: «Поява, розширення та зміна розумових процесів від народження до смерті включно з сенсорною та моторною перцепцією та контролем, всі типи пам'яті, свідомості, уваги, здатності до аналізу, вирішення проблем, емоційний досвід та регуляція, контрафактні (counterfactuals) та усвідомлювані (conscious) думки» [19, с. 115]. Як бачимо, тут сутнісне визначення підмінюється описом змісту поняття. Дещо краще формулювання поняття представлено у Гельській енциклопедії з психології, де розлогії статті передусє коротка дефініція: «Когнітивний розвиток – це розвиток розумових (thought) процесів, включно з пригадуванням, вирішенням проблем та прийняттям рішень (decision making) від дитинства через підлітковий вік до зрілості» [20, с.129]. Дивно, але спеціалізована Енциклопедія когнітивної науки, що вийшла в серії Массачусетського технологічного Інституту (серія MIT), у статті «Когнітивний розвиток» веде мову про різні теорії розвитку дитини, виявляє зони інтересу науковців, але не визначає ні самого терміну, ні його об'єму. Навіть сам початок статті спрямовує увагу читача не на узагальнення знань (що є метою кожного термінологічного довідника, якими, по суті, є усі словники та енциклопедії), а на досить неконкретну постановку проблеми: «Студенти, які вивчають когнітивний розвиток, запитують, яким чином діти здатні набувати та використовувати знання про фізичний, культурний, соціальний і ментальний світи. Особливо цікавими є такі запитання, як: яким чином набуті знання полегшують або перешкоджають (дослівно – служать бар'єром) точній інтерпретації або отриманню нових знань;

як розвиток знань допомагає та взаємодіє зі стратегіями вирішення проблем; як стосунки між первинним рівнем знань і нашими щоденними здобутками порівнюються (дослівно – протиставляються) для правильного (expert) використання» [21, с.128]. У наведеному визначенні дивує не тільки повна відсутність дефініції, а те, що увага звертається не на сутнісний, а операційний бік когнітивного розвитку. Вітчизняні та пострадянські словники термін «когнітивний розвиток» практично не розглядають. Єдиним винятком (і то відносно) є словник-довідник «Українська психологічна термінологія», де питання, пов'язані з об'ємом поняття «когнітивний розвиток», побіжно розглядаються в статті «когнітивний процес»: «Когнітивний процес – пізнавальний процес, за допомогою якого набувається, трансформується і зберігається інформація з оточуючого світу, тобто найвищі психічні процеси людини (відчуття, сприймання, уявлення, пам'ять тощо), які використовуються нею, щоб пізнати і пояснити світ» [14, с. 100].

Ще більший розкид поглядів можна знайти в науковій літературі, де часто наводять або тавтологічні визначення, або ж автори вдаються до надзвичайно широких описів явища, чи взагалі йде уникнення визначення поняття «когнітивний розвиток», а розповідається лише про певні його особливості. Наведемо приклад такої заміни, вміщений у книзі Н. І. Чуприкової «Розумовий розвиток», у якій замість поняття «розумовий розвиток» розкривається безпосередньо з ним пов'язане, але все ж інше поняття – репрезентативно-когнітивні структури:

1) репрезентативно-когнітивні структури – це не знання, не уміння і не навички. Це узагальнено-абстрактний результат їх надбання, який і складає сутність розвитку як такого;

2) репрезентативно-когнітивні структури – це внутрішні основи всіх плинних процесів переробки інформації та організації діяльності. Тому від них залежить якість процесів аналізу, синтезу, узагальнення і абстракції, які є властивими в кожній даний момент кожній даний людині, а також легкість і швидкість набуття нових знань, умінь, навичок;

3) розвиток репрезентативно-когнітивних структур залежить від певних первинних базових морфо-функціональних особливостей мозку (задатки), але по мірі того, як ці структури складаються, саме вони починають визначати якість плинних процесів аналізу, синтезу, узагальнення та абстракції;

4) для успішного виконання різних видів діяльності необхідні свої специфічні системи репрезентативно-когнітивних структур, які можуть бути співвіднесені з поняттям про спеціальні здібності. В той же час певні структури або їх елементи можуть бути необхідними для здійснення багатьох різних видів діяльності. Такі структури повинні бути співвіднесені з поняттям загальних здібностей;

5) запропонований у літературі поділ актуальних та потенційних здібностей <...> може бути витлумачено як поділ досягнутого рівня розвитку репрезентативно-когнітивних структур та їх здатності до подальшого розвитку у бік все більшої диференційованості та інтегрованості» [17, с. 341].

Як бачимо, Н. І. Чуприкова практично включає в об'єм поняття «когнітивна структура» і сам когнітивний розвиток. При цьому вона спирається на положення М. О. Холодної про когнітивні структури як носії ментального досвіду. Однак у М. О. Холодної акценти розставлені дещо інакше. В книзі «Психологія інтелекту та парадокси дослідження», на яку посилається Н. І. Чуприкова, когнітивний досвід сам по собі є певними ментальними структурами (а не носієм ментального досвіду), «що забезпечують зберігання, впорядкування і трансформацію наявної та тієї, що поступає, інформації і відповідають за відтворення в психіці суб'єкта, що пізнає, стійких закономірних об'єктів його оточення» [16, с. 360].

Як бачимо, для М. О. Холодної «когнітивний досвід» є певною даністю, сумою надбаних здатностей, а не плинним процесом розвитку, навіть процес формування пізнавального стилю не є елементом когнітивного розвитку, а лише результатом інтеграції різних рівнів стильової поведінки [15, с. 322], Не дають чіткого визначення поняття ні С. Міллер, ні Р. Солсо. Останній лише пише, що з точки зору розвитку, мислення дорослої людини – це складний результат її довгого зростання, починаючи від самого моменту народження. Гі Лефрансуа, не визначаючи сам термін пише, що когнітивний розвиток відноситься до стадій і процесів інтелектуального розвитку дітей, а Г. Крайг зазначає: «Відповідно до поглядів теоретиків-когнітивістів, люди не просто отримують, але й опрацьовують інформацію. Кожна людина є мислителем і творцем своєї реальності. Люди не просто реагують на стимули, вони структурно організують їх і надають їм певного смислу. Для

більшості психологів когнітивістів розвиток складається із еволюціонування ментальних (психічних) структур чи способів обробки інформації, частково генетично запрограмованих і залежних від ступеню зрілості індивідууму» [5, с.74].

Герман Глейтман із співавторами визначають когнітивний розвиток лише як «розумовий розвиток людини од віку немовляти до дорослості» [1, с. 617], В. С. Гончаров бачить когнітивний розвиток одним із аспектів загального психічного розвитку дитини, пов'язаним зі зміною її когнітивних компетенцій і готовності її когнітивної структури до змін [2].

Слід відмітити, що проблеми з визначенням терміну «когнітивний розвиток» коріняться в багатозначності семантичного значення кореневого терміну «когнітивний» та неоднозначності розуміння суті розвитку в психології у цілому. О. С. Кубрякова підкреслює, що «наявність терміну “когнітивний” <...> ще не означає <...> що певна робота виконана в рамках когнітивної парадигми і <...> що сам термін розуміється належним чином» [6, с. 4]. Стан справ ускладнюється ще й тим, що когнітивна психологія співіснує з когнітивною лінгвістикою, когнітивною антропологією, когнітивною етологією, теорією пізнання, теорією штучного інтелекту та рядом інших наук чи наукових теорій, які об'єднуються міждисциплінарним науковим напрямом, що носить назву когнітивна наука або когнітивістика, усі базові поняття якої мають величезну кількість далеких одна від одної дефініцій [див. 18, с. 135].

Побіжно зазначимо, що складності з термінологічним визначенням «когнітивний розвиток» почалися дуже давно. Так, навіть у класичній книзі Ульріка Найссера «Cognition and reality» (у російському перекладі «Познание и реальность») про когнітивний розвиток говориться у зв'язку з розглядом проблеми свідомості. Найссер пише: «Свідомість піддається змінам на протязі усього життя, оскільки ми навчаємось по-новому сприймати нові види інформації. В одних контекстах ці процеси змін називаються когнітивним розвитком, а в інших перцептивним научінням...» [11, с. 122].

Ускладнюють термінологічне визначення сутності когнітивного розвитку певні розбіжності у розуміння науковцями терміну «розвиток». Як свідчить Д. В. Лубовський, під розвитком у психології розуміють «два якісно різних процеси – зростання і

власне розвиток» [8, с. 202]. При цьому автор, посилаючись на Л. Ф. Обухову, стверджує, що зростання розуміється як процес кількісних змін внутрішньої структури і складу елементів, які до неї входять без суттєвих змін в структурі окремих процесів. Розвиток же характеризується, насамперед, якісними перетвореннями, ламанням старих форм психічної організації та появою на їх місці нових.

Д. В. Лубовський виділяє певні параметри розвитку, до яких він відносить форму, хід, специфіку, умови, джерела, рушійні сили. Формою розвитку виступає найзагальніше уявлення про сутність процесу розвитку. Розвиток розуміється або як пристосування індивіда до існуючих умов, або як присвоєння – перенесення із зовнішнього плану у внутрішній культурно-історичних засобів (знарядь, знаків, символів) або вращування їх у внутрішній план людини. Хід розвитку, за різними поглядами, йде або від соціального до індивідуального, або від індивідуального до соціального. Специфікою розвитку називаються уявлення про те, які закони – біологічні чи соціальні – його визначають. Умовами розвитку називають його обов'язкові атрибути, без яких він неможливий. Найчастіше такими атрибутами визначаються вроджені якості та середовище. Джерелом розвитку називають ті умови, які відносяться до психічної реальності людини і серед інших умов розвитку відіграють найважливішу роль. Рушійною силою розвитку виступає активність людини, у тому числі навчальна активність [8, с. 205-206].

Однак далеко не всі психологи погоджуються з твердженням, що виключно одна активність особистості виступає рушійною силою розвитку. Зокрема С. Д. Максименко, В. В. Клименко, А. В. Толстоухов у книзі «Психологічні механізми зародження, становлення та здійснення особистості» (Державна премія України за 2011 р.) пишуть: «...розвиток особистості являє собою набуття індивідом психічних новоутворень у власній діяльній активності. Виникнення цих новоутворень і означає розгортання, ускладнення особистості в цілому» [13, с. 34-35]. Разом з тим «розвиток особистості відбувається лише в процесах навчання, виховання та інших формах взаємодії, але він не відбувається лише в цих процесах» [там же]. На думку авторів, окрім взаємодії з оточуючим світом у процесі розвитку відбувається взаємодія з самим собою: «Розвиток особистості полягає в організації та інтегруванні

людиною свого внутрішнього світу. Це шлях до себе, шлях самопізнання та самоусвідомлення. Власне кажучи, психічний розвиток тільки тоді стає розвитком особистості, коли він починає являти собою рефлексію людиною власного досвіду. З цього моменту людина сама визначає напрями власного розвитку, контролює його і несе за нього відповідальність» [13, с. 45].

Лексикологічна невизначеність у розумінні сутності когнітивного розвитку породжує майже необмежене розширення об'єму поняття. Зазвичай називаються усі види мислинневих процесів, таких як сприймання, пам'ять, формування понять, стратегії рішення задач, уява та логіка. Однак деякі дослідники включають до об'єму поняття «розумовий розвиток» майже всі сторони розумової діяльності дитини. Так, на основі аналізу тільки вітчизняної літератури А. К. Маркова [9, с. 12-14] навела показники когнітивного розвитку як природного процесу та результату цілеспрямованого впливу (проектування, навчання):

1. Здатність до цілеспрямованого переносу засвоєних знань на новий матеріал (Кабанова-Меллер).

2. Застосування мислительних операцій у нових умовах (Кабанова-Меллер).

3. Якості розуму: самостійність, глибина, критичність, гнучкість, вікова динамічність (Калмикова).

4. Научуваність як сприйнятливість (восприимчивость) до навчання (Ананьєв, Менчинська, Калмикова).

5. Узагальнення з місця як виділення принципу, закономірності без перебору конкретних варіантів (Рубінштейн, Крутецький, Давидов).

6. Децентрація розумової діяльності (Ельконін).

7. Інтелектуальна ініціатива як пошук нового за межами того, що вимагається (Богоявленська).

8. Внутрішній план дій (Пономарьов).

9. Аналізуюче спостереження, абстрактне мислення, практичні дії (Занков).

10. Сформованість компонентів навчальної діяльності (Давидов).

11. Самостійна побудова схеми орієнтувальної основи дії, перехід від матеріалізованої форми виконання дії до розумової через мовленнєву (Гальперін).

12. Теоретичне мислення: змістовне узагальнення, рефлексія, розумове планування.

Висновки. Понятійна невизначеність терміну «когнітивний розвиток» в новітніх умовах життєдіяльності дитини розпорошує увагу науковців і не дозволяє вчасно відслідковувати зміни, які відбуваються під агресивним впливом нового інформаційного середовища і які зачіпають базові когнітивні структури. Так, за даними Н. П. Локалової, Р. Пацлафа та Б. Вороновича когнітивний розвиток сучасної дитини не просто прискорюється за одними показниками і гальмується за іншими, а відбувається перебудова функціональних мозкових структур. Дитина початку ХХІ століття не тільки бачить інший світ, ніж її однолітки ХХ століття, коли працювали Л. С. Виготський та Ж. П'яже, але й аналізує та інтеріоризує його дещо по-іншому.

Література

1. Глейтман Г. Основы психологии / Генри Глейтман, Алан Фридлунд, Даниэль Райберг. – СПб. : Речь, 2001. – 1247 с. – (Метры мировой психологии).

2. Гончаров В. С. Психология проектирования когнитивного развития : монографія / В. С. Гончаров. – Курган : Изд-во КГУ, 2005. – 235 с.

3. Казаковская В. В. Когнитивное развитие и семантическая типология вопросо-ответных единств: данные речевого онтогенеза (на материале русского языка) / В. В. Казаковская [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ksu.ru/ss/cogsci04/science/cogsci04/100.doc>

4. Когнитивная психология / под ред. В. Н. Дружинина и Д. В. Ушакова. М. : ПЕРСЭ, 2002. – 480 с.

5. Крайг Г. Психология развития / Грейс Крайг. – СПб. : Питер, 2002. – 992 с. – (Серия «Мастера психологии»).

6. Кубрякова Е. С. О когнитивной лингвистике и семантике термина «когнитивный» / Е. С. Кубрякова // Вестник ВГУ : серия лингвистика и межкультурная коммуникация, 2001. – Вып. 1. – С. 4-10.

7. Локалова Н. П. Когнитивное развитие детей как условие преемственности дошкольного и начального школьного образования / Н. П. Локалова // Вопросы психологии. – 2009. – № 6. – С. 109-118.

8. Лубовский Д. В. Введение в методологические основы психологии : учеб. пособие / Д. В. Лубовский. – 2-е изд., стер. – М. : Изд-во МПСИ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2007. – 224 с. – (Серия «Библиотека студента»).

9. Маркова А. К. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте / Маркова А. К., Лидерс А. Г., Яковлева Е. Л. ; Ин-т повышения квалификации научно-педагогич. кадров ; МП «Квалификация» ; Карельск. научно-методич. центр повышения квалификации педагогич. кадров. – Петрозаводск, 1992. – 180 с.

10. Миллер С. Психология развития: методы исследования / Скотт Миллер. – СПб. : Питер, 2002. – 464 с.

11. Найссер У. Познание и реальность : смысл и принципы когнитивной психологии / Ульрих Найссер. – М. : Прогресс, 1981. – 230 с.

12. Пацлаф Райнер. Застывший взгляд : физиологическое воздействие телевидения на развитие детей / Райнер Пацлаф ; пер. с немецкого В. Бакусева. – М. : Evidentis, 2003. – 224 с.

13. Психологічні механізми зародження, становлення та здійснення особистості / С. Д. Максименко, В. В. Клименко, А. В. Толстоухов. – К. : Вид-во Європейського університету, 2010. – 152 с.

14. Українська психологічна термінологія : словник-довідник / [авт.-уклад.: С. І. Болтівець, Н. В. Слободяник, М.-Л. А. Чепя, Н. В. Чепелева; за ред. М.-Л. А. Чепи]. – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. – 302 с.

15. Холодная М. А. Когнитивные стили : о природе индивидуального ума. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2004. – 384 с. – (Серия «Мастера психологии»).

16. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – Томск : Изд-во Том. ун-та. ; М. : Барс, 1997. – 392 с.

17. Чуприкова Н. И. Умственное развитие : принцип дифференциации. – СПб. : Питер, 2007. – 448 с. – (Серия «Мастера психологии»).

18. Cruse H. The evolution of cognition – a hypothesis / Holk Cruse // Cognitive science. – 2003. – № 27. – P.135-155.

19. The Cambridge dictionary of psychology / editor David Matsumoto. – NJ. : Cambridge University press, 2009. – 587 p.

20. The Gale encyclopedia of psychology, 2nd edition / Bonnie R. Strickland, executive editor – Gale group, 2001. – 701 p.

21. The MIT encyclopedia of the cognitive science / edited by Robert A. Wilson, Frank C. Keil. – Massachusetts institute of Technology, 1999. – 964 p.

22. Woronowicz Bohdan T. Dziecko a komputer / Bohdan T. Woronowicz. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.siecioholizm.eu/mid.php?sel=dziecko>

Статья посвящена рассмотрению проблем определения понятия «когнитивное развитие». Проанализированы основные подходы к определению содержания и объема понятия. Обоснована необходимость пересмотра базовых

підходів к изучению когнитивного развития детей в изменившихся условиях существования параллельно с реальной виртуальной среды.

Ключевые слова: когнитивное развитие, объем понятия, содержание понятия, среда реальное, среда виртуальная

The article examines the problems of defining "cognitive development". Analyzed the main approaches to determining the content and volume concepts. The necessity of revision of basic approaches to the study of cognitive development of children in the changed conditions of existence in parallel with the real virtual environment.

Keywords: cognitive development, the concept of volume, content concepts, real environment, virtual environment

РОЗУМІННЯ ЗМІСТУ МЕТАФОРИ ТА ЙОГО ВПЛИВ НА СВІДОМІСТЬ СУБ'ЄКТА ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ

Ж. В. Гордєєва

В статті розглянуто особливості сприймання алегоричного тексту (а саме казки) суб'єктом психологічного консультування. Виявлено, що в процесі свідомої роботи клієнта з тривірневою моделлю сприймання метафори відбувається розширення свідомості, що призводить до спроможності різносторонньо розуміти й аналізувати свою життєву ситуацію.

Ключові слова: метафора, метафорична комунікація, картина світу, сприйняття метафоричного тексту, розширення свідомості, казка.

Постановка проблеми у загальному вигляді та актуальність теми.

Тексти, які озвучуються в процесі комунікативної діяльності психолога і клієнта, часто є метафорами. На консультації клієнт розповідає психологу про своє життя, свої думки і почуття. Метафора в цьому випадку дає можливість виразити внутрішні переживання, передати внутрішні глибинні сенси. В лінгвістичній системі знань метафора є універсальним механізмом семантичних змін, що забезпечують включення нових об'єктів в культурно-мовний контент шляхом вироблення для них номінацій і розкриття їх істотних сенсів. В основі метафори лежить порівняння, співставлення у власному досвіді нинішньої інформації і пережитої в минулому. Процес метафоризації призводить до зіткнення сенсів, результатом чого є запозичення понять однією ділянкою пізнання з

іншої. Метафора являє собою словесне формулювання реальності у всій її різноманітності, що сприймається як складна, але впорядкована сукупність якостей. І використання метафори в процесі психологічного консультування призводить до «запуску» свідомого чи підсвідомого пошуку у клієнта, який може йому допомогти використати свої особисті ресурси у вирішенні проблеми. Питання метафоричної комунікації (спілкування за допомогою метафор) психолога з метою розширення свідомості реципієнта, тобто підвищення активності свідомості за більш широкого бачення своєї проблеми, з кількох позицій, є актуальними в умовах зростання кількості стресогенних чинників в сучасному суспільстві [8, с. 153].

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання означеної проблеми.

Більшість психотерапевтичних напрямків активно використовують метафору як спосіб впливу на клієнта. Метафорична комунікація займає помітне місце в гештальт-терапії, НЛП, гуманістично та екзистенційно зорієнтованих підходах, еріксоніанстві. Теорію метафори вивчали Н. Д. Арутюнова, А. М. Баранов, М. Блек, К. Бюллер, Д. Девідсон, М. Джонсон, Е. Кассіер, Дж. Лакофф, Е. Мак-Кормак, А. А. Річардс, Ц. Тодоров, А. Р. Тюрго. Питання застосування метафор в психотерапевтичній практиці розглядали К. Юнг, Ш. Коп, Д. Джейнс, М. Еріксон, Е. Л. Россі, Р. Бендлер і Дж. Гріндер та ін.

Використання метафори в психотерапії має безліч підстав, що коріняться в її семіотичній природі. Н. Д. Арутюнова перераховує такі властивості метафори: злиття в ній образу і змісту; контраст із повсякденною назвою або позначення суті предмета; категоріальне зміщення; актуалізація випадкових зв'язків (асоціацій, конотативних значень і сенсів); незвідність до буквального перефразування; синтетичність і розмитість, дифузність значення; допущення різноманітних інтерпретацій, відсутність чи необов'язковість мотивації; апеляція до уяви чи інтуїції, а не до знання чи логіки; вибір найкоротшого шляху до сутності об'єкта. Всі ці характеристики знаходять застосування в тій спонтанності, майже невловимій і одночасно доцільній грі особистісних смислів і значень, яка і складає динаміку психотерапевтичного процесу [1].

Багато психологів перераховують наступні варіанти застосування метафоричних моделей з метою:

1) підказати рішення і досягти більшого психотерапевтичного ефекту, аніж прямими порадами, яким клієнти не завжди слідують. Клієнт сам устанавлює аналогію і знаходить вихід зі свого стану;

2) допомогти в розвитку самосвідомості, тобто формуванні емоційної сфери, поведінкових норм, способу мислення, з тим, щоб клієнт відчував себе більш стійко в житті. Підхожа для певного випадку історія допомагає клієнту ніби глянути на себе зі сторони і дає підказку, що треба змінити;

3) ініціювати нові ідеї і підсилити мотивацію шляхом створення історії, що породжує в думці клієнта певну ідею;

4) впливати на форми ставлення шляхом аналізу міжособистісних проблем;

5) підштовхнути до дії;

6) ослабити опір до сприйняття ідеї і стимулювати асоціативне мислення. Підхожа історія може непомітно наштовхнути клієнта на потрібну думку. Зазвичай розповідь багатозначна і, вслухаючись, клієнт відбирає те, що має до нього безпосереднє відношення;

7) переосмислити проблему і визначити її по-новому, тобто змінити стереотипи клієнта. Визначивши проблему з іншого боку, психолог відповідно знаходить інший спосіб вирішення і допомагає усунути проблему.

8) спонукати клієнта до творчості і різноманітної діяльності, являючи собою приклад живого і цікавого спілкування;

9) допомогти знайти шлях до своїх духовних резервів.

Багато авторів виділяють наступні етапи в конструюванні метафори: 1. Повністю визначити проблему; 2. Визначити структурні складові проблеми і відповідні «рольові особи»; 3. Знайти подібну, схожу за структурою ситуацію; 4. Указати на логічну розв'язку, визначити, чого потрібно навчитися і знайти контексти, де ці моменти будуть очевидними; 5. Втілити ці структури в історію, яка буде цікавою і приховає намір.

При конструюванні метафори виділяються такі психологічні механізми: 1. Порівняння непорівнюваного – устанавлення відношення подібності між рівнозначними реальностями. 2. Можлива неможливість – допущення можливості подібності непорівнюваних в реальності сутностей. 3. Несумісна сумісність – метафора складається з різнорідних об'єктів. 4. Множинна єдність – метафора – складається з декількох планів: буквального словесного вираження і нового смислу.

В цілому роботу з метафорами можна уявити у вигляді наступної послідовності: 1. Оформлення метафори, перетворення метафори в метафоричну форму заперечуваного або погано усвідомлюваного переживання клієнта. 2. За прояву інших, що конфліктують з наявним станом, потреб, бажань чи уявлень про себе і знаходження форми для них, можливе вирішення конфлікту на метафоричному рівні. 3. Контакткування клієнта з метафоричним образом. 4. Прийняття, інтеграція і формування нового уявлення про себе, яке включає також відкинутий раніше (або незнайомий) стан.

Метафори (у формі чарівних казок, притч, історій, віршів, анекдотів) свідомо і підсвідомо використовуються психологами, щоб допомогти клієнтам здійснити бажані зміни. Клієнт може задіювати будь-які ділянки свого досвіду, де він відчуває обмеженість вибору, що його задовольняє, або ж, можливо, не бачить ніяких інших альтернатив, окрім тієї, якою він володіє натепер і якою невдоволений. В цьому випадку психолог може розповісти йому історію зі свого власного життя чи з життя іншого клієнта, або ж створити нову. Психолог виходить із того, що досвід іншої людини в подоланні проблем, подібних до проблем клієнта, дасть йому, прямо чи опосередковано, спосіб, з допомогою якого він зможе справитися із ситуацією. В своєму дослідженні метафоричної комунікації ми вирішили використовувати казку як засіб активізації психічного механізму клієнта в процесі психологічного консультування.

Психологічний, лінгвістичний, семіотичний підходи до вивчення тексту як засобу організації в єдине ціле суб'єктивного досвіду людини висвітлено в працях таких дослідників, як Р. Барт, Дж. Брунер, Л. С. Виготський, Н. Ф. Каліна, Ю. М. Лотман, В. В. Нуркова, Ю. С. Степанов, Н. В. Чепелева. Питаннями дослідження психологічного аспекту казок та міфів займалися такі учені, як Е. Берн, Б. Беттельхейм, Х. Захс, Т. Зінкевич-Євстигнеєва, І. В. Євтушенко, В. Пропп, О. Ранк, В. Л. Солодухов, З. Фройд, Е. Фромм, К. Г. Юнг та інші.

На думку Т. Зінкевич-Євстигнеєвої, казка – це «особливий інформаційний формат, це шифр. Щоб розшифрувати інформацію, необхідні спеціальні знання, життєвий і духовний досвід. Але гідне подиву те, що, навіть будучи нерозшифрованою, найцінніша, життєво важлива інформація поступає в нашу підсвідомість. Вона

починає активно брати участь у нашому житті, формуючи систему цінностей і з допомогою цього впливає на нашу поведінку» [7, с. 21-23]. Т. Зінкевич-Євстигнеєва виділяє такі етапи:

1. Практика спонтанного складання і передавання історій (народні казки і авторські, міфи, легенди, притчі, анекдоти, байки та ін.) дозволяє психотерапевту (казкотерапевту) бути носієм древньої традиції передавання досвіду, знань про життя соціальне і духовне шляхом викладу захоплюючої історії.

2. Прихований смисл, символізм міфологічних історій (К. Г. Юнг про психологічне призначення казки, міфу, легенди). В них відображається психічна реальність людини, її внутрішні ритми, протиріччя, сценарії духовних пошуків. В багатьох космогонічних міфах зашифровані знання про виникнення Всесвіту. Багато що зможемо розшифрувати в майбутньому. В казках міститься надзвичайно багатий матеріал для істориків, етнографів, філологів, культурологів, фізиків, біологів, лікарів.

3. «Психотехнічний» етап. Допомагає пом'якшити вплив, робить психологічну інтервенцію менш директивною, активізує ресурси уяви, розширюючи межі свідомості.

Багато хто з учених відмічає таку особливість казок, як можливість переводити соціальну дійсність у тонку реальність внутрішніх переживань. В основі цього процесу лежить унікальна робота механізмів інтроекції: процес переведення зовнішніх вражень у внутрішні образи, переживання супроводжується появою яскравих метафор і сюжетних комбінацій.

Перелічимо переваги використання тексту народної казки: 1. Метафоричність, алегоричність казки, її фантастичний характер дозволяє «обійти» соціальні заборони та в ігровій формі знайти рішення в складній ситуації. 2. Застосування фантастичних елементів дає свободу почуттям і створює злагоджену композицію в парадоксальних ситуаціях. 3. Введення міфологічних елементів актуалізує архетипи і динамічні конструкти міфологічної свідомості, що активізує енергію підсвідомості і креативності. 4. Механізми, що породжують образи сновидінь, являються основою для образного «багажу» казок. Це забезпечує «інтимність» у відносинах казки і внутрішнього світу людини.

Але можна ще перелічити і недоліки використання текстів народних казок психологом в процесі психологічного консультування: 1. Казковий сюжет може відводити людину від

контакту з реальністю в світ проєкцій. 2. Використання навіть нескладних сюжетів може включати в себе архетипи і створювати додаткові ефекти «зворотного парадоксального програмування». 3. Від психолога вимагається глибоке знання «образної мови підсвідомості».

В казковому сюжеті є спогади про дитинство, коли креативних ресурсів було багато. Казка завжди говорить інфантильною мовою, в якій проблискує дитяча влада над світом. В казці завжди хороший (прогнозований) фінал і тому менше тривоги. В будь-якому випадку казка – це «ніби». В казці за рахунок композиції людина може спростити соціальні зв'язки і зробити ситуацію менш небезпечною, або менш складною, оскільки деякі закономірності природного існування в казці змінені (наприклад, можуть оживати померлі, можуть здійснюватися чарівні перетворювання). Таким чином, пацієнт може виразити те, що він не відважується виразити в більш навантаженому зв'язках соціальному контексті. Враховуючи все вищесказане про казку, ми склали анкету для клієнта психологічного консультування, в якій мова йде про улюблену казку. Надаючи перевагу тій чи іншій казці, клієнт дає додаткову інформацію як про себе, так і про проблемну ситуацію та шляхи роботи з нею. Також вибір улюбленої казки клієнтом допомагає встановити контакт між психологом і суб'єктом психологічного консультування, вирішуючи питання «включення» терапевта в модель світу людини, яка звернулася за допомогою.

Припускається, що клієнт, який просить у консультанта сприяння у вирішенні проблеми, має унікальний досвід і притаманні йому уявлення та специфічні ідеї. Це пояснюється тим, що кожна людина має власну модель світу, яка включає в себе переживання і всі узагальнення цих переживань. Тому головною вимогою, яка пред'являється до метафори щодо її ефективності, є те, що вона повинна взаємодіяти з клієнтом в його моделі світу. Вираз М. Еріксона «зустріти клієнта в його власній моделі світу» означає те, що метафора повинна зберегти структуру даної проблемної ситуації [16]. Якщо проблема клієнта і приведена метафора мають подібність в структурі, несвідомо або навіть свідомо клієнт буде зв'язувати їх між собою.

Взаємодія психолога і клієнта є спільним процесуальним компонентом для різних психологічних моделей психотерапії, за рахунок якого здійснюється розвиток потенціалу особистості. Ця

взаємодія спрямована на розуміння, як певний відгук на досвід іншої людини. Психоаналіз інтерпретує таке розуміння як відображення психоаналітиком свідомих та несвідомих компонентів психічного матеріалу, біхевіористи наполягають на знанні чинників, від яких залежить поведінка клієнта, а для представників психотерапевтичних шкіл гуманістичної спрямованості мова йде, передусім, про співпереживання (емпатію) [15, с. 8].

О. Р. Щіпановська пише в своїй дисертаційній роботі «Психологічні чинники психотерапевтичного дискурсу», що «взаємодія психотерапевта з клієнтом в усіх психологічних моделях психотерапії об'єктивується у дискурсивній практиці, тобто специфічній формі використання мови для генерування мовлення, яка є знаряддям здійснення зміни концепту (моделі) навколишньої дійсності, трансформації системи особистісних смислів суб'єкта... Дискурс тут розуміється як процес і результат об'єктивації психічної реальності суб'єкта. Дискурс – це мовлення суб'єкта, що розглядається у сукупності з екстралінгвістичними чинниками його породження та функціонування, "мовлення як життя"... Саме дискурс складає онтологію психотерапевтичної взаємодії. Він є, водночас, і головним засобом психотерапевтичного впливу (дискурс психотерапевта, що формується за законами пансеміотичного впливу), і основним його об'єктом (дискурс клієнта, в якому об'єктивовані його життєві труднощі та психологічні проблеми)» [15, с. 8].

Девід Гордон у своїй роботі «Терапевтичні метафори» [5] говорить про те, що в процесі життєвого функціонування кожна людина розробляє власну унікальну модель світу, яка виходить з комбінації генетично зумовлених факторів і її особистого досвіду. «Модель» включає в себе всі переживання і всі узагальнення, що відносяться до цих переживань, а також усі правила, за якими вживаються ці узагальнення. Деякі частини цієї моделі зазнають певних змін в міру фізіологічного розвитку і у відповідності з новим досвідом, в той час як інші частини цієї моделі уявляються ригідними і незмінними. Не існує двох однакових моделей світу. Відправним пунктом в терапії є спроба терапевта зрозуміти модель світу, яка є у клієнта. Важливою складовою частиною цього процесу збору інформації є метафори. Кожен метафоричний елемент інформації, представлений клієнтом, розуміється та

інтерпретується терапевтом згідно своєї моделі світу. Терапевт буде час від часу порівнювати відповідність своєї інтерпретації проблеми клієнта тій, яку має останній, з тим, щоб переконатися, що вони говорять про одне і те саме. (Наприклад: *Джо*. Моя дружина весь час нудьгує. *Терапевт*. Ви хочете сказати, що вона має сумний і байдужий вигляд? *Джо*. О, ні, вигляд вона має нормальний. Просто все, що б вона не говорила, таке песимістичне).

Якби у цьому випадку терапевт не порівняв свою модель з моделлю клієнта, то у нього стосовно дружини Джо могло б виникнути правдоподібне, але абсолютно неправильне уявлення, оскільки виявилось, що дружина Джо не «байдужа», а «песимістична» – дві абсолютно різні речі [5]. Тому однією із основних вимог до професійної компетентності психолога щодо роботи в метафоричному просторі як методу вирішення життєвих ситуацій клієнта є вміння зрозуміти і прийняти картину світу клієнта.

Для будь-яких методів психотерапії можна виділити певну послідовність етапів, типових для психотерапевтичного процесу: усвідомлення клієнтом наявності проблеми (скарга, симптом тощо) (а, отже, підстави для звернення по допомогу); встановлення стосунків між психологом та клієнтом; висловлення клієнтом своїх почуттів і робота психолога у взаємодії з клієнтом над його проблемою; аналіз переживань клієнта (до того рівня глибини, що відповідає обраному методу психотерапії); виявлення глибинних переживань клієнта та аналіз символіки (у випадку глибинної психотерапії); опрацювання переживань клієнта; рух до інсайту і планування дій; екстерналізація і завершення стосунків [15]. Всі перераховані етапи психотерапевтичного процесу психолог може здійснити через свідому роботу клієнта з улюбленою казкою. Психолог через анкету про улюблену казку «створює умови» для виведення потрібної інформації про рішення складної ситуації клієнта з ділянки неусвідомлюваного або витіснення зі свідомості [3]. Оскільки людина – це самодостатня, самоорганізована, самопрограмована система [4, с. 15], то задача психолога – через казку, як метафору, допомогти людині увійти в глибини свого «Я» і знайти вихід із проблемної ситуації у собі самій, тобто зі сфери підсвідомості та надсвідомості вивести інформацію про вирішення своєї проблеми в ділянку усвідомлюваного, в сферу свідомості. Таку роботу психолога можна виразити через наступну модель

метафоричної комунікації «Ідеальний керівник»:

«Недосвідчений водій гальмує автомобіль, і пасажери відчувають незручність, тому що в момент зупинки він тисне на гальмо до кінця. Досвідчений водій в момент зупинки вже не натискає на гальмо. У цих водіїв прямо протилежне положення ноги в момент зупинки. Ступінь майстерності виникає із зміною звичного на протилежне. <...> Недосвідчений керівник спочатку багато думає над тим, який наказ віддати. А вже потому, як віддасть, розвиває бурхливу діяльність, щоб забезпечити його виконання. Досвідчений керівник спочатку створить умови для виконання будь-якого свого наказу, а вже потім і не віддасть його, а лише висловить побажання. І не переймається його виконанням. Не його це справа, а інших людей. Йому нема чим перейматися...» [б. С. 295-296].

На основі аналізу інформації, отриманої в ході психологічного консультування та проведення експерименту – анкетування (36 анкет) серед молодих людей, які зверталися на консультацію (середній вік 21 рік) та психологів (науковців та практичних психологів, середній вік 45 років) можна зробити такі **висновки**:

I. 1. Серед клієнтів домінує морально-повчальний тип сприйняття алегоричного тексту (78 %);

2. Серед психологів спостерігається наявність сформованих моделей морально-повчального та духовно-містичного типів сприйняття та аналізу алегоричного тексту.

Окрім того, на основі аналізу анкет психологів можна виокремити ще один тип сприйняття алегоричного тексту – соціальний.

II. Тип сприйняття алегоричного тексту корелює з рівнем розуміння своєї життєвої ситуації: серед клієнтів середній бал – 55 %; серед психологів – 76%. Отже, наявність різних моделей сприйняття алегоричного тексту розширює свідомість людини і відповідно здатність всебічно сприймати і аналізувати свою життєву ситуацію.

III. Збільшення здатності суб'єкта в процесі психологічного консультування аналізувати алегоричний текст сприяє розширенню свідомості клієнта і є передумовою розуміння складних життєвих ситуацій.

IV. Одними із основних вимог до професійної компетентності психолога щодо роботи в метафоричному просторі як методу

вирішення життєвих ситуацій клієнта є: 1. Вміння зрозуміти і прийняти картину світу клієнта. 2. Вміння знайти такі метафоричні моделі, які допоможуть змінити сприймання клієнтом своєї життєвої ситуації. Уміння психолога самому працювати в метафоричному просторі, використовуючи тривірневу модель сприймання тексту: 1) буквальний рівень сприймання; 2) морально-повчальний рівень сприймання; 3) духовно-містичний рівень сприймання.

Література

1. Арутюнова Н. Д. Метафора и дискурс / Н. Д. Арутюнова // Теория метафоры : сборник. – М. : Прогресс, 1990. – С. 5-33.
2. Вачков И. В. Сказкотерапия : развитие самосознания через психологическую сказку / И. В. Вачков. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Ось-89, 2003. – 144 с.
3. Гордеева Ж. В. Методолого-психологичні засади використання метафори як засобу розвитку самосвідомості особистості / Ж. В. Гордеева // Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. акад. С. Д. Максименка. – К. : Ніка-Центр, 2009. – Вип. 37. – С.127-136.
4. Гордеева Ж. В. Развитие регулятивной функции самооценки у детей дошкольного и младшего школьного возраста : дис. ... канд. психол. наук / Гордеева Жанна Викторовна. – К., 2007. – С. 15.
5. Гордон Д. Терапевтические метафоры / Дэвид Гордон. – М. : КЛАСС, 2000.
6. Евтихов О. Грааль мудрости : истории и метафоры. Кн.2. / Евтихов О., Трепашко Т. – СПб. : Речь, 2005. – С.295-296.
7. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Тайный шифр женских сказок / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб. : Речь, 2006. – 272 с.
8. Калина Н.Ф. Основы психотерапии / Н. Ф. Калина. – М. : Рефл-бук ; К. : Ваклер, 1997. – 272 с. – (Серия «Актуальная психология»).
9. Лэнктон К. Х. Волшебные сказки : ориентированные на цель метафоры при лечении взрослых и детей : перев. с англ. / Кэрол Х. Лэнктон, Стивен Р. Лэнктон. – Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 432 с.
10. Миллс Дж. Терапевтические метафоры для детей и внутреннего ребенка / Дж. Миллс, Р. Кроули ; пер.с англ. Т. К. Кругловой. – М. : Класс. – (Библиотека психологии и психотерапии).
11. Психология в сказках с комментариями / сост. : М. А. Дыгун, Т. Н. Бендега, О. В. Липская и др. – Мозырь : Содействие, 2008. – 144 с. – (Серия «Психология народной мудрости»).

12. Рикёр П. Метафорический процесс как познание, воображение и ощущение / Поль Рикёр // Теория метафоры : сборник / сост. Н. Д. Арутюнова. – М. : Прогресс, 1990. – 416-434 с.

13. Соколов Д. Сказки и сказкотерапия / Д. Соколов. – М., 1997.

14. Шиловська О. М. Психологічні особливості породження нарративу як засобу саморозвитку особистості : автореф. на здобуття наукового ступеня канд. психол. наук / Шиловська О. М. – К., 2003. – С. 7.

15. Щіпановська О. Р. Психологічні чинники психотерапевтичного дискурсу : автореферат на здобуття наукового ступеня канд. психол. наук / Щіпановська О. Р. – К., 2005. – С. 7.

16. Эриксон М. Мой голос останется с вами / Милтон Эриксон. – СПб., 1995.

В статье рассматриваются вопросы особенностей восприятия иносказательного текста (а именно – сказки) субъектом психологического консультирования. В процессе сознательной работы клиента с трехуровневой моделью восприятия метафоры происходит расширение сознания человека, что приводит к его способности разносторонне воспринимать и анализировать свою жизненную ситуацию.

Ключевые слова: метафора, метафорическая коммуникация, картина мира, восприятие иносказательного текста, расширение сознания, сказка.

The article considers the questions of how the counseling subject accepts allegorical text (namely fairy-tales). While the client (person) works wittingly with three – leveled model of a metaphor perception, his/her consciousness is extending and gives ability to percept and analyze the life situation.

Keywords: metaphor, metaphor communication, the worldview, the acceptance/perception of an allegorical text, consciousness extension, fairy-tale.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОСТОРІ ВІДНОСИН ВЛАСНОСТІ

Н. М. Дембицька

В статті проаналізовано зміст та основні психологічні чинники становлення суб'єктності особистості у відносинах власності. За результатами емпіричного дослідження показано тенденції перебігу цього процесу у студентів.

Ключові слова: економічна суб'єктність, становлення суб'єктності особистості у відносинах власності, ставлення до власності.

Поглиблення фінансово-економічної кризи в країні свідчить про нестачу справжніх агентів економічних змін – людей, які були б психологічно готові брати на себе відповідальність за цілеспрямовані трансформації в суспільстві. Не виключенням є і економічна сфера життєдіяльності нашого сучасника, зокрема сфера відносин власності. Нас цікавить саме цей ракурс життєдіяльності людини економічної, оскільки, за визнанням як філософів, так і економічних психологів, власність є системотвірним чинником економічних відносин у будь-якому суспільстві.

В Україні уже дев'ятнадцятий рік формально, де-юре задекларовано докорінні зміни у самих підвалинах нашої економіки – легітимізація інституту приватної власності. Де-факто ж питання залишається відкритим як у справі захисту прав особистої власності, приватизації державного майна, землі, так і у становленні відносин інтелектуальної власності. Можливо, лєвова частка негараздів у вирішенні цих та суміжних питань пояснюється психологією нашого сучасника як власника. Не зачіпаючи 70-річну історію викорінювання із психіки українців будь-яких зерен почуття власника на рівні державної політики, наголосимо на тому, що для вітчизняної соціально-психологічної науки питанням номер один залишається те, яким має бути цей власник. Отже, в цій статті намагатимемось обґрунтувати теоретичну модель становлення особистості як суб'єкта власності і окреслити можливі напрямки цього процесу у сучасної студентської молоді.

Навряд чи поза онтологічно (конкретно) обґрунтованою категорією суб'єкта можна шукати психологічні основи включення особистості у відношення з економічною дійсністю. Пошук відповідей на зазначене питання розпочнемо з того, як розуміти сам термін «становлення».

Говорячи про елементарні властивості будь-якої речі, А. Ф. Лосєв зазначає, що становлення є найбільш суттєвою з них [8]. Зміна, рух, народження, вмирання – словом, будь-який процес, що так чи інакше притаманний речам, живим і неживим, є нічим іншим, як видом становлення. У цьому рухові А. Ф. Лосєв протиставляє категорію «становлення» категорії «є», «існує» (таке, що вже сталося, буття якого розпочалось). Якщо застосувати таке розуміння досліджуваного феномену до суб'єкта економічної соціалізації, то його становлення, очевидно, доцільно розуміти як

процес руху, розвитку суб'єкта, в ході якого він перестає бути одним і становиться іншим. Той же філософ пояснює, що становлення завжди передбачає оформлення того, що становиться, і відбувається це, насамперед, у формі числа. Число передує всякій якості чи, в крайньому разі, супроводжує її [8]. Число передбачає покладання чогось, при цьому становлення може розглядатись як чистий акт покладання чогось, що становиться. Якщо прорахувати численний ряд таких актів, отримаємо порохованість чогось якісного – нову якість. Таким чином, становлення суб'єктності індивіда у відносинах власності постає як процес виникнення принципово нових економіко-психологічних якостей.

Через категорію становлення О. М. Леонтьєв пояснює етапність особистісного розвитку [7]. Особистісні метаморфози в ході становлення починаються з того, що суб'єкт діє заради підтримки свого існування, а призводять до того, що суб'єкт підтримує своє існування заради того, щоб діяти – творити справу свого життя, здійснювати своє людське призначення. Як зазначає О. М. Леонтьєв, цей переворот, завершуючи етап становлення особистості, разом із тим розкриває необмежені перспективи її розвитку. Отже, становлення економічної суб'єктності особистості розглядається нами як процес, вписаний у процес більш високого порядку – розвиток економічної культури особистості, у її економічну соціалізацію. Він виражає оформлення певних економіко-психологічних якостей на тому чи іншому етапі розвитку економічної культури особистості.

Питання про те, якими ж є згадувані економіко-психологічні якості, спонукає нас обґрунтувати методологічні засади вивчення процесу становлення суб'єкта економічної соціалізації. Тим більш це видається нам логічним, оскільки дослідники феномену суб'єктності так чи інакше бачать його крізь призму становлення соціальності індивіда, тобто взятого у генетичному зв'язку з соціальним оточенням. Так, О. М. Леонтьєв, пояснюючи своє розуміння цього процесу на рівні індивідуальному, вважає, що з психологічної точки зору становлення є процесом «ускладнення» особистісних якостей, яке має місце тоді, коли людина з необхідністю вступає в систему суспільних взаємин. Самосвідомість, усвідомлення свого «я» слід розглядати як комплексний результат, продукт становлення людини як особистості [7].

Які ж особистісні якості «становляться» в ході економічної соціалізації суб'єкта власності? Найчастіше із суб'єктністю пов'язують розвиток здатності довільно управляти психікою і своїми діями, свідомо організовувати своє життя, встановлювати міру своєї активності і погоджувати її із соціальними структурами, нормами і формами діяльності [1]; здатності до надситуативної активності, коли людина покладає себе в якості причини свого буття в світі, що виявляється в актах вільного виходу за межі наперед встановленого [11]; схильності до самостійної поведінки [12], до активно-перетворювальної діяльності [1; 3; 9; 11; 16]; здатності брати активну участь в процесі життєдіяльності і тим самим «вибудовувати» власне буття, тобто бути її суб'єктом [1]; схильності до відтворення, творіння себе у відповідних, а часом і в несприятливих умовах [16]; рефлексивного способу існування, який характеризується наявністю і фіксацією ставлення до об'єктивної дійсності і проявляється у перевазі самовизначення над визначеними обставинами; прояв ініціативи та відповідальності як форм активності [3].

Загалом згадані точки зору науковців щодо основних ознак суб'єкта приводять нас до висновку, що суб'єктом власності слід вважати особистість, якісна своєрідність якої полягає у здатності самостійно і творчо покладати себе в якості причини свого економічного буття на основі свідомого, рефлексивного та активно-перетворювального ставлення до економічної дійсності, і, насамперед, до відносин, опосередкованих власністю. При цьому можна вичленувати таку суто соціально-психологічну ознаку суб'єктності власника: здатність формувати специфічне середовище свого економічного життя, при цьому співвідносячи міру своєї активності із соціальними структурами, нормами та формами діяльності, виявляючи відповідальну, вибіркову взаємодію з світом економіки.

Людина парадоксальним чином і протистоїть як дещо зовнішнє об'єктивним обставинам свого життя, і сама є їх внутрішньою умовою. Суб'єкт не тільки пасивно фіксує, розуміє природні і соціальні ситуації, але й намагається активно впливати на них. Внаслідок цього він перетворює не тільки світ, але й себе у світі. В. М. Розін [12], слідом за М. Бердяєвим, М. Бубером та М. Бахтінім, пояснює природу формування особистості як діалектику двох, на перший погляд, різноспрямованих процесів. 3

одного боку, це постійне відтворення себе у своїй константності, у виявленні своїх меж, у конституюванні автономії та визначеності свого індивідуального існування. З іншого ж – це постійний пошук опори на допомогу інших. За словами В. М. Розіна, відтворити себе означає не тільки працювати над собою, змінювати та перетворювати себе, але й вислуховувати Реальність, вбудуватись у дискурс, звільнити місце для зустрічі із самим собою, вищими силами, Богом; взагалі, кожне своє зусилля звиряти із зусиллями інших сил та реальностей [12]. Посилаючись на «Лекції про Пруста» М. Мамардашвілі, автор трактує таку працю з відтворення своєї визначеності та автономії як особливий духовний досвід спасіння, в ході якого людина усвідомлює та відкриває інший світ (світи) та навчається жити в ньому – досвід набуття екзистенційної суб'єктності [9; 12]. В цьому твердженні вбачаємо вчинкову сутність суб'єктності особистості: основною функцією суб'єкта, на наш погляд, є інтегративна – і в плані єднання всієї системи зв'язків і відносин, і в плані інтегрування їх ззовні всередину, в особистісні структури власного досвіду з тим, щоб спиратись на них у подальшому поступі у світі і в процесі інтеграції до внутрішньоособистісних структур базових цінностей людства.

Суб'єктну сутність діючого індивіда визначають смисли, цінності, цілі і задачі, проєктивні здібності тощо, які розвиваються «між» – у просторі відносин та взаємодій у соціумі. Е. Сайко вважає, що суб'єктність виступає як задане системами відносин, що розвиваються, явище і одночасно як умова формування цих відносин, самого соціального – людського життя, соціуму. Культура відносин, яка твориться в просторі взаємодії і дії із загальнозначущими, фіксованими в ідеальних визначеннях предметними формами – знаками, що містять у собі можливість існувати не тільки в теперішньому, але і в майбутньому, стає, за словами Е. В. Сайко, провідним чинником суб'єктності індивіда. При цьому такі відносини не зводяться до простої сукупності різнопланових зв'язків, для них властиві не тільки усвідомлені цілі конкретної діяльності й спілкування, але і сумісне проєктування майбутнього у розширенні та ускладненні умов свого функціонування [14].

Оскільки становлення економічної суб'єктності особистості є процесом ускладнення економіко-психологічних характеристик в просторі інтеріндивідної взаємодії, саме в просторі спілкування з

іншим відкриваються можливості для реалізації індивідом його суто людських властивостей. Окрім того, слід зазначити функцію такої взаємодії, суть якої – у породженні, створенні, навіть співтворенні (оскільки творення спільне для усіх суб'єктів взаємодії) нової реальності, яка є ядром спільного інтеріндивідного простору, який детермінує процес соціалізації особистості, в тому числі й економічної. Інтерсуб'єктивний простір, на думку В. О. Васютинського, утворюється в ході взаємних репрезентацій учасниками взаємодії одним одного та водночас взаємного означення дійсності. Цей світ, з одного боку, виникає в результаті інтерсуб'єктивної взаємодії, а з іншого – стає її передумовою, простором, середовищем.

А. Журавльов і А. Купрейченко вважають, що соціально-психологічним простором людини є сформована суб'єктом система позитивно чи негативно значимих соціальних об'єктів або явищ (включаючи його самого), які займають конкретні позиції в структурі, знаходяться в певних взаємозв'язках один з одним і виконують певні функції або ролі у відповідності з певними нормами, правилами і стандартами. Те, що значимі соціальні об'єкти або явища можуть як існувати, так і не існувати в реальному навколишньому світі, можуть сприйматися різними людьми принципово по-різному і виконувати в їхньому житті зовсім особливі функції [4], означає, що соціально-психологічний простір є перш за все суб'єктивним явищем. Він, в той же час, й інтерсуб'єктивне явище. Яким же є цей простір, коли йдеться про відносини власності? Щоб хоч якось системно підійти до відповіді на це питання, спиратимемось на думку І. А. Китова [5] щодо «одиниці» системи відносин власності, яка представлена системою зв'язків між, як мінімум, двома суб'єктами та самим об'єктом привласнення (рис.1).

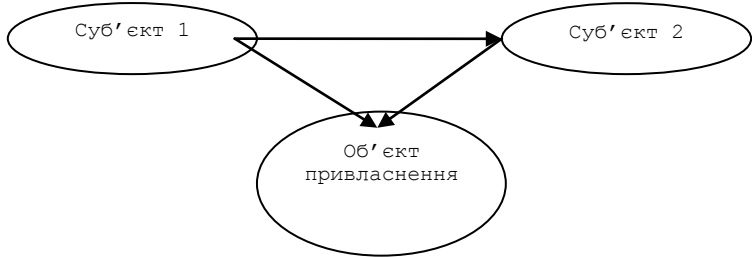


Рис. 1. «Одиниця» соціально-психологічного простору відносин власності особистості

Отже, проблему суб'єктивної розділеності, за словами С. І. Розума [13], люди вирішують шляхом створення загального для всіх простору, інтерсуб'єктивного світу, що носить конвенціональний та культуроспецифічний характер. Таким чином, бачимо, що становлення економічної суб'єктності є процесом оформлення і якостей, що означають внутрішньоособистісні зміни, і якостей суто соціально-психологічних, які забезпечують органічний зв'язок індивіда із зовнішнім економічним оточенням. Ґрунтуючись на вищесказаному, коротко окреслимо теоретичну модель становлення суб'єктності особистості у відносинах власності (рис. 2). Згідно з моделлю, становлення економічної суб'єктності особистості є процесом ускладнення економіко-психологічних характеристик в просторі інтеріндивідної взаємодії. Цей простір, з одного боку, є агентом соціалізуючого впливу колективного суб'єкта на кожного окремого співтворця цього простору. З іншого боку, в цьому просторі здійснюється вияв індивідуальних суб'єктностей власників.

Становлення особистості як суб'єкта відносин власності в динамічному плані вивчається нами як процес ускладнення, а саме виникнення і оформлення принципово нових економіко-психологічних якостей на певному етапі її економічної соціалізації. Міра ж економічної суб'єктності, як така властивість особистості, що пов'язана зі здатністю самостійно і творчо покладати себе в якості причини свого економічного буття, зі здатністю до надситуативної активності, обов'язковою умовою якої виступає детермінована самим суб'єктом реалізація ціннісної, співвіднесеної з моральними нормами суспільства, позиції у відносинах,

опосередкованих об'єктами привласнення, розглядається як результат становлення особистості в якості суб'єкта відносин власності.



*МС – міра суб'єктності

Рис. 2. Теоретична модель становлення суб'єктності особистості у відносинах власності

Становлення особистості як суб'єкта відносин власності вивчається нами у тісному зв'язку з системою його ставлення до власності – із суб'єктивним простором цих відносин. Спираючись на концепцію ставлення В. М. М'ясищева [10], а також на концепцію соціальних взаємовідносин І. В. Сушкова [15], ми бачимо взаємозв'язок і взаємодію суб'єктів привласнення, що представлені в індивідуальній свідомості, як певне психологічне ставлення. Останнє виступає як психічне відображення, що є наслідком моделювання реальності відносин, опосередкованих

власністю, в свідомості суб'єкта – моделювання, придатного для життя останнього. По суті, йдеться вже про справді освоєний світ економічних відносин – психологічний простір відносин власності.

Отже, ставлення до власності відображає не тільки структуру зовнішньої реальності, але і стан психіки самої людини. Це стає можливим завдяки тому, що зовнішня реальність відносин власності перетворюється на об'єкт самостійного рефлексивного аналізу суб'єкта, завдяки відображенню відображеної реальності – рефлексії. Актуалізація рефлексивного змісту запускає не тільки процес сприйняття зовнішньої, об'єктивної реальності, але і процес розвитку власного психологічного ставлення до неї. Отже, психологічний зміст ставлення полягає в тому, що здійснюється оцінка оцінки, тобто формується ставлення до відносин (рос. «отношение отношения») і ставлення «перетворюється на таку ж реальність, що і явища зовнішнього світу».

Таким чином, емпірично міра становлення економічної суб'єктності особистості може бути з'ясована через особливості її ставлення до об'єктів та суб'єктів привласнення. Представимо рівні становлення суб'єктності студентської молоді у відносинах власності. У дослідженні, яке проводилося протягом 2008-2011 рр., взяли участь 205 київських та рівненських студентів. В результаті аналізу кореляцій когнітивних, конативних та афективних компонентів ставлення до власності (за розробленою нами методикою) із показниками суб'єктних-об'єктних орієнтацій у системі економічних відносин (за модифікованим нами опитувальником О. Ю. Коржової [6]) виявлено наступні типи становлення суб'єктності студентської молоді у відносинах власності, які за змістом виражають певні рівні цього процесу:

1. Вчинкова суб'єктність, заснована на зрілій ціннісній позиції особистості у відносинах власності, співвіднесена з моральними цінностями (орієнтації на принципи справедливості при розподілі матеріальних благ та на практикування чесних, суспільно прийнятних способів оперування власністю), із свідомим прагненням розвивати самісні якості (прагнення самореалізуватись, самоствердитись та самовдосконалитись в економічній сфері, усвідомлення власної унікальності, працьовитості, відповідального ставлення до себе та інших, усвідомлення потреби активізації власного творчого потенціалу, енергійності, прояву вольових

якостей), що виражається у відповідальному ставленні до суб'єктів та об'єктів привласнення.

2. Передвчинкова суб'єктність, заснована на прагматичній ціннісній позиції у відносинах власності (на основі раціонального, поміркованого ставлення до об'єктів і суб'єктів привласнення та поцінування економіко-психологічних наслідків, ефектів привласнення, а також на основі стратегії адаптивної стабілізуючої поведінки у ситуаціях економічних взаємин), за якої сформовані конструктивні уявлення про економічну реальність, але багаж необхідних економічних знань ще не апробований студентом, отже, не інтегрований в історію його особистого життя.

3. Суперечлива суб'єктність, заснована на суперечливій ціннісній позиції у відносинах власності, що ґрунтується на нормах подвійної моралі (поряд з суспільно прийнятними способами оперування власністю орієнтація і на аморальні, пов'язані з бандитизмом, обманом, здирництвом), на безвідповідальності, прагненні швидко і безтурботно, ба навіть з певним ризиком, отримувати матеріальні блага, з чим пов'язані переважно негативні (сором, заздрість) переживання. Очевидно, йдеться про найнижчий рівень економічної суб'єктності, яка має компенсаторну природу, притаманну еґоїстичному перетворювачеві економічної реальності.

Підсумовуючи, зазначимо, що становлення суб'єктності особистості у відносинах власності розглядається нами як процес оформлення економіко-психологічних якостей (здатності самостійно і творчо покладати себе в якості причини свого економічного буття на основі свідомого, рефлексивного та активно-перетворювального ставлення до економічної дійсності, і, перш за все, до відносин, опосередкованих власністю), важливих для формування специфічного соціально-психологічного простору відносин власності на тому чи іншому етапі розвитку економічної культури особистості. Емпірично показано, що процес становлення економічної суб'єктності студентської молоді відбувається від суперечливого ставлення до власності та суб'єктів привласнення, заснованого на подвійних моральних цінностях, через розвиток раціонально-прагматичного ставлення до актуалізації прагнення самореалізуватись у ролі справжнього творця «свого» економічного світу, набути самостійності у прийнятті економічних рішень і на цій основі – до розвитку відповідальності у просторі відносин з іншими суб'єктами привласнення.

Література

1. Абульханова К. А. Предисловие / К. А. Абульханова, А. Н. Славская // Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003. – С. 6-33. – (Мастера психологии).
2. Васютинський В. О. Інтеракційна психологія влади / В. О. Васютинський. – Київ : Славістичний ун-т, 2005. – 492 с.
3. Волкова Е.Н. Субъективность как интегративное свойство личности педагога : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Е. Н. Волкова – М. : Ин-т психологии РАН, 1992. – 20 с.
4. Журавлев А. Л. Феномены самоопределения личности и группы в экономической среде / А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко // Психология адаптации и социальная среда : современные подходы, проблемы, перспективы / отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев. – М. : Институт психологии РАН, 2007. – С. 62-96.
5. Китов А. И. Экономическая психология / А. И. Китов. – М. : Экономика, 1987. – 303 с.
6. Коржова Е. Ю. Психология жизненных ориентаций человека / Е. Ю. Коржова ; Российский гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб : Русская христианская гуманитарная академия, 2006. – 383 с.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. И. Леонтьев. – М. : Политическая литература, 1975. – 304 с.
8. Лосев А.Ф. Диалектика мифа / А. Ф. Лосев. – М. : Академический Проект, 2008. – 303 с. – (Философские технологии).
9. Мамардашвили М. Лекции о Прусте : (Психологическая топология пути) / М.Мамардашвили. – М : Ad Marginem, 1995. – 547 с.
10. Мясищев В.Н. Психология отношений : избр. психол. тр. / В.Н. Мясищев ; под ред. А. А. Бодалева. – М. : Моск. психол.-социальный ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2003; ФГУП. – 398 с.
11. Петровский А.В. Категориальная система психологии / А. В. Петровский, В. А. Петровский // Вопросы психологии. – 2000. – №5. – С. 3-17.
12. Розин В. М. Личность как учредитель и менеджер «себя» и субъект культуры / В. М. Розин // Человек как субъект культуры / отв. ред. Э. В. Сайко. – М. : Наука, 2002. – (Субъект в мире – Мир субъекта) – С. 42-112.
13. Розум С. И. Психология социализации и социальной адаптации человека / С. И. Розум. – СПб. : Речь, 2007. – 365 с.
14. Сайко Э. В. Субъект и субъектная составляющая в становлении и культурно-историческом выполнении пространственно-временного континуума социума / Э. В. Сайко // Человек как субъект культуры / отв.

ред. Э. В. Сайко. – М. : Наука, 2002. – (Субъект в мире – Мир субъекта) – С. 13-42.

15. Сушков И. Р. Психологические отношения человека в социальной системе / И. Р. Сушков. – М. : Институт психологии РАН, 2008. – 412 с.

16. Татенко В. О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології / В. О.Татенко // Людина. Суб'єкт. Вчинок : Філософсько-психологічні студії / за заг. ред. В. О. Татенка. – К. : Либідь, 2006. – С.316-357.

В статье анализируется содержание и основные детерминанты становления субъектности личности в отношениях собственности. На основании результатов эмпирического исследования показаны тенденции протекания этого процесса у студентов.

Ключевые слова: экономическая субъектность, становление субъектности личности в отношениях собственности, отношение к собственности.

The content and main determinants of personality formation of subjectivity in property relations is analyzed in the article. The trends of this process with students were shown. It based on a results of empirical research.

Key words: economic subjectivity, formation of personality's subjectivity in the property relations, attitude to property.

ФЕНОМЕН САМОТВЕРДЖЕННЯ В СИСТЕМІ ПСИХОЛОГІЧНИХ КАТЕГОРІЙ

І. М. Євченко

Стаття містить аналіз феномену самоствердження в системі психологічних категорій. Досліджується психологічний зміст поняття самоствердження особистості.

Ключові слова: самоствердження, самовизначення, саморозкриття, самовираження, самопізнання, самореалізація, самоактуалізація, самооцінка, самоповага, самоставлення, самопред'явлення

Постановка проблеми. Поняття самоствердження особистості більшість дослідників стали розглядати як прагнення до переваги, престижу будь-якою ціною, хворобливе самолюбство і самолюбівання. Тобто вони тісно поєднали самоствердження особистості з аморальністю, користю, індивідуалізмом, з прагненням будь-що завоювати соціальні позиції, з «боротьбою за

статус». А. Адлер в своїх роботах прагнення до переваги визначає як бажання самореалізації, завершеності й досконалості.

Розробка феномену самоствердження особистості вимагає проведення науково-категоріального аналізу понять, які є близькими за своїм значенням до поняття самоствердження, для подальшої їх диференціації і чіткого розуміння відмінностей між психологічними категоріями. Такими поняттями є самовизначення, саморозкриття, самовираження, самопізнання, самореалізація, самоактуалізація, самооцінка, самоповага, самоставлення, самопред'явлення.

Звертаючись до проблем стратегії життя, К. О. Абульханова-Славська підкреслює важливість для кожної людини навчитися жити відповідно до своїх можливостей, здібностей, характеру, для чого необхідне розуміння і знання самого себе. «Мистецтво життя полягає не тільки у тому, щоб зіставляти свої життєві плани, цілі, бажання зі своїми особливостями, щоб розкрити у плині життя у собі нові якості, розвинути нові здібності» [1, с. 68].

Соціально зріла особистість свідомо організовує своє життя, визначає власний розвиток, тобто процес особистісного самовизначення, самооцінки, самоконтролю, самосвідомості, на основі яких відбувається самовизначення, самореалізація, які врешті призводять до самоактуалізації та самоствердження.

С. Л. Рубінштейн заклав методологічні основи теорії самовизначення особистості. Автор стверджував, що ефект дії залежить від внутрішніх властивостей об'єкта – всяка детермінація необхідна як детермінація іншим, зовнішнім, як самовизначення (визначення внутрішніх властивостей об'єкта) [6].

К. О. Абульханова-Славська визначає три рівні розвитку особистості у плані самовизначення.

Перший, вихідний рівень організації життя індивіда, особистість ніби не виділяється з плину подій життя та змін його умов, тобто тут організація життя відбувається в єдності з його здійсненням.

Другий рівень передбачає певне виділення особистості під час процесу самовизначення щодо подій, хисткість індивіда з їх плином припиняється – особистість стає стійкою.

Третій – вищий рівень – передбачає не лише самовизначення відносно ходу окремих подій (до тих чи інших власних учинків, бажань і т. ін.), особистість самовизначається у житті в цілому.

Людина починає все більш послідовно і конкретно провадити свою лінію життя, що має власну логіку, шукає найбільш правильної відповіді, і все життя її переслідує психологічний стан незадоволеності, який у даному випадку є рушійною силою самовдосконалення, самоактуалізації, самопізнання себе та навколишнього світу.

Самовизначення у загальному вигляді розглядається В. В. Барцалкіною як процес розмежування «Я» від «не-Я» в онтогенезі під час внутрішнього діалогу. У результаті такого діалогу, на основі внутрішніх суперечностей, і відбувається пошук своєї ідентичності, самототожності, позитивної інтеграції свого «Я» до об'єктивної й створення життєвих смислів, а в результаті – до особистісного самовизначення. Формування діалогічності свідомості забезпечується за наявності відповідних умов:

- багатоманітність діяльностей і відносин, в які включений суб'єкт;
- суперечливість різних діяльностей і мотивів, що їх спонукають у свідомості суб'єкта;
- усвідомленість вибору, що передбачає фіксацію усвідомлення цієї суперечності і зіставлення її з дією.

М. Р. Гінзбург окреслює основне завдання особистісного самовизначення – це завдання визначення смислу свого існування. На думку автора, феномен особистісного самовизначення є фактом, що регулює діяльність особистості. Вчений також виділяє основні характеристики самовизначення: спрямованість у майбутнє, протяжність часових перспектив, двоплановість. Особистісне самовизначення являє собою створення індивідуальної «філософії життя», осмислення свого місця у суспільстві в узагальнюючих смислових категоріях.

М. Р. Гінзбург визначає такі структурні аспекти особистісного самовизначення:

- смислоутворювальний;
- мотиваційний;
- реалізуючий.

Кожен аспект виконує певну функцію: перший – пошук смислу свого існування, формування загальних уявлень про мету свого життя; другий – оволодіння своєю мотиваційною сферою, спрямовуючи уявлення про майбутнє; третій – реалізуючий – формування конкретних планів.

Отож, самовизначення позначає усвідомлену позицію особистості в соціумі, цілісний процес оволодіння суб'єктом особистісно і соціально значимими сферами життя відповідно до поставленої мети, в якій він творить себе, самореалізується і самостверджується (В. Ф. Сафін, 1986).

Процес саморозкриття є бажанням розкрити, іноді навіть занадто, перед партнером своєрідність власної особистості, і тим самим опосередковано вплинути на динаміку самооцінки. Саме в процесі саморозкриття людина повідомляє іншим інформацію про себе, «рекламує» себе перед оточуючими. Відбувається міжособистісне спілкування, під час якого здійснюється пізнання себе як унікальної особистості.

Нерідко саморозкриття ідентифікують із самовираженням, це відбувається тому, що обидва процеси актуалізують проєкцію «Я» на якісь об'єкти реальності. Саморозкриття відрізняється, по-перше, обов'язковою наявністю співбесідника (реального чи уявного), по-друге, розкриттям своїх намірів, потреб і бажань. Самовираження ж здійснюється у вигляді опосередкування, тобто визначення себе через продукти діяльності, спілкування, споглядання. Згідно з К. О. Абульхановою-Славською, той спосіб, яким людина реалізує себе як особистість в діяльності, в спілкуванні, у вирішенні життєвих задач, і є самовираження. Якщо ж дитині нав'язують свій спосіб опосередкування, то її позбавляють можливості своєчасно і адекватно самовиразитися, самоствердитися [1].

Отже, в процесі самовизначення – за допомогою встановлення соціальної позиції, саморозкриття – через відношення до неї інших людей, самовираження – через продукти взаємодії і діяльності особистість здійснює процес самопізнання.

Саме слово «самопізнання» говорить за себе – пізнання себе – для кожної людини одна з найскладніших і суб'єктивно найважливіших задач. Але задача складна з багатьох причин: щоб застосовувати свої пізнавальні здібності для самопізнання, спочатку необхідно їх розвинути, накопичити відповідні засоби, матеріал для пізнання, тобто людина повинна кимось стати, безупинно розвиватися (а це викликає відставання самопізнання від свого об'єкта), важливим є розуміння того, що будь-яке отримання знання про себе вже фактом свого отримання змінює суб'єкт: довідавшись щось нове про себе, він стає іншим.

Варто зазначити, що в сучасній психологічній науці є декілька підходів до вивчення проблеми самопізнання. Один із них спирається на аналіз тих підсумкових продуктів самопізнання, які виражаються в побудові уявлень про самого себе, «Я-образі» або «Я-концепції». Найбільш відомими відмінностями образів «Я» є відмінності між «Я-реальним» та «Я-ідеальним». Більш детальна класифікація образів була запропонована М. Розенбергом: «дане Я», «динамічне Я», «фактичне Я», «ймовірне Я», «ідеалізоване Я». Дж. Келлі будує свої дослідження на аналізі самого процесу пізнання, тобто поширення уявлень про процеси або механізми соціальної перцепції (пізнання іншої людини) на самопізнання. За Г. Я. Розеном, стереотипізація та категоризація (присвоєння ярликів), логічні висновки на основі окремих фактів поведінки, надія на інтуїцію, проєкція, ефект «ореолу», інертність уявлень, прагнення до внутрішньої гармонії характеризують також і самопізнання.

В основі концепції Д. Бема лежить ідея про те, що людина пізнає сама себе, свій внутрішній стан, емоції шляхом усвідомлення своєї власної поведінки і умов, в яких вона проходить. Отже, спостереження за власною поведінкою і пізнання себе принципово не відрізняється від спостереження поведінки іншої людини і пізнання іншого. В. П. Трусов переконаний, що саме вчинок виконує функцію перевірки власної оцінки свого внутрішнього стану.

Узагальнюючи, зазначимо: процеси самопізнання включені в більш об'ємні процеси: процеси спілкування людини з іншими людьми, в процеси діяльності суб'єкта. Від того, як будуть сприйняті ці процеси і яким, відповідно, постане сам суб'єкт, залежить і результат побудови його уявлень про себе, ставлення до себе самого [2].

Самопізнання відбувається протягом всього свідомого життя особистості, під його впливом формується самооцінка, самоповага, самоставлення, визначаються напрямки самореалізації, самоствердження, а отже, самоактуалізації.

Процес пізнання себе дає початок процесам самореалізації та самоствердження. Джерелом активності стає гармонійне поєднання вибраної соціальної ролі своєї внутрішньої позиції, своєму «Я». «Так, здійснюючись особистістю в дійсному плані життя, активність набуває форми самореалізації, в часовому плані – форму

актуалізації своїх дій, тобто саморегуляції, в ціннісному плані – форму самовираження (самолюбства) як прояву свого “я” в житті» [1].

Хоча процес самореалізації розглядають в декількох аспектах: розкриття власного потенціалу, можливостей, розвиток задатків, досягнення в професійній діяльності, все ж самореалізацією є суб'єктивні відчуття кожної окремої людини на даний час. Кожна людина володіє певними здібностями, має певні потреби в їх прояві, отже, й реалізовується кожна певною мірою по-своєму, головне в цьому процесі – відчуття задоволеності самої людини.

Н. Є. Харламенкова розглядає самоствердження як впевненість людини в тому, що вона чогось варта, має певну цінність, і ця цінність – її власне «Я», її ідентичність. Це те, що на даний час індивід вважає своїм, що він асоціює з собою, і що виявляє шляхом самовідчуттів. Цінність «Я» постійно змінюється і залежить від багатьох факторів, найсуттєвіший з яких – вік. Зміна цінностей стимулює людину до їх ствердження, яке і створює переконання в силі власного «Я».

В реальному житті буває досить важко відрізнити самореалізацію та самоствердження, адже вони обоє є механізмами розвитку особистості, хоча предметом першої є здібності і дарування, а другої – цінність власного «Я». Самореалізація буде проявлятися у відчуттях власної компетентності, а самоствердження – у відчуттях власної значимості. Коли ж людина досягає потреби в самоактуалізації, то самореалізація та самоствердження набувають єдності.

Активність особистості спрямована на засвоєння, селекцію, перетворення і осмислення особистого досвіду та є процесом актуалізації останнього. Особистість, яка реалізує подібну активність та буде на її підставі свої взаємини зі світом, є особистістю, що самоактуалізується. Зріла особистість здатна зайняти певну позицію відносно як до зовнішніх умов, так і до власного досвіду та здійснити усвідомлений вибір у просторі можливостей та ймовірностей, що народжуються на перетині цих двох систем.

Не зупиняючись детально на процесі самоактуалізації, ми лише зазначимо, що у самоактуалізованій особистості, яка задовольнила свої дефіцитарні потреби і розвинула власний потенціал, змінюється відповідно і самооцінка.

Самооцінка належить до ядра особистості й відбиває ступінь розвитку індивіда, відчуття власної цінності та позитивного ставлення до всього того, що входить до сфери його «Я». Самооцінка є важливим регулятором поведінки. Вона тісно пов'язано з рівнем домагань людини – ступенем складності цілей, які вона ставить перед собою. Розбіжність між домаганнями і реальними можливостями призводить до того, що людина починає неправильно себе оцінювати, в результаті її поведінка стає неадекватною – виникають емоційні зриви, підвищена тривожність та ін. Низька самооцінка вказує на неприйняття себе, самозаперечення, негативне ставлення до власної особистості, при завищеній самооцінці, оцінюючи можливості і результати діяльності інших, людина принижує їх. Саме досягнення у різних видах діяльності чинять один із основних впливів, який формує самооцінку. Ланкою, яка пов'язує успішність у діяльності особистості та рівень її самооцінки, виступають соціальні норми та цінності, привласнені особистістю, що виступають її ідеалами. Під час засвоєння соціальних цінностей формується власне активність особистості. Цей складний процес, на думку Л. Е. Орбан-Лембрик, утворює своєрідну структуру: зовнішній вплив (норми, цінності, вимоги групи, оточуючих) – сприймання – розуміння – прийняття (або заперечення) – формування власних цінностей – нова установка – потреба у новій інформації.

Самооцінювання особистістю своїх окремих сторін будується внаслідок таких етапів:

- розуміння й усвідомлення самого себе, своєї діяльності;
- емоційного ставлення й оцінювання особистістю особливостей самого себе.

Самооцінка, за І. С. Коном, є загальним знаменником, підсумковим виміром «Я», що виражає міру прийняття чи неприйняття індивідом самого себе, позитивне чи негативне ставлення до себе, похідне від сукупності окремих самооцінок.

Якщо розглядати самооцінку як результат діяльності самосвідомості, то її можна розуміти як оцінкове ставлення особистості до себе самої. З процесуального боку, сутність самооцінки полягає у співвідношенні себе, якостей, із визначеним (певним) зразком. Основною функцією самооцінки особистості слід вважати регулювання діяльності та поведінки. Самооцінка розглядається як внутрішній регулятор в організації та управлінні

свідомою поведінкою особистості. Таке регулювання стає можливим у зв'язку з тим, що самооцінка включається до структури мотивації діяльності особистості і тим самим забезпечує співвідношення суб'єктивних можливостей особистості з цілями й умовами діяльності. М. Якобі вказує, що самооцінка – це цінність, яку визначають за своєю особистістю. Таке регулювання стає можливим у зв'язку з тим, що самооцінка включається до структури мотивації діяльності особистості і тим самим забезпечує співвідношення суб'єктивних можливостей особистості цілями й умовами діяльності. Дослідник підкреслює, що «таке оцінювання глибоко вкорінене у несвідомому та змінюється лише у певних межах. При високій самооцінці у мене хороше, задоволене, любляче відчуття щодо образу себе – фантазії про себе самого» [7, с. 66].

Об'єктивна самооцінка залежить від самоповаги особистості, ставлення до самої себе, разом з тим самоповага особистості залежить від самооцінки, від ставлення до самої себе. Ставлення до себе складається у межах усвідомлення себе як діяча, як суб'єкта спілкування у структурі зовнішніх соціальних оцінок особистості. Оточення безпосередньо може впливати на формування «Я-образу» й самоповагу (особливо дітей), транслюючи свій власний образ на особистість, даючи конкретні оцінки виконання тих чи інших дій, вказуючи на мету, до якої необхідно прагнути, на плани, ідеали, зразки, на які необхідно рівнятися. За умови, що мета, завдання, плани, ідеали реалістичні, досягаючи їх, людина збільшує свою самоповагу і, врешті, формує позитивний «Я-образ». В разі нереалістичності завдань – неуспіх призводить до зневіри в себе, втрати самоповаги. Ідея зв'язку результатів власної діяльності, зразків і критеріїв, за якими оцінюється результат, і самовідношення суб'єкта знайшла своє вираження у відомій «формулі» В. Джемса: самоповага прямо пропорційна успіху і протилежно пропорційна домаганням, тобто успіхам, яких індивід планував досягти. З віком все більшого розвитку досягає самоусвідомлення. На етапі зрілості особистості ставлення до самої себе стає більш усталеним і автономним, вступає у нові зв'язки з іншими видами ставлення особистості. Б. Г. Ананьєв зазначає про те, що ставлення до самої себе, являючи собою пізніше утворення особистості, завершує структуру характеру, забезпечує цілісність, виконує функції саморегулювання та самоконтролю розвитку.

Рефлексивні якості особистості найтісніше пов'язані з цілями життя й діяльності.

Самоповага є необхідною умовою для встановлення адекватного шанобливого ставлення до інших. Можна стверджувати, що той, хто не поважає нікого, не поважає себе самого. При цьому людям із винятковою самоповагою, тобто таким, чий життєвий досвід дозволяє для особистого задоволення розкривати та демонструвати притаманну їм здатність співіснувати з іншими людьми, нічого не варто віддати належне чужим досягненням.

Самоповага цілком може бути основою для зростання самооцінки. Зв'язок самооцінки та самоповаги найбільш значущий в юнацький період, коли людина розширює уявлення про себе й отримує можливість оцінювати себе з різних боків. Однак цей процес може тривати й у зрілому віці. Природно, самоповага особистості повинна бути високою – це одна з потреб людини.

Позитивне ставлення до себе являє собою фундамент для розвитку активності особистості. Висока самоповага відтворюється в окремих самооцінках особистості, тобто виражається в оцінці себе як здатного до успішного функціонування у різних змінюваних соціальних ситуаціях.

Особливу цінність у системі особистісних ставлень має ставлення до себе. Ставлення до себе – це те, без чого людина не може виявитися як самостійна особистість. Ставлення до реальності, до оточення може нести різні відтінки, тобто людина може певним чином ставитися до суспільних норм і цінностей, до трудової діяльності, до інших людей, але для того, щоб втілити в активній формі ці ставлення і таким чином виявити себе як особистість, людина повинна мати стабільно позитивне ставлення до себе як до цінності, унікальності. Структуру узагальненого самоставлення, за О. М. Капустюк, можна представити такими вимірами як «аутосимпатія», «самоповага», «самоінтерес» і «очікуване позитивне ставлення іншого», що додають йому як внутрішньо-диференційований характер, так і якісну своєрідність, що визначається найбільш значущим виміром макроструктури. Ставлення до себе безпосередньо впливає на самовираження [5].

Ставлення до себе складається у межах усвідомлення себе як діяча, як суб'єкта спілкування у структурі зовнішніх соціальних оцінок особистості. Чим старшою стає людина, тим більшого

розвитку досягає самоусвідомлення. На етапі зрілості особистості ставлення до самої себе стає більш усталеним і автономним, вступає у нові зв'язки з іншими видами ставлення особистості. Зумовлюється це розвитком основної функції самосвідомості – індивідуальної регуляції поведінки.

Ставлення до себе самої починає набувати центральної позиції у регулюванні поведінки людини. Б. Г. Ананьєв вказує на те, що ставлення до самої себе, являючи собою пізніше утворення особистості, завершує структуру характеру, забезпечує цілісність, виконує функції саморегулювання та самоконтролю розвитку. Рефлексивні якості особистості, на думку вченого, найтісніше пов'язані з метою життя й діяльності.

Самопред'явлення – це здатність людини бути готовою до вираження, а також презентації себе іншим людям, використання знань в якості направляючих, які забезпечують контроль за власною поведінкою і її управлінням. В основі цього процесу лежать певні мотиви особистості і її ставлення до своєї ідентичності, до ідентичності партнера по спілкуванню, а також уявлення про те, яким чином здійснювати контроль інформації про об'єкт маніпуляції або суб'єкт взаємодії.

Незважаючи на відмінності в мотивах, що спонукають людину до здійснення «управління враженням», останнє має цілком визначену мету і стадії, оскільки є одним з механізмів самопред'явлення. Воно мотивується підвищенням самооцінки, або уникненням суперечностей між реальним та ідеальним «Я», або в «очікуванні підтвердження правильності установок на себе від інших людей», або в «бажанні здійснювати зворотний зв'язок для діагностики якостей, властивих особистості» [3]. Процес самопред'явлення має такі стадії: виникнення мотивації; усвідомлення особистістю своєї ідентичності; формування репрезентацій про партнера по спілкуванню; «спотворення» інформації про себе і «маніпуляція аудиторією» з метою зниження рівня активації, спонування. Основний акцент при самопред'явленні робиться на безпосередній зміні уявлень про себе з метою «управління враженнями» аудиторії. При процесі самопред'явлення знання людини про саму себе часто свідомо спотворюються для досягнення необхідних прагматичних цілей.

Висновки. Таким чином, розглянувши ряд психологічних категорій (самовизначення, саморозкриття, самовираження,

самопізнання, самоповага, самореалізація, самопред'явлення, самоактуалізація, самооцінка, самоствавлення), встановлено, що самоствердження є самостійною категорією в психологічній науці, яку необхідно вивчати, не применшуючи її значення в розвитку цілісної, гармонійної, самодостатньої особистості.

Література

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299, [2] с.
2. О. М. Капустюк. Психологічний зміст особистісної самодетермінації / О. М. Капустюк // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського : збірник наукових праць / за ред. С. Д. Максименка, Н. О. Євдокимової. – Т. 2. – Вип. 5. – Миколаїв : МДУ імені В. О. Сухомлинського, 2010. – С. 143-147. – (Серія «Психологічні науки») –
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 712 с. : ил. – (Серия «Мастера психологии»).
4. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М. : МГУ, 1983. – 284 с.
5. Харламенкова Н. Е. Самоутверждение подростка / Н. Е. Харламенкова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Ин-т психологии РАН, 2007. – 384 с.
6. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / Віктор Шапар. – Х. : Прапор, 2005. – 640 с.
7. Якоби М. Стыд и истоки самоуважения / М. Якоби. – М. : ЦГЛ РОИ, 2001. – 256 с.

Статья содержит анализ феномена самоутверждения в системе психологических категорий. Определяется психологическое содержание понятия самоутверждения личности.

Ключевые слова: самоутверждение, самоактуализация, самоопределение, самораскрытие, самопознание, самореализация, самоотношение, самовыражение, самооценка, самоуважение.

The article contains the analysis of the phenomenon of self-affirmation in the system of psychological categories. Psychological maintenance of concept of self-affirmation of personality is probed.

Keywords: self-affirmation, self-determination, samorozkritiya, self-expression, self-knowledge, self-realization, actualization, self-appraisal, self-esteem, relation, producing.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ХУДОЖНЬО ОБДАРОВАНИХ ОСІБ: ГЕНДЕРНІ ТА МЕТАГЕНДЕРНІ АСПЕКТИ

О. В. Завгородня

Статтю присвячено проблемі гендерних аспектів психології художньо обдарованих осіб. Представлено дані вивчення особистісних цінностей художньо обдарованих жінок та чоловіків; здійснено порівняльний аналіз рівнів художньої оригінальності образотворчих робіт в жіночих та чоловічих групах; охарактеризовано гендерні чинники експертної оцінки образотворчої роботи.

Ключові слова: *гендер, художньо обдарована особистість, ціннісні орієнтації, художня оригінальність, експертна оцінка.*

Проблема жіночого/чоловічого в психолого-естетичному контексті (зокрема, питання про роль цих аспектів в художньому процесі) з початку ХХ ст. викликає значний інтерес філософів та теоретиків мистецтва [1; 3], але і досі не отримала достатньої розробки в психологічній науці. Для аналізу статі на духовно-екзистенційному рівні ми вважаємо доцільним введення додаткового терміну – **«метагендер»**. Розглядаючи психологічні конструкти фемінності та маскулінності, ми виокремлюємо три їх виміри, три рівні детермінації – відповідно до розуміння людини як цілісної біосоціодуховної істоти; при цьому ми вважаємо, що саме вищий – духовний рівень значною мірою формує інші рівні та спирається на них як на свої ресурси. Отже, мова йде про такі виміри фемінності та маскулінності: психобіологічний (статевий або субгендерний), що зумовлює характеристики, найбільш тісно пов'язані із дітонародженням, біологічним відтворенням роду; психосоціальний (гендерний), що зумовлює характеристики, пов'язані із системою гендерних ролей, значущі для соціальної адаптації особи, узгодженого функціонування та відтворення соціальної спільноти; психоекзистенційний (метагендерний), що зумовлює характеристики, значущі для потреб розвитку й творчості (метапотреб). Метагендерний рівень яскраво виявляється в психології художньо обдарованих осіб.

Згідно із запропонованою нами концепцією, психоекзистенційна андрогінність (поєднання маскулінності та фемінності психоекзистенційного рівня детермінації) художньо обдарованої особи виявляється в її ціннісних орієнтаціях,

настановленнях, характеристиках образотворчої діяльності. Ціннісна сфера художньо обдарованої особи значно відхиляється від типових для більшості чоловіків та жінок; пріоритетними в ній є цінності екзистенційного рівня. Інтеграція психоекзистенційних фемінності та маскулінності уможливує творення суб'єктом образотворчої діяльності художньо оригінального продукту як результату осягнення праобразів глибокого необмежено символічного змісту та трансляції їх людям в унікально-індивідуальній художній формі.

Якщо на екзистенційному рівні художньо обдарована особа, незалежно від статі, характеризується андрогінністю, то на соціальному рівні існують гендерно специфічні чинники, які, залежно від статі особи, по-різному впливають на процес її професійного становлення. Існують відмінності зовнішніх та внутрішніх бар'єрів чоловіків і жінок на шляху розвитку та реалізації їх як обдарованих фахівців. Хоча рівень художньої обдарованості не має однозначного зв'язку зі статтю, проте обраний молодістю людиною шлях художника по-різному узгоджується із соціальними очікуваннями від жінки або чоловіка. Відповідно розвиток обдарованості, особливості професійної самореалізації та соціального визнання творчості художньо обдарованої особи залежать від гендерних чинників.

Згідно із наведеними теоретичними положеннями висунуто такі емпіричні гіпотези: 1) художньо обдаровані жінки та чоловіки мають багато спільного в своїх психологічних характеристиках, зокрема, більш виражену, ніж у представників контрольних груп, орієнтованість на екзистенційні цінності та самоактуалізацію; 2) хоча немає підстав вважати стать автора чинником художньої якості твору, існують гендерно зумовлені відмінності в умовах досягнення чоловіками та жінками соціального визнання їх творчості.

Необхідність перевірки гіпотез зумовила спрямованість завдань емпіричного дослідження: з'ясувати особистісні цінності художньо обдарованих осіб в контексті проблеми їх психологічної своєрідності, порівняно з чоловіками та жінками контрольних груп; дослідити зв'язок рівня художньої оригінальності образотворчих робіт із статтю автора; проаналізувати зовнішні та внутрішні перепони на шляху професійної самореалізації художньо обдарованих жінок і чоловіків та досягнення ними соціального

визнання їх творчості.

Для розв'язання цих завдань досліджувалось кілька вікових груп учнів (середній і старший шкільний вік), студенти. Також як експерти та генератори імпліцитних концепцій про особистість митця в дослідженні брали участь професійні художники та мистецтвознавці.

В емпіричному дослідженні постало питання про критерій відбору до основної групи (художньо обдарованих осіб). Такий показник, як, наприклад, навчання в художній школі або художньому ВНЗ виявився незадовільним, оскільки учні та студенти демонстрували дуже різний художній рівень своїх образотворчих робіт – як навчальних, так і виконаних в процесі наших досліджень. В результаті аналізу проблеми критеріїв художньої обдарованості, ми вирішили за доцільне звернутись до поняття «художньої оригінальності», яку визначають як вищий рівень художнього самовиявлення, порівняно з наслідуванням та запозиченням [6]. Оригінальний твір виявляє глибинне світосприймання автора, а наслідувальна робота є результатом використання чужих художніх прийомів, не виправданих наявністю власного світовідчуття [4]. Розглядаючи художню оригінальність як зовнішній критерій обдарованості, ми враховуємо його відносність та обмеження його застосування.

Експериментальною базою були художня школа ім. Т. Г. Шевченка, школа мистецтв № 2, ЗОШ № 52, НАОМА (Національна Академія образотворчого мистецтва та архітектури), НУТКМ ім. І. Карпенка-Карого, НТУУ «КПІ». Основну групу склали особи, які не лише активно цікавилися мистецтвом, але й на основі високих експертних оцінок художньої оригінальності робіт визнавалися образотворчо обдарованими; а контрольну групу – відповідні за віком особи, що не виявляли художніх схильностей і здібностей, а також на підставі низьких експертних оцінок образотворчих робіт не могли бути зараховані до основної групи. Експертами виступали професійні художники та мистецтвознавці з досвідом відбору робіт на художні виставки. Судження про художню оригінальність ґрунтуються на естетичній оцінці, яка залежить від емоційно-інтуїтивних чинників, тісно пов'язаних з рівнем естетичного розвитку суб'єкта. Спроба уточнити поняття «художня оригінальність» шляхом виокремлення раціональних критеріїв та застосування математики призводить до розуміння

лише зазначеного поняття як сукупності незвичних формальних ознак, при цьому відбувається спрощення розуміння природи художньої творчості, ігнорування ціннісного аспекту [5]. Експерти, незалежно один від одного, оцінювали малюнки за п'ятибальною системою. На основі оцінок кожного експерта для кожного малюнка підраховувався середній бал художньої оригінальності.

Крім методу експертної оцінки, в емпіричному дослідженні застосовувались бесіда, тестування, метод семантичного диференціалу, проєктивні методи, спостереження, метод творчих завдань.

З метою аналізу психологічних особливостей художньо обдарованих осіб та перевірки гіпотези №1 здійснено дослідження студентів НАОМА та узагальнено імпліцитні уявлення щодо своєрідності особистості митця за матеріалами бесід із професійними художниками.

У дослідженні значну увагу було приділено з'ясуванню особистісних цінностей художньо обдарованих студентів (38 жінок та 33 чоловіків) у порівнянні з контрольною групою (38 жінок та 39 чоловіків). Використовувалися методика М. Рокича, розроблені нами методики «Альтернативний вибір» та «Моральнісні судження». Методика М. Рокича пропонувалася в стандартному варіанті, окрім однієї зміни – інструментальну цінність «чуйність» було подано як «доброту (чуйність)», оскільки дуже важливу для нашої культури цінність доброти у М. Рокича не представлено. Методику «Альтернативний вибір» розроблено для визначення відносної значущості цінностей (милосердя, творчість, незалежність, обов'язок, могутність, внутрішній спокій), ключових для низки світоглядних систем. Методику «Моральнісні судження» розроблено для виявлення цінностей і смислів, заради яких людина вважає виправданим порушення моральних норм, застосування аморальних засобів досягнення мети і т. п. Оцінювався ступінь самостійності і гуманності моральнісних суджень.

Дані, отримані в дослідженні, порівнювалися в чотирьох підгрупах: жінки та чоловіки основної групи (ОГ), жінки та чоловіки контрольної групи (КГ). За результатами дослідження можна зробити такі узагальнення. Виявлено, що значущими для чоловіків та жінок обох груп є термінальні спільні цінності – здоров'я, наявність добрих та вірних друзів, а також інструментальна – відповідальність. Значні відмінності виявилися в

цінностях чоловіків і жінок КГ. Для жінок, порівняно з чоловіками, більш значущі цінності любові, щасливого сімейного життя, чесності, доброти, охайності і терпимості; для чоловіків відносно більш значущі цінності життєвої мудрості, свободи, матеріально забезпеченого життя, твердої волі, сміливості в обстоюванні своєї позиції. При альтернативному виборі чоловіки частіше вибирають незалежність, а жінки – милосердя. У своїх моральнісних судженнях чоловіки, в порівнянні з жінками, проявляють менше милосердя, їх позиція частіше буває групоцентричною або соціоцентричною (за межі гуманного ставлення виводяться порушники закону, вороги). Жінки в своїх судженнях більш схильні до універсального загальнолюдського милосердя, але частіше виявляють залежність від морально-релігійних авторитетів, нерішучість в питаннях, пов'язаних із порушенням моральних норм. В цінностях художньо обдарованих чоловіків і жінок (ОГ) набагато більше спільного, а відмінності виражені лише за двома позиціями (життєрадісність, вихованість). Для жінок ОГ більше, ніж для жінок КГ, значать цінності творчості, свободи, краси природи і мистецтва, доброти, життєрадісності, високих життєвих запитів і менше – цінності здоров'я, щасливого сімейного життя, охайності, чесності, терпимості, в них більше виражена орієнтація на буттєві цінності, при альтернативному виборі вони частіше обирають творчість, а в їх моральнісних судженнях частіше виявляється самостійність, непідпорядкованість морально-релігійним авторитетам. Для чоловіків ОГ більше, ніж для чоловіків КГ, значать цінності творчості, любові, краси природи і мистецтва, життєрадісності, доброти, високих життєвих запитів і менше – цінності матеріально забезпеченого життя, здоров'я, розваг, вихованості і самоконтролю, в них більше виражена орієнтація на буттєві цінності, при альтернативному виборі вони частіше обирають творчість і милосердя, а в їх моральнісних судженнях більше виявляється універсальна гуманність. Загалом у художньо обдарованих осіб, порівняно з КГ, більш виражено значущість буттєвих цінностей; більша спільність в ціннісних орієнтаціях чоловіків та жінок, зокрема, незалежно від статі, для них важливими є цінності творчості, кохання, свободи, милосердя.

Особистісні цінності тісно пов'язані із властивими людині психологічними якостями та настановленнями щодо їх бажаності. Такі настановлення можуть виявлятися, зокрема, у охочому

визнанні досліджуваними наявності в себе певних якостей, про що свідчило обговорення з досліджуваними результатів тестування. Застосовувались стандартизовані опитувальники (тести Р. Б. Кеттела, Е. Шострем, Б. Басса, А. Меграбяна, Б. Альтемеєра, Дж. Роттера, М. С. Ліндауера), спрямовані на визначення рівня характеристик, тою чи іншою мірою пов'язаних з імпліцитним уявленням про художньо обдаровану особистість (відкритість новому, настановлення на самоактуалізацію, чутливість тощо), та бесіди з досліджуваними щодо отриманих даних.

Виявлено, що художньо обдаровані особи, порівняно з КГ, мають вищі показники буттєвих цінностей, естетичної чутливості, емпатійних тенденцій, спонтанності, відкритості новому, спрямованості на справу. Дослідження показало, що відмінності особистісних якостей (або настановлень на їх бажаність) між художньо обдарованими чоловіками та жінками менші, ніж в різностатевих контрольних групах: статистично значущі відмінності середніх показників чоловіків та жінок ОГ спостерігаються за трьома позиціями з 21, а у чоловіків та жінок КГ спостерігаються за десятьма позиціями з 21.

Дослідження особистісних якостей у художньо обдарованих студентів показало, що, незалежно від статі, їх показники за деякими характеристиками (емпатійності, чутливості) ближчі до типових показників жінок, а за іншими (автономності, нонконформізму) – до типових показників чоловіків. Художньо обдарованих осіб також об'єднує низка характеристик, пов'язаних з естетично-творчими цінностями (естетична чутливість, креативність, розвинута уява, відкритість новому тощо). Виявлено, що пріоритетність цінності «творчості» (коли у досліджуваного «творчість» займає три перші позиції за даними методики Рокіча) корелює з високими показниками емпатійних тенденцій, естетичної чутливості, креативних настановлень, спонтанності, відкритості новому, спрямованості на справу. Тобто особи, орієнтовані на цінність «творчості» з достатньою ймовірністю відкриті новому, спонтанні, чутливі, емпатійні, спрямовані на справу, що узгоджується з їх цінностями, естетичними та креативними настановленнями. Дослідження з використанням проєктивних методик (модифікації тесту «Неіснуюча тварина» та «Невідома планета») також показало значущість для студентів ОГ мотиву творчості. Отже, властива художньо обдарованим студентам

цінність «творчості» зі значною ймовірністю виступає реально діючим мотивом (а не просто неефективною та нестійкою ціннісною орієнтацією наслідувального генезу), знаходиться в тісному зв'язку з особистісними якостями, свідомими намірами та несвідомими настановленнями, тобто «творчість» в даному випадку має виразний статус особистісної цінності.

За матеріалами бесід із професійними художниками (бесіди стосувались таких питань: жіночого та чоловічого начал митця, психологічної своєрідності художника, відмінностей митця-жінки від митця-чоловіка, труднощів суміщення гендерних та професійних ролей) здійснено спробу узагальнення імпліцитних уявлень про художньо обдаровану особистість. Узагальнена імпліцитна концепція містить такі міркування. Своєрідність художньо обдарованої особистості, незалежно від статі, виявляється у внутрішній свободі, непідпорядкованості соціальним рамкам, звичним стереотипам світобачення; у здатності перебувати в «іншому світі»; в домінуванні творчої мотивації, проникливості, інтуїції; чутливості та чуттєвості; здатності розуміти іншу творчу людину.

Результати дослідження студентів не суперечать вищевикладеним думкам художників (зокрема, в тому, що обдаровані особи, незалежно від статі, мають багато спільного в ціннісній сфері та психологічних характеристиках, що відрізняє їх від більшості «нехудожників») та узгоджуються з гіпотезою № 1.

З метою перевірки гіпотези № 2 було досліджено зв'язок рівня художньої оригінальності образотворчих робіт із статтю автора та проаналізовано зовнішні та внутрішні перепони на шляху професійної самореалізації художньо обдарованих жінок і чоловіків та досягнення ними соціального визнання їх творчості.

Середня художня оригінальність робіт визначалась на основі експертних оцінок (за п'ятибальною системою) в таких групах: учні 10-11 років, 14-15 років, студенти – як в сфері художньої освіти (художня школа, художній ВНЗ), так і поза цією сферою (оцінку отримали роботи 456 осіб). Порівняння показників художньої оригінальності у вікових групах (від середнього шкільного до студентського віку) свідчить про: 1) незначні відмінності середніх показників художньої оригінальності в різних вікових групах поза сферою художньої освіти – 10-11 років (середні показники художньої оригінальності: дівчаток – 2,2; хлопчиків – 1,9), 14-15

років (відповідно – 2,4 та 2,0), студенти (2,4 та 2,2); 2) у сфері художньої освіти зростання показників у жіночих (дівочих) групах спостерігається від середнього до старшого шкільного віку, а далі показники стабілізуються, в чоловічих групах спостерігається значне зростання показників від середнього шкільного до студентського віку; 3) поза сферою художньої освіти в усіх вікових групах показники в жіночих групах дещо вищі, ніж в чоловічих; 4) у сфері художньої освіти в середньому шкільному віці показники дівчат вищі, ніж хлопців (2,9 та 2,5), у старшому шкільному віці – приблизно однакові (3,3 та 3,2), в студентському – показники чоловіків вищі, ніж жінок (3,4 та 3,8).

Також середні показники художньої оригінальності було визначено у жінок і чоловіків у трьох студентських групах різної фахової спрямованості навчання: технічної, акторської, образотворчої. Порівняння показників художньої оригінальності свідчить, що найнижчі показники у студентів з технічного ВНЗ (2,4 та 2,2), більш високі – у майбутніх акторів (3,0 та 2,8), найвищі – у студентів з художнього ВНЗ (3,4 та 3,8); а також те, що поза сферою художньої освіти показники жінок трохи вищі, ніж у чоловіків.

Те, що поза сферою художньої освіти середні показники в жіночих групах вищі, порівняно з чоловічими, можна пояснити тим, що більша кількість дівчат та жінок, порівняно з юнаками та чоловіками, виявляють естетичні інтереси та здібності до образотворчої діяльності. Те, що в сфері художньої освіти за показниками художньої оригінальності в шкільному віці домінують дівчата, а в студентському – юнаки (чоловіки), може мати такі пояснення: 1) якщо в школі дівчата дещо випереджують хлопців у психофізіологічному розвитку, то в подальшому ця різниця нівелюється, і для студентів таке відставання чоловіків, порівняно з жінками, не характерне; нерівномірність психофізіологічного дозрівання відображається і на загальному розвитку і певною мірою на показниках образотворчої діяльності; 2) можливо, серед жінок, порівняно з чоловіками, більше «середньо здібних», а серед чоловіків – «малоздібних» та «високо здібних»; а в дорослому віці (починаючи із студентського), високоздібні чоловіки концентруються у професійній сфері; 3) чоловіки мають більш виражену, порівняно з жінками, мотивацію професійного росту.

З метою подальшої перевірки гіпотези № 2 було здійснено анкетування та проведено бесіди з професійними художниками та

мистецтвознавцями про їх бачення внутрішніх та зовнішніх бар'єрів на шляху самореалізації художника, зокрема, гендерно специфічних. Більшість опитаних вважає, що за інших рівних умов визнання легше досягається чоловіком, ніж жінкою, оскільки, крім однакових з чоловіками зовнішніх перепон самореалізації (фінансові проблеми, конкуренція), для жінок на перший план виступає дефіцит часу у зв'язку з виконанням родинних обов'язків, а також вияви сексизму та дискримінації у професійному світі. Внутрішніми психологічними бар'єрами на шляху професійної самореалізації жінки, в першу чергу, виступають невпевненість в собі, слабкість волі, залежність від соціального оточення та авторитетів, недостатність мотивації професійного заробітку та самоствердження, для чоловіка – неадекватна оцінка (занижена чи завищена), деформації світогляду, недостатність мотивації самопізнання (відповідно – самокорекції), конфлікти із соціальним оточенням.

Також було досліджено залежність оцінки картини від 1) статі експертів; 2) заявленої експериментатором статі автора картини; 3) гендерно типових особливостей самої картини, тобто візуальних ознак жіночого та чоловічого авторства. Дослідження вимагало значної кількості експертів – ними виступили студенти НАОМА (152 особи), здійснювалось у кілька етапів, в яких брали участь різні групи експертів. На I етапі частину експертів просили визначити ймовірну статтю авторів двох картин. Виявилось, що одна картина переважно сприймалась як чоловіча (80% експертів вважали більш ймовірним чоловіче авторство), друга картина сприймалась щодо статі автора по-різному, проте 60% експертів схилилось до жіночого авторства. Надалі ми умовно означимо ці картини як «маскулінна» і «фемінна». На II етапі експертам (в ролі яких були студенти, які вперше бачили ці картини), треба було їх оцінити (поставити оцінку художньої оригінальності за п'ятибальною системою). Експертів було поділено на кілька груп. Одній з них експериментатор говорив, що автор «маскулінної» картини – Леся Скрипник, а «фемінної» – Олег Руденко, а пізніше іншій групі експертів повідомлялось навпаки, що автор «маскулінної» – Олень Скрипник, а «фемінної» – Ольга Руденко. Обробка даних полягала у визначенні середніх оцінок художньої оригінальності обох картин разом, а також кожної картини окремо за різних умов, зокрема у випадках: їх оцінки чоловіками-експертами; їх оцінки жінками-експертами; у

випадках, коли експериментатор приписував їм чоловіче авторство (Олень, Олег); або коли експериментатор приписував їм жіноче авторство (Леся, Ольга).

Порівняльний аналіз цих оцінок показав такі тенденції. Експерти-жінки схильні в цілому давати вищу оцінку, ніж експерти-чоловіки (середня оцінка картин жінками – 3,85, а чоловіками – 3,64). Якщо заявлено, що автор – чоловік, то ймовірно є більш висока оцінка картини. Середня оцінка двох картин при заявленому чоловічому авторстві – 3,82. При заявленому жіночому авторстві – 3,67: а) якщо експерти – чоловіки, то 3,7 і 3,58; б) якщо експерти – жінки, то 3,95 і 3,75, тобто у жінок-експертів це тенденція (завищення оцінки у випадку чоловічого авторства) виражена більше, ніж у чоловіків. Особливо значні відмінності оцінок в залежності від чоловічого/жіночого авторства спостерігаються тоді, коли картина сприймається як «чоловіча» (асоціюється з чоловічим світобаченням): у випадку жіночого авторства вона оцінюється значно нижче, ніж у випадку чоловічого, при чому і експертами-жінками, і особливо експертами-чоловіками. Якщо картина сприймається як чоловіча («маскулінна» картина), а автор виявляється жінкою (заявляється експериментатором – Леся Скрипник), то картина оцінюється значно нижче, ніж у випадку чоловічого авторства (Олень Скрипник). Одна й та сама картина («маскулінна») при авторстві Оленя отримує середню оцінку 4,1 бали, при заявленому авторстві Лесі – 3,5 балів; при цьому: а) якщо експерти – жінки, то 4,0 і 3,6; б) якщо експерти – чоловіки, то 4,2 і 3,4; в обох випадках відмінності є статистично значущими за критерієм Ст'юдента ($t=3,1$ при $p < 0,01$ та $t=3,5$ при $p < 0,01$). Тобто тенденція до заниження оцінки у випадку гендерної невідповідності («маскулінна» картина у автора-жінки) більш виражена у чоловіків, ніж жінок. Якщо картина сприймається більш як жіноча («фемінна» картина), а автор-чоловік (експериментатор заявляє авторство Олега Руденка), то картина оцінюється нижче, ніж якщо автор-жінка (заявлений автор – Ольга Руденко). «Фемінна» картина при авторстві Олега отримує середню оцінку – 3,55, при авторстві Ольги – 3,82. При цьому а) тенденція до заниження оцінки у випадках гендерної невідповідності – «ремінна» картина у автора-чоловіка – сильно виражена у чоловіків-експертів (Олег отримав у чоловіків середню оцінку 3,2, а Ольга – 3,75); б) не виражена у жінок-експертів (Ольга і Олег отримали у них однакові оцінки 3,9).

«Маскулінна» картина однаково оцінюється експертами чоловіками і жінками (3,8), а «фемінна» більш високо оцінюється експертами жінками (оцінка чоловіків – 3,48, оцінка жінок –3,9). При цьому а) експерти-чоловіки значно вище оцінюють «маскулінну» картину, ніж «фемінну» (3,8 і 3,48); б) експерти-жінки трохи вище оцінюють «фемінну» картину, ніж «маскулінну» (3,9 і 3,8); в) в цілому середня оцінка «маскулінної» картини виявилась дещо вищою, ніж «фемінної» (3,8 і 3,69).

Результати дослідження дозволяють зробити такі **висновки**.

1. Розглядаючи психологічні конструкти фемінності та маскулінності, ми виокремлюємо три їх рівні – психобіологічний (статевий або субгендерний), що зумовлює характеристики, найбільш тісно пов'язані із дітонародженням, біологічним відтворенням роду; психосоціальний (гендерний), що зумовлює характеристики, пов'язані із системою гендерних ролей, значимі для соціальної адаптації особи, узгодженого функціонування та відтворення соціальної спільноти; психоекзистенційний (метагендерний), що зумовлює характеристики, значущі для потреб розвитку й творчості (метапотреб). Метагендерний рівень яскраво виявляється в психології художньо обдарованих осіб.

2. Для художньо обдарованих осіб, незалежно від статі, високу значущість мають буттєві цінності, зокрема творчості, краси, в них переважають спрямованість на справу, індивідуалізовані гендерні моделі. Значущість екзистенційних цінностей виражена більше, ніж у чоловіків та жінок контрольних груп. Особистісні якості художньо обдарованих осіб, незалежно від статі, за деякими показниками (емпатійності, чутливості) ближчі до типових показників жінок, а за іншими (автономності) – до типових показників чоловіків. Міжстатеві відмінності ціннісної сфери в групі художньо обдарованих осіб значно менші, ніж у контрольній групі.

3. Дослідження не дає підстав вважати стать автора чинником художньої оригінальності твору. Водночас існують соціально зумовлені відмінності в умовах соціального визнання творчості художньо обдарованих жінок та чоловіків. За однакових умов визнання легше досягається чоловіком, ніж жінкою, оскільки, крім спільних з чоловіками зовнішніх перепон самореалізації (фінансові проблеми, конкуренція), для жінок гальмівним чинником виступає дефіцит часу в зв'язку з виконанням родинних обов'язків, а також

вияви дискримінації у професійному світі. Зокрема, оцінка експертами художньої оригінальності картини вища, якщо повідомляється, що автор чоловік, і нижча, якщо – жінка (за винятком випадків, коли картина має типово фемінні ознаки і сприймається як «жіноча»).

Література

1. Бердяев Н.А. О назначении человека / Н. А. Бердяев. – М. : Республика, 1993. – 383 с.
2. Бондаревська І. А. Гендер як категорія теоретичного аналізу / І. А. Бондаревська // Гендерні студії: освітні перспективи. – К. : Фоліант, 2003. – С. 36-65.
3. Булгаков С. Свет не вечерний / С. Булгаков // Русский эрос или философия любви в России. – М. : Прогресс, 1991. – С. 307-315.
4. Виану Т. Исследования по эстетике / Т. Виану. – Бухарест : Универс, 1972. – 238 с.
5. Громов Е. С. Природа художественного творчества / Е. С. Громов. – М. : Просвещение. – 1986. – 239 с.
6. Роменець В. А. Аналіз творчого процесу / В. А. Роменець // Філософська думка. – 1972. – № 1. – С. 51–60.

Статья посвящена проблеме гендерных аспектов психологии художественно одаренных лиц. Представлены данные изучения их ценностной сферы в сравнении с контрольной группой мужчин и женщин. Проанализированы различия уровней художественной оригинальности изобразительных работ в женских и мужских группах; охарактеризованы гендерные факторы экспертной оценки изобразительной работы.

Ключевые слова: *художественно одаренная личность, гендер, художественная оригинальность, экспертная оценка, ценностные ориентации.*

The article is dedicated to the problem of gender aspects of psychology of artly gifted persons. The results of empirical research of the personal values of artly gifted men and women are presented. The levels of art originality of graphic works in female and male groups and gender factors of an expert's estimation of graphic work are considered.

Keywords: *gender, artly gifted personality, values, art originality, expert's estimation of graphic work.*

СТАВЛЕННЯ ДО ГРОШЕЙ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ЕКОНОМІЧНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ В ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

І. К. Зубіашвілі

У статті проаналізовано результати емпіричного дослідження психологічних особливостей економічної суб'єктності старшокласників, розглянуто групи старшокласників за типом ставлення до грошей, виявлено рівні економічної суб'єктності старшокласників.

Ключові слова: економічна суб'єктність, ставлення до грошей, адаптивність, економічна соціалізація.

Дослідження психологічних особливостей суб'єктності особистості набуває сьогодні особливої гостроти у зв'язку з необхідністю наукового пояснення становлення економічної суб'єктності зростаючого покоління в процесі економічної соціалізації. На формування у особистості тих психолого-економічних властивостей, які дозволяють їй повноцінно увійти в економічну сферу суспільства, має бути спрямований весь навчально-виховний процес. У зв'язку з цим проблема економічної соціалізації зростаючих поколінь взагалі та становлення особистості як суб'єкта монетарних відносин зокрема набуває особливої актуальності як у теоретичному, так і практичному аспектах. Гроші як соціально-психологічний чинник економічної соціалізації мають безпосередній вплив на поведінку людей, на зміну їх особистісних економіко-психологічних якостей. В умовах переорієнтації української економіки на ринкові цінності проблема становлення економічної суб'єктності особистості у зв'язку зі ставленням до грошей стосується самої психологічної сутності економічної соціалізації.

Концептуальними основами дослідження проблеми суб'єкта економічної соціалізації є праці видатних психологів, присвячені аналізу розвитку особистості протягом її життя (Б. Г. Ананьєва, Г. О. Балла, Л. І. Божович, А. Л. Журавльова, В. В. Москаленко, С. Л. Рубінштейна, В. О. Татенка), в яких сформульовано основні положення про перетворювальну, життєтворчу роль особистості.

Суб'єктний підхід в сучасній психології передбачає розуміння людини як цілісної самодіяльної субстанції, інтегрованої на рівні свідомості і діяльності, свідомого і несвідомого, форми і змісту

психічного життя, індивідуального і суспільного, біологічного і соціального в динаміці їх взаємозв'язку. В соціальній системі людина виявляє себе як особистість, носій обумовлених суспільних поглядів, ролей, функцій, відносин. На особистісному рівні взаємодія людини з навколишнім світом опосередковується соціальним досвідом. Активність особистості при цьому пов'язана із задоволенням потреб, що мають соціальний характер.

Пристаючи до аналізу даної проблеми, будемо виходити з того, що суб'єктність не є родженою властивістю, а формується у ході онтогенезу дитини при наявності відповідного соціального середовища [7].

Теоретичний аналіз проблеми суб'єктності дозволив визначити, що економічна суб'єктність є рівневою характеристикою людини, суб'єктні властивості з'являються лише на певному рівні економічної соціалізації та обумовлені конкретними соціально-економічними умовами.

Економічна суб'єктність відображається у здатності людини виробляти взаємообумовлені зміни у зовнішньому соціально-економічному світі та у собі самому. Терміном «економічна суб'єктність» підкреслюється активно-перетворювальна сутність людини як суб'єкта економічного життя; економічна суб'єктність людини означає, що вона не може бути відокремлена від світу економіки, залучена до нього, але разом з тим свідомо протистоїть поведінню з собою як об'єктом економічних маніпуляцій.

В межах концепції становлення економічної суб'єктності старшокласника найбільш актуальним є вивчення економічної активності старшокласника в сфері пізнання, яка проявляється як уміння грамотно розпоряджатися грошима.

У нашому дослідженні економічна суб'єктність розглядається через категорію «ставлення». Проявом економічної суб'єктності є ставлення до грошей як одного з видів економічних цінностей.

Об'єкт дослідження: становлення економічної суб'єктності в процесі економічної соціалізації старшокласників.

Предмет дослідження: ставлення до грошей як засіб реалізації економічної суб'єктності в процесі економічної соціалізації старшокласників

Мета дослідження: дослідити психологічні особливості економічної суб'єктності у зв'язку зі специфікою ставлення старшокласників до грошей.

Відповідно до предмета та мети дослідження було висунуто таку **гіпотезу**: на рівень економічної суб'єктності старшокласників впливає тип ставлення до грошей.

Відповідно до мети і гіпотези дослідження поставлено такі основні **завдання дослідження**:

1. Виявити групи старшокласників за типом ставлення до грошей.

2. Визначити рівні економічної суб'єктності старшокласників.

Методологією емпіричного дослідження є інтеріндивідуальна парадигма, яка передбачає розуміння соціалізації як ідентифікації індивіда з групою, становлення соціально-економічних властивостей індивіда як члена групи.

Ставлення до грошей, як компонент монетарних репрезентацій, згідно С. Московічі, народжується у повсякденному житті в ході міжособистісної комунікації. Суб'єктом монетарних репрезентацій є соціальна група, яка конструює їх. Індивід ідентифікує себе з групою.

У загальну вибірку ввійшли 252 учні 10-х і 11-х класів середніх навчальних закладів, з яких – 135 дівчат і 117 юнаків. Дослідження проводилося в Київській гімназії № 154, ЗОШ № 82 ім. Т. Г. Шевченка м. Києва, ЗОШ №16 ім. М. О. Кириленка м. Білої Церкви. Старшокласники, які взяли участь в дослідженні, є учнями звичайних, непрофільних класів. Рівень матеріального доходу їх родин середній.

Найбільш істотні зміни в структурі когнітивних процесів у старшокласників спостерігаються насамперед в інтелектуальній сфері, що психологи часто пов'язують із розвитком можливості особистості аналізувати економічну інформацію на основі формування навичок теоретичного мислення. Саме готовність когнітивної сфери особистості юнака до критичного сприйняття реальності (формування адекватних монетарних уявлень) є центральним моментом його економічної соціалізації.

Процес формування економічної суб'єктності пов'язаний не тільки з повсякденним життям старшокласника, але і з досить загальними соціально-економічними проблемами. Провідна роль належить тут реальній включеності особистості в ті сфери діяльності, в яких відбувається засвоєння економічних знань і економічного досвіду.

Для здійснення емпіричного дослідження нами було розроблено програму, яка включає наступні методики.

1. Опитувальник «Ставлення до грошей» (А.Фернама).
2. «Методика виміру соціальної адаптивності» (О. Г. Посипанова).

Опитувальник «Ставлення до грошей» (А.Фернама) [8] дозволив виявити групи старшокласників за типом ставлення до грошей.

В результаті факторного аналізу було виділено 5 груп (рис. 1), в яких переважають наступні типи ставлення старшокласників до грошей: «Тривожність», «Ощадливість», «Гроші – зло», «Гроші – влада», «Заробіток».

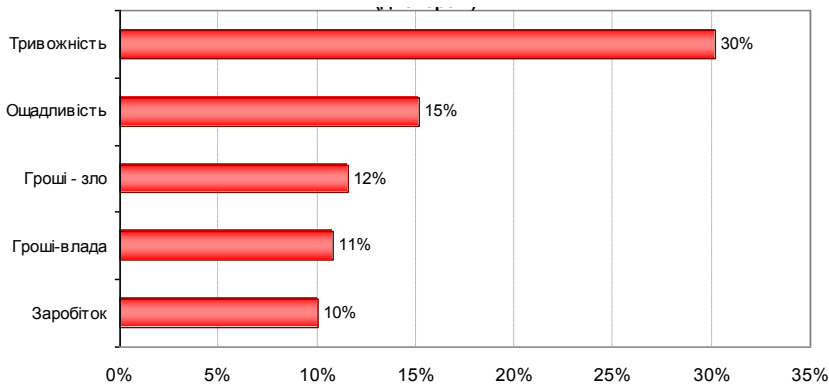


Рис. 1. Найбільш вагомі фактори ставлення до грошей за всією вибіркою (дисперсія)

Розглянемо, як на тип ставлення до грошей впливає адміністративно-територіальний чинник. Як показано на рис. 2, в результаті факторного аналізу відповідей старшокласників м. Києва нами було виділено також 5 незалежних компонент.

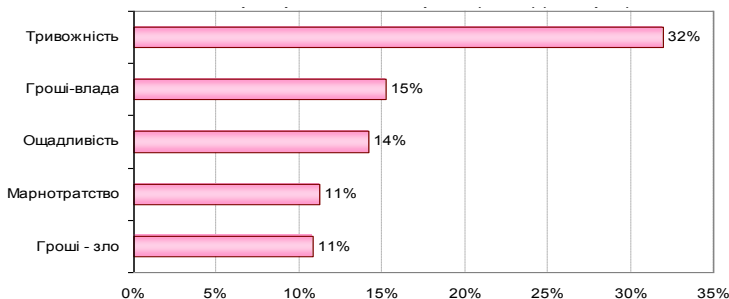


Рис. 2. Найбільш вагомі фактори ставлення до грошей (м. Київ) (дисперсія)

Порівнюючи фактори, отримані за всією вибіркою та за вибіркою по м. Києву, можна визначити відмінності в отриманих факторах. У київській вибірці відсутній фактор «Заробіток», замість нього ми отримали фактор «Марнотратство». Отримані дані за цим фактором демонструють легке ставлення до грошей у досліджуваних. Таке ставлення проявляється в тому, що людина не надає грошам визначальної ролі в житті, вільно витрачає наявні грошові кошти, не проявляє особливої турботи про джерела їх надходження, не прагне до їх накопичення як до самоцілі. Люди, що легко ставляться до грошей, часто перетворюються на марнотратів.

Як це видно з рис. 3, в результаті факторного аналізу відповідей білоцерківських старшокласників було виділено знову ж таки 5 типів ставлення старшокласників до грошей: «Тривожність», «Гроші – влада», «Ощадливість», «Заробіток», «Гроші – зло».

Отримані п'ять факторів виявили групи старшокласників з різним, суперечливим ставленням до грошей: досліджувані ототожнюють гроші зі злом і владою, відповідальне ставлення до грошей поєднується з марнотратством.

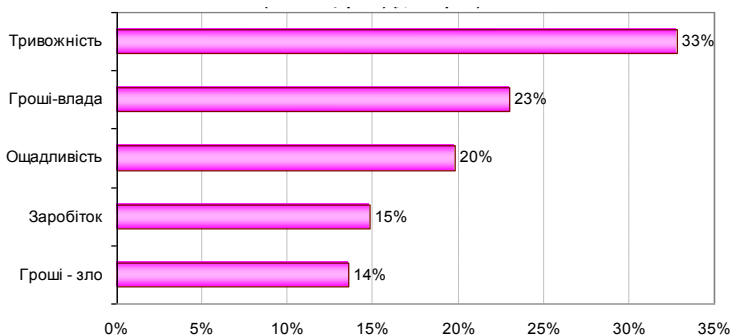


Рис. 3. Найбільш вагомі фактори ставлення до грошей (м. Біла Церква) (дисперсія)

Отримані дані показали відсутність фактора «Марнотратство» (який було виявлено у дослідженні київських учнів), його місто зайняв фактор «Заробіток». Ці дані викликані об'єктивними обставинами. Нерівномірність соціально-економічного розвитку, нестабільність ситуації в різних регіонах України обумовлюють регіональну диференціацію рівня життя населення країни. Високий рівень безробіття в регіонах примушує докладати зусилля для заробляння грошей, постійно шукати заробіток.

Ставлення до грошей старшокласників за всією вибіркою характеризується високою афективною напруженістю, що виражається в переважанні у структурі ставлення до грошей фактора «Тривожність».

Отже, опитувальник «Ставлення до грошей» (А. Фернама) дозволив виявити групи старшокласників за типом ставлення до грошей. Як вже зазначалось, економічна суб'єктність реалізується в процесі економічної соціалізації. Суть економічної соціалізації в перехідний період розвитку суспільства тонко визначила О. С. Дейнека, означивши її як економіко-психологічну адаптацію. Автор має на увазі адаптацію суб'єкта господарювання до економічних умов, що змінюються, і що проявляється в бідності або матеріальному благополуччі, тобто в економічному статусі і якості життя людини, в його очікуваннях і ставленні до економічних реформ, ринку, грошей [2]. А. Мудрик у книзі «Соціалізація людини» стверджує, що в рамках суб'єкт-суб'єктного підходу ефективна соціалізація означає не тільки адаптацію людини в

суспільстві, але становлення як суб'єкта власного розвитку та суспільства в цілому [3].

З метою аналізу впливу особливостей ставлення до грошей на економічну суб'єктність старшокласників ми провели емпіричне дослідження особливостей їх психолого-економічної адаптивності як показника економічної суб'єктності.

Для виміру адаптивності старшокласників була застосована **«Методика виміру соціальної адаптивності особистості» (О. Г. Посипанова)** [5]. Уточнимо, що в нашому дослідженні адаптивність (за О. Г. Посипановим) як здатність пристосовуватись до ціннісного середовища розглядається як показник економічної суб'єктності особистості.

В результаті нашого дослідження (рис. 5) було виявлено, що процес соціальної адаптації у досліджуваних старшокласників проходить досить успішно, респонденти з низьким рівнем адаптивності («профіль» найменшої адаптивності) виявлені не були. «Профіль» конформності переважає у школярів м. Києва – 59% (показник цього «профілю» у школярів м. Білої Церкви – 31%, він посідає серед інших «профілів» друге місце). Цей «профіль» передбачає пасивний вид адаптації – прийняття вимог без включення процесів саморозвитку, активності. Конформна людина боїться порушити встановлену групою норму.

«Профіль» лабільності переважає у старшокласників м. Білої Церкви – 41%. Цей «профіль» посідає у київських старшокласників друге місце – 29% і передбачає готовність індивіда змінювати поведінку в залежності від ситуації, однак це відбувається за відомими стандартами і правилами.

«Профіль» креативності виявився тільки у 12% київських старшокласників та у 28% старшокласників м. Білої Церкви. Саме цей «профіль» відповідає вимогам економічної культури ринкової економіки, оскільки передбачає поведінку, яка дає можливість орієнтуватися в ситуації, що змінюється, виходити з кризових ситуацій.

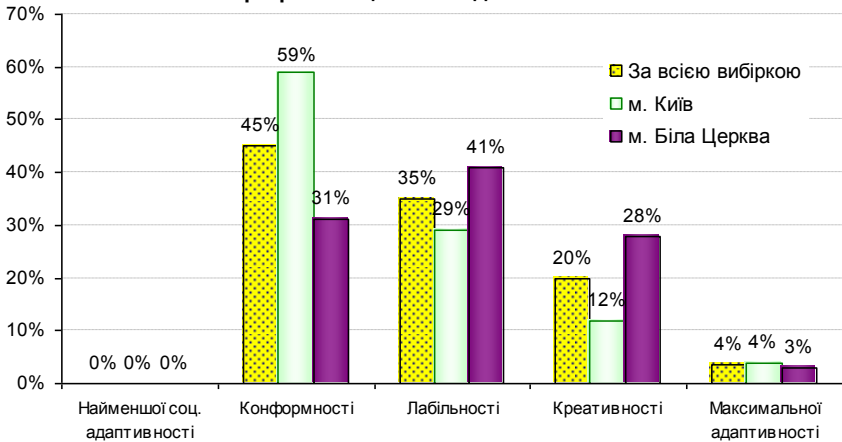


Рис. 5. «Профілі» соціальної адаптивності

За результатами дослідження було встановлено зв'язок між «профілями» адаптивності та факторами, отриманими за методикою «Ставлення до грошей» (А. Фернама). Ми отримали результати, що демонструють значущий кореляційний зв'язок типу ставлення до грошей і адаптивності, що дозволяє стверджувати: у сучасному суспільстві гроші виконують не тільки економічні, але і соціальні функції і є засобом економічної соціалізації зростаючого покоління. Тип ставлення особистості до грошей впливає на рівень її економічної суб'єктності.

На основі кореляції визначених особливостей ставлення до грошей з «профілями» соціальної адаптивності виявлено три рівня економічної суб'єктності старшокласників.

1. «Відхід від суб'єктності»: цей рівень передбачає економічну пасивність, тривожність стосовно грошей, ефективну дію тільки в стабільній ситуації, відсутність схильності до грошових ризиків, пасивну адаптацію в суперечливих соціально-економічних умовах. У структурі цього рівня суб'єктності переважає конформність. Рівень особистості «Відхід від суб'єктності» виявлено у 59% досліджуваних старшокласників м. Києва та у 31% досліджуваних м. Білої Церкви.

2. «Спрямованість на суб'єктність»: передбачає економічну активність, схильність до грошових ризиків, прийняття нестандартних рішень, не дотримання соціальних стереотипів, ефективність дій у кризових ситуаціях, успішну адаптацію в

ситуації змін. У структурі цього рівня суб'єктності переважає креативність. Рівень особистості «Спрямованість на суб'єктність» виявлено у 12% досліджуваних старшокласників м. Києва та у 28% досліджуваних м. Білої Церкви.

3. «Потенційна суб'єктність»: передбачає емоційну лабільність, ефективне використання грошей для досягнення поставленої мети, легке адаптування в нестабільній ситуації. В структурі цього рівня суб'єктності переважає лабільність. Ставлення до грошей у лабільних старшокласників не супроводжується тривожністю. Але за монетарною поведінкою економічно лабільної особистості можна побачити тип «марнотрата». Рівень особистості «Потенційна суб'єктність» виявлено серед 29% досліджуваних старшокласників м. Києва та у 41% досліджуваних м. Білої Церкви.

У проблемі дослідження економічної соціалізації старшокласників важлива роль відводиться формуванню рівнів економічної суб'єктності. Наше дослідження виявило перевагу рівня «Спрямованість на суб'єктність».

Аналіз взаємозв'язку ставлення старшокласників до грошей з соціальною адаптацією дозволив зробити висновок про необхідність формування рівня економічної суб'єктності особистості «Спрямованість на суб'єктність» та створення програми тренінгових занять для формування цього рівня.

Література

1. Абульханова К. А. О субъекте психической деятельности / К. А. Абульханова. – М., 1973. – 235 с.
2. Дейнека О. С. Экономическая психология : [уч. пос.] / О. С. Дейнека. – СПб : Питер, 2000. – 160 с.
3. Москаленко В. В. Суб'єктність економічної соціалізації особистості / В. В. Москаленко // Соціальна психологія. – 2008. – №3 (29). – С. 39-52.
4. Осницкий А. К. Проблемы исследования субъектной активности / А. К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 5-19.
5. Посыпанов О. Г. Методика измерения социальной адаптивности личности / О. Г. Посыпанов // Современная психология: состояние и перспективы исследования. – М. : ИП РАН, 2002. – Ч. 2. – С. 93-112.
6. Рубинштейн С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – М., 1997.

7. Степанский В. И. Свойство субъектности как предпосылка личностной формы общения / В. И. Степанский // Вопросы психологии. – 1991. – №5. – С.98-102.

8. Фернам А. Деньги : психология денег и финансового поведения / А. Фернам, М. Аргайл ; [пер. с англ. А. Можаяева и др.]. – Спб. : Прайм-Еврознак, 2005. – 352 с.

В статье анализируются результаты эмпирического исследования психологических особенностей экономической субъектности старшеклассников, рассматриваются группы старшеклассников по типу отношения к деньгам, выявлены уровни экономической субъектности старшеклассников.

Ключевые слова: экономическая субъектность, отношение к деньгам, адаптивность, экономическая социализация.

In the article the results of empirical research of the psychological peculiarities of the economic subjectivity of senior pupils are analyzed, different types of attitude to money are considered, the levels of economic subjectivity of senior pupils are determined.

Keywords: economic subjectivity, attitude to money, adaptability, economic socialization.

ІСТОРИКО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ МОДЕЛЕЙ ЖИТТЄВОЇ УСПІШНОСТІ

Ю. М. Ільїна

Представлено шість психологічних моделей життєвого успіху і зроблено припущення щодо моделі майбутнього. Виділено психологічні критерії особистісної успішності для різних історичних моделей. Стаття продовжує цикл публікацій авторки на тему психології життєвого успіху.

Ключові слова: психологія життєвого успіху, історико-психологічний аналіз інтелектуальних моделей, модель життєвої успішності.

Постановка проблеми. За час зафіксованої людством історії існували різні ідеологічні платформи життєвої успішності, моделі зразкових життєвих досягнень, які мають вплив на створення еталонів успішності і в наш час [13; 16]. Платформи були пов'язані з людиною чи групою людей, чії ідеї, проекти, мрії стали успішними, встигли реалізуватися, захопили більшість з оточення, критичну масу – тобто масштаб їхньої ідеї, «проекту» був глобальним. Ці особи здебільшого були на рівні успіху «метауспіх»: Я-рівень, контекст-рівень, мета-рівень. Масштаб впливу їх особистості мав історичний резонанс [21], вони намагалися

встигнути за своє життя досягти певних результатів, усвідомити, що досягли бажаного, та отримати «психологічний приз» свого часу, своєї історичної моделі. Психологічна модель життєвої успішності більшості залежить від історичної культурної моделі, набору ідеологем, які домінують у суспільстві в певний період: це стандарти успіху, критерії оцінки, як формалізовані, так і ні. Тому ті, хто «змінюють» історію, також змінюють ідеологічну платформу, протестуючи проти неї чи використовуючи її, а отже, не живуть у безмодельному просторі [22].

Тема життєвого успіху, категоризація його, концепції та моделі досліджуються в різних галузях наук – від філософії, соціології, політології до економіки, теорії управління [2; 5]. Відомо, що формування психологічної моделі індивіда, спільноти, країни проходить за певним алгоритмом, схемою та потребує часу на зміну. Сьогодні ми знаходимось у міжмодельному просторі, а отже, виділення історичних психологічних моделей життєвої успішності є актуальним для розуміння еталонних моделей. Це важливо і тому, що коли людина користується тільки історичною моделлю минулого, то не може досягти успіху у свій час. Як наслідок, погіршується суб'єктивне самовідчуття [21].

Стан проблеми. Для виділення еталонної психологічної моделі певного історичного періоду, ідеологеми успішності, ми використовували історичний та біографічний аналіз (близько 750 біографій та описів від давніх часів до сьогодення, також розвідка спирається на результати нашого онлайн-опитування 2009-2011 років) [19].

Істориками виділено п'ять великих періодів світової історії:

1. Первісне суспільство (на Близькому Сході – до 3000 року до н. е.);
2. Стародавній світ (4 тис. до н.е. – V ст. н.е.);
3. Середні віки (V-XIV ст.) і Відродження (XIV-XVI ст.); (476-1640 рр. – є різні версії закінчення періоду);
4. Новий час (XVI-XIX ст.);
5. Новітній час (XIX ст. – наш час).

В основу періодизації часто обираються такі платформи, які ґрунтуються почасти на економічному, а також психічному розвитку спільноти. Періодизація є ефективним методом аналізу та впорядкування наукового матеріалу в психології. З її допомогою ми можемо обґрунтовано відтворити співвідношення розвитку людства

в цілому та людини зокрема. Періодизація має великий евристичний потенціал, посилює теорію структурою, бо має шкалу вимірювання – час. Але, зрозуміло, вона спрощує історичну реальність, бо зводить її, так би мовити, до «середньої температури на планеті у 1523 році».

Викривлення та розбіжності у трактуваннях оцінок різних періодів можливо зменшити, якщо слідувати правилам методологічної наукової процедури. Ми використовували метод періодизації Л. Грініна [5]: правило однакових критеріїв (наші критерії: успішна людина часу, психологічні координати, еталонні досягнення періоду); історичний поділ пов'язано як із загальною концепцією дослідників, так і з метою, призначенням періодизації (історична періодизація, соціально-бажані типи поведінки та засоби мислення людини кожного періоду змінювалися також); диференціація між смисловою, змістовою, концептуальною та суто хронологічною сторонами (в нашому випадку – життєва успішність). Враховано зміни, пов'язані зі змінами у виробництві благ (за Л. Грініним це: мисливський/збирання; аграрно-ремісничий; промисловий; науково-інформаційний) [5], за А. Бардом та Я. Зодерквістом – це землевласницький, комерційний та нетократичний періоди. Зміни способу життя завжди мають психологічні аспекти [3].

Крім хронологічного поділу, для висвітлення еталонних розумових моделей життєвого успіху потрібно виділити керівну, провідну картину світу кожного періоду, світоглядних структур, що лежать у фундаменті культури історичної епохи, бо вони приводять до певного способу життя, що приймається суспільством. Ми використовуємо терміни образ світу, модель, бачення світу, світогляди, що характеризують цілісність наукових онтологій чи поняття наукової картини світу на даному етапі. Системи уявлень про природу, сукупність знань гуманітарних і громадських наук складаються у результаті синтезу в розуміння еталонних моделей успіху, і, відповідно, в критерії життєвої успішності на відповідному етапі історії. Вони змінюються при переході від одного етапу до іншого. У нашому дослідженні ми послуговуємося, не в останню чергу, біографічним, архівним методом. Описи життєдіяльності створювали історики, дослідники, біографи, що перебували під впливом певної моделі світосприйняття власного історичного періоду, тому врахування картини світу є важливим.

Комплекс світобачень формується з плеяди світоглядів: науковий, міфологічний, релігійний, філософський. Вони мають різний зміст та схожі принципи. Але релігійна картина світу більш консервативна. В основі її лежить віра в істинність тих або інших суджень. Наукова ж змінюється в результаті виявлення нових фактів. В основі отримання наукової картини світу лежить експеримент, який дозволяє підтвердити достовірність тих або інших суджень, тому вона і є базою для нашого дослідження [5; 16]. А. Бард та Я. Зодерквіст висунули точку зору про три світоглядні парадигми: землевласницьку (аристократія, засіб впливу – письменність; класи суспільства: вищий – аристократи, нижчий – раби), торговельну (капіталізм, засіб впливу – книга; класи суспільства: феодали – вищий, пролетаріат – нижчий) та нетократичну (інформаційні технології, глобалізація, інформатизація, швидкість розповсюдження інформація. Засіб впливу – Інтернет, світова мережа, класи суспільства: вищий – власники свідоцтв про авторські права, патенти, ліцензії, нижчий – споживачі, консьюмеріат) [3]. Безумовно, можливо подовжити перелік світоглядів, але ми зупинимось на зазначених (історична періодизація, наукова, релігійна та нетократична парадигми «картин світу»), які максимально допомагають виконати нашу задачу: виділити еталонні історичні розумові моделі людства в різні періоди.

Перед викладенням нашої аналітики історичних еталонних розумових моделей успішності підкреслимо психологічний конфлікт зміни парадигм: зміна парадигми неможлива без послаблення впливу на суспільство попередніх ідеологічних та релігійних еталонів і табу, без певного звільнення суспільних думок від цінності домінуючої еталонної моделі [2; 11; 16]. Наприклад, у давні часи вважалося, що земля пласка, і це було основою для світобачень того часу [17]. Часи змінилися, домінуючим уявленням про землю стало те, що земля є сферою, але людина не може дотримуватися цих двох протилежних точок зору одночасно. Тому перехід відбувається, за накопичення вагомої аргументації, ментально та повністю. Але людині властиво користуватися стратегіями, які були успішними в минулому, з ними важко розлучатися. Якщо якась група заробляла на уявленні про пласку землю, то шанси на самостійну відмову від світобачення невисокі, до того ж ризик почати з нуля та втратити всі минулі досягнення не

робить людей більш конструктивними. Ледве люди усвідомлюють, що стала розумова модель, на якій побудовано їхнє життя, почала руйнуватися, вони однозначно реагують відмовою: за Коблер-Росс (п'ять етапів сприйняття змін: відмова вірити у зміни чи шок, агресія чи лють, намагання вторгнати збереження максимальних минулих преференцій, депресія, сприйняття [21]), до п'ятої стадії доходять не всі. У середовищі фізиків побутує жарт: змінити думку послідовників, adeptів однієї теорії дуже легко – треба лише дочекатися смерті останнього з них. Але тепер зміни є сталими, саме в цьому справжня новація сьогодення. Розкіш стабільності більше неможлива, єдина стабільна річ – зміни. Ті, хто приймав зміни першими, ставали успішними у наступній парадигмі, але, за даними наших досліджень, таких людей ніколи не було багато [20].

Результати аналітичної роботи: історичний огляд моделей життєвої успішності

1. ОСОБИСТІ ПЕРЕВАГИ. Первісне суспільство (5000-3000 р. до н. е.).

Ключові філософські принципи часу, критерії життєвого успіху спільноти.

Найбільша фізична сила у поєднанні з найвищими соціальними комунікативними компетенціями, найбільшою користю для сородичів. Бігмен – той, хто вчив інших, як жити, власним прикладом, потім став старійшиною, потім правителем, а потім почав утримувати привілеї у власній родині за рахунок закріплення певних кастових груп. Іншим варіантом Бігмена були жерці. Успіх утримувався до тих пір, доки вікові обмеження чи передчасна насильницька смерть не переривала життя Бігмена. Звідси пішло синонімізування успішності з талантом та самореалізацією. Народності росли за рахунок природного приросту населення, за рахунок подальшого об'єднання із сусідніми племенами і за рахунок завоювань чужих земель та підкорення інших племен та народностей.

Критерії успіху, компетенції успішності.

Фізична сила. Швидкість. Властивості особистості = визнання іншими. Талант, щедрість, уміння вести господарські справи, суспільна корисність (досягнення людини високо оцінюються спільнотою, методи реалізуються більшістю, сприяють покращенню), талант (видатні здібності + реалізація). Успіх = здоров'я + суспільна корисність + здібності вищі за середні +

проактивність + вміння бути взірцем для більшості (талант + високі комунікативні компетенції). *Особа*: Бігмен, Вождь, Старійшина.

2. ІДЕАЛЬНИЙ СВІТ. Стародавній світ (4 тис. до н. е. – V ст. н. е.).

Ключові філософські принципи часу, критерії життєвого успіху спільноти.

Володіння великими земельними наділами, аристократичні верстви, потрібно народитися у потрібний час, у потрібному місці.

Звісно, можна спробувати «потрапити» в середовище аристократії, якщо перебороти свою долю, стати, метафорично, Прометеем або Данком, тоді людина може «вивалитися» у віртуальну реальність успішності – через визнання. З цього часу успіх почав синонімізуватися ще й зі славою, визнанням. Вивчення рахування, читання та письма, історії, ораторського мистецтва. Загарбницькі походи держав, з метою розширення територій впливу як територіального, так і економічного. Психологічна модель полягає в релігійних концепціях. Успішним ставав той, хто перемагав обставини і долю. Висока дисципліна, підкріплена воєнізацією.

Критерії успіху, компетенції успішності.

Формула успіху «Ідеального світу»: успіх = дисципліна (підкорюватися долі) + можливість вийти за рамки (перемога обставин і долі, подвиги) + визнання, слава + ризик (певна революційність замість еволюційності, робити квантові, а не еволюційні зміни). *Особа*: Платон, Прометей, Олександр Македонський, Геракл.

3. МІСТИЧНИЙ СВІТ. Середні віки (V-XIV ст.)

Ключові філософські принципи часу, критерії життєвого успіху спільноти.

Влада і гроші + ідеологія створили надзвичайно сильну, драматичну, але і романтичну, захоплюючу, водночас монолітну та суперечливу еталонну модель «Містичного світу», з героєм «Лицарем у сяючих обладунках» та владним, впливовим і надзвичайно багатим «Єпископом у пурпурових шатах». Отже, формулою успіху цього часу (до речі, найконфліктнішою) стали такі компоненти: успіх = дихотомія, або/або (зробити вибір: справжній успіх = служіння Богу, тоді аскетизм та альтруїзм, чи мирський успіх = гроші і влада, тоді втриматися при владі надовше, мати більше влади та її атрибутів) + привілеї від народження, або

отримати жаданий титул за служіння + служіння + обійти психологічну плату/кару за успіх, не заплатити, або заплатити менше.

Критерії успіху, компетенції успішності.

«Причетність» до влади, вплив та багатство. Лідерські позиції в Церкві. Перехід на шаблину вище – «стрибок між верствами». Освіченість. Успішним може стати той, хто вірно служить своєму Богу. *Особа:* Лицар, Річард Левове Серце, Фома Аквінський, П. Абеляр, Р. Бекон.

4. Відродження (XIV-XVI ст.)

Ключові філософські принципи часу, критерії життєвого успіху спільноти.

Модель успішності людини-митця, вільної та щедро, різнобічно обдарованої людини, що розвиває власну особистість, не звужуючи її, без специфікації – і музика, і живопис, і математика, і література, і біологія, і історія, і мови.

«Ідеальна карти розвитку» для дітей, сприйняття величі Митця Відродження, намагання дати дитині широкі знання, ерудицію задля розвитку її талантів. Розквіт комерції та торгівлі, культури, архітектури та музики. Зростає цінність окремої людини. Вище за все ставиться своєрідність і унікальність кожного індивідуума. Оригінальність, несхожість на інших – найважливіша ознака великої особи.

Критерії успіху, компетенції успішності.

Оригінальність, несхожість на інших, яскравий темперамент, всебічна освіченість, велика сила волі, цілеспрямованість, величезна енергія.

Свобода + широта реалізації (гуманітарні та природничі науки, музика та живопис, техніка тощо) = успіх – встигнути реалізувати все, що закладене в людину при народженні, жоден з її талантів не залишити без розвитку, заради процесу творчості, що і є щастям. *Особа:* Леонардо да Вінчі, Мікеланджело Буонаротті, Вільям Шекспір, Томас Мор, Мігель де Сервантес, Рафаель Санті.

5. Новий час (XVI-XIX ст.)

Ключові філософські принципи часу, критерії життєвого успіху спільноти.

Астрономічна революція. Зміна образу науки. Наукові ідеї соціалізуються. Інтенсивний розвиток промисловості, мореплавства, торгівлі і великих географічних відкриттів.

Капіталізм. Колонізація обширних територій в Америці, Азії, Африці. Епоха ідеологічних війн, відкриттів, епоха релятивістів Ф. Бекона, Дж. Берклі, Д. Юма та Т. Гобса. «Високі» почуття та духовні ідеали було переведено у «природні прояви», Ч. Дарвін докінчив сприйняття складних психічних явищ як природні прояви біології людини. Лицарство стало безглуздим, світ став механістичним, а основою світу стають природничі науки, закони, абсолютизується відносність, умовність, суб'єктивізм. Основним гаслом часу стає детермінізм та натуралізм. Всесвіт є зрозумілим та описуваним, він побудований, як великий механізм. Вчені відкидають церковний вплив та повертаються до ідеалів античності, акцент на людині. Редукціонізм. Тепер психологія стала розвиватися окремо від медицини і філософії. Європа стає «центром» світу.

Критерії успіху, компетенції успішності.

Успіх – слідувати правилам, і тоді все буде добре. Мати свою думку. Швидко віднаходити власні закони, кожен за себе, швидкість, дипломатичність та критика, самосвідомість, войовничість. Не розвиток старого, а принципово нові розробки, не продовжувати, а починати – земля крутиться!

Особа: Ч. Дарвін, М. Вебер, К. Маркс, Р. Декарт, Г. Галілей, М. Коперник, Ф. Бекон, Дж. Берклі, Д. Юм, Т. Гобс.

6. Новітній час (XIX ст. – наш час)

Ключові філософські принципи часу, критерії життєвого успіху спільноти.

XIX століття – розвиток наук (хімія, біологія), виникнення педагогіки, соціології, психології. Період численних вагомих відкриттів в науці. Гіпергоїзм, гіперкапіталізм і гіпернаціоналізм – все це найновіші тенденції часу.

Мораль нової ери побудована навколо передачі цієї естафетної палички. Нетократія. Найхарактернішою ознакою переходу від капіталізму до інформаційного суспільства є загальна медіалізація. Експансія, широта, нестримуваність – хто куди хоче, туди і розвивається, неначе джина пізнання випустили з пляшки ув'язнення, де він знаходився багато сторіч. Виживає не той, хто сильніший, а той, хто краще пристосовується.

Критерії успіху, компетенції успішності.

Довголіття, ініціативність. *Особа:* засновники Google, Б. Гейтс, У. Баффет, Т. Дж. Роджерс, Джон МакКей, Лакшмі Міттал, К. Слім Елу.

7. Майбутнє: Смарт-світ

Модель наступного часу – це СМАРТ-світ, герой – «СМАРТ-мен» (в розумінні – розумний, кмітливий, швидкісний). Модель володіння інформацією для створення СМАРТ-реальності: розумний будинок, розумна машина, розумна програма підтримки здоров'я, розумні програми впорядкування побуту, догляду за дитиною, собакою, розумний світ, де людині залишиться творчість чи традиція. Час покаже.

Зміна моделі добре ілюструється екстраполяцією із психологічного підходу, запропонованого Коблер-Росс (модифікація Ю. Ільїної), позаяк він добре описує психологічні фази, які проходить особистість у кризових, трансформаційних ситуаціях. Розбіжність є у тривалості фаз та залежить від індивідуальної ваги, цінності ситуації для людини – від 5 хвилин до 12 місяців (у випадку нормального перебігу) [19]:

1. Ступор. Шок. Заперечення. Перша стадія типова. Людство не вірить, що існує проблема – що стара модель перестає працювати, намагається утримати зміни, не помічаючи чи заперечуючи їх.

2. Гнів. Агресія. Друга стадія характеризується яскравою негативно забарвленою емоційною реакцією, що звернена назовні: до тих, хто (на думку спільноти) винен у змінах або до долі (Чому не зробили раніше? Чому зробили саме так? Чому це сталося саме в цей час?). Відповіді на ці питання не важливі, важливим є відреагувати, просто вилити свій гнів, емоційно відреагувати на несправедливість чи болочий вплив ситуації, що змінюється.

3. Торгівля. Стадія перемовин. Третя стадія – це намагання «виторгувати» якомога більше привілеїв будь-де: якщо пофарбуємо паркан та охрестимо невірних, то зможемо пережити кризу! А давайте будемо вірити, що земля – це шар, але мапи не будемо перемальовувати. Такі намагання зазвичай не приводять до покращення ситуації, тому що вони є повторенням вже не адаптивних мисленневих та поведінкових моделей (стереотипів).

4. Депресія. На четвертій стадії спільнота, у своїй більшості, вже усвідомила всю складність, комплексність своєї ситуації. В суспільстві посилюються депресивні настрої, опускаються руки,

припиняється будь-яка боротьба, змінюється коло партнерів, змінюються традиції – насамперед черед відмову від тих, що потребують зусиль.

5. Прийняття. П'ята стадія – це раціональна, рефлексивна психологічна реакція, але до неї доходить далеко не кожний. Спільноти психологічно гинуть чи стагнують (що, на наш погляд, дуже близько) на попередніх чотирьох стадіях. Зазвичай зазначені етапи потребують певної критичної маси, за статистикою – це від 30% населення. Є два критерії, за якими можна визначити, що ми вже на п'ятій стадії:

- Я-позиція у висвітленні ситуації: так, це сталося, і сталося зі мною, але не все втрачено. Потрібно діяти по-новому. Потрібно боротися. Потрібно зробити те, що я можу, і знайти шляхи рішення, які існують, але я їх ще не знаю.

- Наявність бажаних результатів у новій ситуації.

Варто відзначити, що перші чотири стадії мають таку особливість: з третьої та четвертої стадій може бути повторення попередніх, так звані «негативні цикли» вже не в заданому порядку, ми можемо «зачепитися» на будь-якій стадії чи вертатися на попередні. П'ята стадія, коли з'являються нові можливості у вигляді нових рішень, нових, створених у процесі, так би мовити, «поле можливостей». Ідеї, які охоплюють маси, є можливістю створення нової психологічної моделі успішності, а ця модель успіху, як уже вказувалося вище, залежить від культурної моделі, домінуючої у суспільстві (чи в прямому вигляді, як наслідування, чи в антагоністичному векторі).

Висновки. Досліджуючи історію людства, ми бачимо, що смиренність дуже нечасто веде до успіху. В усі часи влада і слава, як найчастіші атрибутиви успішності [18], діставалися тим, хто був працьовитим і наполегливим, сприйнятливим до змін, піклувався про власні інтереси та інтереси свого оточення: історичний розвиток рухався у «його» напрямку. Кожна нова епоха призводить на світ своїх переможців і своїх переможених. Зміни умов розвитку і уявлень щодо соціального статусу відбуваються на користь знов виникаючих класів за рахунок всіх останніх. Взаємодія, конфронтація й комунікація – ось ключові поняття цієї концепції історичного розвитку психологічної моделі життєвої успішності. Характеризуючи досліджені нами історичні періоди, ми доказово перевірили висновок, що успіх розумівся по-різному в різні часи.

За нашим дослідженням, люди мали стосунок до провідних платформ успішності свого часу трьома методами сприйняття світу, інших та себе:

- Конформний метод сприйняття дійсності: те, що більшість вважає за норму, і є нормою, тож і мені слід відповідати цій моделі, стереотипу тощо. Це більшість, що розділяє парадигму успішності свого часу (близько 75%).

- Опозиційний метод сприйняття: те, що більшість вважає за норму, «апріорі» не є нормою, будь-які норми є обмежувальним фактором, тож я буду проти (насправді цей метод є ідентичним з першим, але з іншим знаком: якщо перший +, то це -), близько 10 - 15% «дисидентів моделі успішності», які виконували дві ролі – посилення моделі, через узаконення її (часто шляхом жертвування собою) та просвітництва, створення передумов для представників третього засобу сприйняття;

- Креативний метод сприйняття дійсності: є така ситуація, в ній є добрі та негативні риси, але моя мета – це те, що необхідно саме мені, отже, я буду використовувати ситуацію для того, аби створити з допомогою її власні результати, це 10-15% населення, в залежності від рівня особистості, ці люди ставали тими лідерами, хто змінював парадигму часу.

Зміна моделі добре ілюструється екстраполяцією із психологічного підходу, запропонованого Коблер-Росс (модифікація Ю. Ільїної), позаяк він добре описує психологічні фази, які проходить особистість у кризових, трансформаційних ситуаціях. Розбіжність є у тривалості фаз та залежить від індивідуальної ваги, цінності ситуації для людини – від 5 хвилин до 12 місяців (у випадку нормального перебігу) [19]: Ступор/Шок/Заперечення. Гнів/Агресія. Торгівля/перемовини. Депресія. Прийняття. П'ята стадія, коли з'являються нові можливості у вигляді нових рішень, нових, створених у процесі, так би мовити, «поле можливостей». Ідеї, які охоплюють маси, були і є можливістю створення нової психологічної моделі успішності, а ця модель успіху, як уже вказувалось вище, базується на культурній моделі, домінуючій у суспільстві попередній час.

На завершення нашої розвідки можемо підкреслити, що людство рідко відрізнялося толерантністю, а отже, моделі свого часу – ті, що розділяла більшість, були соціально бажаними, а інші моделі мали негативне сприйняття спільноти. Всі вищевказані

моделі-парадигми успішності, на нашу думку, присутні і зараз, оскільки людина не змінилась, але провідними, такими, що приводять до успіху, ставали ті, які розділяла більшість. Чому ж саме та чи інша ідея ставала такою успішною? Ми надамо наше розуміння цього феномену в наступних статтях циклу.

Література

1. Алексушин Г. В. История как наука / Г. В. Алексушин. – Самара : Изд-во Самарского педагогического ун-та, 2002.

2. Бард А. Нетократия : новая правящая элита и жизнь после капитализма : пер. с шведского / Александр Бард, Ян Зодерквист. – СПб. : Стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге, 2004. – 252 с.

3. Беклей А. Краткая история естественных наук / А. Беклей. – СПб., 1907. – 470 с.

4. Вундт В. Проблемы психологии народов / В. Вундт. – М. : Космос, 1912. – 132 с.

5. Гринин Л. Е. Методологические основания периодизации истории / Л. Е. Гринин // Философские науки, 2006. – С. 117-123, 127-130.

6. Даниленко В. П. Основы духовной культуры в картинах мира / В. П. Даниленко, Л. В. Даниленко. – Иркутск : ИГУ, 1999. – 238 с.

7. Егер О. Всемирная история. Средние века. – 3-е изд., испр. и доп. / О. Егер. – М. : АСТ, 2006. – 607 с.

8. Ільїна Ю. М. Психологічні засади створення інтерактивних технологій у дистанційній освіті (на прикладі дистанційного курсу розвитку «Успіх») / Ю. М. Ільїна // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Інформаційне суспільство: сучасні методи та технології навчання» (25 травня 2011 року, м.Київ). – К. : ІОД. – 2011. – С. 53-58.

9. Ільїна Ю. М. СМД тренінг по трансформації ментальних (розумових) моделей дорослих : метод. посіб. для проведення тренінгу «Управління змінами». – К. : ЦТІ, 2007. – 80 с.

10. Ільїна Ю. М. Трансформації ментальних моделей в осіб середнього віку у кризових життєвих ситуаціях : монографія / Ю. М. Ільїна. – К., 2007. – 240 с.

11. Ільїна Ю. М. Успішні люди змінюються самі / Ю. М. Ільїна // День. – 2010. – № 103. – С. 6.

12. Ільїна Ю. М. Психологічна модель успішності у кризові періоди суспільства / Ю. М. Ільїна // Актуальні проблеми психології. Психологічна теорія і технологія навчання : зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г. С. Костюка АПН України. – Т. 8, вип. 7. – К., 2010.

13. Морган Л. Г. Древнее общество или исследование линий человеческого прогресса от дикости через варварство к цивилизации / Л. Г. Морган. – Л., 1933.
14. Пивовар Е. И. Теоретические проблемы исторических исследований / Е. И. Пивовар. – М., 1998-2002. – В. 1-4.
15. Посадский А. В. Теория истории культуры / А. В. Посадский, С. В. Посадский.
16. Тойнби А. Постижение истории / А. Тойнби. — М. : Прогресс, 1990. – 251 с.
17. Шпаков А. А. Карта Знаний / А. А. Шпаков. – М. : Информот, плакат формата А 2 с текстом на обороте, 2005.
18. История Древнего мира в 3-х т. – Изд. 3-е / ред. И. М. Дьяконова, В. Д. Нероновой, И. С. Свенцицкой. – М. : Наука, 1989.
19. Психология жизненного успеха. – К. : НАН Украины, 1990. – 147 с.
20. Breasted J. H. Ancient times, a history of the early world: an introduction to the study of ancient history and the career of early man / James Henry Breasted. – Boston : Ginn and Company, 1916.
21. Green W. A. Periodization in European and World History / William A. Green // *Journal of World History*. – 1992. – 3(1). – 13-53 p.
22. Goudsblom J. Human History and Long-Term Social Processes: Toward a Synthesis of Chronology and Phaseology / Johan Goudsblom // *The Course of Human History. Economic Growth, Social Process, and Civilization* / Ed. by J. Goudsblom, E. L. Jones, and S. Mennel. – New York, NY : Sharpe, 1996. – P. 15-30.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ТА КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРОФЕСІЙ ТИПУ «ЛЮДИНА-ЛЮДИНА»

О. М. Кокун

В статті представлено результати досліджень особливостей формування професійної спрямованості та компетентності фахівців професій типу «людина-людина» на етапі їх професійної підготовки. Ці результати можуть бути використані з метою підвищення ефективності професійної підготовки фахівців подібного профілю діяльності.

Ключові слова: професійне становлення, професії типу «людина-людина», професійна підготовка.

Для нинішнього етапу розвитку суспільства характерне постійне підвищення значимості професій типу «людина-людина». І особливо тих із них, які мають перетворювальний характер щодо особистості інших людей (вчителі, викладачі, психологи, менеджери-керівники, соціальні працівники, бізнес-тренери тощо). Вимоги до фахівців цих професій та особливості їх роботи за останні 15-20 років зазнали значних змін у зв'язку із кардинальною трансформацією соціально-політичного та економічного ладу у нашій країні, а також із все більш інтенсивною інтеграцією України до світової спільноти.

Це зумовлює необхідність інтеграції численних, але досить різнорідних досліджень, пов'язаних із різними аспектами становлення фахівця у професіях типу «людина-людина», визначення сучасних особливостей становлення фахівця у таких професіях, поєднання суто психологічних та психофізіологічних аспектів даної проблеми, а також розробки цілісної системи психологічного забезпечення всіх етапів становлення фахівця у професіях типу «людина-людина» (від етапу професійної орієнтації до етапу вищих професійних досягнень). Зокрема, на користь сказаного служать доводи багатьох сучасних українських дослідників.

Так, збільшення актуальності проблеми підготовки психологів (одна із найбільш популярних нині професій, що відноситься до типу «людина-людина»), на думку Т. М. Данилової, зумовлена виникненням предметних сфер, де допомога кваліфікованих психологів-професіоналів є необхідною, оскільки бурхливий

розвиток різних галузей, тісно пов'язаних з економічними і соціальними проблемами суспільства, вимагає підготовки практичних психологів у галузі реклами, промисловості, бізнесу, менеджменту, консультативної та терапевтичної практики [3]. Н. Ф. Шевченко також, відзначаючи збільшення потреби суспільства у роботі психолога, вказує, що найбільшою вона є у сфері освіти, охорони здоров'я, армії, міліції, кадрових агентств, державних структурах [10]. Л. В. Мова підвищення значущості психологічних професій вбачає у збільшенні потреби населення у кваліфікованій психологічній допомозі внаслідок проблем, зумовлених нестабільністю існування та соціальною незахищеністю громадян [7].

Багато науковців вказують і на надзвичайно важливе значення для існування і розвитку нашого суспільства фахівців із педагогічних професій [1; 6; 11]. Не менше значення для суспільства, поряд із вищевказаними, мають і інші професії, що відносяться до типу «людина-людина» (менеджери-керівники, соціальні працівники, бізнес-тренери тощо). Н. А. Сургунд справедливо підкреслює, що необхідність психологічного професійного відбору особливо актуальною є саме для професій типу «людина-людина» [9].

Разом з тим, як можна зробити висновок із досліджень вітчизняних науковців [2; 10], у підготовці фахівців із різних професій, що відносяться до типу «людина-людина», наявне суттєве протиріччя: з одного боку, соціально-економічні зміни, що відбуваються в суспільстві, зумовлюють підвищення вимог до таких фахівців, їхньої активності і відповідальності відносно власного професійного й особистісного розвитку, а з іншого – підготовка цих фахівців здебільшого залишається значною мірою суто формальною, а їх професійний розвиток найчастіше відбувається стихійно.

Також слід відзначити, що якщо етапам професійного відбору і, особливо, професійної підготовки професій типу «людина-людина» присвячено порівняно багато досліджень, то дослідження подальших етапів становлення фахівця у таких професіях практично не здійснювались (за виключенням окремих досліджень вчителів). Отже, системне психологічне забезпечення всіх етапів професійного становлення фахівців професій типу «людина-людина» передбачає постійне підвищення їх професійної

кваліфікації й ефективності за умови безупинного особистісного розвитку. Ґрунтуватися подібне забезпечення має на науково достовірних результатах досліджень, що характеризують психологічні особливості діяльності і професійного становлення фахівця.

У цій статті ми викладемо результати наших досліджень, спрямованих на визначення особливостей формування професійної спрямованості та компетентності фахівців професій типу «людина-людина» на етапі їх професійної підготовки; окреслимо теоретико-методологічні передумови психологічного забезпечення становлення фахівця у професіях типу «людина-людина», проаналізувавши етапи, складові та чинники такого становлення, а також властиві для даних професій особливості діяльності.

В ході досліджень використовувався спеціально розроблений нами для цього етапу професійного становлення опитувальник та три психодіагностичні методики: 1) диференційно-діагностичний опитувальник Є. О. Климова; 2) методика виявлення «Комунікативних та організаційних здібностей» (КОЗ-2); 3) Шкала самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема. Проведення наших досліджень засновувалось на використанні такого психодіагностичного підходу, як *дистанційна професійна психодіагностика* із застосуванням розробленого нами діагностичного сайту <http://prof-diagnost.org> [5].

Всього у дослідженні взяли участь 901 студент та аспірант із усіх 15 країн колишнього СРСР (234 чоловіки і 667 жінок). З них 490 опановують професії типу «людина-людина» (психологи, вчителі, вихователі, лікарі, адвокати, менеджери, дипломати та ін.) чи пов'язані із роботою з людьми (актори, військові, адміністратори, працівники торгівлі, перукарі, журналісти та ін.), а 411 – професії інших типів (хіміки, бухгалтери, економісти, інженери, дизайнери, архітектори, мистецтвознавці, програмісти та ін.). Результати студентів, які опановують професії інших типів, використовувались для порівняльного аналізу. Хоча жінок взяло участь у дослідженні значно більше, ніж чоловіків, проте їх кількісне співвідношення виявилось практично однаковим за країнами проживання, обраними для навчання професіями, курсами навчання та віком.

Загальні особливості професійної спрямованості та компетентності майбутніх фахівців професій типу «людина-людина»

Порівняння отриманих нами результатів досліджуваних за показниками, які характеризують рівень сформованості їх професійної спрямованості та компетентності за *статевим аспектом* показало, що всі вказані показники у чоловіків та жінок виявилися дуже близькими і *не мають статистично достовірних відмінностей*. Тому у таблицях 1-5 вони подані за всією вибіркою студентів, які опановують професії типу «людина-людина» (n = 490). Природно, що на ці результати вплинуло кількісне переважання студентів I курсу. Проте цю диспропорційність результатів буде компенсовано далі при розгляді особливостей *динаміки* (формування) вказаних показників в процесі професійної підготовки студентів та аспірантів.

Також виявилось, що абсолютно всі отримані нами усереднені показники майбутніх фахівців, які опановують професії типу «людина-людина» практично (та статистично) *не відрізняються* і у залежності від *країни проживання* (порівнювалися між собою показники досліджуваних з України, Росії та інші країн колишнього СРСР).

Таблиця 1

Оцінка студентами власного рівня знань про умови і особливості майбутньої професії (новотвір – професійна підготовленість)

Оцінка власних знань про умови і особливості професії				
Нічого	Мало	Близько половини	Багато	Майже все
3%	20%	43%	29%	5%

Таблиця 2

Оцінка студентами власного рівня професійних знань та вмінь на даний момент (новотвір – професійна підготовленість)

Оцінка власного рівня професійних знань та вмінь на даний момент				
Дуже низькі	Низькі	Посередні	Добрі	Дуже добрі
5%	26%	46%	21%	2%

Таблиця 3

**Намір студентів працювати за майбутньою професією
(новотвір – професійне самовизначення)**

Працювати за майбутньою професією				
Не будуть	Скоріш не будуть	Ще не вирішили	Напевно будуть	Будуть
2%	9%	22%	32%	35%

Таблиця 4

**Оцінка студентами власного рівня готовності до
самостійної праці (новотвір – готовність до самостійної праці)**

Оцінка готовності до самостійної праці				
дуже погана	Погана	Посередня	Добра	Дуже добра
6%	23%	42%	23%	6%

Таблиця 5

Навчальна самоефективність студентів

НАВЧАЛЬНА САМОЕФЕКТИВНІСТЬ	Бали	Кількість студентів
Висока	36-40	17%
Вища за середню	30-35	47%
Середня	25-29	30%
Нижча за середню	20-24	5%
Низька	≥ 19	1%
Середній показник /n = 259/	$M = 31,04; \sigma = 4,6$	

Отже, щодо таких новотворів *професійної компетентності*, характерних для етапу професійної підготовки становлення фахівця, як професійна підготовленість та готовність до самостійної праці (див. табл. 1, 2 та 4) спостерігається майже нормальний розподіл отриманих показників. Це можна вважати природним, оскільки вказані новотвори набуваються студентами досить індивідуально і поступово в процесі навчання. Також природним можна вважати переважання (дві третини) студентів, які збираються працювати за своєю майбутньою професією, оскільки професійний вибір робився ними ще до початку навчання; практично така ж кількість має високий та

вищий за середній рівень навчальної самоефективності (див. табл. 3 та 5). А ось ті з них (третина), котрі не впевнені у правильності такого вибору та мають середній та нижче рівень навчальної само ефективності, потребують індивідуальної роботи, оскільки це не може не позначатися негативно на успішності опанування професії та ставить під сумнів доцільність витрачання на навчання чималих коштів (державних чи батьків).

Щодо професійної спрямованості студентів (таблиці 6 та 7), то більше половини з них сильно чи дуже сильно бажають мати саме ту професію, за якою вони навчаються; та 80% мають рівень зацікавленості у навчанні від вищого за середній до дуже високого. Приблизно такі самі результати ми отримували за останні 10 років при проведенні досліджень серед студентів українських ВНЗ [4; 8].

Таблиця 6

Оцінка студентами бажання мати професію, за якою вони навчаються

Бажають мати дану професію			
Не дуже	Посередньо	Сильно	Дуже сильно
12%	35%	30%	23%

Таблиця 7

Оцінка студентами власної зацікавленості у навчанні

Зацікавленість у навчанні				
Низька	Посередня	Вища за середню	Висока	Дуже висока
3%	17%	34%	32%	24%

Аналізуючи отримані результати, не можемо обійти увагою відмінності за статтю, що були виявлені у студентів, які опановують професії типу «людина-людина» за Диференційно-діагностичним опитувальником Є. О. Климова (табл. 8). Так, за наявності істотно вищих рівнів схильності чоловіків до професій типу «людина-техніка» і жінок – до професій типу «людина-художній образ» та «людина-природа», що є цілком природним, найголовніше, що середні рівні схильностей досліджуваних різної статі до обраних професій типу «людина-людина» *відрізняються неістотно та перевищують* рівні схильностей до всіх інших чотирьох типів професій.

Таблиця 8

Відмінності за статтю у студентів, які опановують професії типу «людина-людина» за Диференційно-діагностичним опитувальником

№	Типи професій	Чоловіки (n = 123)		Жінки (n = 367)		p ≤
		М	σ	М	σ	
1	«Людина-природа»	2,54	1,67	3,19	1,89	0,01
2	«Людина-техніка»	4,16	1,82	2,77	1,57	0,001
3	«Людина-людина»	5,77	1,60	5,38	1,66	0,1
4	«Людина-знак»	3,70	1,70	3,51	1,92	-
5	«Людина-художній образ»	3,82	1,89	5,14	1,89	0,001

Динаміка формування професійної спрямованості та компетентності майбутніх фахівців професій типу «людина-людина» в процесі професійної підготовки

Встановлена у нашому дослідженні динаміка різних показників професійної спрямованості та компетентності досліджуваних студентів й аспірантів впродовж опанування професією (табл. 9) є досить цікавою, на наш погляд – закономірною, та досить наочно характеризує професійно-психологічні особливості їх професійного становлення.

Таблиця 9

Показники професійної спрямованості та компетентності майбутніх фахівців професій типу «людина-людина» на різних етапах професійної підготовки (за анкетуванням)

№	Показники	Курс навчання						
		I	II	III	IV	V	VI-VII	Асп.
1	Бажання мати дану професію	2,83	2,62	2,46	2,49	2,27	2,74	2,95
2	Зацікавленість у навчанні	3,60	3,15	3,04	3,25	3,20	3,56	3,71
3	Намір працювати за професією	4,07	4,00	3,57	3,59	3,63	4,04	4,29
4	Знання умов і особл. професії	3,00	3,00	3,35	3,28	3,37	3,52	3,58
5	Рівень проф. знань та вмінь	2,63	2,81	3,05	3,10	3,08	3,19	3,62
6	Готовність до самот. праці	2,77	2,83	3,16	3,12	3,22	3,21	3,90

Так, щодо професійної спрямованості (оцінка студентами власного бажання мати професію, наміру за нею працювати* та зацікавленості у навчанні) ми бачимо, що вона суттєво зменшується від першого до третього курсів (на рівні достовірності $p \leq 0,01 - 0,001$). Далі бажання мати цю професію ще більше зменшується к п'ятому курсу ($p \leq 0,001$ у порівнянні з першим), а зацікавленість у навчанні незначно відновлюється. Потім всі три показники на останніх (шостому-сьомому) курсах навчання значно збільшуються ($p \leq 0,05- 0,001$ у порівнянні з третім), практично досягаючи рівня першого курсу, але не переважаючи його! Але найвищий рівень професійної спрямованості фіксується у аспірантів, перевищуючи вже не тільки рівень шостого-сьомого курсів, але й першого.

Отже, професійна спрямованість студентів впродовж навчання у ВНЗ, на жаль, не збільшується. Найвищою вона є на першому курсі, а подальший її спад, на наш погляд, можна значною мірою пояснити недосконалою організацією та якістю навчального процесу у ВНЗ, що призводить до зниження в студентів мотивації до навчання та бажання мати певну професію. Відновлення рівня професійної спрямованості студентів на останніх курсах ВНЗ, як ми вважаємо, пояснюється не стільки її реальним збільшенням, скільки тим, що на цих курсах (рівень магістратури) здебільшого залишилися найкращі студенти, а найгірші – відсіялися. Тим же можна пояснити й найвищі показники професійної спрямованості у аспірантів, які, до речі, дуже незначно перевищили показники студентів першого курсу.

А ось показники професійної компетентності (самооцінка знань умов і особливостей професії, рівня професійних знань, умінь та готовності до самостійної праці), навпаки, різко збільшуються від першого до третього курсів (на рівні достовірності $p \leq 0,01 - 0,001$). Далі, подібна тенденція до поліпшення вказаних показників зберігається, проте не так виражено. І знов їх різкий «стрибок» спостерігається в аспірантів ($p \leq 0,05-0,001$ в порівнянні з третім-четвертим курсами). Така динаміка, на наш погляд, є цілком природною та пов'язана із закономірним набуванням майбутніми фахівцями професійної компетентності впродовж навчання та,

* При аналізі динаміки показників впродовж навчання студентів у ВНЗ (та у подальшому аналізі результатів дослідження), їх намір працювати за професією, яку вони опановують, нами розглядався як складова професійної спрямованості.

знову ж таки, відбором кращих студентів в магістратуру та аспірантуру.

Далі розглянемо впродовж навчання студентів у ВНЗ динаміку психодіагностичних показників, які виявляють для професій типу «людина-людина» професійно важливі якості – комунікативні та організаційні здібності, а також показників навчальної самоефективності (табл. 10). Цікаво, що всі ці показники найвищого рівня досягають на четвертому курсі. Але з них тільки динаміка навчальної самоефективності з першого по четвертий курс є поступальною (кожного року показник збільшується) і статистично достовірною ($p \leq 0,05$ при порівнянні першого з четвертим курсами). Це, на наш погляд, також є цілком природним та пов'язано із закономірним збільшенням адаптованості студентів до умов та вимог навчання. Як ми зазначали вище, за цей же період спостерігається і майже така сама динаміка показників професійної компетентності.

Таблиця 10

Показники навчальної самоефективності, комунікативних та організаційних здібностей майбутніх фахівців професій типу «людина-людина» на різних етапах професійної підготовки

№	Показники	Курс навчання						
		I	II	III	IV	V	VI-VII	Асп
1	Навчальна самоефективність	30,36	31,46	31,74	32,09	30,88	31,21	31,2
2	Комунікативні та здібності	11,99	10,81	11,32	12,53	11,4	11,94	12,0
3	Організаційні здібності	12,99	12,46	13,65	14,06	12,97	13,63	13,8 8

А от щодо розвитку таких важливих для професій типу «людина-людина» професійно важливих якостей, як комунікативні та організаційні здібності, то можна констатувати, що якої-небудь поступальної динаміки не спостерігаються і їх зміни не є достовірними. Це, на нашу думку, є наслідком відсутності цілеспрямованого розвитку цих якостей під час професійної підготовки фахівців, що можна розглядати як її суттєвий недолік.

Особливості професійної спрямованості, компетентності та професійно важливих якостей майбутніх фахівців професій

типу «людина-людина» у порівнянні із майбутніми фахівцями професій інших типів

Порівняння отриманих у нашому дослідженні показників професійної спрямованості, компетентності та професійно важливих якостей майбутніх фахівців професій типу «людина-людина» із показниками майбутніх фахівців професій інших типів дало можливість отримати, на наш погляд, досить цікаві результати.

Так, всі три показники професійної спрямованості (оцінка студентами власного бажання мати професію, наміру за нею працювати та зацікавленості у навчанні) і один показник компетентності майбутніх фахівців професій типу «людина-людина» значно та на достовірному рівні ($p \leq 0,05-0,001$) перевищують аналогічні показники майбутніх фахівців професій інших типів (таблиця 11). Можливо, це зумовлено такими чинниками, як: цікавіша професійна підготовка при опануванні професій типу «людина-людина», більш свідомий їх вибір, потенційно більший рівень заробітку, який вони можуть давати, наявність психологічних відмінностей в осіб, які вибрали професії даного типу, у порівнянні із особами, які обрали професії інших типів та ін. Але щодо ступеню впливу кожного із цих чинників на отриманий результат можуть дати відповідь лише подальші поглиблені дослідження.

Таблиця 11

Порівняння показників професійної спрямованості та компетентності майбутніх фахівців професій типу «людина-людина» із показниками майбутніх фахівців професій інших типів

	Показники	Тип професій	n	M	σ	$p \leq$
1	Бажання мати дану професію	людина-людина	490	2,63	0,96	0,001
		інші	411	2,31	0,95	
2	Зацікавленість у навчанні	людина-людина	490	3,37	1,01	0,001
		інші	411	3,14	1,06	
3	Намір працювати за професією	людина-людина	490	3,91	1,03	0,05
		інші	411	3,75	1,07	

4	Знання умов і особливостей професії	людина-людина	490	3,13	0,89	0,01
		інші	411	2,97	0,89	
5	Рівень професійних знань та вмінь	людина-людина	490	2,89	0,86	–
		інші	411	2,85	0,88	
6	Готовність до самостійної праці	людина-людина	490	2,99	0,97	–

Цікавими та закономірними, на наш погляд, є отримані відмінності у показниках за Диференційно-діагностичним опитувальником Є. О. Климова майбутніх фахівців професій типу «людина-людина» та професій інших типів (табл. 12). Так, майбутні фахівці професій типу «людина-людина» істотно (на рівні достовірності $p \leq 0,001$) перевищують за рівнем схильності фахівців професій інших типів не тільки за типом «людина-людина», але й також за типом «людина-природа». При цьому вираженість в них середнього показника за типом «людина-людина» значно перевищує показники за іншими типами. Показники за типом «людина-художній образ» у цих двох груп досліджуваних практично не відрізняються. А майбутні фахівці професій інших типів достовірно ($p \leq 0,001$) перевищують за рівнем схильності фахівців професій типу «людина-людина» за показниками типів «людина-техніка» та «людина-знак».

Таблиця 12

Відмінності показників Диференційно-діагностичного опитувальника Є.О.Климова у майбутніх фахівців професій типу «людина-людина» та професій інших типів

№	Тип професій	n	M	σ	$p \leq$
1	людина-людина	490	3,03	1,85	0,001
	інші	411	2,56	1,88	
2	людина-людина	490	3,13	1,74	0,001
	інші	411	3,58	1,77	
3	людина-людина	490	5,48	1,65	0,001
	інші	411	4,75	1,68	

4	людина-людина	490	3,56	1,87	0,001
	інші	411	4,15	1,88	
5	людина-людина	490	4,81	1,97	–

Також, на нашу думку, природним є те, що майбутні фахівці професій типу «людина-людина» мають суттєво вищі (на рівні достовірності $p \leq 0,01-0,001$) діагностичні показники таких професійно важливих для цього типу професій якостей, як комунікативні та організаційні здібності (таблиця 13). А навчальна самоефективність при цьому у наших двох порівнюваних вибірках майже не відрізняється.

Таблиця 13

Відмінності показників навчальної самоефективності, комунікативних та організаційних здібностей у майбутніх фахівців професій типу «людина-людина» та професій інших типів

№	Показники	Тип професій	n	M	σ	$p \leq$
1	Навчальна самоефективність	людина-людина	490	31,04	4,57	–
		інші	411	30,64	4,62	
2	Комунікативні здібності	людина-людина	490	11,50	4,80	0,001
		інші	411	10,08	5,08	
3	Організаційні здібності	людина-людина	490	13,25	3,48	0,01
		інші	411	12,50	3,91	

Таким чином, на основі аналізу результатів досліджень щодо особливостей формування професійної спрямованості та компетентності майбутніх фахівців професій типу «людина-людина» можна зробити такі **висновки**:

- Майбутні фахівці професій типу «людина-людина» практично не відрізняються між собою за показниками професійної спрямованості та компетентності як за *статевим аспектом*, так і у залежності від *країни проживання*.

- Дві третини майбутніх фахівців мають намір працювати за своєю професією та високий і вищий за середній рівень навчальної самоефективності. Третина з них, які не впевнені у правильності такого вибору та мають неналежні рівні навчальної самоефективності, потребують індивідуальної роботи.

- Досліджувані переважно відрізняються належним рівнем професійної спрямованості – більше половини з них сильно чи дуже сильно бажають мати саме ту професію, за якою вони навчаються; та 80% мають рівень зацікавленості у навчанні від вище за середнього до дуже високого.

- За наявності у майбутніх фахівців професій типу «людина-людина» значних статевих відмінностей за частиною показників ДДО Є. О. Климова (чоловіки мають істотно вищий рівень схильності до професій типу «людина-техніка», а жінки – до професій типу «людина-художній образ» та «людина-природа»), найголовніше, що середні рівні схильностей досліджуваних різної статі до обраних професій типу «людина-людина» *відрізняються неістотно та перевищують* рівні схильностей до всіх інших чотирьох типів професій.

- Встановлена динаміка показників професійної спрямованості та компетентності майбутніх фахівців професій типу «людина-людина» впродовж опанування професії характеризує професійно-психологічні особливості їх професійного становлення. Професійна спрямованість суттєво зменшується від першого до третього курсів. Далі такий її показник, як бажання мати цю професію ще більше зменшується до п'ятого курсу, а зацікавленість у навчанні незначно відновлюється. Потім всі три показники на останніх (шостому-сьомому) курсах навчання значно збільшуються, практично досягаючи рівня першого курсу, але не перевищуючи його. Найвищий рівень професійної спрямованості фіксується у аспірантів, перевищуючи вже не тільки рівень шостого-сьомого курсів, але й першого. Отже, професійна спрямованість студентів впродовж навчання у ВНЗ, на жаль, не збільшується. Найвищою вона є на першому курсі, коли вони, обравши певну професію, приступили до навчання. Подальший її спад значною мірою пояснюється недосконалою організацією та якістю навчального процесу у ВНЗ, що призводить до зниження в студентів мотивації до навчання та бажання мати певну професію. Відновлення рівня професійної спрямованості студентів на останніх курсах ВНЗ

пояснюється не стільки її реальним збільшенням, скільки тим, що на цих курсах (рівень магістратури та аспірантури) здебільшого залишилися найкращі студенти.

- На відміну від спрямованості, показники професійної компетентності різко збільшуються від першого до третього курсів. Далі, подібна тенденція до поліпшення вказаних показників зберігається, проте не так виражено. І знову їх різкий «стрибок» спостерігається в аспірантів. Подібна динаміка є цілком природною та пов'язана із закономірними набуттям майбутніми фахівцями професійної компетентності впродовж навчання та, знову ж таки, відбором кращих студентів в магістратуру та аспірантуру.

- Всі психодіагностичні показники професійно важливих якостей найвищого рівня досягають на четвертому курсі. Але з них тільки динаміка навчальної самоєфективності з першого по четвертий курс є поступальною і статистично достовірною, що пов'язано із закономірним збільшенням адаптованості студентів до умов та вимог навчання. А от такі важливі для професій типу «людина-людина» якості, як комунікативні та організаційні здібності практично не розвиваються. І це є суттєвим недоліком професійної підготовки.

- Отримані показники професійної спрямованості, компетентності та професійно важливих якостей майбутніх фахівців професій типу «людина-людина» закономірно відрізняються від показників майбутніх фахівців професій інших типів. Так, всі три показники спрямованості і один показник компетентності майбутніх фахівців професій типу «людина-людина» значно перевищують аналогічні показники майбутніх фахівців професій інших типів. За ДДО Є. О. Климова, перші істотно перевищують за рівнем схильності фахівців професій інших типів не тільки за типом «людина-людина», але й за типом «людина-природа». При цьому в них вираженість середнього показника за типом «людина-людина» значно перевищує показники за іншими типами. Показники за типом «людина-художній образ» у двох групах практично не відрізняються. А майбутні фахівці професій інших типів достовірно перевищують першу вибірку за показниками типів «людина-техніка» та «людина-знак». Майбутні фахівці професій типу «людина-людина» мають суттєво вищі діагностичні показники таких професійно важливих для цього типу професій якостей, як комунікативні та організаційні здібності. А

навчальна самоефективність при цьому у двох порівнюваних вибірках майже не відрізняється.

Література

1. Болтівець С. І. Педагогічна психогігієна: теорія та методика / С. І. Болтівець. – К. : Редакція «Бюлетеня ВАК України», 2000. – 303 с.
2. Вілюжаніна Т. А. Динаміка ціннісно-сміслової сфери особистості в процесі професійного становлення майбутніх психологів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Т. А. Вілюжаніна. – К., 2006. – 22 с.
3. Данилова Т. М. Формування гуманістичної спрямованості особистості майбутнього практичного психолога : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Т. М. Данилова. – К., 2004. – 19 с.
4. Коқун О. М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності : [монографія] / О. М. Коқун. – К. : Міленіум, 2004. – 265 с.
5. Коқун О.М. Теоретико-методологічні та практичні засади дистанційної психодіагностики в професійній сфері / О. М. Коқун // Практична психологія та соціальна робота. – 2010. – № 7. – С. 65-68.
6. Максименко С. Д. Професійне становлення молодого вчителя: [навч. посіб. для студ. пед. вузів] / С. Д. Максименко, Т. Д. Щербан. – Ужгород : Закарпаття, 1998. – 105 с.
7. Мова Л. В. Психологічні особливості забезпечення особистісної самореалізації майбутніх психологів у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Л. В. Мова – К., 2003. – 20с.
8. Психофізіологічне забезпечення готовності студентів до педагогічної діяльності : монографія / за ред. О. М. Кокуна. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 296 с.
9. Сургунд Н. А. Психодіагностика професійної придатності майбутнього практичного психолога : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Н. А. Сургунд. – К., 2004. – 22 с.
10. Шевченко Н. Ф. Формування професійної свідомості практичних психологів у системі вищої освіти : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Н. Ф. Шевченко. – К., 2006. – 32 с.
11. Юрківський Є. В. Психологічні детермінанти конфліктності вчителя у педагогічній взаємодії : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Є.В. Юрківський. – К., 2002. – 19 с.

В статье представлены результаты исследований особенностей формирования профессиональной направленности и компетентности специалистов профессий типа «человек-человек» на этапе их профессиональной подготовки. Эти результаты могут быть использованные с целью повышения эффективности профессиональной подготовки специалистов подобного профиля деятельности.

Ключевые слова: профессиональное становление, профессии типа «человек-человек», профессиональная подготовка.

The article consists the researches' results which characterize the features of professional orientation and competence from students, which study of professions «persons-persons» type. These results can be used for better efficiency of study such students.

Keywords: professional becoming, professions “persons-persons” type, professional study.

ІДЕЇ Л. С. ВИГОТСЬКОГО ПРО ВПЛИВ СЕРЕДОВИЩА НА ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ ТА СУЧАСНИЙ КІБЕРПРОСТІР

Л. О. Кондратенко

В статті розглянуто проблеми, викликані змінами середовища, у якому розвивається дитина, та особливостями її буття в кіберпросторі.

Ключові слова: культурно-історична теорія Л. С. Виготського, середовища реальні та віртуальні, кіберпростір як один із видів віртуальної реальності, особливості діяння в структурі інтернет-гри, роль зовнішніх сценаріїв в розвитку дитячої особистості.

Актуальність. Навряд чи можна знайти в історії вітчизняної психології інше ім'я, вивченню спадщини якого присвячено так багато наукової літератури. Однак книга Л. С. Виготського «Педагогічна психологія» (перше і єдине прижиттєве видання здійснено у 1926 р.¹) залишається, на наш погляд, дещо недооціненою. Її часто характеризують як ранню роботу, в якій автор зробив лише перші намітки своєї майбутньої культурно-історичної теорії. До того ж книга написана під певним впливом поглядів З. Фрейда, які Виготський переосмислив, практично позбавивши їх сексуальної складової.²

¹ В останній автобіографії ця робота датована 1925 р. Можливо, автор поставив дату не видання, а закінчення рукопису [4, с.133].

² Слід відмітити, що місце психоаналітичної теорії в становленні поглядів Л.С.Виготського і на сьогодні залишається погано вивченим, а відтак викликає полярні оцінки, від приписування ним чи не базисних [А.М.Еткінд, див.16] до повного заперечення позитивного ставлення Л.С.Виготського до психоаналізу [М.Г.Ярошевський, див.18]. Проте повністю відкидати вплив вчення психоаналізу

Сам Л. С. Виготський досить високо оцінював цю свою першу значну психологічну роботу, про що свідчить те, що нею відкривається рукописний список «Найголовніших наукових робіт», доданих автором до своєї автобіографії, написаної за півтора роки до смерті [4, с. 33]. Саме в «Педагогічній психології» ним були закладені основи культурно-історичної теорії [11, с. 632].

Зупинимося лише на одному, але надзвичайно важливому положенні цієї книги ученого – про роль соціального середовища як джерела розвитку дитини.

В період написання своєї першої психологічної книги Л. С. Виготський був переконаний, що весь «виховний механізм зводиться до певної організації середовища» [5, с. 127]. При цьому він стверджував, що «чим складніший організм, тим різноманітніші та тонкіші його взаємини з середовищем, тим вищі форми приймає його поведінка. Основним ускладненням, що відрізняє поведінку вищих тварин, є надбудова так званого особистісного досвіду або умовних рефлексів над досвідом вродженим або успадкованим» [5, с. 40]. Колись М. Г. Ярошевський написав, що «перша книга Л. С. Виготського звучала як гімн умовному рефлексу» [18, с. 60]. Однак слова самого Виготського свідчать про достатньо своєрідне використання термінології рефлексологів, бо для нього рефлекс часто виступав синонімом особистісного досвіду, набутого у взаємодії із соціальним та природним середовищем, у якому зростає і формується людина. І цей досвід на різних етапах розвитку набувався не за стандартною лінійною схемою рефлексологів та біхевіористів, а у залежності від певного циклу дитячого розвитку: «Дитина – це не готова істота, але організм, який розвивається, а тому його поведінка складається не тільки під дією систематичного впливу середовища, а ще у залежності від певних циклів або періодів в розвитку дитячого організму, які визначають у свою чергу ставлення людини до середовища. Дитина розвивається не

на Л.С.Виготського важко хоча б тому, що він залишався членом Російського психоаналітичного товариства практично до самого його закриття у 1930 р., оскільки ще 1929 р. офіційно числився його членом [Еткінд, с.50] і за свідченням дослідниці домашнього архіву Л.С.Виготського К. Ю.Завершневої до останніх років життя вів внутрішній діалог із З.Фройдом [10, с. 121, 131], виступаючи за розвиток «вершинної психології», на відміну від «глибинної психології» творця психоаналізу .

рівномірно, поступово, шляхом накопичення дрібних змін, але поштовхами, скачками, хвилеподібно, так що за періодами підйому дитячого зростання йдуть періоди застою і гальмування» [5, с. 251].

Л. С. Виготський виділяє три періоди в житті дитини. Кожен з цих періодів має різні стосунки з середовищем. **I період**, на думку ученого охоплює час від народження до 6-7 років. «Майже всі дитячі реакції цього періоду спрямованні на якнайлегше ознайомлення з середовищем. Уже в цей час дитина виявляє ряд реакцій, пов'язаних із грою. Така дитина грається, орієнтується в середовищі і вправляє свої найважливіші органи сприйняття і руху... В цей час вона відгороджена від середовища дорослими, які за нього здійснюють найважливіші функції пристосування до середовища. Однак дитина підпадає під вплив середовища своїх батьків, обстановки і, головне, тієї ролі, яку стосовно нього грають оточуючі...» [5, с. 252-253]. Як бачимо, на першому етапі розвитку батьки виступають медіаторами між дитиною та світом, а діти живуть «всередині дорослих сценаріїв» (М. Коул, А. Вісо).

II період тягнеться від 6-7 р життя до 13-14. «Цей період ставить дитину в безпосереднє відношення до середовища. Дитина набуває всі ті навички, які необхідні дорослому. Форми її поведінки ускладнюються і вона вступає у нові стосунки з оточуючими... Цей період характеризується найбільшим конфліктом із середовищем. Він супроводжується зовнішніми і внутрішніми потрясіннями і часто є джерелом подальших захворювань та розладів організму, які залишаються на все життя. Це відбувається внаслідок того, що бурний і сильний інстинкт, що раптово проявляється в тілі, приречений на бездіяльність, внаслідок чого виникає серйозний конфлікт між дитиною і середовищем і всередині самої дитини» [5, с. 254].

III період настає в 13-14 років, тягнеться до 18-ти та характеризується «остаточним встановленням взаємовідносин з середовищем» [5, с. 254].

Як бачимо, критично важливими для розвитку дитини Виготський вважав перший період – коли дитина під керівництвом дорослого «ознайомлюється» (0-6-7 років) із середовищем, та другий (7-6 – 13-14 р.), коли дитина, спираючись на результати свого «ознайомлення», починає самостійно взаємодіяти з реальним середовищем.

Сучасне життя дитини протікає у кардинально змінених умовах. Замість дорослого посередником-медіатором між нею і світом часто стає комп'ютер або телевізор, а середовище роздвоюється на те, що дійсно оточує (часто занадто вузьке, обмежене площею квартири, двору, селища, міста, часу і простору), і те, що існує в комп'ютері – безмежне, без кордонів, обмежень, поза часом і простором, бо і час, і простір у віртуальному світі можна змінювати. Звичайно, ці зміни жорстко регламентовані можливостями програми, але для дитини ці обмеження непомітні – у кіберпросторі³ вона, як їй здається, може все, цей світ підпорядковується її волі, змінюється за її бажанням. Його можна не відразу підкорити, але підкорити можна завжди. При цьому маленький мандрівник у віртуальному світі не помічає, що всі можливості облудні, здатності регламентовані, творчість, фантазія, креативність зведені до нуля. Малюк не творить комп'ютерний віртуальний світ, не фантазує, а лише перебирає варіанти. Якщо у реальному світі на першому етапі розвитку дитина живе у сценарії своїх батьків, то у комп'ютерному – у сценарії, створеному програмістом. І якщо сценарій батьків змінний (дорослі теж намагаються пристосуватись до дитини, вдовольнити її потреби, розвинути її здатності, тим самим «на ходу» змінюючи свій сценарій), то сценарій віртуального світу варіативний лише у межах власної структури, сталий відносно різних дітей. Він лише імітує змінність, яка по суті є лише можливістю простого вибору із певного тезаурусу.

Слід відмітити, що творення фантазійного віртуального світу є необхідною складовою життя кожної дитини, бо гра з іграшками – це породження реально неіснуючих стосунків між реально існуючими об'єктами. Феномени, які виникають при грі з іграшками прекрасно описані Л. С. Виготським, його учнями та послідовниками. Дещо гірше досліджені особливості повністю фантазійної віртуальної реальності, яка існує лише в уяві, коли людина маніпулює особисто створеними образами у особисто

³ Термін *кіберпростір* є для психології відносно новий, з недостатньо усталеним термінологічним значенням. В статті він розуміється відповідно до поглядів, висловлених в [1; 2; 3; 13; 19] як один із видів віртуальної реальності, а саме штучно створеного комп'ютерного середовища, яке симулює фізичну присутність у реальному світі. Кіберпростір – це завжди віртуальна реальність, але віртуальна реальність може існувати і поза кіберпростором.

породженому світі. За словами М. О. Носова, у віртуалістиці така «породжуюча реальність називається константною реальністю... Віртуальність і константність утворюють категоріальну опозицію, тобто віртуальність і константність є філософськими категоріями, які визначаються відносно одна одної <...> відношення між віртуальною і константною реальністю відносні: віртуальна реальність може породити віртуальну реальність наступного рівня, ставши відносно неї константною реальністю, при цьому константна реальність першого рівня може згорнутись, ставши віртуальним об'єктом нової константної реальності» [13, с. 157-158]. Представлене М. О. Носовим бачення структури творення особою віртуальних реальностей пояснює відмінності між простим фантазуванням (константна реальність залишається збереженою) та випадком втрати зв'язку з реальністю, чудово описаним Сервантесом у романі «Дон Кіхот Ламанчський», коли віртуальна реальність лицарських романів стала для героя константною реальністю, на якій він витворив свій віртуальний світ, віртуальна фантазійна реальність лицарських романів стала константною, а дійсна реальність, реальність існуючого поза Дон Кіхотом середовища згорнулася і перетворилася у віртуальний об'єкт. Наслідком змін рівнів реальностей стала втрата Дон Кіхотом здатності правильно аналізувати та оцінювати факти навколишньої дійсності. Маленька дитина, як і Дон Кіхот, на певному етапі свого розвитку теж витворює віртуальність другого порядку і населяє реальний світ (нею до певного рівня віртуалізований) фантазійними об'єктами, породженими віртуальним світом казок, переказів, оповідей та первинних дитячих фантазій. Однак постійна взаємодія з об'єктним діючим середовищем через корегуюче посередництво дорослого (Л. С. Виготський) гальмує «віртуалізацію реальності» дитиною і не дає розвинути, так би мовити, «синдрому Дон Кіхота».

Якщо кожна нормальна дитина на певному етапі свого розвитку здатна витворювати і витворює особистісну віртуальну реальність, то чому ж її взагалі так тягне до комп'ютерної гри? Чому заради неї вона відмовляється від гри з однолітками чи гри з іграшками? Чому відходить від власного фантазування заради квазіфантазування? Чому заради комп'ютерної ірреальності відмовляється від буття в реальності?

Польський дослідник проблем комп'ютерних аддикцій доктор медичних наук Богдан Т. Воронович пише, що неконтрольоване проведення часу перед комп'ютером загрожує дитині важкими порушеннями як психічного, так і фізичного здоров'я. «Коли в період розвитку нервової системи і формування психіки дитини вона стає постійно атакованою багатобарвним світлом з екрану комп'ютера, яке супроводжується шаленими звуками, а до того долучаються спалахи емоцій, викликаних подіями у віртуальному світі, тоді з'являються емоційні порушення, проблеми з концентрацією, складності у побудові соціальних контактів у реальному світі і розрив родинних емоційних зв'язків... Цей несправжній, віртуальний світ, <...> стає з часом єдиним для дитини реальним світом. І тоді кожна людина, навіть найближчі родичі і все, що заважає життю у тому віртуальному світі, стає ворогом, якого слід уникати... Реальні приятелі стають непотрібними, бо дитина знаходить собі нереальних друзів, все більше заглиблюючись в нереальний світ. Втрачається людська ієрархія цінностей і на перше місце виходить комп'ютер, якому підпорядковуються майже всі життєві активності» [21].

Щоб зрозуміти джерело тяги дитини до комп'ютера, знову повернемося до здійсненого М. О. Носовим аналізу віртуальної реальності. Зокрема, він був переконаний, що образ-Я може актуалізуватися двома способами. Якщо образ-Я актуалізується звичним способом, то, на думку М. О. Носова, сам процес актуалізації не рефлексується. Такі нерелексовані відчуття називаються консуетальними. Якщо ж образ актуалізується незвичним способом, важче або легше, ніж зазвичай, то характер актуалізації рефлексується, усвідомлюється як певна особлива подія або легкості та приємності, або важкості і неприємності самовідчуттів. При діянні у зміненій реальності відчуття не можуть бути консуетальними, оскільки незвична реальність породжує незвичні відчуття, які не можуть не рефлексуватися. Приємні самовідчуття, породжені віртуалом, називаються гратуал, неприємні – інгратуал. «Віртуал, на відміну від інших психічних похідних, на кшталт уяви, характеризується тим, що людина сприймає і переживає його не як породження власного розуму, а як об'єктивну реальність» [13, с.159].

«Психологічна віртуальна реальність формально є відображення характеру актуалізації образу, а за змістом тотожна

змісту цього образу. Тому віртуальна реальність може виникнути на будь-якому образі, яким би елементарним він би не був, але буде переживатись як повноцінна реальність. У віртуальній реальності є три типи подій: консуетал, гратуал та інгратуал. Гратуал та інгратуал мають родове ім'я "віртуал"» [13, с.159].

Носов виділяє вісім властивостей віртуальної події:

1. Відсутність звикання. Скільки б разів певна подія не виникала, кожного разу вона переживається як незвична і незвичайна.

2. Спонтанність. Втрата розрізнення реальності та ірреальності проходить неочікувано і може не помічатися людиною.

3. Фрагментарність. У людини, яка знаходиться у віртуалі, з'являється відчуття відокремленості власного тіла або певних його частин.

4. Об'єктність (у автора об'єктивність). Про що б людина не говорила – про зміни в протіканні діяльності, про вплив відчуттів, про затемнення свідомості, вона говорить про себе не як про активне начало, яке породжує ці події, думки, дії, а як про об'єкт, який охоплюють думки, переживання, дії.

5. Зміна статусу тілесності. У віртуалі людина виходить із звичної реальності і переходить в іншу, незвичну реальність, фактично це є набуття іншої тілесності. В гратуалі реальність, у якій людина діє, розширюється і переживається як дуже приваблива, атракційна. В інгратуалі людина замикається на якомусь окремому фрагменті власної діяльності, переживаючи цю реальність як неприємну.

6. Зміна статусу свідомості. В гратуалі сфера діяльності людини розширюється – людина легше охоплює і опрацьовує весь необхідний об'єм інформації. В інгратуалі сфера діяльності звужується – інформація схоплюється і опрацьовується дуже важко.

7. Зміни статусу особистості. У віртуалі людина зовсім інакше оцінює себе і свої можливості. В гратуалі за ефективної діяльності, що надзвичайно легко протікає, у неї з'являється відчуття могутності: можливість подолати всі перепони, звернути гори, відчуття окриленості. В інгратуалі ж за діяльності, що дуже важко протікає, у людини з'являється відчуття свого безсилля, відчуття пригніченості.

8. Зміна статусу волі. В гратуалі діяльність здійснюється без вольових зусиль з боку людини, ніби сама по собі – діяльність стає

самодіючою силою. В інгратуалі ж для виконання найелементарніших операцій потрібні значні зусилля – тіло не слухається людину [див. 12, с. 160].

Слід пам'ятати, що Носов аналізував феномени віртуальної реальності, які творяться самою людиною, її творчим потенціалом. Водночас комп'ютерну віртуальну реальність він розглядав як певний підтип віртуальності. І ось тут виникає питання, що закладають творці програм у свій штучно створений світ? Світ, який, на жаль, є майже повністю комерціалізованим засобом отримання прибутку. Творцям програм потрібно, щоб користувач повертався і повертався у їх «зачарований світ». А тому необхідне повне уникнення інгратуалу, якомога більше гратуалу, тяжіння до легкості та комфортності. Та що дає така легкість діяльності окрім задоволення? Ще дослідники впливу телевізора на дітей відмічали у активних телеманів падіння когнітивних здатностей. Райнер Пацлаф у своїй книзі «Застиглий погляд» пише про те, що дослідження, проведене у Сполучених Штатах у 80-х роках минулого сторіччя, виявило прямий негативний взаємозв'язок між частотністю телепереглядів та шкільною успішністю і навіть рівнем інтелекту школярів. Він же наводить результати дослідження, здійсненого науковцями Ізраїлю, яке показало, що у затятих глядачів дитячої передачі «Дорога до скарбів» спостерігалось вражаюче зниження бажання займатись складними задачами і вони швидко кидали роботу, якщо для пошуку рішення потрібно було хоча б якесь мінімальне напруження [14, с.11]. Водночас ейфорія, що супроводжує гратуал, формує завищену самооцінку, бачення себе всемогутнім, здатним легко і просто добути все, що забажається. В лабораторії психодіагностики Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України О. Строкач і Т. Захарчук було проведено опитування старшокласників для виявлення впливу мотивації на успішність у навчанні. Побіжно у цьому дослідженні виявився прямий зв'язок між рівнем зануреності в Інтернет, навчальною неуспішністю та викривленням образу «Я». З дозволу авторів дослідження, наведемо найбільш яскраві вислови: «До 10 класу я навчалась дуже добре, я завжди виконувала всі домашні завдання і була дуже слухняною дівчинкою. Але одного разу я зрозуміла, що мені набридла ця роль "тамагочі" і постійний контроль з боку батьків та вчителів... Батьки зі мною спілкуються на одних заборонах та вимогах. Наприклад: за комп'ютером я можу

сидіти не більше 2-х годин в день. А що встигнеш за цей час? Вони не розуміють. Тому я вимушена їх обдурювати, включати комп'ютер тоді, коли їх немає вдома і часто пропускаю уроки. Все найцікавіше для себе я дізнаюся із Інтернету»; «Я погано навчаюсь. Батьки і вчителі вважають, що всьому причина мої лінощі та непосидючість. Я з цим зовсім не згоден, бо можу по вісім та більше годин сидіти за комп'ютером. Який же я непосидючий? Я не можу себе примусити зразу сісти за уроки, а потім у мене не вистачає часу. Комп'ютер – це цікаво, а уроки – нудно»; «Чому я так навчаюся? Я ніколи не думав, чого я так навчаюся, мабуть тому, що зовсім бракує часу на виконання домашніх завдань. В мене немає реальних друзів, зате віртуальних більше сотні, до кожного з них я можу звернутися в будь-який час – ми завжди на зв'язку. Нам ніколи не буває сумно, ми всі інтелектуально розвинені, тому в школі мені нецікаво, однокласники мене дратують своєю тупістю. Моє майбутнє вже визначено, воно буде пов'язане з новими інформаційними технологіями. Хочу знайти високооплачувану роботу». Плани у таких дітей бувають просто грандіозні: «...Я давно для себе все розпланував за часом. Я хочу стати дуже хорошим економістом, поступлю і закінчу університет, потім поїду на стажування на кілька років до Німеччини. В 25 років у мене повинна бути солідна фірма, а в 30 – я повинен стати депутатом і займатися економікою на рівні держави». Навіть страшно уявити, що може статися з цими дітьми, коли вони все-таки вийдуть із свого «фантазматичного» (вираз С. Жижєка) світу в сувору реальність реального.

Середовище, в якому перебуває сучасна доросла людина, прекрасно описав Славој Жижек в книзі «Ласкаво просимо в пустелю Реального»: «На сучасному ринку ми знаходимо безліч продуктів, позбавлених своїх злоякісних властивостей: каву без кофеїну, вершки без жиру, пиво без алкоголю... І список можна продовжувати: щодо віртуального сексу – як сексу без сексу, доктрини війни без втрат (з нашого боку, звичайно) <...> сучасного перевизначення політики в якості мистецтва кваліфікованого управління – як політики без політики, і так аж до <...> ліберального мультикультуризму як досвіду Іншого, позбавленого своєї "іншості"... Віртуальна реальність просто генералізує цю процедуру пропонування продукту, позбавленого своєї субстанції: вона забезпечує саму реальність, позбавлену своєї субстанції і таку,

що протистоїть твердому ядру реального – точно так само як кава без кофеїну має запах і смак кави, але нею не є, віртуальна реальність переживається як реальність, не будучи нею. Однак у кінці цього процесу віртуалізації ми починаємо переживати саму реальну дійсність як віртуальну» [8, с.18-19]. Змішування реальності та ірреальності, втрата «меж» між двома світами приводить закомп'ютеризовану дитину до вчинків, які важко пояснити, виходячи з точки зору здорового глузду.

Проблема комп'ютерних ігор та їхній вплив на розвиток особистості дитини є чи не найкраще вивченою серед питань, пов'язаних з віртуалізацією життя дітей. Однак більшість дослідників відмічає, що результати досліджень можуть дуже швидко застарівати, бо породжувані в процесі комп'ютерної гри феномени змінюються разом зі змінами самих ігор, які небаченими темпами модернізуються та удосконалюються.

Здається, що творці комп'ютерних ігор і особливо інтернет-ігор намагаються реалізувати фантазії Германа Гессе про всеохоплюючу гру, однак попри багато збігів – інтерактивність, варіативність, відсутність суспільного договору при встановленні правил, можливість ведення гри взагалі без знання правил; доступність правил лише обмеженій групі користувачів (програмісти), які витворюють свою субкультуру тощо – інтернет-гра не має головних ознак «гри в бісер» – розвивальної та духовно збагачуючої особистість творчості, бо в процесі комп'ютерної гри можна лише відтворити уже закладене в програмі, а не створити нове. Гессе ж мав на увазі абсолютно інше: «Отже, хай читач не сподівається від нас викладу всієї історії і теорії Гри: таке завдання сьогодні не до снаги не тільки нам, а й куди поважнішим і вправнішим за нас авторам. Це завдання лишається на майбутнє, якщо тільки до того часу збережуться джерела й передумова для його виконання. І вже тим більше ця наша праця не може стати підручником Гри в бісер, – його взагалі ніколи не буде написано. Правила цієї найдосконалішої з усіх ігор вивчають тільки звичайним, усталеним шляхом, на це потрібні довгі роки, і ніхто, обізнаний з ними, не може бути зацікавлений у тому, щоб засвоєння їх було спрощене чи полегшене. Ці правила, мова знаків і граматики Гри, становлять різновид високорозвинутого тайнопису, у створенні якого беруть участь багато наук і мистецтв, особливо ж математика й музика (а відповідно й музикознавство), і який може передати й

пов'язати зміст і наслідки майже всіх наук. Таким чином, Гра в бісер – це гра всім змістом і всіма вартостями нашої культури, майстер грає ними десь так, як у добу розквіту живопису художник грав барвами своєї палітри» [6, с. 31-32].

Однак комп'ютерна гра, безперечно, зберігає засадничу ознаку «гри в бісер» – вона настільки затягує особистість, що навіть доросла людина, а що вже говорити про дитину, перестає розрізняти діяльність в «реалі» та в «ірреалі», про що метафорично писав С. Жижек, порівнюючи Інтерфейс комп'ютера з дірою таємничого кільця, що «розриває наш зв'язок з природним середовищем і кидає нас в ситуацію розпаду часів: ми перестаємо відчувати себе в матеріальному світі як у себе вдома, кидаємося до Іншої Сцени, яка <...> залишається “віртуальною” обіцянкою самої себе, швидкоплинним анаморфічним видом, яке ми ухопили боковим зором» [7, с. 2].

Для розуміння психології комп'ютерної ігрової діяльності було б корисно отримати її характеристику від самих гравців. На жаль, комп'ютерно залежні особистості практично не займаються інтроспекцією, а тому психологічні феномени вивчаються переважно не зсередини, а ззовні, що, звичайно, не дає повної картини, тому особливо цікаво звернутись до статті, написаної батьком і сином, психологом і програмістом – Олександром та Григорієм Асмоловими, які, посилаючись на А. Вісо (яка у 1999 р. стала одним із перших дослідників, котрі використовували для аналізу особистості у віртуальному світі культурно-історичний підхід), запевняють, що у «кіберпросторі виникає унікальна ситуація. Межа між особистістю та соціальним середовищем стирається, і стає незрозуміло, де людина, а де оточуючі її культурні артефакти (термін М. Коула). Тому віртуальний світ виводить процес інтеріоризації – вращування соціального простору в особистісний простір (Л. С. Виготський), вияв культури в рисах людської особистості – на інший рівень. Зміни нашої поведінки в соціальному світі та еволюція методів споживання інформації – це результат не тільки процесу формування нашої віртуальної особистості, але й трансформації нашої особистості в цілому. Це означає, що не тільки ми вриваємось у віртуальний світ своєю ідентичністю, але і віртуальний світ вривається в нас, добудовуючи та розширюючи простір нашого Я» [2, с. 13]. При цьому, на думку батька і сина Асмолових, опис певного потоку фізичних подій у

віртуальному просторі – це все одно конструкція реального простору, навколишнього світу, але конструкція, що вміщає не тільки цей світ, «але й нас самих» [2, с.11].

Висновки. У статті «How social is the social?», вміщеній у своєму блозі, А. Вісо наголошує на тому, що зараз прийшов час по-новому подивитись на значення і роль середовища у когнітивному розвитку дитини, переосмислити роль артефактів у формуванні когніцій, використовуючи культурно-історичну теорію Л. С. Виготського [20].

Поява нового середовища, ірреального світу, який дитина не створює своєю особистісною фантазією, а у який входить, і посередником (медіатором) між нею і цим світом виступає не дорослий, а безособистісна програма, потребує глибокого аналізу нової ситуації.

Література

1. Авербух Н. В. Психологические аспекты феномена присутствия в виртуальной среде / Н. В. Авербух // Вопросы психологии. – 2010. – № 5. – С. 105-113.
2. Асмолов А. Г. От Мы-медиа к Я-медиа: трансформации идентичности в виртуальном мире / Асмолов А. Г., Асмолов Г. А. // Вопросы психологии. – 2009. – № 3. – С. 3-15.
3. Бондаренко С. В. К вопросу о таксономии киберпространства / С. В. Бондаренко // Рационализм и культура на пороге третьего тысячелетия : материалы Третьего российского философского конгресса (16-20 сентября 2002 г.). – Т. 4. – Ростов-на-Дону : СКНЦ ВШ, 2002. – С. 130-131.
4. Выгодская Г. Л. Каким он был / Г. Л. Выгодская // Вопросы психологии. – 1996. – № 5. – С. 122-133.
5. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Лев Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Аст ; Астрель ; Хранитель. – 2008. – 671 [1] с.
6. Гессе Г. Гра в бісер / Герман Гессе ; перекл. з нім. Є. О. Попович. – К. : Дніпро, 1978. – 484 с.
7. Жижек С. Киберпространство или Невыносимая замкнутость бытия / Славой Жижек ; пер. с англ. Н. Цыркун // Искусство кино. – 1998. – № 1-2 [Электронный ресурс]. – Код доступа: <http://old.kinoart.ru/1998/1/25.html>
8. Жижек С. Добро пожаловать в пустыню реального / Славой Жижек ; пер. с англ. А. Смирного – М. : Фонд «Прагматика культуры», 2002. – 160 с.
9. Завершнева Е. Ю. Ключ к психологии человека : комментарии к блокноту Л. С. Выготского из больницы «Захарьино» (1926 г.) / Е. Ю. Завершнева // Вопросы психологии. – 2009. – № 3. – С. 3-15.
10. Завершнева Е. Ю. Записные книжки, заметки, научные дневники Л. С. Выготского : результаты исследования семейного архива / Е. Ю. Завершнева // Вопросы психологии. – 2008. – № 2. – С. 120-136.

11. Выготский Л. С. Комментарии // Педагогическая психология : краткий курс / Лев Выготский; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Аст ; Астрель ; Хранитель. – 2008. – С. 632-659.
12. Коул М. Культурно-историческая психология : наука будущего / М. Коул. – М. : Когито-Центр ; Институт психологии РАН, 1997. – 432 с.
13. Носов Н.А. Виртуальная реальность / Н. А. Носов // Вопросы философии. – 1999. – № 10. – С. 152-164.
14. Пацлаф Р. Застывший взгляд : физиологическое воздействие телевидения на развитие детей / Райнер Пацлаф ; пер. с немецкого В. Бакусева. – М. : Evidentis, 2003. – 224 с.
15. Петровский А. В. Психология и время / А. В. Петровский. – СПб. : Питер, 2007. – 448 с. – (Серия «Мастера психологии»).
16. Эткинд А. М. Еще о Л. С. Выготском. Забытые тексты и найденные контексты / А. М. Эткинд // Вопросы психологии. – 1993. – № 4. – С. 37-54.
17. Ярошевский М. Г. В школе Курта Левина (Из бесед с Б. В. Зейгарник) / М. Г. Ярошевский // Вопросы психологии. – 1988. – №3. – С. 172-179.
18. Ярошевский М. Г. Л. С. Выготский – жертва «Оптического обмана» / М. Г. Ярошевский // Вопросы психологии. – 1993. – № 4. – С. 55-60.
19. Cyberspace [Электронный ресурс]. – Код доступа : <http://dictionary.reference.com/browse/cyberspace>.
20. Viseu A. How social is the social? / Ana Viseu [Электронный ресурс]. – Код доступа: http://www.yorku.ca/aviseu/eng_art-cog_content.html
21. Woronowicz В. Т. Dziecko a komputer / Bohdan T. Woronowicz [Электронный ресурс]. – Код доступа : <http://www.siecioholizm.eu/mid.php?sel=dziecko>

В статье рассматриваются проблемы, вызванные изменениями среды, в которой развивается ребенок и особенностями его бытия в киберпространстве.

Ключевые слова: культурно-историческая теория Л. С. Выготского, среды реальные и виртуальные, киберпространство как один из видов виртуальной реальности, особенности действия в структуре интернет-игры, роль внешних сценариев в развитии детской личности.

The article examines problems caused by changes in the environment in which the developing child and the peculiarities of its existence in cyberspace.

Keywords: cultural-historical theory of Vygotsky, real and virtual environments, features works in the structure of online games, existence in cyberspace, the role of scenarios in the development of child personality.

ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

О. М. Корніяка

У статті подано результати дослідження психологічних особливостей розвитку комунікативної компетентності, її основних складових у психологів і педагогів на різних етапах їх професійного становлення.

Ключові слова: комунікативна компетентність, комунікативна діяльність, комунікативні вміння та навички, професійне становлення.

Актуальність дослідження. Злободенність вивчення психологічних особливостей розвитку комунікативної компетентності в сучасних соціокультурних умовах визначається її значущістю передусім для діяльності фахівця. Адже спілкування, що розглядається традиційно психологічною наукою як «діяльність у діяльності», супроводжує будь-яку діяльність, у тому числі професійну, і потребує компетентності її суб'єкта. Тим паче у соціономічних професіях, де головним об'єктом праці є люди. Виконувана їх представниками (у нашому дослідженні – педагоги і психологи) діяльність – це завжди міжособистісне спілкування, процес комунікації, постійне налагодження взаємодії між людьми. Опанування комунікативної компетентності має вагоме значення для розвитку високоорганізованих відносин у сфері міжособистісної взаємодії, що характеризується в наш час певною поверховістю, стресовістю і браком емоцій.

У зв'язку з цим комунікативна компетентність, за даними американського дослідника Д. Гоулмена, включається роботодавцями – поряд зі спеціальними знаннями і досвідом – у «порогову», тобто базову, компетентність, потрібну працівникові для виконання поставлених перед ним професійних завдань. Адже саме комунікативна компетентність, що є визначальною складовою професійної компетентності, опосередковує реалізацію зумовлених фахом функцій.

Відтак під тиском нових запитів, ідей і даних визріла **потреба** у вивченні й науковому аналізі (з урахуванням нових підходів і засобів) проблеми розвитку комунікативної компетентності особистості в нинішніх умовах, коли перед суспільством постала нагальна потреба у випереджальній освіті й професійно-

комунікативному розвитку особистості. Задоволення цієї потреби пов'язане із впровадженням в освітній простір компетентісно спрямованого підходу, що є концептуальним орієнтиром у визначенні змісту й форм організації навчання. Компетентісний підхід, за І. О. Зимньою (2004), встановлює підпорядкованість знань умінням, роблячи акцент на практичному аспекті. Комунікативний напрямок компетентісного підходу до становлення комунікативно компетентної особистості передбачає вироблення вмінь і навичок міжособистісної взаємодії, розвиток культури спілкування, комунікативну творчість.

Цілеспрямоване опанування особистістю вмінням спілкуватися потрібно починати вже на етапі оптації (в період професійного самовизначення ще в межах школи) і послідовно здійснювати на всіх наступних етапах набуття нею професіоналізму. Це, за Е. Ф. Зеєром (2005), такі періоди: професійна підготовка, професійна адаптація, первинна і вторинна професіоналізація і, нарешті, професійна майстерність. Зауважимо, що у статті розглядатимемо особливості розвитку комунікативної компетентності до етапу набуття фахівцем професійної майстерності.

Звідси **метою** дослідження є вивчення сучасних підходів до розуміння поняття комунікативної компетентності й з'ясування специфіки її розвитку на різних етапах професійного становлення особистості.

Теоретичне підґрунтя дослідження. Передусім окреслимо статус і визначимо структурні складові досліджуваного феномену, а також з'ясуємо детермінанти його розвитку.

Для забезпечення ефективного перебігу комунікативних процесів людина повинна володіти комунікативною компетентністю, яка включає, за Є. П. Ільїним, систему знань і вмінь, або технік [4]. Компетентність у спілкуванні – це результат соціально-культурного й історично-комунікативного розвитку суспільства. В її підґрунті – сукупність культурологічних знань, цінностей і значень, культурних норм і правил спілкування, що використовуються особистістю у процесі комунікації. До числа цих засобів Ю. В. Жуков (1988) відносить і правила комунікативного етикету, правила узгодження комунікативної взаємодії і, нарешті, правила самоподання (самопрезентації), що засвоюються суб'єктом у процесах соціальної взаємодії. Водночас комунікативна

компетентність – це вироблений у міжособистісній взаємодії психологічний інструмент комунікації конкретної людини, що забезпечує її зв'язок із соціумом.

Як показало наше дослідження, поняття «комунікативна компетентність» має досить широкий спектр визначень: від (у широкому розумінні) здатності до спілкування, комунікативності, спроможності особистості встановлювати комунікативний контакт з оточенням до більш конкретного розгляду комунікативної компетентності – як знання культурних норм і правил спілкування; засвоєння соціальних стереотипів поведінки; володіння комунікативними вміннями і навичками; система внутрішніх засобів регулювання комунікативних дій; набір умінь і навичок, одержаних на основі індивідуального досвіду [1; 2; 4; 6 та ін.], тобто маються на увазі операційно-технічні засоби спілкування.

Підґрунтям у розвитку комунікативної компетентності, невід'ємної від будь-якої професійної компетентності, є, за У. Ордоном (2009), «стартові компетентності», до яких відносяться загальні гуманістичні знання, особистісна культура й інтелектуальні вміння. Стартові компетентності стають вихідною точкою у формуванні ключових складових комунікативної компетентності. Вона об'єднує цілу низку ієрархічно підпорядкованих компетентностей: *інформаційну* компетентність, що виражається у створенні структури, придатної для комунікації, і правильного передаванні інформації; *мовленнєву* компетентність, що включає культуру мови, правильність, виразність й естетичність мовлення; компетентність *соціальної взаємодії*, пов'язану зі встановленням контакту з іншими людьми, здатністю до залагодження конфліктів, вмінням діяти злагоджено у спілкуванні; компетентність у *сприйманні та розумінні іншої людини*, невіддільну від рефлексивності й емпатійності суб'єкта спілкування. З кожним новим соціальним поступом зазнають трансформації соціокомунікативні стандарти, що зумовлює потребу в розвитку компетентностей, вдосконалення яких – безперервний процес.

Узагальнення результатів вивчення літературних джерел щодо тлумачення комунікативної компетентності і власне теоретико-експериментальне дослідження дали змогу розглядати *комунікативну компетентність як складно організоване, внутрішньо суперечливе поєднання комунікативних знань і вмінь, що відображають цілі та результати здійснюваної суб'єктом спілкування комунікативної діяльності.*

Було створено модель комунікативної компетентності. Комунікативна компетентність, за допомогою якої суб'єкт реалізує у процесі діяльності й спілкування три основних функції: комунікативну, перцептивну й інтерактивну, об'єднує у своєму складі три основних групи вмінь, або здатностей, названих нами у дослідженні основними структурними компонентами:

1. *Комунікативно-мовленнєву здатність*, що об'єднує такі вміння: а) отримання інформації; б) адекватне розуміння смислу інформації; в) програмування і висловлення своїх думок в усній і письмовій формі.

2. *Соціально-перцептивну здатність* як сприймання і розуміння сутності іншої людини, взаємопізнання і самооцінка. Ця здатність передбачає такі вміння: а) створення образу іншої людини (розуміння її психологічної й особистісної сутності); б) моральні уявлення (емпатію як усвідомлення почуттів, потреб, інтересів інших людей, повагу до партнера зі спілкування, тактовність тощо); в) рефлексію (самоусвідомлення – розуміння своїх внутрішніх станів, емоцій, ресурсів й уподобань, інтуїція).

3. *Інтерактивну здатність* як вміння організовувати і регулювати взаємодію та взаємовплив і досягати взаєморозуміння. Ця здатність об'єднує такі вміння: а) знання соціально-комунікативних норм, зразків поведінки, соціальних ролей; б) здатність до соціально-психологічної адаптації; в) контроль за поведінкою у взаємодії, вміння розв'язувати конфлікти; г) здатність справляти вплив на партнера зі спілкування: вміння слухати і володіння ефективною тактикою переконання іншої людини.

Ці здатності мають низку характеристик: вони *самостійні* (кожна з них є унікальним додатком до професійних вмінь), *взаємозалежні* (кожна певною мірою пов'язана з іншими), *ієрархічно організовані* (кожна існує завдяки наявності попередньої).

Дослідження показало, що не меншою мірою **детермінують** розвиток комунікативної компетентності – поряд із *зовнішніми впливами* (такими, як зміни в суспільстві, відсутність цілеспрямованого навчання спілкуванню і водночас наявність комунікативного середовища з високим розвивальним потенціалом тощо) – і *внутрішні чинники*. До них відносимо, **по-перше**, *саморух природних сил* індивіда, спрямований на розвиток його комунікативно-мовленнєвої здатності й, за Г. С. Костюком, «саморух та саморозвиток особистості» в цілому. Адже процес набуття компетентності у спілкуванні неможливий без особистісного розвитку, як неможливе становлення особистості без її

комунікативного розвитку. **По-друге**, розвиток комунікативної компетентності визначає і те, що О. О. Бодальов (1996) називає «комунікативним ядром особистості», під яким він розуміє все, що відноситься до особистості людини і впливає на її спілкування з іншими людьми: риси характеру, емоційні особливості, здібності тощо. Все це дослідники (В. М. Куніцина, 1991; Є. А. Лещинська, 1992; Є. П. Ільїн, 2009 й ін.) називають *комунікативними якостями*. Ці якості детермінуються системою «внутрішніх» умов, якими, за С. Л. Рубінштейном, виступає сама особистість з її складною системою потреб, інтересів схильностей, настановлень, цілей, тобто мотивів. До числа комунікативних якостей належать і *моральні якості* (ввічливість, емпатійність, тактовність, доброзичливість, повага до іншої людини та ін.), пов'язані зі ставленням особистості до людей, з урахуванням їх потреби бути оціненими і захищеними, тобто з моральною поведінкою у взаємодії. Адаже не секрет, що одним з професійних захворювань учителів, крім варикозного розширення вен, короткозорості і запалення голосових зв'язок, є нерідко патологічна ненависть до дітей. **По-третє**, розвиток комунікативної компетентності детермінують *переживання* як активність суб'єкта щодо вдосконалення своїх вмінь і навичок через створення нових технологічних засобів комунікації.

Збагачення досвідом міжособистісного спілкування відбувається, за Ю. М. Ємельяновим, під впливом трьох вирішальних чинників; це набутий у результаті характерного для певного суспільства наuczіння *спосіб взаємодії* (йому передують період латентного навчання, тобто раннього розуміння індивідом соціальних змін); *генетичні можливості* й, нарешті, *вплив соціального середовища* [2].

Результати емпіричного дослідження. Емпіричне дослідження тривало протягом 2009-2010 рр. Статистично опрацьовано дані психодіагностичного обстеження 111 студентів першого і шостого курсів (майбутніх педагогів і психологів) Переяслав-Хмельницького педуніверситету ім. Г. Сковороди і 65 спеціалістів – педагогів і психологів (слухачів факультету перепідготовки і підвищення кваліфікації фахівців Київського університету імені Б. Грінченка і Переяслав-Хмельницького педагогічного університету імені Г. Сковороди) віком від 18 до 25 років, що перебували на етапі професійної підготовки й адаптації. Статистично опрацьовано також дані психодіагностичного обстеження 56 фахівців, що перебувають на етапі первинної

професіоналізації (віком від 23 до 30 рр.), і 49 спеціалістів, що перебувають на етапі вторинної професіоналізації (віком від 28 до 40 рр.), – педагогів і психологів. До вибірки фахівців-психологів увійшли психологи Подільського і Печерського районів м. Києва, психологи – викладачі і слухачі факультету перепідготовки і підвищення кваліфікації фахівців Київського університету ім. Б. Грінченка і Переяслав-Хмельницького педагогічного університету імені Г. Сковороди, а до вибірки фахівців-педагогів – вчителі гімназії №117, загальноосвітніх шкіл (I і III ступенів) №№ 78, 80, 138, 156 м. Києва, а також слухачі вищеназваного факультету. Усього 281 фахівець. У дослідженні використано п'ять психодіагностичних методик (і тестів): методику вивчення комунікативних і організаторських вмінь (КОВ), методику оцінки способів реагування у конфлікті К. Томаса (адаповану Н. В. Гришиною), тест «Вміння слухати», тест «Вміння викладати свої думки», тест «Взаємини з співрозмовником» [1; 3], а також експертну оцінку для з'ясування особливостей професійного розвитку і сформованості характеристик комунікативної компетентності.

Наразі дамо стислу характеристику етапам професійного, в тому числі комунікативного, становлення особистості.

Особливо важливим у плані становлення фахівця є етап **професійної підготовки** (16-23 рр.), яку особистість зазвичай проходить у вищій школі – тут вона має набути професійно важливих якостей і вмінь, які забезпечували б самостійне виконання нею професійної діяльності. В цей період закладається підґрунтя для розвитку особистості майбутнього фахівця і комуніканта, здатної до постійного самовдосконалення у професійній діяльності й спілкуванні. Результати опитування досліджуваних за «Анкетою», розробленою О. М. Кокуном (2008), свідчать, що у студентів – і педагогів, і психологів – спостерігається здебільшого високий (40 %) і вищий від середнього (35,8 %) інтерес до навчання (професійної підготовки), а це один з найбільш важливих мотивів набуття професіоналізму, в тому числі комунікативного, і підвищення професійної кваліфікації. Тим часом без інтересу до професії ефективність трудової діяльності людини, за даними дослідників, не більша, ніж 85%, а без наявності відповідних здібностей – лише 30%. У досліджуваних зафіксовано – це майже 93% від усієї

вибірки – наявність відповідності здібностей вимогам майбутньої професії.

Студенти, котрі вже здійснили професійний вибір і добре знають про залежність між бажаними результатами професійної діяльності та її знаряддями (операціональними засобами), розглядають – на етапі професійної підготовки – комунікативну компетентність як інструмент діяльності й вдосконалюють її як професійно цінний чинник – важливу особливість суб'єкта спілкування, що дає змогу опанувати професію і добитися успіху в ній. У досліджуваних-студентів – у міру набуття досвіду спілкування, поповнення комунікативних і фахових знань та вмій – виразно окреслюється динаміка у розвитку комунікативної компетентності від першого до шостого курсу. До того позитивні зміни у психологів відбуваються інтенсивніше, ніж у педагогів. Результати оцінювання відмінностей у розвитку комунікативної компетентності та її складових по всій вибірці студентів (безвідносно до спеціалізації – педагоги і психологи) свідчать про те, що мають місце статистично достовірні відмінності (за t-критерієм Стьюдента) між розвитком комунікативної компетентності та її комунікативно-мовленнєвих, соціально-перцептивних й інтерактивних складових у студентів першого і шостого курсів ($p=0,001$). Але не зафіксовано відмінностей стосовно таких показників: вміння слухати, вміння викладати думки, здатність до взаємин із співрозмовником, комунікативні вміння і здатність до реагування в конфлікті. Тобто важливі для здійснення професійної діяльності вміння не здобули упродовж професійної підготовки майбутніх фахівців свого вдосконалення [5].

Період *професійної адаптації* (18-25 рр.) розкриває перед молодими педагогами і психологами «нові смисли», нові горизонти у становленні професіоналізму. У цей період особистість не тільки освоює нову професійну роль – фахівця, а й набуває досвіду самостійного виконання професійної, в тому числі комунікативної, діяльності. Важливе місце на етапі професійної адаптації займає питання особистісного і професійного самопізнання, що здійснюється передусім через професійну рефлексію. Остання забезпечує, за даними дослідників, подолання фахівцем проблемних ситуацій у діяльності та спілкуванні і її розвиток через вихід у рефлексивну позицію, через заміну вже використаного способу діяння. У новий період життєдіяльності молодий фахівець,

спираючись на сформовані в період професійної підготовки (в різних ситуаціях навчання і спілкування) знання і вміння, не тільки вдосконалює професійно важливі якості, а й розвивається як суб'єкт спілкування. Через труднощі адаптації в результаті втрати налагоджених взаємин, звичних умов та форм комунікативної діяльності молодий фахівець змушений повсякчас «шліфувати» свої комунікативні знання і вміння, до чого його – як представника професій типу «людина-людина» – спонукає потреба ледве не щохвилини вступати у контакт з багатьма і дуже різними людьми, встановлювати нові взаємини. Попри нестачу професійного та життєвого досвіду, наукової інформації (яку деякі з них нагромаджують завдяки поєднанню праці з навчанням у ВНЗ) молоді фахівці прагнуть до творчості, перетворень, вдосконалення професійної сфери, повсякчас долаючи невідповідність між своїми уявленнями про психолого-педагогічний фах і реальністю освоєння цієї професії. Спільно зі зростанням професійної компетентності відбувався розвиток її невід'ємної складової – *комунікативної компетентності*. І педагоги і психологи (відповідно 100% і 88%) мають дуже високий і високий рівні розвитку комунікативної компетентності, що, безумовно, сприяє успішності професійного і комунікативного розвитку фахівця в період професійної адаптації (див. детальніше: [6]).

Період *первинної професіоналізації* (23-30 рр.) ставить перед фахівцями нові завдання щодо становлення професіоналізму і розвитку комунікативної компетентності, підґрунтям чого виступає реалізація нагромадженого на попередньому етапі адаптаційного потенціалу. В цей період спеціаліст вже набув базових, у тому числі комунікативних, знань і вмінь; він володіє психолого-педагогічною технікою, має певний досвід професійної діяльності і міжособистісної взаємодії (за результатами дослідження, набуття досвіду для самостійного виконання професійної діяльності *удвічі* довше у педагогів, ніж у психологів). У цих фахівців майже сформувався індивідуальний стиль діяльності і спілкування: у 60% психологів і у 52% у педагогів. Крім того, психологи перевершують педагогів за швидкістю освоєння ролі фахівця, набуття професійних і комунікативних навичок. У цей період головним мотиваційним чинником стає якомога повніша реалізація своїх можливостей у професійній діяльності і спілкуванні, всебічне освоєння свого фаху через творче самовираження.

У свою чергу, на етапі *вторинної професіоналізації* (28-40 pp.) досить високий рівень розвитку комунікативної компетентності забезпечує невинне зростання професіоналізму. Комунікативна компетентність як інструмент професійної діяльності педагогів і психологів слугує підґрунтям для створення і реалізації нових програм діяльності і спілкування у швидко змінюваних умовах життєдіяльності, сприяє ідентифікації з професійним співтовариством, становленню професійного менталітету. За ступенем вироблення такого менталітету педагоги (92%) перевершують психологів (70%). У міру зростання професіоналізму у психологів – порівняно з педагогами – більш інтенсивно посилюється інтерес до свого фаху. В цей період періодично і постійно дбають про підвищення власного професійного рівня *сто відсотків* і педагогів і психологів (див. детал.: [7]).

Тим часом аналіз емпіричних даних показав, що комунікативна компетентність на *всіх* (розглянутих нами) *етапах* спілкування пов'язана структурно-функціональними зв'язками передусім зі своїми операційними характеристиками – комунікативно-мовленнєвим, соціально-перцептивним та інтерактивним компонентами, які й визначають її розвиток. Однак кореляційні зв'язки між її характеристиками на етапі *професійної адаптації* менш тісні, ніж це спостерігалось у студентів на етапі *професійної підготовки* (коефіцієнти кореляції у фахівців – від 0,586 до 0,200, у студентів – від 0,705 до 0,541 при $p=0,01$ – див. докладніше: 4; 5); а у випадку з мовною компетентністю у фахівців-адаптантів можна говорити лише про позитивну тенденцію до такого взаємозв'язку між ними (0,146). До того кореляційні зв'язки у структурі комунікативної компетентності більш тісні й розгалужені на етапі *вторинної*, ніж *первинної*, професіоналізації. Це свідчить про більшу сформованість названих складових у педагогів і психологів у міру набуття ними професіоналізму.

Аналіз емпіричних даних щодо нормативності/ненормативності розвитку такого показника, як *здатність до налагодження взаємин із співрозмовником*, та його складових (*здатності* до взаємної підтримки у спілкуванні, *здатності* до злагодженості у міжособистісній взаємодії і *здатності* до залагодження конфлікту) показав, що у педагогів всі його складові перевищують за нормативністю розвитку аналогічні складові у психологів на етапі *первинної професіоналізації* і мають майже

однаковий розвиток у цих фахівців на етапі *вторинної професіоналізації*.

Разом з тим емпіричне дослідження показало, що такі комунікативно і професійно важливі характеристики, як мовна компетентність, вміння вести розмову (спір), вміння слухати, здатність до налагодження взаємин із співрозмовником, загальні комунікативні вміння не достатньо сформовані у досліджуваних; в певні періоди професійного становлення (зокрема, на етапах професійної адаптації й первинної професіоналізації) можемо говорити лише про тенденцію до взаємозв'язку їх з комунікативною компетентністю.

Які ж акценти мають робитися у розвитку комунікативно-мовленнєвого, соціально-перцептивного й інтерактивного компонентів компетентності у спілкуванні в наш час?

У нинішніх умовах важко дістати очікуваний ефект від спілкування, послуговуючись «старою в'язницею» (перифраз Ніцше) засобів *мовлення*. Ефективність цілеспрямованої діяльності комуніканта в соціальному середовищі, а – особливо – у віртуальному світі посилюється завдяки опануванню ним способів оформлення і реалізації не тільки вербальних, а й так званих креолізованих (змішаних) текстів. До таких багатокомпонентних текстів М. Л. Соснова відносить створення і рецепцію інтелект-карт Т. Бьюзена, а також креолізованих текстів, у яких широко використовуються для передавання інформації, поряд з лексикою, і колір, символіка, образність, різні шрифти, стрілки, просторове розміщення [4]. До того для уникнення складнощів спілкування через електронні засоби потрібні засвоєння і розвиток, крім традиційних мовленнєвих умінь, ще й способів перебудови і редагування мовних варіантів відповідно до норми, згідно зі змістом одержаного повідомлення і з включенням отриманих від автора формуювань.

Соціально-перцептивний компонент комунікативної компетентності як здатність до міжособистісного пізнання і розуміння мотиваційної сфери партнера (його інтересів і цінностей, фізичного й емоційного стану тощо) інформаційно обмежується в умовах спілкування через Інтернет – внаслідок анонімності й беземоційності комп'ютерної комунікації, відсутності безпосереднього психічного контакту, а часто і візуального зображення співрозмовника на електронних засобах. У результаті втрачається більша частина інформації, що зазвичай отримується

через невербальні сигнали (міміку, жести, звуки голосу). Як показало дослідження, здатність до самопрезентації і здатність до володіння інтонацією, мімікою та пантомімікою у молодого покоління зазвичай не детермінує розвиток комунікативної компетентності. Для створення образу, «соціально і когнітивно адекватного реальностям цього світу» (О. О. Леонт'єв, 1993), а також для передавання потрібних емоцій слід здійснювати постійний контроль за точністю відбору вербальних і символічних засобів.

Особлива роль у спілкуванні належить *інтерактивному компоненту* комунікативної компетентності. Адже інтерактивні вміння дають змогу зрозуміти зміст взаємодії, ситуацію спілкування і на цій підставі організувати та регулювати обмін діями. Прискорення ритму життя і погіршення його якості, невпинне зростання сфер комунікації нерідко збуджують у комунікантів внутрішні спонуки до конфліктної поведінки. За цих обставин почастишали випадки виникнення суперечностей, пов'язаних з неправильним розумінням інформації та дій. Крім того, має місце неконструктивна стратегія взаємодії в комунікативному просторі: не виправдане суперництво, тотальне пристосування, інтенсивне уникання конфлікту, примус з боку старшого чи керівника і навіть гостроконфліктна конфронтація. У зв'язку з цим викликають інтерес емпіричні дані щодо особливостей розв'язання конфліктної ситуації досліджуваними психологами і педагогами на *різних етапах* професійного становлення.

Як показало наше дослідження, характерними способами поведінки особистості в конфліктній ситуації у *студентів-психологів першого курсу* є *суперництво* і *пристосування*, а у *шестикурсників* переважає *компроміс* як спосіб розв'язання конфлікту. Типовими способами поведінки особистості в конфліктній ситуації у *студентів-педагогів першого курсу* є *співробітництво* і *компроміс*. *Шестикурсники* віддають перевагу так само цим способам поведінки, проте вони схильні більшою мірою до *компромісу*.

На *етані адаптації* типовими способами поведінки в конфліктній ситуації у *фахівців-психологів* є *співробітництво* і *пристосування*, а *фахівцям-педагогам* властиві *компроміс* і *пристосування*. Водночас перші схильні також до компромісу як способу регулювання конфлікту, а другі – до співробітництва. На

етапах *первинної* і *вторинної професіоналізації* визначальні способи елімінування конфлікту і у психологів і у педагогів – *співробітництво, компроміс і пристосування*. Проте на етапі *вторинної професіоналізації* у педагогів домінантою виступає *пристосування* – аж 79% осіб послуговуються цим способом у процесі міжособистісної взаємодії. До того психологи перевершують педагогів на цьому етапі – 43% проти 29% – у налагодженні *співробітництва* у спілкуванні.

Тим часом для гармонізації міжособистісної взаємодії суб'єкт спілкування має постійно тренуватися у вдосконаленні тих умінь подолання розбіжностей і залагодження конфлікту, які позитивно впливають на емоційний стан і сталість відносин партнерів зі спілкування: це вміння попереджувати і «згладжувати» конфлікти, вміння «визнавати помилки» і здатність до компромісних дій. Однак слід враховувати, що тільки здатність до *співробітництва* забезпечує продуктивність поведінки в конфліктній ситуації, бо обидва її учасники досягають успіху. Треба програвати реальні психологічно складні ситуації: проблемні, конфліктні, що сприяє підвищенню соціальної адаптованості.

Психологічне дослідження дало змогу дійти таких **висновків**:

- Усвідомлення особистістю належності до співтовариства професіоналів є результатом тривалого і складного соціокомунікативного процесу, який поєднує фахову соціалізацію і розвиток самосвідомості, спрямований на вдосконалення передусім комунікативної компетентності як інструмента професійного зростання.

- Тривалість етапів професійного – і комунікативного – становлення залежить від особливостей особистості фахівця, його професійної і комунікативної компетентності, психологічної готовності до виконання професійних обов'язків, від складності самих професійних функцій і, зрештою, від уміння вчасно подолати розбіжності між ідеальними уявленнями про зміст та умови психолого-педагогічної діяльності й її реальним характером.

- Вдосконалення комунікативної компетентності особистості має відбуватися через цілеспрямований розвиток її структурних компонентів у поєднанні з розвитком комунікативної мотивації, формуванням позитивного настановлення на забезпечення творчого характеру засвоєння і вияву технологічних вмінь та навичок у складних ситуаціях взаємодії (проблемних, конфліктних).

Література

1. Энциклопедия психологических тестов. Общение, лидерство, межличностные отношения. – М. : АСТ, 1997. – 304 с.
2. Емельянов Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности : автореф. дисс. ... д-ра психол. наук / Ю. Н. Емельянов. – Л., 1991.
3. Женская психология / сост. к. п. н. Н. А. Литвинцева. – М. : Интел-синтез, 1994.
4. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 576 с.
5. Корніяка О. М. Вивчення розвитку комунікативної компетентності студентів / О. М. Корніяка // Психолінгвістика : зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Григорія Сковороди». – Переяслав-Хмельницький : ПП «СКД», 2009. – Вип. 3. – С. 60-69.
6. Корніяка О. М. Порівняльний аналіз розвитку комунікативної компетентності фахівця у період його первинної і вторинної професіоналізації / О. М. Корніяка // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. І. Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський : Аксиома, 2011. – С. 361-372.
7. Корніяка О. М. Психологічні особливості розвитку комунікативної компетентності педагогів і психологів у період їх професійної адаптації / О. М. Корніяка // Психолінгвістика : зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди». – Переяслав-Хмельницький : ПП «СКД», 2010. – Вип. 7. – С. 31-40.

В статье представлены результаты исследования психологических особенностей развития коммуникативной компетентности, ее основных составляющих у психологов и педагогов на разных этапах их профессионального становления.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, коммуникативная деятельность, коммуникативные умения и навыки, профессиональное становление.

The article is presented the research results: psychological peculiarities of development of communicative competence, its basic components of psychologists and teachers in different period of their professional formation.

Key words: communicative competence, communicative activities, communicative abilities and habits, professional formation.

ДОСВІД ПРИСКОРЕНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ У КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМИ НАСТУПНОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

С. Л. Коробко

У статті наведено результати дослідження досвіду прискореного навчання за прийнятою в загальноосвітній школі навчальною програмою дітей, у дошкільному вихованні яких реалізовувалася ідея про великий обсяг знань як головний показник успішності розвитку.

Ключові слова: прискорене навчання, розумово обдаровані діти, наступність дошкільної та шкільної освіти.

Пришвидшення темпу навчання у різних варіантах його організації відоме як одна із стратегій навчання розумово обдарованих дітей. Спеціалісти сходяться на тому, що ефективність її використання залежить від поєднання багатьох факторів конкретних ситуацій: підвищені здібності дітей у тій сфері, де прийняте прискорення; достатня зрілість дітей у соціально-емоційному плані; сполучення прискорення зі стратегією збагачення та ін.

В останнє десятиріччя ця стратегія почала використовуватись як певний компенсатор у навчанні дітей, які поступають у перший клас. Звернення до прискорення авторами такого підходу пов'язується з відомим принципом орієнтації на зону найближчого розвитку дитини. Діє логіка: «починати з того, чого дитина ще не вмє, але може засвоювати у співпраці». Погіршність похідних суджень у прийнятому контексті очевидна. Між тим практика надає 15-річний досвід навчання просунутих у пізнанні дітей за цією стратегією і, як виявилось, його аналіз містить чимало інформації, корисної для вирішення практичних проблем освіти. Зокрема, вкрай актуальної сьогодні проблеми наступності дошкільної та шкільної ланок.

У пропонованій статті наведені дані дослідження такого досвіду з охопленням повного циклу шкільного навчання. Визначені головні тенденції розвитку учнів протягом перших шести навчальних років (на одному контингенті дітей) та результати дослідження досягнень випускників школи. Тим самим створена можливість для розгляду та оцінки одного з варіантів адаптації

навчання у школі до рівня наученості шкільних навичок дітей, які поступають у перший клас.

Загальні характеристики прийому та навчального процесу у класі прискороного навчання (КПН).

Підставу для прийому у перший клас складала:

- наявність у дитини навчальних умінь та навичок – уміння читати речення і текст, розв'язувати елементарні математичні задачі, здійснювати обчислювальні операції у рамках програмних вимог першого класу;

- позитивне ставлення дитини до навчання у школі ;

- відповідність світогляду дитини уявленням педагога про певні вікові нормативи;

- показники фізичного здоров'я.

За інформацією батьків, діти пройшли спеціальну підготовку до школи на курсах та/або на заняттях із репетитором.

Мотивація батьків щодо прискороного навчання: «дитина переросла завдання першого класу». В останні роки батьки також наголошували на незгоді: «дванадцять років тримати дитину у школі».

Особливості навчання у школі: ущільнення програмного матеріалу відбувалося в основному в межах початкової школи. У подальшому учителі, намагаючись адаптувати навчання до особливостей засвоєння учнями навчального матеріалу, за своїм розумінням перерозподіляли час вивчення певних навчальних тем у рамках традиційного календарного плану. Зміст навчання відповідав на всіх ступенях освіти відповідав стандартним програмам.

Ситуація прискороного навчання вирізнялась активною участю батьків у шкільних справах своїх дітей протягом усіх років їх навчання.

Особливості навчальної діяльності учнів та головні тенденції їх особистісного розвитку у період перших шести шкільних років є такими.

Навчальна діяльність починаючих школярів вигідно відрізняється від навчальної діяльності учнів у звичайних класах. Учні КПН уже на початку першого року більш відповідально ставляться до вимог учителя, проявляють більше організованості у виконанні завдань, досягають, як правило, хороших результатів. І те, і інше зумовлене набутим дітьми досвідом виконання завдань

шкільного типу, тобто у ситуації так званого прямого навчання, яке культивувалось у їх дошкільному вихованні.

Труднощі у засвоєнні програмного матеріалу в учнів КПН пов'язані з оволодінням графікою письма. Результати спостереження за процесом письма та аналіз письмових робіт першокласників збігається з думкою досвідчених учителів і свідчить про те, що оволодіння ними графічними навичками письма у цілому відбувається більш ускладнено, ніж у дітей, які навчаються у традиційному темпі. Це виявляється як у якості написання, так і у підвищеній стомлюваності учнів при виконанні графічних вправ. Очевидно, складна за структурою діяльність письма в умовах обмеженого часу здійснюється шляхом посиленої актуалізації резервних можливостей моторно-рухового розвитку та саморегуляції учнів. Факт відсутності у «прискореному класі» випадків гостро вираженого відставання цієї діяльності певно пов'язаний з умовами відбору дітей до школи.

На третьому році навчання починають виявлятися, а згодом закріплюватися тенденції диференціації учнів за ознаками навчальної мотивації та успішністю пізнавальної діяльності. Вже наприкінці другого навчального року (3-й клас) виявились випадки певної деформації розвитку з характерним негативізмом до самої шкільної ситуації та закритістю учня до нового знання. Таким чином, орієнтовані діти при виникненні складнощів та ризику щодо позитивного результату в рамках програмного та позапрограмного матеріалу прагнули не вирішувати питання, а уникнути його або робити вигляд, що воно не існує.

Корекційні заходи пом'якшували, але не вирішували проблеми пізнавальної мотивації та самообмеження, які виявлялись у виборі учнями предметів та способів пізнання. Тривалий дослідницький досвід показує, що це явище характерне перш за усе для учнів, яких у дошкільному дитинстві посилено навчали «багато і всього». Очевидно, переживання відчуття певної новизни шкільної ситуації поступалось психічному пересиченню, закладеному попереднім навчанням сугубо тренінгового характеру. На п'ятому році (6-й клас) ця тенденція посилилась.

В останньому загальна картина навчальної успішності (за результатами стандартних контрольних робіт та експертною оцінкою 26-ти учителів) більшості досліджуваних не відрізнялась від того, що є типовим для звичайних класів.

Аналіз наведених фактів з урахуванням обставин ситуації надає підстави для ствердження, що прискорення у навчанні дітей, які при вступі у школу мають певні шкільні навички та є мотивованими до навчання, у межах перших п'яти років несе в собі позитивний потенціал, підтримуючи рівень їх розумового розвитку не нижчий за той, що зазвичай має місце у традиційному навчанні.

Відміна стосуються проявів розумової обдарованості учнів у цей період. Група дітей, які за прийнятими у психології критеріями (швидке схоплення та міцне запам'ятовування інформації, сила узагальнення, допитливість та незалежність суджень) можуть бути ідентифіковані як діти з підвищеним розумовим потенціалом, становила 13%. Кількісний склад цієї групи дітей майже збігається з аналогічним показником у звичайних класах цих же шкіл. Різниця стосується наявності видів обдарованості, а саме: перевищення кількості дітей з проявами математичних здібностей у класі прискореного навчання. Ця особливість, певно, має розглядатись у контексті визначеної у психології закономірності про те, що безперервне просунення дитини у засвоєнні все більш складних понять є важливою умовою розвитку її здібностей, а також з урахуванням визнання спеціалістами з проблем обдарованості, що «прискорення – найкраща стратегія навчання дітей з математичними здібностями» (Н. С. Лейтес). При цьому залишається відкритим питання про міру ефективності прискореного навчання для стимуляції розвитку обдарованості з іншими передумовами. Правомірно припустити, що для частини дітей з неабияким розумовим потенціалом прискорений темп просунення у засвоєнні навчального матеріалу може не відповідати складу їх розуму та їх пізнавальному стилю.

Найбільша цінність для оцінки ефективності прискореного темпу засвоєння програмного матеріалу дітьми, критеріями прийому яких у перший клас слугувала навченність певним навчальним знанням та мотивація до навчання, є те усталене у психічному розвитку учнів, що склалося впродовж десятирічного шкільного навчання.

Відповідні матеріали отримані у дослідженні інтелектуального розвитку та психологічної готовності учнів 11-го класу до вирішення власних життєво важливих задач найближчого майбутнього.

Особливість експерименту у цій частині створювалася тим, що на час експерименту функціонував єдиний в Україні 11-й клас цього типу. Правомірність використання кількісних показників та визначення характерних тенденцій розвитку учнів цих класів за умови малої вибірки створювалась завдяки порівнюванню з вибіркою, достатньо близькою за усіма соціодемографічними параметрами. У якості контрольних були визначені: 11-й клас експериментальної школи, у якому діти навчались за звичайним темпом відповідно до свого віку (КВН). Цей клас створювали діти, які у дошкільному дитинстві не пройшли підготовки, спеціально орієнтованої на шкільні уміння. Навчання в ньому вели ті ж учителі, що й у класі прискороного навчання (за текстом КПН).

Порівняльний план стосовно розумового розвитку поширювався завдяки використанню діагностичних процедур та результатів дослідження особливостей репрезентування подієвого змісту світу обдарованими та звичайними старшокласниками, які були задіяні у експерименті М. О. Холодної та її співавторів. Крім того, нами здійснений аналіз академічної успішності з навчальних предметів учнів прискороного класу; проведено експериментальні проби на прояви ними творчого, дієвого підходу до використання предметних знань з навчальної програми; вибірково проведено бесіди, які допомагали виявити особливості навчальної мотивації досліджуваних; а також використана інформація учителів щодо розумового розвитку учнів.

Переходимо до викладення узагальнених даних порівняльного аналізу з питань розумового розвитку досліджуваних.

За допомогою методики «Ідеальний комп'ютер» (Є. Г. Гельфман, М. А. Холодна, Л. Н. Демидова) досліджувалися особливості індивідуального розумового світогляду, котрі виявляються у тому, які аспекти того, що відбувається, цікавлять досліджуваного. Проводилось порівняння результатів виконання методики у дослідженні, виконаному під керівництвом М. А. Холодної, та в нашому дослідженні по групах «звичайні учні». З цією метою використана та ж, що й у авторів методики, система обрахування результатів. Виводилися середні значення основних показників, дисперсії та рівні значимості відмінностей у визначених групах. У контексті завдання пропонованої статті цікаві перш за усе рівні значимості відмінностей в групах по визначених п'яти показниках. Вони наведені у наступній таблиці.

Рівні значущості відмін та перевищення показників в групах учнів, що навчалися прискорено та у звичайному темпі

Основні показники	Групи, що порівнюються	
	КПН – КВН у експериментальній школі	КПН – КВН у звичайній ЗОШ
1. Загальна кількість питань	не значний	не значний
2. Кількість об'єктивованих питань (з проблематики зовнішнього світу)	не значний	не значний
3. Кількість суб'єктивованих питань (з Я-проблематики)	0, 0012 з перевищенням у КВН	не значний
4. Кількість категоріальних питань	0,001 з перевищенням у КПН	не значний
5. Кількість фактичних питань	0, 0051 з перевищенням у КВН	не значний

Як можна бачити з таблиці, випускники класу прискореного навчання практично не відрізняються від випускників звичайного класу загальноосвітньої школи за усіма визначеними показниками: рівень значимості різниці – не значний. Фактичні дані щодо кількості запитань з визначених п'яти показників свідчать, що як у тих, так і у інших переважає схильність осмислювати подієвий зміст світу у термінах конкретних фактів. Аналогічні результати отримані також у дослідженні Л. В. Шавініної у частині, що стосується характеру запитань, з якими «звичайні учні» звернулись до «ідеального комп'ютера» [7]. Цікавою є відображена у таблиці колізія співвідношення рівнів різниці в КПН та КВН, що функціонували у одній школі, з одного боку, та КПН і КВН загальноосвітньої школи. Вона стосується показників «кількість суб'єктивованих запитань», «кількість категоріальних запитань» та «кількість фактичних питань». Для глибокого пояснення цього факту потрібне спеціально зорієнтоване дослідження. Що ж до

задач нашого дослідження, то результати цієї методики разом із показниками навчальних досягнень досліджуваних є достатніми для висновку: учні, у дошкільному дитинстві яких вагоме місце зайняли квазішкільні форми навчання предметних знань, на момент завершення загальної середньої освіти досягли рівня інтелектуального розвитку, який визначився у сформованості розумового світогляду та академічній успішності, не нижчого за той, що виявлено у старших за них випускників шкіл.

За словами учителя, учні з задоволенням включаються у виконання навчальних завдань та сумлінно працюють, у ситуації вибору, як правило, виявляють готовність до збільшення об'єму роботи. При цьому результати проведених нами непоодиноких експериментальних спроб свідчать про те, що у досліджуваних не розвинута схильність навантажувати себе розумовою діяльністю творчого характеру. Цікавим є випадок, коли обмеження у спрямованості на певний тип завдань добре усвідомлюється учнем і укладається у логіку його бачення шляхів досягнення успіху не тільки індивіда, але й суспільства у цілому. Наведемо відповідні фрагменти з його пояснень: «...класна діяльність – це коли ти набираєш цілу купу завдань хоч з якого предмету і швидко клацаєш їх одне за одним. Головне знати правила та формули». При цьому досліджуваний легко включається у розв'язання завдання на пошук закономірностей у розташуванні геометричних фігур, зосереджується на складних вербальних логічних задачах. Але, познайомившись з умовами низки дивергентних задач, не утруднюючи себе осмисленням їх рішення, коментує свою поведінку у категоричній формі: «...це вправи на тренування мозку. Вони зайві. Нічого не доповнюють... Передбаченням якихось явищ, пошуком найкращого рішення у різних конкретних випадках повинні займатися люди, які того навчаються. Останні – будуть це вивчати і використовувати. Інакше неможливий прогрес». Згаданий випадок у загостреному вигляді відображає типову для однокласників спрямованість на певний тип завдань.

У дослідженні психологічної готовності учнів до вирішення власних життєво важливих задач найближчого майбутнього ми виходили з розуміння того, що суб'єктивне переживання професійного самовизначення правомірно розглядати як одну з найважливіших одиниць аналізу найважливішого нормативного утворення випускників школи – відчуття дорослості.

Визначення шляху професійної самореалізації – стрижнева подія завершального етапу навчання юнаків та дівчат у школі. Ситуація передбачає організацію психічної діяльності особистості, головні характеристики якої визначаються у психології таким чином: «для личности выделяются в качестве значимых и актуальных те или иные свойства, особенности различных форм ее бытия, во взаимодействие с которыми она включается. Ход этого взаимодействия детерминирует ее состояние и создает доминанты психической жизни. <... > Возникшее состояние с определенной или складывающейся доминантой непосредственно или косвенно объективируется через деятельность, общение, поведение личности» [6, с. 21]. Екстраполюючи їх на конкретну ситуацію психічної діяльності з професійного самовизначення досліджуваних, ми зібрали інформацію, яка дозволяла отримати уявлення про те, наскільки професійне самовизначення є психологічно значущим для досліджуваного; особливості змістових характеристик процесу; міру власної відповідальності досліджуваного у вирішенні проблеми професійного самовизначення.

Для цього були використані відповідні методики, пропонувані у певній послідовності. Після опрацювання результатів методики «Ідеальний комп'ютер» з питання, чи входить в коло актуальних інтересів досліджуваного проблема професійного самовизначення, та на які саме аспекти робиться акцент, проводилася бесіда. В ній дослідник ініціював обговорення планів випускника щодо найближчого майбутнього і в такий спосіб не тільки отримував потрібну інформацію, але і підготовлював співрозмовника до виконання методики Ч. Д. Спілбергера (в адаптації Ю. Л. Ханіна), тобто адекватного прояву емоційного стану саме у зв'язку з проблемою влаштування життя після школи.

Аналіз отриманих результатів на масиві досліджуваних із різних типів класів дозволив визначити особливості професійного самовизначення учнів прискореного навчання. Конструктивними для висновків відносно наступності дошкільної та шкільної ланок освіти виявилися результати, які за принциповими підставами склали дві групи.

До першої групи віднесено 63% учнів. За результатами методики «Ідеальний комп'ютер» професія фігурує у структурі інтересів тільки половини представників групи. При цьому

звернення переважно носять утилітарний характер, пов'язаний з формою влаштування по закінченню школи поза орієнтації на змістову сторону проблеми. Показовими є такі приклади: «Взагалі-то мені цікаво, чи поступлю я саме в омріяний вуз, на який факультет і яку форму навчання?», «Якщо вибирати, то або театральний інститут, або інститут іноземних мов», «Як складеться моя доля? Ким я буду?».

Водночас у процесі бесіди усі випускники охоче відгукуються на ініціативу дослідника обговорити проблеми влаштування по закінченню школи. Узагальнені матеріали бесід чітко показують, що позиція досліджуваних побудована на їх неприйнятті будь-яких інших форм влаштування після школи, крім навчання у вузі. Вони впевнені щодо позитивного вирішення питання саме таким чином.

При цьому і у виборі профілю професії, і у практичному здійсненні процедури влаштування, тобто вступу до інституту, учні покладаються на батьків. Частина з них виправдовує таку залежність, аргументуючи її тим, що «батьки мають досвід, з їх думкою потрібно рахуватись». Інші – не піддають сумніву правомірність батьківської відповідальності як у виборі професії, так і в забезпеченні вступу у вуз. Поряд із тим всі наполягають на тому, що професія має бути для них цікавою. Тобто власна майбутня професія пов'язується з уявленням про свій інтерес.

Відповідаючи на конкретні запитання, більшість досліджуваних демонстрували інформованість щодо переліку популярних в наш час професій, підкреслювали їх суспільний сенс, наводили загальну змістовну характеристику найбільш відомих, погоджувались з тим, що при виборі професії має враховуватись не тільки інтерес, але й здібності претендента, тобто виявили обізнаність з цієї проблеми. Водночас демонстрували збіднені уявлення про можливу самореалізацію, непідготовленість до співвіднесення своїх здібностей до певної професії.

У цілому проблема вибору професії виступає для досліджуваних цієї групи як абстрактний соціальний феномен, який потребує уваги, але не відбиває їх дійсних внутрішніх потенцій особистості. І це за умови неабиякої їх освіченості з питань професійного вибору та певній особистісній рефлексії.

Підтвердження правомірності такого висновку знаходимо у результатах виконання досліджуваними методики Ч. Д. Спілбергера. Вони свідчать про те, що очікування життєвих

змін по закінченню школи не породжує у них типових для аналогічної ситуації відчуттів напруги, непокоєння, стурбованості. Показники тривожності знаходяться у діапазоні рівнів «помірний» та «низький».

19% учнів класу прискороженого навчання об'єднуються у другу групу. Її загальну характеристику становить наявність зв'язку проблеми вибору професії з процесом цілісного особистісного самовизначення. Вибір професії представниками цієї групи здійснюється у контексті розвинутої ієрархічної структури основних життєвих цілей і вираженої активності в їх досягненні. Про це свідчать вже результати виконання методики «Ідеальний комп'ютер»: значна кількість запитань-звернень до комп'ютера з приводу професійного вибору; різноплановість аспектів осмислення проблеми – з позиції співвіднесення характеристик професії з своїми інтересами та здібностями, життєвими цілями, а також у плані суспільного сенсу. Наведемо найбільш показові приклади: «У якій сфері я повинна працювати, щоб приносити користь людям?», «Яка сфера діяльності мені більше підходить? Чи зможу я сама себе прогледувати? Чи буду я керівником, чи мною будуть керувати?», «Яка професія більше підходить мені? Чи зроблю я у своєму житті щось таке, про що говоритимуть і за чим знатимуть мене інші покоління?», «Чи достатньо моїх знань для навчання на факультеті психології або логопедії?», «Яка професія сприяє тому, щоб стати олігархом?», «Якщо я присвячу себе церковній службі, як я буду почувати себе у майбутньому, чи матиму я друзів?», «Чи буде професія юриста, до якої я схильний, у майбутньому потрібна суспільству?».

У бесіді підтвердилися висновки учителя та психолога про інформованість більшості досліджуваних цієї групи про змістові характеристики певного кола професій. За ствердженням учнів, відомості отримані на спеціальних заняттях у школі, від батьків, з книг у самостійному пошуку. Окремі учні займались у гуртках та студіях за тематикою, наближеною до профілю професії, яка їх цікавила. При цьому звертає на себе увагу апелювання учнів до порад та досвіду батьків. Усвідомлений у великій мірі самостійний вибір професії представниками цієї групи поєднується з перекладанням відповідальності за практичні дії, пов'язані з процедурою вступу до інституту, на батьків.

Таким чином, у ході експерименту виявились недоліки у розвитку випускників школи, основа яких була закладена вже у дошкільній освіті. Перш за усе, доказовим фактом виступає домінування у більшості випускників стилю пізнавальної діяльності, що обмежений рамками репродуктивного виконання навчальних задач. При цьому, що виражена дієвість (напруги) установки на уникнення заглиблення у предметний зміст задачі поєднується з спроможністю учнів в умовах стимулювання їх активності, знайти засоби, адекватні розв'язанню проблемності змісту творчої задачі. Тобто можна говорити про тенденцію деформації розвитку, пов'язаної з особистісною позицією самообмеження пошуку засобів розв'язання інтелектуальних задач.

Враховуючи історію освіти при поясненні причин виявленого явища, логічно звернутися до застережень відомого спеціаліста в галузі розвитку дитячого інтелекту Ж. П'яже: мислення інтуїтивне, асоціативне, яке найбільш природне для дитини та необхідне у творчій діяльності, може пригнічуватися ранніми інтенсивними заняттями за програмою, яка передбачає в основному задачі, рішення яких досягається шляхом використання певних правил.

Другий результат дослідження, продуктивний у обговоренні проблеми, стосується психологічної готовності випускників школи до вирішення життєво важливих задач найближчого майбутнього. Для більшості випускників проблема вибору професії виступає як абстрактний соціальний феномен, який потребує уваги, але не відбиває їх дійсних внутрішніх потенцій особистості. Ці прояви інфантильності не правомірно відносити лише за рахунок більш раннього, ніж звичайно, віку випускників вже з огляду на те, що проблема професійного самовизначення стає актуальною вже в кінці середнього шкільного віку (за К. Дусавицьким). Крім того, у досліджуваних випускників є певне викривлення у позиції самовизначення. У свідомості більшості з них вирішення проблеми влаштування після школи пов'язується з обов'язками батьків. В останньому чітко відбиваються особливості виховання, за яких у дошкільному віці посилено культивувалися форми спілкування та діяльності, підпорядковані певним правилам, а дитині відводилася роль виконавця.

Співвіднесення значущого показника особистісного становлення з характеристиками репродуктивного стилю пізнання досліджуваних виводить на висновок про домінування тенденції

розвитку дітей у рамках адаптивної моделі. Це знаходиться у протиріччі з ідеями трансформації освіти, сутнісна специфіка яких полягає у розвитку творчої індивідуальності та інтелектуально-моральної свободи особистості, що зростає.

Аналіз причин цього явища з позицій наукових досліджень щодо умов гармонічного розвитку особистості, пробудження та збагачення її творчого потенціалу, росту сутнісних сил та здібностей на різних вікових етапах зростання дозволив визначити деструктивні фактори в освіті досліджуваних.

Їх дошкільне дитинство проходило у той час, коли у суспільній свідомості якісна неадекватність шкільного навчання шестирічних дітей вже впевнено пов'язувалася з його кількісною недостатністю. Спроби збільшити тривалість та інтенсивність навчального процесу призвели до переорієнтації змісту дошкільної освіти з загального розвитку дитини, повноцінного формування новоутворень, що становлять основу готовності до шкільного навчання, на навчання читанню, письму та математичним умінням. Тобто відбулося перетягування суто навчальних (шкільних) задач на дошкільні форми – у дитячий садочок та додаткову дошкільну освіту (різноманітні курси, заняття з репетитором). Псевдошкільні форми навчання забрали з дошкільного дитинства сюжетні ігри, а продуктивну діяльність підпорядкували певним нормам виконання, обмежили простір спілкування дітей. Таким чином витоки розвитку творчої спрямованості поступались регламентованим формам, що прокладали шлях до стереотипізації поведінки та діяльності. У такому освітньому середовищі пройшло передшкільне дитинство наших досліджуваних. Батьки, намагаючись відповідати вимогам часу, забезпечили їм освіту в 4-5-ти річному віці у дитячих садках, а більшості – також і через заняття з репетитором.

В умовах шкільного навчання орієнтація на великий обсяг знань, як показник успішності дитини, в повній мірі реалізується у практиці вже з першого класу. Інформаційно-ілюстративний метод, що превалував протягом десяти навчальних років, не створював на уроці середовища, яке сприяло би повноцінному розвитку розумового потенціалу досліджуваних.

Отже, у наявності протиріччя практики освіти дітей з принципами наукових уявлень про специфіку освітніх задач у періоді дитинства, що розглядається. В наш час не потребує доказів твердження про те, що забезпечення повноцінного розвитку дітей

можливе лише за умови слідування логіці розвитку дитинства. Тому подальший розвиток освіти дітей на перетині дошкільного та шкільного дитинства потребує переборення викривлень щодо цілей та методів виховання дошкільників та першокласників, які активно культивуються всупереч опрацьованим у науці законом про зв'язок типів генетичного наслідування періодів вікового психічного розвитку (Г. С. Костюк, О. Запорожець, Д. Б. Ельконін, В. П. Зінченко та ін.).

Зусилля провідних спеціалістів з опрацювання проблеми успішно просувають її вирішення. Для оновлення педагогічної системи на науково обгрунтованій методологічній основі сьогодні створюється надійна практично зорієнтована база. Серед таких здобутків – технології виховання та навчання дошкільників, розроблені у профільній лабораторії Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України [1]. Відповідні системні зміни мають відбутися у шкільному навчанні шестирічних першокласників. Їх актуальність спонукає до перегляду у контексті гуманізації освіти таких її компонентів, як призначення освіти стосовно маленьких школярів, зміст, критерії ефективності форм та методів навчання.

Література

1. Виховання гуманних почуттів у дітей / С. Ладивір, О. Долинна, В. Котирло, С. Кулачківська, С. Тищенко та ін. – Тернопіль : Мандрівець, 2010. – 168 с. – (Серія «Дитина замовляє розвиток»).
2. Гельфман Є. Г. Психологическая основа конструирования учебной информации (проблема интеллектуальных технологий преподавания) / Є. Г. Гельфман, М. А. Холодная, Л. Н. Демидова. – Психологический журнал. – 1993. – Т.14, №6. – С. 35-45.
3. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н. С. Лейтеса. – М. : Академия, 1996.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М., 1946.
5. Чеснокова И. И. О тенденции исследования состояний личности в советской психологии / И. И. Чеснокова. – Психология личности и образ жизни. – М., 1987. – С. 17-23.
6. Шавініна Л. В. Психологічні особливості організації пізнавального досвіду інтелектуально обдарованої особистості : дис. ... канд. психол. наук. – К., 1993.

В статье даны результаты исследования опыта ускоренного обучения по принятой в общеобразовательной школе учебной программе детей, в дошкольном воспитании которых реализовывалась идея о большом объеме знаний как главном показателе успешности развития.

Ключевые слова: ускоренное обучение, умственно одаренные дети, преемственность дошкольного и школьного образования.

СТАБІЛЬНІСТЬ ПРОЯВІВ ОБДАРОВАНОСТІ ЯК ДІАГНОСТИЧНИЙ ПОКАЗНИК

Д. К. Корольов

Автор пропонує емпіричний аналіз діагностичних можливостей методу оцінки стабільності ознак обдарованості. Вибірка складалась із 57 студентів університету (28 чоловіків, 29 жінок, віком 18-20 років, середній вік — 18,9 роки). Результати не підтверджують валідності додаткової оцінки стабільності ознак обдарованості. Параметри інтенсивності та стабільності є взаємозамінними в запропонованій процедурі психологічної оцінки.

Ключові слова: обдарованість, психологічна діагностика, методи ідентифікації обдарованості.

Постановка проблеми. Вже не одне десятиріччя триває пошук валідних методів психодіагностики обдарованості, що необхідні для ідентифікації та розвитку обдарованих дітей та молоді. Одними з найкращих у цьому плані є шкали оцінки проявів обдарованості [6, с. 177].

Першою методикою, що належить до даної групи, стала опублікована в 1976 році Шкала оцінювання поведінкових характеристик кращих учнів. Методика розроблена Дж. Рензуллі, Л. Смітом, А. Уайтом, С. Каллаганом, Р. Гартманом, К. Весбергом [7, с. 880].

Тепер у зарубіжних дослідженнях найбільш широко застосовуються п'ять шкал оцінки проявів обдарованості. Крім зазначеної методики, це: Шкала оцінки обдарованих (С. Мак-Корні, П. Андерсон), Рейтингова шкала обдарованості (С. Пфайффер, Т. Ярославич), Шкала оцінки обдарованих та талановитих (Дж. Гіліам, Б. Карпентер, Дж. Хрістенсен), Шкала ідентифікації обдарованих студентів (Г. Райзер, К. Мак-Конелл) [6, с. 183].

У зарубіжних дослідженнях визначені характеристики валідності та надійності Шкали оцінювання поведінкових характеристик кращих учнів [4, с. 478]. У нашій роботі встановлено, що в культурному контексті України факторна структура Шкали оцінювання поведінкових характеристик кращих учнів відрізняється від оригінальної. У студентській вибірці виділено такі фактори: інтелектуальні здібності, креативність, мотивація. Ці результати узгоджуються з трикомпонентною моделлю обдарованості Дж. Рензулі [1, с. 23-31].

Нами було висунуто гіпотезу, що збільшити валідність методу оцінки проявів обдарованості можна шляхом впровадження в методику діагностики врахування особливостей функціонування риси, що оцінюється. Так, Г. Олпорт виділяв у особистості кардинальні, центральні та другорядні риси. Центральні риси є, так би мовити, будівельними блоками індивідуальності. Г. Олпорт вважав, що для характеристики особистості важливими є лише 5-10 центральних рис [3, с. 281]. Подальші дослідження показали, що саме стабільні в часі риси є добрими предикторами поведінки. Риси особистості з більшою ймовірністю можуть передбачити лише поведінку тих людей, в яких ця риса явно виражена. У термінології Г. Олпорта це або кардинальна, або центральна диспозиція [3, с. 299-300]. Проте такий підхід не було застосовано до прогнозування обдарованої поведінки.

Мета роботи – визначити діагностичні можливості методу оцінки стабільності проявів обдарованості.

Методика дослідження. Вибірка складалась з 57 студентів другого курсу факультету інформаційних систем та технологій Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана. Серед досліджуваних налічувалось 29 жінок та 28 чоловіків віком від 18 до 20 років, середній вік — 18,9 роки. Студенти брали участь у дослідженні добровільно.

Інструментарій дослідження — Шкала оцінювання поведінкових характеристик кращих учнів у варіанті, що був запропонований Д. Чаном [5, с. 40-51] та модифікований для застосування в культурному контексті України для студентської популяції автором [1, с. 23-31]. Методику використано з трьома варіантами інструкції. По-перше, вимагалось оцінити міру вияву кожної ознаки обдарованості в трьох однокласників за семібальною шкалою від 1 до 7, де «1 – риса зовсім не характерна»,

«2 – риса не характерна», «3 – риса скоріше не характерна», «4 – важко відповісти», «5 – риса скоріше характерна», «6 – риса характерна», «7 – риса дуже характерна». У результаті було отримано 165 заповнених бланків методики.

По-друге, досліджувані оцінювали стабільність зазначених у методиці характеристик у об'єктів оцінювання за шкалою від 1 до 3, де «1 – рівень прояву риси не стабільний», «2 – важко відповісти», «3 – рівень прояву риси стабільний».

По-третє, кожний досліджуваний оцінював не лише своїх однокласників, але й за аналогічним алгоритмом – себе. Встановлено, що результатам оцінювання особистісних проявів можна довіряти значно більшою мірою, якщо оцінка інших людей та самооцінка об'єкта оцінювання збігаються або близькі. У разі неузгодженості цих двох рядів оцінок потрібне подальше поглиблене психодіагностичне дослідження з метою визначення причин даного явища.

Крім Шкали оцінювання поведінкових характеристик кращих учнів для визначення рівня обдарованості досліджуваних використано традиційну експертну оцінку обдарованості за одним інтегральним показником – загальною розумовою обдарованістю. Загальну розумову обдарованість досліджуваних оцінювали однокласники та викладачі. Здійснювалась також самооцінка загальної розумової обдарованості.

У якості показника розумової обдарованості студентів також використано академічну успішність, що визначалась через середній бал. Академічна успішність може розглядатись як показник актуальної обдарованості – обдарованості, що реалізувалась у конкретних досягненнях.

Одним із важливих показників потенційної розумової обдарованості є рівень інтелекту. Для дослідження останнього використано скорочений варіант тесту структури інтелекту Р. Амтхауера, розроблений А. М. Вороніним та С. Д. Бірюковим. На відміну від повної версії, методика дозволяє розрахувати лише показник загального інтелекту [2, с. 12-24].

Результати. З метою врахування показника стабільності в оцінці прояву обдарованості було застосовано три алгоритми. По-перше, для кожної модифікованої субшкали Шкали оцінювання поведінкових характеристик кращих учнів розраховувався показник стабільності шляхом додавання оцінок стабільності за кожним

пунктом, що належить до субшкали. Отриманий підсумковий показник надавав можливість поділити вибірку навпіл, на групи зі стабільними та нестабільними показниками за цією субшкалою. У межах кожної групи розраховувались кореляції за Пірсоном між показником за субшкалою та критеріями обдарованості. Далі вся процедура повторювалась для кожної наступної субшкали (табл. 1).

Таблиця 1

Кореляції критеріїв обдарованості та показників проявів обдарованості в групах з високою та низькою їх стабільністю

Критерії обдарованості	Показники Шкали поведінкових характеристик кращих учнів					
	Інтелектуальні здібності		Креативність		Мотивація	
	Стабільність		Стабільність		Стабільність	
	Висока n = 29	Низька n = 26	Висока n = 28	Низька n = 27	Висока n = 27	Низька n = 28
Академічна успішність	0,40*	0,46*	- 0,30	0,31	0,41*	0,30
Експертна оцінка обдарованості викладачами	0,43*	0,55**	- 0,17	0,50**	0,40	0,40*
Експертна оцінка обдарованості одногрупниками	0,71**	0,50**	0,09	0,56**	0,60**	0,54
Коефіцієнт інтелекту	0,28	0,16	- 0,21	0,00	0,35	- 0,06

* $p \leq 0,05$;

** $p \leq 0,01$

По-друге, оцінки за кожним пунктом Шкали поведінкових характеристик кращих учнів перед статистичною обробкою зважувались (множились) на оцінки стабільності кожного пункту (табл. 2). Таким чином, внесок стабільних проявів у підсумковий показник за субшкалою був втричі вагоміший, ніж нестабільних.

Таблиця 2

Кореляції критеріїв обдарованості та модифікованих субшкал Шкали поведінкових характеристик кращих учнів, що зважені відповідно до показників їх стабільності

Критерії обдарованості	Показники Шкали поведінкових характеристик кращих учнів					
	Інтелектуальні здібності		Креативність		Мотивація	
	Зважені	Звичайні	Зважені	Звичайні	Зважені	Звичайні
Академічна успішність	0,78**	0,81**	0,09	0,09	0,83**	0,78**
Експертна оцінка обдарованості викладачами	0,64**	0,60**	0,33*	0,31*	0,58**	0,58**
Експертна оцінка обдарованості одногрупниками	0,68**	0,69**	0,33*	0,44**	0,64**	0,68**
Коефіцієнт інтелекту	0,38**	0,35**	- 0,26	- 0,04	0,28*	0,27*

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$ $n = 55$

По-третє, при підрахунку підсумкових показників за субшкалами враховувались лише бали за тими пунктами, що мали оцінки стабільності на рівні трьох, тобто прояви оцінювались як стабільні (табл. 3).

Патерни кореляцій критеріїв обдарованості та субшкал Шкали оцінювання поведінкових проявів обдарованості, що отримані при застосуванні кожного з трьох способів врахування показників стабільності, схожі між собою та з кореляціями критеріїв обдарованості з показниками за цими субшкалами, котрі підраховані у звичайний спосіб (див. табл. 1-3).

Такі результати схиляють до думки, що використання показників стабільності суттєво не впливає на діагностичний потенціал досліджуваних субшкал.

Таблиця 3

Кореляції критеріїв обдарованості та модифікованих субшкал Шкали поведінкових характеристик кращих учнів, що розраховані на підставі стабільних показників

Критерії обдарованості	Показники Шкали поведінкових характеристик кращих учнів					
	Інтелектуальні здібності		Креативність		Мотивація	
	Стабільні	Звичайні	Стабільні	Звичайні	Стабільні	Звичайні
Академічна успішність	0,55**	0,81**	0,15	0,09	0,59**	0,78**
Експертна оцінка обдарованості викладачами	0,62**	0,60**	0,37**	0,31*	0,60**	0,58**
Експертна оцінка обдарованості однокласниками	0,64**	0,69**	0,30*	0,44**	0,58**	0,68**
Коефіцієнт інтелекту	0,38**	0,35**	0,01	- 0,04	0,33*	0,27*

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$ $n = 55$

Подальший аналіз підтвердив викладене припущення. Зокрема, множинний регресійний аналіз показав, що показники за модифікованими субшкалами Шкали оцінювання поведінкових характеристик кращих учнів та сумарні показники стабільності пунктів цих субшкал є взаємозамінними. Тобто до рівняння регресії, де незалежною змінною є один із критеріїв обдарованості (почергово аналізувались всі), в якості залежних змінних зі статистичних міркувань доцільно включати або показник за субшкалою, або сумарний показник стабільності пунктів субшкали. Цей статистичний результат в змістовому плані означає, що інформація показника за субшкалою та показника її стабільності дуже схожа, додавання інформації про стабільність проявів, що оцінюються субшкалою, не дає відчутного виграшу в прогнозуванні.

Ситуація стає більш зрозумілою, якщо подивитись на кореляції показників за субшкалами, що отримані із врахуванням та без врахування показників стабільності оцінок за пунктами (табл. 4).

Отримані дані підштовхують до логічного припущення, що досліджувані не здатні диференціювати при оцінюванні рівень розвитку ознаки обдарованості та стабільність прояву цієї ознаки. Проте кореляції показників обдарованості та оцінок їх стабільності не підтверджують такої думки. Отримані коефіцієнти кореляції варіюють від 0,19 до 0,82, медіанна кореляція – 0,52. Отже, ці два ряди оцінок не є тотожними, зв'язок між ним є помірним.

Наступний аспект аналізу – визначення можливості використати для психодіагностики обдарованості експертні оцінки обдарованості за тими ознаками, що сам досліджуваний оцінює як стабільні.

Таблиця 4

Кореляції показників обдарованості, що розраховані із врахуванням та без врахування їхньої стабільності

Показник	Показник							
	Креативність	Мотивація	Інтелект (зважений показник)	Креативність (зважений показник)	Мотивація (зважений показник)	Інтелект (стабільний показник)	Креативність (стабільний показник)	Інтелект (стабільний показник)
Інтелект	0,52*	0,84**	0,96**	0,49**	0,81**	0,84**	0,41**	0,73*
Креативність		0,38**	0,43**	0,95**	0,28*	0,35**	0,85**	0,18
Мотивація			0,80**	0,32*	0,95**	0,66**	0,24	0,84*
Інтелект (зважений показник)				0,42**	0,80**	0,94**	0,38**	0,75*
Креативність (зважений показник)					0,23	0,36**	0,95**	0,16
Мотивація (зважений показник)						0,68**	0,17	0,94**

Інтелект (стабільний показник)							0,39**	0,72**
Креативність (стабільний показник)								0,15

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$ $n = 55$

Для цього було повторено розрахунки, що викладені вище, але замість оцінок стабільності експертів застосовувались самооцінки стабільності ознак обдарованості. Усі три алгоритми дають близькі результати, тому з міркувань економії місця наведемо лише кореляції критеріїв обдарованості з оцінками експертів, що стосувались лише тих ознак, котрі самі досліджувані оцінили як стабільні (табл. 5).

Таблиця 5

Кореляції критеріїв обдарованості та модифікованих субшкал Шкали поведінкових характеристик кращих учнів, що розраховані на підставі стабільних за самооцінкою показників

Критерії обдарованості	Показники Шкали поведінкових характеристик кращих учнів					
	Інтелектуальн і здібності		Креативність		Мотиваці	
	Стаб. за самоц.	Стаб. за експ. оцінкою	Стаб. за самоц.	Стаб. за експ. оцінкою	Стаб. за самоц.	Стаб. за експ. оцінкою
Академічна успішність	0,27*	0,55**	0,08	0,15	0,17	0,59**
Експертна оцінка обдарованості викладачами	0,33*	0,62**	0,21	0,37**	0,27*	0,60**
Експертна оцінка обдарованості одногрупникам	0,36**	0,64**	0,19	0,30*	0,42**	0,58**
Коефіцієнт інтелекту	0,20**	0,38**	- 0,15	0,01	- 0,04*	0,33*

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$ $n = 55$

З наведеної таблиці видно, що така процедура загалом знижує кореляції шкал, що аналізуються, із критеріями обдарованості.

Ці дані узгоджуються з отриманими нами раніше результатами, за якими самооцінка обдарованості як за окремими її складовими, так і загалом, слабо пов'язана з експертною оцінкою. Особливо добре це видно на прикладі загальної оцінки розумової обдарованості. Так, загальна оцінка власної розумової обдарованості виявляється зовсім не пов'язаною з будь-якими експертними оцінками обдарованості. Однак самооцінка за модифікованими субшкалами Шкали оцінювання поведінкових характеристик кращих учнів виявляється все ж таки пов'язаною з експертною оцінкою за тими ж шкалами. Це свідчить про те, що самооцінка конкретних поведінкових проявів обдарованості має більше діагностичне значення порівняно із генералізованою оцінкою власної розумової обдарованості.

Аналогічним чином загальна самооцінка розумової обдарованості не продемонструвала зв'язків з іншими використаними в дослідженні критеріями обдарованості – академічною успішністю, оцінкою викладачами рівня розумової обдарованості студентів, коефіцієнтом інтелекту. Між зазначеними показниками обдарованості та самооцінкою за модифікованими субшкалами Шкали оцінювання поведінкових характеристик кращих учнів проявилась лише одна статистично значуща кореляція, а саме: самооцінка за субшкалою інтелектуальних здібностей корелювала з оцінкою викладачами рівня розумової обдарованості студента ($r = 0,31$; $p < 0,05$; $n = 57$). Проте цей зв'язок слабкий [1].

Складається враження, що отримані дані не узгоджуються з результатами зарубіжних досліджень, згадуваними вище. Зокрема, Д. Кенрік та Д. Стрінгфілд запропонували досліджуваним опитувальник самооцінки, що охоплював шістнадцять рис особистості. Досліджувані також ставили помітки біля кожної з шістнадцяти рис: за цими помітками робився висновок про те, які риси особистості самі досліджувані вважали в себе стійкими, а які – ні. Крім того, друзі та батьки досліджуваних заповнювали цей опитувальник та оцінювали їх особистісні особливості. Середня кореляція між показниками самооцінки та оцінки батьків та друзів склала 0,25. Але коли розглядалися найбільш стійкі риси за суб'єктивною оцінкою досліджуваних, кореляція між показниками

самооцінки та оцінками друзів складала 0,62; кореляція між показниками самооцінки та оцінками друзів дорівнювала 0,61; між оцінками батьків та друзів – $r = 0,61$. З іншого боку, коли дослідники брали лише ту рису, котру досліджуваний оцінював як найменш стійку, три аналогічні оцінки склали відповідно 0,16; 0,12; 0,39 [3, с. 299-300].

Висновки. Отримані результати не підтверджують валідність додаткової оцінки стабільності якостей обдарованості. Оцінки інтенсивності та стабільності прояву якостей обдарованої особистості виявляються взаємозамінними. Складається враження, що на рівні окремих якостей досліджувані здатні диференціювати параметри рівня розвитку та стабільності прояву ознак обдарованості. Однак коли відбувається перехід до таких похідних узагальнених параметрів як інтелектуальні здібності, креативність, мотивація, інформація з двох джерел стає вкрай близькою. Ймовірно, інструкцію, що вимагає визначити, якою мірою певний прояв обдарованості властивий оцінюваному суб'єкту, слід вважати достатньою та використовувати в подальших дослідженнях.

Література

1. Корольов Д. К. Діагностичні можливості шкали оцінювання поведінкових характеристик кращих учнів / Д. К. Корольов // Актуальні проблеми психології. – 2010. – Т. 6, вип. 5. – С. 23-31.
2. Корольов Д. К. Психометричні характеристики скороченого варіанту тесту структури інтелекту Р. Амтхауера // Психологічний інструментарій визначення рівня обдарованості особистості / Д. К. Корольов. – Житомир, 2008. – С. 12- 24.
3. Хьелл Л. Теорії личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер, 2001. – 608 с.
4. Burke J. P. Scale for rating behavioral characteristics of superiors students: An investigation of factor structure / J. P. Burke, C. E. Haworth, W. B. Ware // The Journal of special education. – 1982. – Vol. 16, № 4. – P. 477-485.
5. Chan D. W. Identifying gifted and talented students in Hong Kong / D. W. Chan // Roeper Review. – 2000. – Vol. 22, № 2. – P. 40-51.
6. Pfeiffer S. I. Gifted identification beyond the IQ test: rating scales and other assessment procedures / S. I. Pfeiffer // Handbook of giftedness in children. – New York, 2008. – P. 177-198.
7. Renzulli J. S. Teacher rating scales / B. Kerr // Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent. – Thousand Oaks, 2009. – P. 880-881.

Автор предлагает эмпирический анализ диагностических возможностей метода оценки стабильности признаков одаренности. Выборка состояла из 57 студентов университета (28 мужчин, 29 женщин, средний возраст – 18,9 лет). Результаты не подтверждают валидности дополнительной оценки стабильности признаков одаренности. Параметры интенсивности и стабильности являются взаимозаменяемыми в предложенной процедуре психологической оценки.

Ключевые слова: одаренность, психологическая диагностика, методы идентификации одаренности.

The author presents empirical analysis of diagnostic features of giftedness signs stability assessment method. A sample consisted of 57 university students (28 men, 29 women, in the 18-20 age range, the mean age was 18,9). Results don't prove validity of additional evaluation of giftedness signs stability. Intensity and stability parameters are interchangeable in this assessment procedure.

Keywords: giftedness, assessment, giftedness identification methods.

НЕГАЦІЙНИЙ ФОРМАТ СВІТОВІДЧУТТЯ В АНТРОПОЛОГІЇ Ж.-П. САРТРА

Г. В. Куценко-Лада

У статті розглядаються основні поняття філософії Ж.-П. Сартра: ніщо, неантизація, уява, інший, «марна віра» в контексті побудови образу світу – як її можливі механізми. Практично всі дослідники феноменологічного спрямування відмічають споконвічну невідчужуваність людини й світу і відповідно фатальну контекстуальність образу світу, картини світу, світовідчуття та їх узалежненість від самого життєвого світу: від нужд, інтенцій та реальної практики суб'єкта. На відміну від них Сартр вважає важливішою так звану «неантизацію», тобто негативну відповідь на запитання про існування; відсутність шуканого. У цьому зв'язку артикулюється поняття перцепційного тла, яке уможливорює саме розуміння відсутності. Звертається увага також на сартрове розуміння суб'єктивних можливостей та складностей самодетермінації особистості («проект», «марна віра»), а саме на їх суперечливість і водночас невіддільність від відповідальності.

Ключові слова: свідомість, ніщо, неантизація, проект, уява, інший, «марна віра».

Актуальність. Ж.-П. Сартр – одна із найвизначніших постатей на культурному горизонті ХХ ст. Мабуть, ніхто з філософів не зажив такої прижиттєвої й посмертної слави та впливу; і не випадково під час відомих студентських заворушень у Франції для перемовин у забарикадовану Сорбонну з усіх «великих

і могутніх» пустили самого лише Сартра. Його спадщина напрочуд різноманітна: він блискучий письменник, і не менш величний філософ, і психолог не з останніх. Він заслужив і Нобелівську премію, і те, що його філософію вважають однією з найяскравіших версій феноменологічного екзистенціалізму. Роботи Сартра, як художні, так і власне наукові, справили певний вплив і на формування екзистенційної психології, і на розвиток психоаналізу. Інтелектуальний «спис» Сартра відточувався у постійній очній та заочній полеміці з іншими.

Ж.-П. Сартр був одним із тих, з ким постійно полемізував М. Мерло-Понті, але водночас сам Сартр був чи не найзапеклішим опонентом М. Гайдегера. Ми не будемо спинятись на ідейно-теоретичній «кориді» цих корифеїв; порівняльному аналізу поглядів Ж.-П. Сартра та М. Гайдегера присвячені спеціальні роботи [3; 12]. Для вияснювання філософського ідейного й настановчого тла як базису для психологічного розроблення проблеми світовідчуття та образу світу в міркуваннях Ж.-П.Сартра, очевидно, доцільно вияскравити проблеми неантизації, образу уяви, іншого, «марної віри», проекту.

Мета – акцентувати психологічні підстави для постановки та розроблення проблеми світовідчуття з феноменологічно-екзистенційного погляду. **Завдання** – показати на текстах найзначніших робіт Ж.-П. Сартра психологічну обґрунтованість екзистенційного способу побудови образу світу як неґації.

Буття й ніщо. Оскільки Сартр як усі феноменологи також був заклопотаний створенням онтології, його так само найперше цікавило питання буття. Тому «Буття й ніщо» – одночасно головна проблема і назва основної філософської роботи Ж.-П. Сартра. Це «важкий твір Сартра “Буття і ніщо”, який передбачає дуже ґрунтовні пізнання в історії філософії і розгортає настільки технічні й абстрактні ходи думки, що вони доступні лише натренованим філософам-фахівцям» [3]. Будучи «за покликанням» екзистенціалістом, за проблематикою антропологом, за способом міркувань психоаналітиком, а за філософським фахом феноменологом, Ж.-П. Сартр вибудовує свої міркування, «користуючись феноменологічним методом» – він фіксує наявність трьох незвідних один до іншого способів буття: буття-в-собі, буття-для-себе та буття-для-інших. Буття-в-собі чи суще-в-собі («l'«en-soi») – це проста даність, позитивність, самототожність. Такого

роду буття навіть не має рис активності чи пасивності: воно безпредикативне, воно «є те, що воно є» і нездатне бути інакшим. Тому буття-в-собі й пізнається як світ, як природа, як сума всіх зовнішніх щодо людської свідомості обставин, а також як минуле самої людини – як все, що «стало», яке не можна відмінити, скасувати. Буття-в-собі є ні активним, ні пасивним, бо без людини немає ні активності, ні пасивності; воно, як пише Ж.-П. Сартр, «просто є і все»; воно «ніяке», «порожнє» і «позитивне».

Зовсім інша річ – буття-для-себе («le pour-soi»). Воно передбачає споконвічну проблематичність, а, значить, негачію, брак. Походження негачії обґрунтовується тим, що буття-для-себе ми впізнаємо за тим, що воно є результатом/процесом специфічно людської діяльності: запитування, заперечення, жалю тощо. Фундаментальний спосіб буття свідомості (людини) у світі – це пошук, запитування: тому буття цього роду є, навпаки, «тим, чим воно не є, не будучи тим, чим воно є» [14, с. 451]. Запитування завжди пов'язане із сенсом, зі смислопокладанням; але тим самим воно пов'язане також і зі сподіванням. Саме запитування, таким чином, це різновид «експектації», адже коли я запитую, я маю на увазі отримання відповіді (пор. із загальноприйнятим, що образ світу є система експектацій щодо світу). У цьому сенсі реальність рівноправно вміщує в собі буття й небуття: буття як позитивну відповідь на запитання про існування і небуття – як негативну. У Ж.-П. Сартра небуття – це багато в чому (але не тільки) несправджені сподівання про буття. Сартр вибудовує філігранно тонку топіку суб'єктивного, яку випустив з уваги «сам» Гайдеггер. Оскільки негачія – по суті результат суб'єктивного (бо буття-в-собі – «ніяке»), то вона з'являється (проявлюється) у сфері між світом та запитуючим суб'єктом і навпаки: запит, запитання є модусом породження негачії як відсутності. Тобто у Ж.-П. Сартра ніщо – це не «взагалі ніщо», а по суті негативна відповідь про наявність буття; і звідси його відома теза про те, що ми оточені буттям рівно настільки, як і небуттям.

Запитування висвічує подвійне існування запитуваного – запитування є одним із модусів буттіювання, але водночас *через* і у процесі запитування людина *дистанціюється від того, про що питає* (тобто від світу), ставить себе «в позицію» суб'єкта, тобто в ідеальну позицію поза світом – в позицію *нібито позазнаходжуваності* (позазнаходжуваності «als ob»). Світ

покладається людиною як об'єкт, феномен, деяке буття-в-собі – так і виходить, що об'єкт і суб'єкт «розносяться» по різні буттєві площини. Суб'єкт в момент запитування відринає світ від себе, тобто «неантизує» його. Таке явлення себе по той бік світу, а світу по тій бік себе є поява людської реальності в ніщо, точніше, в оточенні ніщо. Ніщо у Сартра є поняттям із дуже сильною смисловою навантаженістю. Він дуже часто вживає не лише термін «ніщо» («le néant»), але й «неантизація», «неантизуючий» (англ. «neantisating») – для того, щоб якнайсильніше підкреслити процесуальність, а також момент вироблення, породження ніщо людиною, суб'єктом.

Неантизація. Ніщо не розуміється Сартром як просте неіснування чи знищення буття; ніщо – це передусім відсутність того, про що запитується: саме в цьому сенсі він пише, що буття «оточене ніщо». «Термін “неантизація”, уведений С. (Сартром – Г. К.- Л.), не означає знищення (анігіляції) свідомістю даного; це мовби обкутування даного свідомістю («муфтою ніщо»), рух свідомості, що дистанціює й нейтралізує, підвішує дане у невизначеності всередині проекту як “неіснуюче”» [23]. Сама здатність ставити питання дозволяє нам відриватися від причинно-наслідкових рядів світу. Ніщо не існує без людини, воно виникає в той момент, коли людина отримує негативну відповідь на своє запитання. Тільки через ставлення вияснюється, оприявнюється те, що не відбулося. На відміну від гайдеггерового положення, що людська реальність завжди «обложена» буттям, у Сартра буття «обложене» й «обкладене» ніщо («ніщом»).

Ось як пояснює Ж.-П. Сартр сутність тези про те, що буття оточене ніщо. Коли ми питаємо про будь-що, ми можемо отримати як позитивну відповідь («це дещо – є»), так і негативну, негаційну. При цьому негативні відповіді можуть бути різних видів: «відсутнє буття» може бути констатацією неіснування взагалі, відсутності в даному місці-часі, існування в іншому місці чи часі, або ж коли «свідомість нейтралізує питання про існування» [19, с. 144], тобто коли «свідомість» знімає питання про існування. Все це Сартр показує на знаменитому прикладі П'єра: я заходжу до кафе й одразу бачу, що П'єра там немає. І відповідь на питання про існування (П'єра) якраз і розкладається на вказані щойно форми неантизації. Неантизація – це така деструкція буття, що спричинена мною, коли я кажу: я не маю більше друзів, тут колись було дерево і т. д. Тобто

неантизація – це «певне “вирізування дірок” у тому, що було значущим для людини, мало для неї буття» [7, с. 499]. І так острівці буття завжди оточуються серпанком, «муфтою» небуття. «Подібне “буття відсутнього” є у Сартра настільки базисним фактом для розгортання його онтології, що термін “Ніщо” винесений у заголовок його книги разом із терміном “Буття”, а в самій його онтології роль Ніщо взагалі є першорядною» [7, с. 496]. Хоча, здається, першорядну роль відіграє не ніщо, а неантизація, процес негації. До слова, також суть неантизації стає добре зрозумілою через пояснення Р. Бартом поняття алібі, яке здійснюється як показ «діалектики» порожнього й наповненого: суть алібі полягає в тому, що X думає, що Y знаходиться в Z , але Y насправді в Z немає, тобто Z – порожнє; і навпаки, X знаходиться в Z^1 , де про нього Y думає, що його там немає [2, с. 88]. В акті неантизації відбувається так зване *призупинення віри* в існування об’єкта.

Виникає питання: навіщо Сартрові знадобилося стільки уваги приділяти цьому досить тонкому, але й не такому вже неординарному явищу конституювання ніщо. Річ у тім, що це запитування-відповідання і неантизація як його аспект формує суб’єктивно важливий регіон буття, що у різних підходах має різні назви: життєвий світ, ментальний простір, простір життя, хронотоп, ситуацію, феноменальне поле і т.д. При цьому Ж.-П. Сартр звертає увагу на важливу в цьому плані проблему тла. Як у ситуації з відсутністю П’єра: чи можемо ми сприйняти відсутність? Так, але лише за допомогою сприймання тла, тобто тих об’єктів ситуації, серед яких *мав би бути* П’єр (об’єкт, «фігура»). Причому ясно, що покладання чогось як фігури, а чогось як тла – це прерогатива людини, суб’єкта. Власне кажучи, «у сприйнятті форма завжди утворюється на якомусь тлі. Жодний об’єкт, жодна група об’єктів не призначені спеціально для того, щоб стати тлом і формою: все залежить від напрямку моєї уваги» [14, с. 48]. Перетворення об’єктів ситуації на тло для сприймання фігури, тобто «знищення» їх як фігур («преференційних форм») і переведення їх у тло є так званою першою неантизацією. Друга неантизація – це, власне, констатація відсутності «фігури», тобто П’єра. «Короля грає його почет», тобто фігуру «облямовує»=артикулює=визначає щось, що оцінюється, кваліфікується як тло. Тобто фігура й тло конститууються нашою інтенцією.

Уява й уявне. У нашому досвіді всі об'єкти можуть бути даними нам, а точніше, «взятими» нами, тобто інтенційованими, у два способи: як сприймання та за допомогою уяви. Слід зазначити, що у роботі «Уявне» [15], в якій Сартр прагне «накидати “феноменологію” образу» [18, с. 54], він специфікує термін «образ» у такий спосіб: «образ» відноситься ним лише до образу уяви, а образ сприймання іменується просто як «сприйняття».

Свідомість же в Сартра має такі головні характеристик, як те, що вона «порожня» і «актна». Тому «свідомість ситуаційна, тобто інтендована до об'єкта, задумана в бік набуття змісту як конкретної визначеності об'єкта... Інтендованість до об'єкта, проте, є лише інверсія самоспрямованості на себе» [25, с. 197]. Ця самоспрямованість свідомості – «спосіб для структури свідомості покласти себе зовні за допомогою оформлення змістової предметності й повернутися до свого іншого, тобто до змістовно-предметного» [там само, с. 198]: тут ідеться про те, що свідомість завжди *добудовує* свою предметність до деякого цілого за рахунок покладання себе у зовнішню предметність. Тому свідомість постає як така ідеальна структура, що налаштовується у своїй «конфігурації» на взаємозв'язок із «зовнішнім» об'єктом, немовби *геометризується* відповідно до конструкції об'єкта. Настанову ж про те, що в бутті є якісь об'єкти, що їх свідомість «перетравлює» і поміщає їх всередину себе, Сартр називав «травною філософією». Він вважає свідомість фундаментально відкритою, і, як зазначалось, не так предметною й «ланшафтною» («свідомість порожня»), як актною. Хоча «свідомість не породжується як одиничний випадок абстрактної можливості, але, виникаючи в лоні буття, створює й підтримує свою сутність, тобто синтетичну будову своїх можливостей» [14, с. 29]; «Ми тільки хотіли відзначити: 1) що у свідомості немає причини, 2) що вона є причина власного способу буття» [там само, с. 30].

Так само щодо уяви Сартр вважає, що наша свідомість має принципово ілюзорний характер у такому сенсі: «образо-свідомість» покладає свій об'єкт як деяке небуття» [там само, с. 59]. Уявний об'єкт – це об'єкт, відсутній тут і тепер, тобто уява – це ситуація, схожа на «другу неантизацію», в якій відбувається згадуване призупинення віри в існування об'єкта (аподиктичності, властивої безпосередньому сприйманню). Тому через цю призупиненість віри уява є своєрідним «позиційовальним» актом.

Позиціювальним тому, що хоч об'єкт і відсутній, проте уява – за допомогою присвоєння об'єктові певного статусу – ставить його в певну *позицію* до свідомості. Цей образ надчуттєво-цілісний: він «виступає посередником між поняттям і сприйняттям <...> образ, здебільшого, буває націлений відразу на весь об'єкт цілком» [16, с. 173].

Незважаючи на безліч тонких спостережень, залучення багатого емпіричного психологічного матеріалу та витончених міркувань, уява у Сартра постає в чисто негативній, тобто дефіцитарній, іпостасі, а образ уяви завжди або «не дотягує» до реальності, або є варіантом її своєрідної «деградації». Не випадково в нього уподібнюються власне уява, марення та видіння. Варто погодитись, що, на жаль, у цілому Сартр негативно характеризує уяву (ніщо, невдача, деградація, ілюзія, магічний акт тощо). Згідно з Ж. Дюраном, це знецінення образу пояснюється тим, що Сартр, будуючи теорію уяви, звертається до одиничних образів відсутніх людей, предметів, що «не дотягують» до сприймання, оскільки їм не вдається «воскресити» реальність. Але Сартр не аналізує поезію, міфи, релігії, де творча уява не копіює реальність, а створює нову. У цьому сенсі П. Рікер писав, що, коли розуміти образ як ніщо, то необхідно відрізнити його від уяви. Аналіз Сартра застосовний лише для репродуктивної уяви, але не до творчої. Неправильне й протиставлення сприймання та уяви [19, с. 145]; не випадково багато місця приділено наочним опорам для викликання образу уяви, феномену узагальнення окремих рис при зринанні образу і т. п. Сартр ніби не хоче бачити очевидної творчої, породжувальної ролі уяви [13], хоча це суперечить його ж засновкам про проект, який є достотним творчим актом самообудови.

Так само похмуро й песимістично звучать думки Ж.-П. Сартра про роль тілесності. Як згадувалось, з ним вів нескінченну полеміку М. Мерло-Понті, який вважав тіло достотним суб'єктом і останньою (власне, першою) упевнювальною й уможливлювальною інстанцією людини щодо світу. Сартр також вважав, що саме тіло встановлює межі «онтологічного горизонту» – людина може бути суб'єктом, оскільки має тіло, – але, на відміну від Мерло-Понті, розумів тіло не стільки як умістище духу, скільки як його в'язницю, а людину – його заручницею й бранкою. Саме тіло встановлює межі й обмеження для явлення мене світові та інших мені; тіло розглядається як буття-для-себе та буття-для-іншого [5]. Тут

найважливішими категоріями Сартр вважає категорії володіння («avoir») та суверенності. Моя суверенність не повинна ставитися під сумнів іншим; але через те ж саме я не можу знехтувати існуванням іншого. Тобто тілесність теж має переважно негативне, негацийне навантаження.

Буття-для-іншого. Отже, інший для мене найперше – це тіло-об’єкт. Але і я для іншого такий самий тіло-об’єкт. Цей інший, будучи для мене тілом-об’єктом, сам перетворює мене на об’єкт. Інший, як і я, охоплений бажанням або володіти, або належати. Тому й неминучі діалектично-конфронтаційні відносини моєї суверенності та бажання володіти суверенністю іншого, і взаємно такими ж інтенціями іншого, – тому люди є обмежувачами одне одного. «Немає потреби в ґратах. Пекло – це інші», – висновує Ж.-П. Сартр у п’єсі «За зачиненими дверима». Між людьми – і тут сама назва стає пояснювальною – між «буттями-для-себе» основні відносини – це намагання *кожного* перетворити іншого на об’єкт. Адже йдеться не лише про володіння іншим як просто річчю, а про володіння іншим ще й як свободою. Тому тіло як «місце» зустрічі з іншим і стає обмежувальною інстанцією, з якого починається розщеплення, «тріщини» буття – тіло (і Я як його в’язень) стає об’єктом бажань іншого. Саме в такому ключі багато місця приділяє Сартр погляду (іншого на мене), сорому, провині, яких вважає достотно соціумними (на відміну від Гайдеггера, що якраз вважав провину безпричинним і споконвічним, суто екзистенційним почуттям) – сором та провина конститууються реальною чи уявною присутністю, а, *отже*, осудом чи страхом мене з боку іншого.

Пекло – це інші, тому що з появою іншого починається моя тотальна несвобода: погляд («regard») іншого паралізує мене, перетворюючи на об’єкт. Під поглядом іншого мій власний досвід модифікується таким чином, що зненацька я виявляю себе елементом деякого проекту, який створений не мною. Наявність іншого – це не актуалізація моїх прихованих потенцій: вона конструює новий тип мого буття, яке віднині повинне підтримувати нові якості; ці якості виникають лише у разі зустрічі мене з іншим. Інший робить мене об’єктом без моєї згоди, без мене, але якраз тим самим дає можливість безцінного досвіду для мене бути об’єктом. Більше того, інший ніби володіє таємницею мого я, позаяк я сам себе не бачу так, як мене бачить інший. Мене як Я створює

об'єктний погляд Іншого. Незважаючи на те, що цей досвід украї неприємний, проте він необхідний. Таким чином, інший необхідний, щоб висвітити мене переді мною самим, тобто щоб зрозуміти людське буття як таке.

Одним із магічних механізмів існування людини у світі є феномен так званої «марної віри» («*mauvais foi*»). Перекладачі зазначають складності перекладу цього важливого для Сартра поняття іншими мовами. Як пише російський перекладач «Буття й ніщо» В. І. Колядко: «У викладенні філософії Сартра деякі наші вчені перекладали цю категорію буквально як “погана віра” (рос. “дурная вера” – Г.К.-Л.), але такий переклад не розкриває її сенсу, оскільки абсолютно незрозуміло, як віра може бути дурною, поганою. У нашому перекладі використовується поняття “ненавмисного самообману” або просто “самообману” як істотної характеристики суперечності свідомості» [8, с. 7]. Тут можна в дужках порадіти за українську мову, оскільки в ній є «мана» й «омана», «марність» і «марнота», та й українське «дурна віра» є цілком придатним для передачі сенсу «*mauvais foi*» – із таким смисловим відтінком, яке воно має у фразі «дурне сало без хліба». Тож марну віру чи самооману Сартр розуміє як існування так званих загально-спільних знань. Подібними поняттями оперують Е. Дюркгайм («колективні уявлення»), Л. Альтюссер («ідеологія»), К. Маннгайм («тотальна ідеологія»), М. Фуко («дискурсна формація»), М. Пешо та Е. П. Орланді («преконструкти»), М. Гайдеггер («*das Man*»), А. Шюц («когнітивний стиль»), П. Бергер та Т. Лакман (він же Лукман) («соціальне знання») та інші. У кожного з авторів є, безперечно, специфічні нюанси, тому, власне, й використовуються різні поняття, але поєднує їх розуміння того, що існують викривлені соціальні форми та способи мислення. Близьким є також поняття ментальності та ідеології – з акцентуванням у поняттях ідеології і соціального знання моменту нав'язуваності та санкціонованості певних уявлень з боку влади на відміну від (більшої) стихійності та тривалості формування ментальності та її інертності.

Індивідуальні «спотворення» реальності мають до них далеко не безпосередній стосунок; більше того, на тлі чи всередині такої колективної форми мислення питання про індивідуальні спотворення ставиться лише у зв'язку з мірою відходу від цих глобалізованих колективних форм – а не як про «самих по собі» чи

як відповідність реальності. «Тому в реальній соціальній структурі дефект глобальної соціальної форми мислення (у розрахунку від деякої ідеальної, або абсолютної) є насправді єдиною реальністю. Таким чином, перетвореність форми мислення відноситься до свого еталону, як буття дійсності – до буття граничної можливості. Це означає, що ідеологія реальної соціальної структури є ніщо інше, як соціальна ілюзія, що функціонує як глобальна форма мислення» [25, с. 203]. До слова, гегелево-марксове поняття «перетвореної форми» з огляду на ці ідеологічні чи «ментальнісні» наслідки часто перекладають як «спотворена форма» («превратная форма»). Марна віра чи ідеологія – це ті знання чи настанови, що закарбовуються соціумом «в голову» кожної людини. Тому в принципі ідеологія та формована нею картина світу є за визначенням фантомною формою свідомості.

Ж.-П. Сартр каже, що це ілюзорна форма свідомості, і міру її ілюзорності не можна визначити в горизонті «природної настанови» свідомості, ізсередини. Констатувати хибність чи просто наявність такої самоомани, «дурної віри» можна лише вийшовши зі звичайного «нормального» плину свідомості, тобто поклавши край власне нормальності – адже всезагальність форми думки означає її беззаперечність. До того ж «хибність самої форми думки невикривання, позаяк об'єктивно-видимісна структура глобальної форми думки як віросвідомісна не піддається критиці через змістові аргументи» [там само, с. 204-205]. «У самоомані немає ні цинічної брехні, ні науково сформованих понять, що уводять в оману. Але перша дія самоомани є втеча від того, від чого не можна бігти, втеча від того, що є» [14, с. 104]. Тут сартрова «*mauvais foi*» функціонально зближується з «*das Man'om*» Гайдеггера – як несвідома втеча. Марна віра є дещо середнє між щирістю й цинізмом: щирістю як повною нереклексивною безпосередністю (тобто наївністю і «святою простотою») та цинізмом як ясним усвідомлення всієї розірваності свого особистого буття і саркастичною відстороненістю від самого себе. Марна віра, самоомана і є справжній стан «віросвідомості». Самоомана «постійно коливається між щирістю й цинізмом. <...> вона належить до того типу психічних структур, які можна називати “метастабільними”, вона <...> являє автономну й тривалу форму, вона може навіть бути нормальною стороною життя для досить великого числа осіб» [там само, с. 84-85].

Проект. «Критикуючи психоаналітичну позицію З. Фрейда, яку він називає “вертикальним детермінізмом”, Ж.-П. Сартр проголосив необхідність звільнити психоаналіз від будь-якого натуралізму...» [13]. «...Мислитель цікавився психоаналітичною теорією і намагався трансформувати ідеї психоаналізу З. Фрейда й дещо їх переінакшити, а саме – адаптувати під екзистенціалізм» [12, с. 120]. Зокрема, фрейдівому наддетермінізму Сартр протиставляє практично нічим не обумовлену свободу. Йдеться про проект – «pro-jet». Оскільки свідомість є принципово відкритою, то людина як буття-для-себе – це «про-ект», який за визначенням завжди відкритий майбутньому, завтра ми можемо бути не такими, як сьогодні. Людина сама творить себе, неантизуючи, відринаючи себе й своє теперішнє буття, і таким чином створюючи «тріщини», «зазори» в бутті. «Цілком у дусі Хейдеггера Сартр розглядає буття-для-себе як проект (pro-jet). Проеціювання відбувається у потрібний час, і основним екстазом є тут те, що ще повинно відбутися, майбутнє (a-venir)» [3, с. 163] (ремарка: тут «проеціювання» слід вважати невдалим перекладом, оскільки йдеться якраз про проект, а не про проекцію). Це про-ектування, етимологічно «про-кладення», не обумовлене нічим, крім самого пориву. Тут ми бачимо практичний повтор Гайдеггера про існування людини у світі як проектування і покладання-себе-вперед, самопобудову (у Гайдеггера «наперед-себе-забігання»). «Відповідно, майбутнє приходить у світ лише з людським існуванням, як “проект” майбутнього, де минуле через заповнення “ніщо” теперішнього може стати чимось» [6]. Людина – це майбутнє людини, – каже Ж.-П. Сартр.

У своєму внутрішньому світі, вважає Сартр, ми не залежимо ні від суспільства, ні від інших людей, ні від моральних і релігійних настановлень, ні навіть від власного минулого. Людина абсолютно незалежна у своєму виборі: «Людина проектує себе під знаком самопричинності як цінності» [23]. Це «бракуюче» свідомості є, за Сартром, третій, ідеальний регіон, імплікований у понятті світу як феномену. Лише завдяки виявленню та розкриттю свідомістю буття-в-собі, цьому посередництву свідомості, що неантизує, проектує, означає й тоталізує (тобто синтезує дане в єдність проекту) «є саме буття», народжується світ, особистість і цінність, вважає Сартр [там само].

Кожний акт вибору відбувається ніби з нуля, в акті вибору людина неантитує своє теперішнє й своє минуле, здатна «розтиснути щільне буття», відкинути свою дурну віру. Акт вибору – завжди абсолютний. Проте з абсолютною і нічим не детермінованою свободою, з поривом як актом свободної волі пов’язується так само *абсолютна відповідальність*. Один із розділів «Буття й ніщо» промовисто називається «Свобода й відповідальність» [14]: «...Людина, будучи засудженою на свободу, несе весь тягар світу на своїх плечах; вона відповідальна за світ і за саму себе як спосіб буття. Ми беремо слово “відповідальність” у його звичайному сенсі, як “свідомість бути незаперечним автором події або об’єкта”. У цьому сенсі відповідальність для-себе є обтяжливою, оскільки вона (для-себе) є те, за допомогою чого існує світ, <...> якою б не була ситуація з її коефіцієнтом ворожості, навіть нестерпним; вона має прийняти на себе цю ситуацію з гордою свідомістю того, що є її автором... Ця *абсолютна відповідальність* не є, втім, прийняття, це – *просто логічна вимога наслідків нашої свободи*» [14, с. 558-559] (курсив наш. – Г. К.-Л.). (Ці міркування дуже схожі на думки М. Шелера про те, що людина має право вважатися винною і бути покараною. Заперечувати провину за допомогою пояснення, що вона є жертвою обставин, – значить віднімати у неї її людську гідність; ставати винною – це прерогатива людини.)

Взагалі творчість Ж.-П. Сартра є не лише передумовою і предметним «субстратом» становлення екзистенційної психології [13], але й сама могла б стати багатим матеріалом для дискурс-аналізу чи нарративного аналізу, оскільки в його текстах дуже вже сильно просвічують його особисті проблеми (майже завжди він, хоч і стриманий, але безнадійний песиміст, якого «нудить», перед яким «мур», який «приречений», «засуджений» на свободу («condamné à être libre») і т. д.) та соціально-історичні особливості, що сформували саме такі своєрідності його «життєво-особистісного шляху». Виявляється, що не так Гайдеггер, як Сартр був «закинутий» у досить-таки ворожий світ (сама сартрова «la délaissement», наприклад, польською зазвичай перекладається як «osamotnienie» [12]). І. С. Андреева з огляду на ці та подібні думки й настрої Сартра слушно вважає, що сартрів світ був «погностичному споконвічно злим», а П. П. Гайденко каже про «люциферичну гординю» Ж.-П. Сартра [1]. (Можна сміливо

сказати, що психотерапевт, особливо психоаналітик, помітив би ще багато іншого.) Проте незважаючи на явний титанічний пафос сартрового прориву, очевидно, назагал слід погодитися з Бохеньським, який пише: «Цей екзистенціалізм, що мусив би, судячи із самої своєї назви, дати пояснення людському існуванню, небезпідставно розглядався як меонтологія, як теорія неіснування» [3, с. 166-167]. Втім, Джон Фаулз у відомому «Арістосі» писав, що від екзистенціалізму відмовитись неможливо, бо екзистенціалізм – це не філософія, а спосіб розглядати й використовувати інші філософії.

Отже, в контексті проблеми вияскування регулювальних функцій образу світу міркування Ж.-П. Сартра можуть мати такі наслідки. 1. На відміну від більшості культурно-антропологічних досліджень про споконвічну закоріненість (невиплавленість зі світу) людини в світ, Сартр слідом за Гайдеггером акцентує увагу на закинутості, навіть ще більш загострено порівняно з ним – безпритульності людини у своєму існуванні. 2. Це, своєю чергою, веде до визнання можливості недетермінованості людини практично нічим, включаючи так звану «самоману» чи «марну віру». 3. Сартр насправді одним із перших «виписав» багаторівневість взаємовіддзеркалень у соціальній перцепції як суб'єкт-суб'єктній і рівночасно суб'єкт-об'єктній рефлексії та взаємоатрибуції. 4. На відміну від усіх Сартр звертає увагу на конфронтаційно-обмежувальний характер буття-для-іншого і показує, що стосунки між суб'єктами розпадаються на взаємне дзеркалення суб'єкт-об'єктних відносин. Ж.-П. Сартр доводить, що це ущемлює людину, але водночас лише так формується зовсім новий регіон її буття, формується її суть для самої себе. 5. Тіло є головним чином обмежувальною інстанцією щодо буття-для-себе. Крім того, моє тіло – це перше, через що інший демонструє мою об'єктність для нього. 6. Водночас буття-для-себе – це принципово відкрита і актна свідомість. Її сутністю є прагнення до трансцендування, створення «про-екту», відкритого майбутньому. 7. Вийти за межі ситуації і плину життя можна завдяки прориву. Прорив – це нічим (зовнішнім) не детермінований вчинок, «тріщина» у бутті, певним чином відмова від теперішнього. Прорив є акт «тотальної» самодетермінації. 8. Неантизація виникає там і тоді, де й коли отримується негативна відповідь на наявність буття. Це положення особливо важливе для розуміння механізмів

дискретизації об'єктів світу, в тому числі й свого внутрішнього світу. 9. Вчинок можливий на основі неантизації як відречення, тобто переведення фігур у тло, існуючого в ранг неіснуючого, наявного у відсутнє. Вибір щоразу робиться «з нуля», з «нульової умови» *hic-nunc-sic*. 10. Оскільки неантизація – спосіб існування свідомості, то свідомості як такій іманентна абсолютна свобода, незалежність. 10. Абсолютна свобода – це водночас абсолютна відповідальність: людина у своїй поведінці фактично детермінована своєю приватною відповідальністю за все і всіх. 11. Як усі екзистенціалісти, Сартр приділяє багато уваги впливу тривоги, страху, «безпідставності» людини перед світом. 12. Ж.-П. Сартр був одним із небагатьох, хто заперечував або не хотів бачити творчого характеру уяви, акцентуючи увагу на репродуктивній уяві. І хоча Сартр багатьма способами доводив «логічну невдачу» всіх відносин людини та світу, як у бутті-для-себе, так і в бутті-для-іншого, це положення суперечить його ж думкам про здійснення процесу неантизації та здійснення проекту як покладання себе «в-назовні». 13. Творча спадщина самого Ж.-П. Сартра демонструє дуже складно побудований, тонко «відчутий», напружено-драматизований, титанічний, але водночас невтішно песимістичний образ світу автора.

Висновки. Хоча Ж.-П. Сартр не бачить творчої уяви як процесу, в його роботах бачимо вельми витончений розвиток феноменології, яка стала чимось на кшталт феноменологічно-екзистенційного психоаналізу. Сартр на багатому емпіричному матеріалі і дуже «технічно» показав, якщо можна так висловитися, екзистенційно-феноменологічний спосіб побудови образу світу, світовідчуття та світоподолання, в яких у край важливого значення набувають так звані перша й друга неантизації та проект. А також слідом за іншими екзистенціалістами гранично загострив проблему способу й сенсу суто людського – для-себе та для-інших – буття та інші *тихічні* проблеми (від д.-гр. «*τῆχῆ*» – доля людини). Про Ж.-П. Сартра можна сказати, що він був екзистенціалістом з одним із найдраматичніших світобачень.

Література

1. Андреева И. С. Путь в онтологию : реферат книги Гайденко П. П. Прорыв к трансцендентному : новая онтология (главы про Сартра и

Бердяева) [Электронный ресурс] / И. С. Андреева – Режим доступа : http://fege.narod.ru/librarium/de_gaidenko.htm

2. Барт Р. Миф сегодня / Р. Барт // Избранные работы : Семиотика. Поэтика. – М. : Прогресс ; Универс, 1994. – С. 72-130.

3. Бохеньский Ю. М. Современная европейская философия / Ю. М. Бохеньский ; [пер. с нем. А. Грецкого]. – М. : Научный мир, 2000. – 256 с.

4. Воображение как познавательная возможность: как возможно творческое воображение? : сб. науч. статей / [отв. ред. к. филос. н. С. Л. Катречко]. – М. : Центр гуманитарных исследований, 2001. – 312 с.

5. Джефферсон А. Отношение к телу: Я и Другой у Бахтина, Сартра и Барта [Электронный ресурс] / А. Джефферсон ; [пер. А. К. Васильевой] // Философские исследования – С. 350-378. – Режим доступа : <http://anthropology.rchgi.spb.ru/sartr/sartril.htm>.

6. Зарубин А. Философия Жана Поля Сартра [Электронный ресурс] / А. Зарубин. – Режим доступа : <http://wap.realhistory.forum24.ru/?1-8-0-00000020-000-0-0> <http://noblit.ru/content/view/81/33/>

7. Зотов А. Ф. Современная западная философия : учебник / А. Ф. Зотов. – М. : Высшая школа, 2001. – 784 с.

8. Колядко В. И. Предисловие / В. И. Колядко // Ж.-П. Сартр. Бытие и ничто : опыт феноменологической онтологии ; [пер. В. И. Колядко]. – М. : Республика, 2000. – С. 3-17.

9. Кралечкин Д. Анекдот и онтология [Электронный ресурс] / Д. Кралечкин – Режим доступа : <http://lebenswelt.narod.ru/kr09.htm>

10. Лютий Т. В. Суголосність логіко-дискурсивного та інтуїтивного компонентів мислення : репродуктивна й евристична здатність уяви [Электронный ресурс] / Т. В. Лютий // Мультиверсум : філософський альманах. – К. : Центр духовної культури, – 2006. – № 55. – Режим доступа : http://www.filosof.com.ua/Jornel/M_55/Lutyj.htm

11. Лютий Т. Нігілізм : анатомія Ніщо : монографія / Т. Лютий. – К. : Парапан, 2002. – 295 с. – (Серія: замовляйте у мене febry@ukr.net).

12. Малкович П. Феномен закиненості в філософії екзистенціалізму / П. Малкович // Вісник Львів. ун-ту. – Серія філософія. – 2009. – Вип. 12. – С. 116–123.

13. Омелаєнко Г. Д. Феноменологічний екзистенціалізм Ж.-П. Сартра як передумова створення концепції екзистенціальної психології [Электронный ресурс] / Г. Д. Омелаєнко – Режим доступа : http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Niz/2007_8/omelaenko.htm

14. Сартр Ж.-П. Бытие и ничто : опыт феноменологической онтологии / Жан-Поль Сартр ; [пер. с франц. В. И. Колядко]. – М. : Республика, 2000. – 639 с.

15. Сартр Ж.-П. Воображаемое : феноменологическая психология восприятия / Ж.-П. Сартр ; [пер. с франц. М. Бекетовой ; отв. ред. Д. В.

Складнев]. – СПб. : Наука, 2001. – 319 с. – (Серия «Французская библиотека»).

16. Сартр Ж.-П. Воображение [Электронный ресурс] / Ж.-П. Сартр ; [предисловие и пер. с франц. В. М. Рыкунова] – Режим доступа : <http://www.opentextnn.ru/man/?id=2346>

17. Свасьян К. Жан-Поль Сартр: слепой свидетель антропософии [Электронный ресурс] / К. Свасьян // Растождествление – Режим доступа : <http://www.rvb.ru/swassjan/rastozhdest/12.htm/>

18. Слинин Я. А. На подступах к экзистенциализму: размышления Ж.-П. Сартра о воображении и воображаемом / Я. А. Слинин / Ж.-П. Сартр. Воображаемое. Феноменологическая психология восприятия ; [пер. с франц. М. Бекетовой]. – СПб. : Наука, 2001. – С. 3-51. – (Серия «Французская библиотека»).

19. Соколова Л. Ю. Ж.-П. Сартр и Г. Башляр: две феноменологические концепции воображения / Л. Ю. Соколова // Размышления о философии на перекрестке второго и третьего тысячелетий : сборник к 75-летию профессора М. Я. Корнеева. – Выпуск 11. – СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – С.141-150. – (Серия «Мыслители»).

20. Стрелков В. И. Сартр (Sartre) Жан Поль [Электронный ресурс] / В. И. Стрелков – Режим доступа : <http://www.philosophydic.ru/sartr-sartre-zhan-pol>

21. Тузова Т. М. Жан Поль Сартр / Т. М. Тузова. – М. : Книжный дом, 2009. – 256 с. – (Серия «Мыслители XX столетия»).

22. Тузова Т. М. «Бытие и Ничто» [Электронный ресурс] / Т. М. Тузова – Режим доступа : <http://www.history-time.net/history/77>

23. Тузова Т. М. Сартр (Sartre) Жан Поль [Электронный ресурс] / Т. М. Тузова – Режим доступа : <http://psylib.org.ua/books/gritz01/sartr.htm>

24. Филиппов Л. И. Философская антропология Ж.-П. Сартра : критический очерк / Л. И. Филиппов. – М. : Наука, 1977. – 126 с.

25. Черненко С. В. Функция воображения в концепции «*mauvais foi*» Ж.-П. Сартра / С. В. Черненко // Философия о предмете и субъекте научного познания / [под ред. Э. Ф. Караваева, Д. Н. Разеева]. – СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – С.181-207.

В статье рассматриваются основные понятия философии Ж.-П.Сартра: ничто, неантнизация, воображение, другой, «дурная вера» в контексте построения образа мира – как его возможные механизмы. Практически все исследователи феноменологического толка отмечают изначальную неотчуждаемость человека и мира и соответственно роковую контекстуальность образа мира, картины мира, мироощущения и их зависимость от самого жизненного мира: от нужд, интенций и реальной практики субъекта. В отличие от них Сартр считает более важной так называемую «неантнизацию», то есть отрицательный ответ на вопрос о существовании; отсутствие искомого. В этой связи артикулируется

поняття перцептивного фону, який робить можливим саме розуміння відсутності. Звертає увагу також на сартрове розуміння суб'єктивних можливостей і складностей самодетермінації особистості («проект», «дурна віра»), а саме на їх протиріччю і одночасно невіддільність від відповідальності.

Ключові слова: свідомість, ніщо, неантисація, проект, уявлення, інше, «дурна віра».

In this article the basic concepts of philosophy of J.-P.Sartre are being shown: nothing, neantisation, imagination, another, «mauvais foi» in the context of the world-view building as its possible mechanisms. Almost all the researchers of the phenomenological sense note of the original inalienability of the man and the world and, accordingly, fatal contextuality of the world view, picture of the world and world feeling, and their dependence from the living world as itself: from the needs, intentions and actual practice of the subject. In contrast, Sartre means so-called «neantisation» more important. It is a negative answer to the question of being; it is absence of searching. In this context, the concept of perceptual background, which makes possible the understanding of the absence, is articulated. Also draws attention to Sartre's understanding of the subjective opportunities and difficulties of the selfdetermination of the person («project», «bad faith»), namely their contradiction while the inseparability from responsibility.

Keywords: conscience, nothing, neantisation, project, imagination, «bad faith».

ІСТОРИКО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ РОЗБУДОВИ ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ НА ДІАЛОГІЧНИХ ЗАСАДАХ

В. Ф. Литовський

У статті розглядається історико-психологічний контекст формування та здійснення задуму шкільного навчання дітей, що розвиває філософські, психологічні, педагогічні ідеї Сократа і Платона у теорії та практиці шкільництва ХХ та ХХІ століть.

Ключові слова: шкільне навчання, діалог, монологічні засади шкільного навчання, діалогічні засади шкільного навчання, спільнота дітей, спільнота дорослих, шкільництво.

Постановка проблеми. Починаючи із часів історично-вихідного становлення школи як особливої соціокультурної інституції і до другої половини ХХ століття шкільне навчання дітей спиралось виключно на таке розуміння сутності діалогу, відповідно до якого діалог постає мовним спілкуванням між вчителем і його учнями, що в ньому вчитель передає учням наявні у нього знання

про Світ і людину у Світі. Знання ці він передає як істину, що втілює у собі цілісність і завершеність співбуття людини із Світом. Відповідно до цього вчитель вважає за необхідне добиватись у навчанні того, щоб кожний з його учнів прийняв ці знання як продуктивну та єдино можливу для нього основу і здійснення ним сприймання та розуміння Світу й себе самого у Світі, і розбудови ним відносин із Світом та самим собою у Світі.

Вищеозначені уявлення сформувались у міфопоетичному світосприйманні, мовленні-мисленні творців міст Шумеру та Давнього Єгипту. В епоху Античності вони отримали філософське обґрунтування у творчості Арістотеля у сфері шкільного навчання дорослими дорослих. На підставі цього Квінтіліан розбудував і обґрунтував психолого-педагогічні засади шкільного навчання дітей. Ці засади плідно розвивались у подальшому історичному розвитку людства – як в межах різних філософських, так і в межах різних теологічних уявлень про Світ та людину у Світі, що поставали основою для розбудови школи.

Але в Античності у філософській та педагогічній творчості Сократа і Платона сформувались принципово інші уявлення як про сутність, так і про шляхи здійснення діалогу. Діалог у цих уявленнях постає мовленнєвим спілкуванням людей, кожний з яких у такому спілкуванні шукає власне розуміння буття Світу та буття людини у Світі, спираючись на допомогу співрозмовників. Ці уявлення розвивались послідовниками Сократа і Платона у сфері шкільного навчання дорослими дорослих і у Середньовіччі, і у Відродженні, і у Новий та Новітній час.

До другої половини ХХ століття згаданий задум у сфері розбудови шкільного навчання дітей розвивається, якщо не враховувати вкрай парадоксальну педагогічну діяльність Л. Н. Толстого, виключно у вигляді мисленнєвих експериментів філософів. Але з другої половини ХХ століття цей задум розгортається масштабними психолого-педагогічними новаціями саме у сфері практичної розбудови шкільного навчання дітей по обидві сторони «залізної завіси», що розділяла людство в умовах «холодної війни».

Витоки історико-психологічних процесів, що привели і до формування, і до здійснення цього задуму, та зміст психолого-педагогічних проблем, які виникають за розбудови шкільного навчання дітей на діалогічних засадах, а також шляхи розв'язання

цих проблем розглядалися в роботах В. С. Біблера, Я. Корчака, М. М. Матюшкіна, К. Роджерса, Є. В. Суботського, В. О. Сухомлинського, Г. А. Цукерман та інших вчених, що поділяють і розвивають у галузі філософії та психології шкільного навчання позиції цих дослідників.

Але згадані дослідники та їх послідовники у цьому контексті головним чином звертаються до аналізу взаємозв'язку психолого-педагогічних проблем діалогічного шкільного навчання дітей із історико-психологічними реаліями Відродження, Нового та Новітнього часу. Недостатньо з'ясованими лишаються фактори зв'язку як становлення, так і сутності вищевказаних проблем із історико-психологічними реаліями Архаїки та Античності.

Мета. Поглибити аналіз історико-психологічних умов виникнення задуму розбудови шкільного навчання на діалогічних засадах.

Завдання. 1. Обґрунтувати необхідність вивчення історико-психологічних витоків творчості людини для розуміння змістових та формальних особливостей творчості сучасних дітей. **2.** Сприяти підготовці фахівців, які беруть участь у розбудові шкільного навчання на діалогічних засадах.

Історико-психологічні та психолого-педагогічні виміри загального процесу формування і здійснення задуму розбудови шкільного навчання дітей на діалогічних засадах постають зв'язаними відносинами взаємообумовлення та взаємодоповнення. Такий зв'язок складається у історично-вихідних умовах виникнення і розвитку витоків творчості людини, що є спільними для становлення мистецтва, науки, навчання людини людиною. У цьому плані для нас постають і переконливими, і методологічно продуктивними історико-психологічні реконструкції здійснення людиною певної дії як зображення цією дією самої себе у взаємодії людини із Іншим. Такий Інший у витоках його як розбудови людиною, так і його сприймання нею має подвійну сутність. Це водночас і інша людина, якій передають можливість створювати певну дію у відповідних умовах, і надприродна істота, від якої залежить або успіх, або невдача дії у можливості її здійснення. Йдеться про реконструкції цього процесу, які на підставі узагальнення даних археології, етнографії, мовознавства, історії науки, техніки, мистецтва здійснені С. М. Ейзенштейном,

Ф. Кліксом, К. Леві-Стросом, Л. С. Виготським, Б. Ф. Поршнєвим, О. С. Столяром, О. М. Фрейдєнберг [3; 4; 5; 6; 7; 9; 12; 13; 14; 15].

Означимо, що таке виникнення здійснюється у межах природного явища навчання однією живою істотою іншої живої істоти як докорінне перетворення цього природного явища у явище історичне. Таке створення давньою людиною власної дії, як зображення цією дією самої себе, відбувається у взаємодії людей у людській спільноті. Така взаємодія спрямовується спільнотою на зміну дійсності, яка не тільки оточує спільноту як природне коло її існування, але й створюється спільнотою і як наявна, і як уявна дійсність – культурна (історико-культурна), знаково-опосередкована дійсність. У такому її спрямуванні дія-взаємодія водночас постає умовою зміни-створення людиною як дійсності, так і самої себе [1; 12; 13; 15]. Вищезгадані дослідники показали, що створення людиною дії як зображення цією дією саме цієї дії постає основою для обернення дії людини із предметом у дію з предметом дії, основою для становлення понятійного мислення, мислення-мовлення людини на межі її маніпулятивного мислення. Людина обертає слово у його спрямуванні Іншому і знаряддям, і знаком та усвідомлює сутність такого здійсненого нею обернення [1; 3; 4; 6; 10; 12].

У межах міфопоетичного мислення сутність такого здійснення постає для людини сакральним актом, зв'язаним із творенням Світу. Тому і можливість зображення словом Світу, і можливість зображення слова, що зображує Світ, може належати людині лише як дар істот, що створили Світ і людину у Світі [5; 7; 11; 14]. У перетинанні зображення мовленням Світу і зображення мовлення, яке зображує Світ, народжується шкільне навчання як навчання людини людиною дій, що відтворюють через можливість зображення дією дії сакральні за походженням моделі Світу. Позначимо, що усвідомлення відносин між пантомімічним зображенням мовлення та зображенням мовлення його накресленням має принципове значення саме у контексті продуктивних проблем розвитку сучасного шкільного навчання дітей, що обумовлені можливістю і відповідальністю вибору між його розбудовою на діалогічних та монологічних засадах [4; 9; 12; 13; 14; 16].

На історично-вихідному рівні свого становлення шкільне навчання спирається на уявлення про те, що сакральна сутність

вказаних моделей дозволяє, змінюючи такі моделі, створювати передумови для зміни людиною як наявної, так і уявної для неї оточуючої дійсності. У такій своїй якості шкільне навчання виникає як навчання дорослими дорослих в ході становлення і розвитку храмових господарств, що постають центрами розбудови великих міст навколо храмів у Шумері та Давньому Єгипті. Але розвиток могутності кожного такого міста-храму, міста-держави виявляється зв'язаним із спроможністю його мешканців розбудувати шкільне навчання саме як шкільне навчання дорослими дітей [7; 10; 11].

Вкажемо на те, що відрізняє шкільне навчання дітей у його становленні і розвитку від тих рівнів здійснення навчання дітей, які історично передували шкільному навчанню. Принципово важливим є те, що ці рівні здійснення навчання дітей лишилися основою життєдіяльності етносів, які у своєму історичному розвитку до середини ХХ століття не спирались на створення і розвиток ними міста як осереддя такого розвитку. Д. Б. Ельконін показав, що на певному і загальному для всього людства етапі історичного розвитку виникає необхідність виключити безпосередню участь дітей у трудовій діяльності дорослих, що забезпечує існування і розвиток того суспільства, в якому діти народжуються і зростають.

Водночас постає необхідність сформуванню у дітей поривання включитись з часом у трудову діяльність разом з дорослими та можливість здійснити таке поривання. Відповідно до цього дорослі створюють для дітей рольові ігри, зміст, структура, засоби здійснення яких надавали дітям можливість оволодівати в ході гри опорними діями із тими предметами, що визначали своєрідність трудових процесів та суть життєдіяльності дорослих у її цілісності (приміром, знаряддя праці та зброя). Оволодіння вказаними ігровими діями створювало необхідні передумови для оволодіння дітьми сутністю відносин між дорослими у життєдіяльності, яку вони створювали, та розуміння її сенсу і цінності. І рольові ігри дітей, і їх нерольові ігри, що являли собою десакаралізовані ритуальні дії, які дорослі дозволяли виконувати дітям як ігрові дії, різними шляхами походили від витоків виявлення людиною можливості позначення дією самої себе [4; 7; 8; 9; 10; 15].

Ми поділяємо точку зору В. Т. Кудрявцева, відповідно до якої із виникненням рольових ігор людське суспільство входить у стан, що згаданий дослідник визначає як «розкол». Спільнота дітей постає ігровою спільнотою і усвідомлює себе у такій якості.

Дорослі, що створили рольову гру (і ширше – рольові і нерольові ігрові засоби соціалізації), не можуть увійти у це суспільство саме як суспільство ігрове. Дорослі можуть колективно керувати грою дітей, можуть створювати спеціалізовані культурні і соціальні ролі ватажків ігор дітей, але не можуть сприймати Світ, себе і інших у Світі у суто ігровому плані. Кожна із цих спільнот, і ігрова спільнота дітей, і неігрова (позаігрова) спільнота дорослих усвідомлює себе у своїх відносинах із іншою спільнотою [7; 8; 10; 11; 15].

Ці драматично напружені діалогічні відносини постають одним із найбільш впливовіших факторів, що сприяє пошуку діалогічних засад шкільного навчання дітей. З одного боку, своєрідна культурно-психологічна автономія як ігрової дитячої спільноти в цілому, так і кожної дитини, що утворює її, посилюється у розвитку тих соціумів, що спирається на створення і розвиток міста. Із становленням індустріального суспільства дитинство як феномен історичного розвитку людства у єдності соціокультурних, психологічних, психофізіологічних вимірів цього феномену ускладнюється у своїй структурі. Саме із реорганізацією школи в інтересах індустріального виробництва у межах дитинства складається особлива вікова і психологічна страта. Ми вважаємо, що найкраще сутність цієї частини зростаючого покоління передає термін «підлітковість» («подростничество»), який належить Д. Б. Ельконіну. Ми згодні із В. Т. Кудрявцевим у тому, що із складанням «підлітковості» структура феномену дитинства склалася остаточно у дошкільне дитинство і шкільне дитинство, найвищим рівнем розвитку якого і є «підлітковість» [7; 8; 9; 10; 15].

У межах культурно-психологічної автономії дитинства рольова дитяча гра розвивається у багатопланових, нелінійних, амбівалентних відносинах із шкільним навчанням дітей і постає в ігровій творчості підлітків явищем загальнолюдської культури. Саме у надрах підліткової ігрової творчості, що розвиває ігрову творчість дитини, формується такий новий жанр світової літератури як роман, здійснення якого починається його автором або групою авторів грою та у грі, зміст і форма якого формуються розвитком гри, з'ясуванням нетотожності ігрової дійсності та дійсності позаігрової. Нагадаємо про шедеври М. Твена, Л. Кассіля, Я. Корчака, Л. Пантелеєва, Г. Уелса, А. Гайдара [10].

З іншого боку, народи Північної Америки та Південної Африки розвивали із давнини до нашого часу засади ігрової педагогіки, усвідомлено зорієнтованої дорослими у засобах її здійснення на певні вікові особливості кожної страти у зростаючому поколінні. Творчими зусиллями творця скаутінгу Р. Баден-Пауела ці засади були запозичені і розвинені індустріальним суспільством на зламі XIX та XX століть у стані кризи відносин дорослих із «підлітковістю». У згаданому запозиченні і розвитку вони розгорнулись у спектр засобів ігрової соціалізації зростаючого покоління, кожна лінія якого відповідала соціальним, психологічним, освітнім, культурним традиціям певного соціуму, що поставав індустріальним. Вищевказані історико-психологічні реалії мають, у нашому розумінні, принципове значення для усвідомлення поривань учасників сучасного навчального процесу до розбудови взаємодії між ними на діалогічних засадах [1; 2; 4; 7; 8; 10; 11].

В ігровій педагогіці навіть тоді, коли вона здійснюється у вигляді повністю самостійної сучасної ігрової творчості дітей та підлітків, дорослий і дитина взаємодіють у наявній дійсності, що безпосередньо оточує їх. У сучасній ігровій творчості дітей та підлітків дорослим, розбудова відносин з яким лежить в основі розбудови гри, виступає той дорослий, у якого грають, якого обрали не стільки персонажем, скільки культурним героєм гри. Дорослий і дитина взаємодіють один з одним у розбудові кожним з них власних відносин із Світом. Розвиток відносин між ними та між кожним із них та Світом опосередковується, за Л. С. Виготським, «динамічною структурою» дії-мовлення у її оберненні мовленням-дією [3; 4; 10].

У архаїчних формах ігрової педагогіки такі мовні (мовно-рухові) зображення, мовні моделі власного співбуття із Світом створювалися кожним із них для того, з ким він безпосередньо взаємодіяв у реальному часі-просторі. У сучасній ігровій творчості дітей і підлітків створення таких моделей є ключовим, але глибиним, прихованим моментом гри. Але саме тому виявлення, усвідомлення, обміркування цього моменту містить у собі великий евристичний потенціал розвитку особистості через процес її самовизначення у культурі – у діалозі культур [1; 2; 4; 5; 7; 8; 10; 11; 15].

Сутність шкільного навчання у його становленні і розвитку полягає саме у тому, що дорослий і дитина як його учасники взаємодіють у сприйманні і усвідомленні кожним з них різноманітних графічних моделей Світу, що вони їх мають сприймати і усвідомлювати як Світ. Кожна з цих моделей, що постає Світом, створена Іншим і втілює сприймання і розуміння Світу цим Іншим – іншим як іншою людиною або Іншим як істотою, що створила Світ, моделі якого постають опорою у шкільному навчанні. Для створення таких моделей організатори шкільного навчання дітей від «батьків Дому Таблиць» Шумеру до сучасних діячів народної освіти обирають (або створюють) ті засоби сприймання та розуміння людиною Світу, себе і інших у Світі, Світу у собі й інших, на основі яких ними проектується та створюється школа. Будь-які обрані або створені ними згадані засоби сприймання і розуміння Світу і людини є засобами сприймання і розуміння Світу і людини Людиною Дорослою як суто Людиною.

Таке обране ними розуміння Людини у її співбутті зі Світом організатори шкільного навчання дітей фокусують у власні визначення того, що є для них дитинство та дитина, а потому того, для чого і якими шляхами має дитина постати дорослою людиною. Вони визначають ті цілі діяльності та засоби їх досягнення, які необхідно сформувані у вчителя школи у площині його взаємодії із учнями школи, яку він має створити задля здійснення того задуму і проекту шкільного навчання дітей, що належить його організаторам. Відповідно до цього згадані організатори визначають ті цілі діяльності дітей у шкільному навчанні та засоби їх досягнення, що відповідно підготовані вчителі мають сформувані у кожного із школярів як на рівні їх спільної роботи із вчителем у навчанні, так і на рівні їх самостійної роботи у цьому процесі з тим, щоб зробити школяра спроможним навчатися відповідно до задуму і мети існування системи шкільного навчання у суспільстві. Організатори згаданої системи визначають також ті відношення у суспільстві, які зафіксує або змінить здійснення її задуму та проекту.

Фахівці, які створюють школу для дітей, несуть відповідальність перед собою, Світом, суспільством, дитиною за те, щоб обрати або створити і передати в шкільному навчанні дітям такий засіб сприймання та розуміння Світу і людини у Світі, який є

найбільш продуктивним, найбільш адекватним Світу. Цей (і тільки цей) засіб сприймання і розуміння співбуття Світу і людини в ході навчання вчитель має передати дітям, яких навчає. Діти ж, що навчаються у нього, мають прийняти цей засіб сприймання і розуміння в якості єдино можливої для них основи у розбудові власних відносин із Світом, іншими та самими собою у цьому Світі [1; 2; 5; 8; 10; 11; 15].

«Батьки Дому Таблиць» Шумеру усвідомлювали, що розроблені ними засоби навчання відтворення дітьми знаків письма-читання та рахування, що є сакральним даром богів людині, являє собою обряд ініціації, який розтягується на дванадцять років шкільного навчання. Лише той, хто витримає іспит на право бути людиною, доведе власну спроможність прийняти дар богів, отримає нове ім'я. Шкільне навчання дитини розгортається як випробування її прийняттям сакрального у сутності вміння створювати послідовності знаків. Вона має сприймати і розуміти знакові моделі співбуття Світу і людини як сутність такого співбуття, як реальність, в якій вона існує як людина.

Сучасне шкільне навчання позбавилось міфопоетичного ставлення до знаків письма-читання та рахування, до навчання дитини відтворення цих знаків, розбудови знакових моделей, дій із ними. Але незмінними лишаються в монологічному шкільному навчанні і вихідні принципи навчання, що їх розробили «батьки Дому таблиць», і глибинний його задум. Вони спрямовані на відтворення та передавання інформації, що є необхідною для існування міста як формоутворювального центру історично різних типів цивілізації.

Чи є сенс у сучасному Світі тим, хто створює шкільне навчання для дітей, шукати або створювати такі засоби сприймання і розуміння Світу дорослими, які доцільно передати дітям в якості якщо і не єдино можливого, то у всякому разі найбільш оптимального, адекватного? Чи слід заміщувати ним дитячі засоби сприймання і розуміння Світу, евристичний потенціал яких усвідомлюється на протязі XX століття не тільки творцями культури цього століття, але й пересічними дорослими? З часів Античності творці науки, літератури, мистецтва, суспільного життя у своєму становленні саме як творчі особистості формувались у зіткненні різних, навіть таких, що заперечують один одного засобів сприймання і розуміння Світу, людей, себе самих. Творці культури

XX століття показали своїм сучасникам, що дитинство людини є вищою творчого розвитку людини – тим більшою мірою, чим, говорячи словами В. С. Біблера, сприймати і розуміти Світ як Світ уперше.

Сучасні діти здійснюють власні творчі поривання найчастіше поза жанровими межами і традиціями, які розвиває більшість їх дорослих сучасників. Створення дітьми засобів здійснення скоріш і не творчих задумів, а творчих станів, поривання до творчості актуалізує для них і дорослих окреслений нами історико-психологічний контекст. У цьому контексті здійснюється той найбільш продуктивний перехід від дошкільного дитинства до дитинства шкільного, який забезпечується розробленим та обґрунтованим Л. С. Виготським «вирощуванням» дитиною писемного мовлення з гри та малювання за підтримкою дорослого.

Вказане «вирощування», на нашу думку, є оптимальним підґрунтям для здійснення філософського задуму та психолого-педагогічної концепції Школи діалогу культур, що постають найбільш послідовним і продуктивним здійсненням у сучасному шкільному будівництві розбудови шкільного навчання на діалогічних засадах. У межах здійснення вказаних задуму і концепції дорослі і діти продуктивно сприймають і використовують власне знаходження у культурному прикордонні, на межі сучасної для них культури із давніми культурами. Пригадаємо, що за М. М. Бахтіним, культура як така може існувати тільки на кордоні самої себе [1; 2; 3; 4; 10].

Література

1. Библер В. С. Мышление как творчество : введение в логику мысленного диалога / В. С. Библер. – М. : Политиздат, 1975. – 399 с.
2. Библер В. С. Школа диалога культур : основы программы / В. С. Библер. – Кемерово : АЛЕФ, 1992. – 75 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь : психологические исследования / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1996. – 416 с.
4. Выготский Л. С. Предыстория письменной речи / Л. С. Выготский // Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. – М. : Международная психологическая академия, 1994. – С. 134-149.
5. Кесиди Ф. Х. От мифа к логосу : становление греческой философии / Ф. Х. Кесиди. – М. : Мысль, 1972. – 312 с.

6. Кликс Ф. Пробуждающееся мышление: / Ф. Кликс ; пер. с нем. – К. : Вища школа, 1985. – 295 с.

7. Корнетов Г. Б. От первобытного воспитания к гуманистическому образованию : учебное пособие / Г. Б. Корнетов. – М. : УРАО, 2003. – 216 с.

8. Кудрявцев В. Т. Психология развития человека : основания культурно-исторического похода. Ч. I / В. Т. Кудрявцев. – Рига : Эксперимент, 1999. – 160 с.

9. Леви-Строс К. Первобытное мышление / К. Леви-Строс. ; пер., вступ. ст. и прим. А. Б. Островского. – М. : Республика, 1994. – 384 с.

10. Литовский В. Ф. Проблемы формирования письменной речи / В. Ф. Литовский, Л. А. Месеняшина, Р. А. Панова. – Челябинск : ЧелГУ, 2000. – 201 с.

11. От глиняной таблички – к университету : образовательные системы Востока и Запада в эпоху Древности и Средневековья : учеб. пособие / [под ред. Т. Н. Матулис]. – М. : РУДН, 1998. – 531 с.

12. Поршнев Б. Ф. О начале человеческой истории : проблемы палеопсихологии / Б. Ф. Поршнев. – М. : Мысль, 1974. – 487 с.

13. Столяр А. Д. Происхождение изобразительного искусства / А. Д. Столяр. – М. : Искусство, 1985. – 298 с.

14. Фрейденберг О. М. Миф и литература древности / О. М. Фрейденберг. – М. : Восточная литература РАН, 1998. – 800 с.

15. Эльконин Д. Б. Проблемы психологии игры / Д. Б. Эльконин // Избранные психологические труды. – М. : Педагогика, 1989. – С. 307-351.

16. Эйзенштейн С. М. Психологические вопросы искусства / С. М. Эйзенштейн. – М. : Смысл, 2002. – 335 с.

В статье рассматривается историко-психологический контекст формирования замысла школьного обучения детей, развивающего философские, психологические, педагогические идеи Сократа и Платона в теории и практике школьного строительства XX и XXI века.

Ключевые слова: *школьное обучение, диалог, монологические начала школьного обучения, диалогические начала школьного обучения, сообщество детей, сообщество взрослых, школьное строительство.*

The article deals with the historical and psychological context of the formation of children school education, developing the philosophical, psychological, pedagogical ideas of Socrates and Plato in theory and practice of school formation in XX and the XXI century.

Keywords: *schooling, dialog, monological principles of school education, dialogical principles of school education, children's community, adult's community, school formation.*

ГЕНДЕРНІ ТА ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ ОПОСЕРЕДКОВАНОЇ КОМП'ЮТЕРОМ КОМУНІКАЦІЇ (НА ПРИКЛАДІ ІНТЕРНЕТ-ФОРУМІВ)

С. О. Лукомська, Л. С. Лютфалієва

Статтю присвячено аналізу гендерних і вікових особливостей опосередкованої комп'ютером комунікації, окреслено риси інтернет-спілкування, охарактеризовано основні види форумів і особливості їх користувачів, визначено роль психолога в організації віртуального спілкування людей.

Ключові слова: опосередкована комп'ютером комунікація, веб-форуми, комунікативна компетентність.

Постановка проблеми. У наш час активного розвитку та поширення інформаційних технологій зменшується частка спілкування віч-на-віч, натомість зростає роль опосередкованої, особливо комп'ютером, комунікації (computer-mediated communication – СМС). За кордоном вона вже стала провідною галуззю застосовної лінгвістики (applied linguistics) та визначається як комунікативні трансакції між двома чи більше комп'ютерами, об'єднаними у мережу (електронна пошта, чати, форуми). Дослідження спілкування, опосередкованого комп'ютером, за кордоном зосереджені переважно на соціальних впливах різних комп'ютерних технологій. Окрім цього, дедалі актуальнішою стає проблема вивчення соціальних мереж, створених в Інтернеті.

В Україні останнім часом багато розмов точиться навколо проблеми заміни реального спілкування віртуальним, обговорюються питання профілактики інтернет-залежності та шляхи її подолання. Однак натепер віртуальна комунікація вже стала потужною частиною повсякденного спілкування людей, вона має свої особливості і за умов їх врахування може стати надійним помічником у міжособистісній взаємодії людей різного віку та статі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти даної проблеми вивчалися соціологами, психологами, філософами, зокрема аналізувалися компоненти опосередкованої комп'ютером комунікації (О. А. Леонтович, О. В. Смилова, О. А. Путілова, Т. Ю. Виноградова, М. Сидоров), самопрезентація та образ Я у віртуальному просторі (А. Е. Жичкіна, Н. В. Чудова, І. В. Шевченко), лінгвістичні особливості веб-сайтів (А. А. Атабекова, М. Б. Бергельсон, Ф. О. Смирнов, Ю. І. Шемакін,

С. Чемеркін), а також проблеми інтернет-залежності (К. С. Янг, І. Голдберг, К. Мюррей, О. Є. Войскунський, Ю. М. Бабаєва, А. Церковний).

Якщо в Україні, попри визнання ролі Інтернету в міжособистісному спілкуванні, віртуальна комунікація розглядається переважно у контексті формування залежності та її негативних наслідків, то за кордоном тривають дискусії з приводу шкоди і користі, спричиненої опосередкованою комп'ютером комунікацією. У 2007 р. фахівці Американської психологічної асоціації вирішили, що остаточне рішення буде прийняте до травня 2013 р., коли планується видання нової редакції класифікації психічних хвороб. Прихильники діагностування комп'ютерної залежності аргументують, що вона призводить до розлучень, втрати роботи, недоїдання, шкільної неуспішності та інших проблем, пов'язаних із порушенням соціальних контактів. Натомість згідно з іншою точкою зору (S. King, J. Grohol), комп'ютерна залежність є лише початковою стадією соціалізації у віртуальному просторі, яка виникає на етапі знайомства з новою он-лайн діяльністю (наприклад, соціальною мережею ВКонтакте), після звикання настає стадія уникнення, яка завершується стадією балансу, відносної норми, коли людина користується он-лайн діяльністю за потребою [4]. Прихильники опосередкованої комп'ютером комунікації говорять про існування гіперсоціального контексту, який задовольняє потребу людини в афіліації, міжособистісних контактах і приналежності.

У цілому електронний простір (віртуальне середовище, кіберпростір) характеризується зменшенням відчуттів (комунікація відбувається переважно за допомогою текстових повідомлень); текстованістю (замість розмови і слухання друкуються і читаються символи, через які пізнається особистість співрозмовника); гнучкістю ідентичності (відсутність контакту віч-на-віч дозволяє по-різному представляти себе, формувати образну ідентичність або спілкуватися анонімно); рівним статусом (безвідносність статі, фаху, раси – так звана «демократія у мережі»); трансцендентним простором (відсутністю відстані у спілкуванні) і часовою гнучкістю (синхронізованістю або асинхронізованістю комунікації). Загалом в Інтернеті особа має більше часу на обдумування відповіді, ніж за спілкування віч-на-віч).

Причинами звертання до Інтернету як до інструменту спілкування може бути:

1. Недостатнє насичення спілкуванням у реальних контактах. У подібних випадках користувачі швидко втрачають інтерес до інтернет-спілкування, якщо виникають можливості для задоволення відповідних потреб у реальному житті.

2. Можливість реалізації якостей особистості, програвання ролей, переживання емоцій, які з тих чи інших причин неможливі у реальному житті. Подібна можливість обумовлена перерахованими вище особливостями спілкування за допомогою мережі – анонімністю, нежорсткою нормативністю, своєрідністю процесу сприйняття людини людиною. Бажанням переживання тих чи інших емоцій пояснюється, ймовірно, і прагнення до емоційного наповнення тексту.

3. До можливості взаємодії «людина – комп'ютер» додається можливість комунікації «людина – комп'ютер – людина».

Мовні дослідження в цій галузі ведуться відносно недавно. Телекомунікації за допомогою комп'ютерних мереж – принципово новий шар соціальної реальності, і фахівці приділяють пильну увагу його мовному оформленню.

Для характеристики особливостей залежностей від опосередкованої комп'ютером комунікації слід розрізнити несинхронізоване (веб-форуми, інтернет-конференції) та синхронізоване спілкування (спілкування у реальному часі на кшталт чату, смс), поширені натеper соціальні мережі (ВКонтакте, Однокласники) є варіантом поєднання окреслених двох видів комунікації за допомогою комп'ютера. Важливою відмінністю форумів і соціальних мереж або чатів є відсутність в останніх модераторів і адміністраторів, які слідкують за дотриманням правил поведінки та коректністю висловлювань учасників спілкування.

При аналізі комунікації, опосередкованої комп'ютером, застосовуються два підходи: соціопсихологічний – як люди використовують комп'ютер у міжособистісній взаємодії, які враження від неї отримують, і паралінгвістичний – вживання смайликів (емотиконів), соціолектів і сленгів [3].

Наші спостереження дають підстави констатувати, що сучасні молоді люди використовують комп'ютер не лише як джерело отримання інформації, але і як засіб обміну нею з друзями та колегами. При цьому особливості текстотворення за допомогою

електронних пристроїв створюють певну штучну мову, у якій розмова скорочується, а емоції чи «комп'ютерні невербальні засоби» передаються за допомогою смайлів (емотиконів). Ще у 1969 р. Володимир Набоков в одному зі своїх інтерв'ю казав про необхідність створення спеціального знаку пунктуації для графічного зображення емоцій. Проте лише у 1982 р. американець Скотт Фалман першим у світі запропонував смайлик у відомому нам сьогодні вигляді, так жартівливі повідомлення він виділив як «☺», а сумні – як «☹». Натепер існує чимало смайликів для позначення емоцій, станів і зовнішності людини (☺ – задумливість, :-0 – подив, <3 – серце, тощо). Окрім смайликів, для компенсування тембру та акцентування частини висловлювання у віртуальному спілкуванні використовується так званий «капс» (верхній реєстр клавіатури), який в Інтернеті інтерпретується як підвищення голосу.

Поруч із вмінням адекватно використовувати і аналізувати смайли і «капси» ще одним важливим психодіагностичним елементом сучасного кіберпростору є аватар. Слово «аватар» походить із санскриту, і в міфології індуїзму означає «сходження Бога у фізичну форму на землі» [1], але в опосередкованій комп'ютером комунікації це не просте зображення під ніком, а обличчя людини в Інтернеті, які характеризує її психологічні особливості, актуальні та невирішені проблеми. Он-лайн образ співрозмовника створюється на базі ігрових імен учасників, їх самоописів і дискурсу. При цьому важливе значення має лінгвістичний стиль, який полягає у лінгвістичній інтенсивності, вербальній безпосередності та лексичному різноманітті.

Натепер у лінгвістичному аспекті мова іде про нове явище у текстології – гіпертекст, за принципом якого організований увесь Інтернет-простір, тобто текстовий матеріал представлений не у лінійній послідовності, а як система чітко вказаних можливих переходів і зв'язків між ними. Відповідно матеріал читається у будь-якій послідовності, утворюючи різні лінійні тексти. Спочатку це поняття (введене у 1965 р. Т. Нельсоном, американським соціологом) використовувалося виключно стосовно інформаційних технологій, натепер це поняття структурної лінгвістики і постмодерністської філософії науки, яке позначає найбільш невизначену та багатозначну мовну соціокультурну реальність [2].

Метою статті є визначення гендерних і вікових особливостей опосередкованої комп'ютером комунікації на прикладі популярних серед українців інтернет-форумів.

Основний матеріал і результати досліджень. Загалом, веб-форум – це клас веб-застосунків для організації спілкування відвідувачів інтернет-сторінок, за своїм значенням поняття відповідає традиційному визначенню «форуму» як заходу, що проводиться для розв'язання певних глобальних проблем, на кшталт тих, які вирішувалися на головних площах міст Давнього Риму.

Зазвичай інтернет-форум має на меті обговорення певної теми, заданої надрукованими на сайті матеріалами (наприклад, діяльність фірми N на туристичному ринку України), але як свідчать наші спостереження, учасники дискусій у мережі майже ніколи не дотримуються заданої теми, а лише опосередковано зачіпають її. Зокрема, нерідко обговорення учасників популярних нині талант-шоу перетворюється на взаємозвинувачення різних відвідувачів форуму.

Веб-форум має чітку структуру повідомлень та користувачів, зокрема тексти розташовуються у послідовності: розділи-теми-коментарі, при цьому усі повідомлення створюються за моделлю: автор-тема-зміст-дата/час, за дотриманням правил поведінки на форумі слідкують модератори та адміністратори – учасники, які можуть редагувати, видаляти чи переміщати окремі коментарі, а також застосовувати санкції проти осіб, які ведуть сторонні бесіди та практично відхиляються від теми дискусії (так званий «бан за флуд»). У свою чергу усі учасники під час реєстрації на форумі створюють профілі із відомостями про себе, налаштовують свій аватар або підпис. Активність учасників визначається кількістю повідомлень і характеризується званнями на кшталт гість (особа, незареєстрована на форумі), новачок, бувалий, досвідчений та експерт. Назви показників активності варіюються залежно від тематики форуму та особливостей його користувачів.

Для нашого дослідження ми обрали популярні в Україні веб-форуми, які мають велику кількість зареєстрованих учасників і охоплюють різні сторони повсякденного життя українців. «Турправда» (www.turpravda.ua) – єдиний комплексний туристичний форум, присвячений відгукам про готелі, країни і туристичні фірми, оновлення відбувається щохвилино, портал

користується популярністю не лише серед українців, але й росіян і білорусів. Форум телеканалу СТБ (www.stb.ua) – ресурс, популярний за рахунок різноманітних талант-шоу, на форумі представлені гілки проектів «Х-фактор», «Танці з зірками», «Танцюють усі», «Україна має талант» тощо. Форум м. Одеси (www.forum.od.ua) – найбільш інформативний серед міських форумів України, тут обговорюються питання суспільного та політичного життя України, дозвілля, туризм, кулінарія тощо. Свідченням популярності цього ресурсу є реєстрація на ньому жителів практично усіх міст нашої країни. Материнський форум (kiddy.flybb.ru) – російський проект, який швидко став популярним серед українських матерів, присвячений проблемам материнства і подружнього життя. Релігійні форуми (community.otrok.org.ua, maganatha.org.ua) – ми аналізували ресурси наймасовіших в Україні релігійних громад – православних і Євангельських християн-баптистів. «Комп'ютерний світ» (ukrcenter.com) – вітчизняний проект, присвячений обговоренню питань програмування, налаштування комп'ютерних пристроїв і засобів мобільного зв'язку. Музичний форум (www.musicforum.com.ua) – ресурс вітчизняної та зарубіжної музики. Форум київського метрополітену (metropoliten.kiev.ua) був обраний випадково, завдяки великій кількості тем і активних учасників, які намагаються окреслити своє бачення проблем міста.

Метою нашого дослідження було вивчення гендерних і вікових особливостей спілкування на веб-форумах різної тематики, при цьому ми аналізували аватарки та підписи користувачів, тексти переписки, популярність тем, спостерігали за процесом комунікації та спілкувалися із користувачами різних інтернет-форумів.

За кількістю переглядів і коментарів найпопулярнішим серед міських форумів виявився форум м. Одеси. Найбільше користувачі обговорюють теми доводства, здоров'я та медицини, туризму, стосунків між чоловіками та жінками. Активними форумчанами є жінки, які використовують аватарки із абстрактними малюнками, популярними також є домашні тварини, при цьому практично не зустрічаються власні фотографії. Більшість користувачів має власний підпис під коментарями, наприклад: «Між 34 і 35 роками я прожила 10 чудових років», «Почуття гумору – це вміння сміятися над собою». Стиль спілкування – доброзичливий, має переважно

інформативний характер, учасники обговорюють події суспільного, політичного та особистого життя, просять порад і допомоги.

Туристичний форум «Турправа» присвячений аналізу роботи різних туристичних фірм, якості запропонованих ними послуг. Аудиторію цього ресурсу можна поділити на три категорії: туристи (зазвичай це новачки із мінімальною активністю, без аватарок), гіді, представники туроператорів (надають повну інформацію про себе, на аватарках міститься їхня власна фотографія) та турагенти, які переважно є активними користувачами, використовують аватарки із абстрактними зображеннями. Стиль спілкування на форумі – інформативно-пізнавальний, агресія та конфліктність властиві турагентам, які почасти сваряться між собою і не в зовсім коректній формі надають інформацію своїм потенційним клієнтам. На форумі спілкуються переважно жінки, середній вік користувачів 33 роки.

У більшості країн світу популярними є форуми на релігійну тематику, не виключенням є й Україна. Для нашого дослідження ми обрали форуми Православної церкви та Євангельських християн-баптистів, оскільки це найвагомійші релігійні громади у нашій країні. Основною тематикою Православного форуму є творчість учасників, виховання дітей, подружні стосунки, спілкування на теми, не пов'язані із релігією, велику увагу приділено волонтерству, проханням про допомогу та обговоренню радісних подій із життя форумчан. Стиль спілкування – дружній, неконфліктний, виявляється інтерес до особистості співрозмовника. Практично усі учасники зареєстровані під своїми іменами і не використовують аватарок, більшість користувачів форуму – жінки. Типовими підписами під повідомленнями є «Діти – квіти життя», «Відповідальність за людину передбачає турботу про неї». Інша ситуація склалася на форумі християн-баптистів, більшість учасників – чоловіки, які використовують аватарки на мультиплікаційну тематику, спілкування присвячене переважно діалогу із іншими релігіями, при цьому стиль обговорення авторитарно-агресивний, попри заклик до діалогу, думки, які не відповідають позиції більшості учасників, наражаються на агресивну реакцію, провокується конфлікт, який нерідко зводиться до взаємних образ. Типовими підписами форумчан є «Доки існує матриця, нам вільними не бути», «Вітаю алюмінієві штани».

Цікавим для дослідження виявився форум телеканалу СТБ, оскільки зростання популярності талант-шоу, запропонованих

даним каналом, позначилося на масовості їх обговорення. Найбільше користувачі коментують шоу «Танцюють всі», «Х-фактор» і «Танці з зірками». Теми ресурсу переважно присвячені учасникам шоу, ведучим і суддям. У 2010-2011 рр. шоу «Х-фактор» було найбільш рейтинговим в Україні, відповідно форум цього проекту дуже насичений і потребує окремого аналізу. У цій статті ми лише окреслимо окремі його характеристики: зокрема, користувачами форуму є не лише жінки, а й чоловіки, хоча частка жінок все ж таки значно більша; стиль спілкування інформативний, почасти конфліктний та агресивний, починаючи із негативних відгуків про виступ конкурента, до критики, нерідко гострої, окремих користувачів і гілки форуму в цілому – це зумовлено не в останню чергу конкурентним характером шоу. Імена форумчан вигадані, аватарки переважно із зображенням абстрактних осіб, ближче до середини проекту, коли глядачі визначаються зі своїми фаворитами, на аватарках зображуються саме учасники шоу, при цьому змінюється й характер спілкування на форумі: від інформативного до конфліктного, часто із особистими образами. Підписи під коментарями зустрічаються переважно у осіб із певним досвідом спілкування на даному форумі, наприклад «Усі фломастери різні», «Вивчай правила, аби знати, як правильно їх порушити». Середній вік користувачів форуму 30 років.

Комп'ютерні форуми присвячені переважно питанням програмування, технічним характеристикам обчислювального обладнання. Користувачі форуму на 100% чоловіки, які користуються короткими нік-неймами і не мають аватарок (аватарки є лише у модераторів і адміністраторів форуму). Стиль спілкування – лаконічний (питання-відповідь), дискусії не відбуваються, підписи під коментарями не використовуються.

Цікавим на наш погляд виявився факт, що серед чоловіків популярним є не спортивний або технічний форум, а форум Київського метрополітену. Аналіз текстів повідомлень свідчить про бажання учасників брати активну участь у житті міста, зокрема впливати на розвиток його транспортної інфраструктури. Переважна більшість коментарів присвячена технічним особливостям станцій, їх зручності для користувачів і можливостям вдосконалення роботи київського метрополітену. Зазначимо, що інтерес до даної проблеми властивий не лише українцям, оскільки у «живих журналах» (livejournal.com) ведеться широке обговорення

метрополітенів різних країн світу, частково інтерес зумовлений загадковістю метро та його містичністю. Аватари користувачів форуму переважно пов'язані із символікою метрополітену, характерні й абстрактні зображення; почасти учасники використовують підписи під повідомленнями на кшталт «Світ у нас один на всіх, але кожен живе у своєму», «Люблю пневматику». Середній вік форумчан 30 років.

Ще одним переважно чоловічим форумом виявився музичний, активність його учасників відносно низька, обговорюють новини музичного світу, зокрема можливості скачувати композиції формату mp3, а також презентують власні результати музичної творчості. На аватарках зображені абстрактні люди, іноді зустрічаються музичні символи, вік користувачів в основному не вказується, підписи під коментарями відсутні. Стиль спілкування – інформативно-пізнавальний.

На противагу чоловікам, власне «жіночими» є форуми, присвячені питанням материнства, зокрема ми аналізували ресурс «Будинок мами», яким користуються багато українських матерів, а також із Росії, Узбекистану, Молдови тощо. Основною темою є розмови про дітей, їх розвиток і виховання, нерідко учасниці обговорюють своїх чоловіків, питання культури та релігії. Зазначимо, що цей форум є закритим і реєстрація на ньому потребує певних зусиль, зокрема новачка повинен рекомендувати адміністрації постійний учасник форуму. Можливо, саме тому більшість матерів в якості аватарок використовують власні фотографії та фото своїх дітей. Стиль спілкування – дружній, середній вік учасниць – 28 років.

Ми не аналізували політичні та професійні форуми, перші – через те, що вони потребують окремого дослідження, а другі – внаслідок вузької спеціалізації, що, відповідно, обмежує їхню цільову аудиторію.

Висновки. Отже, веб-форуми сьогодні стали важливим джерелом отримання інформації та спілкування різних людей віком від 25 років, загалом середній вік осіб, зареєстрованих на даних ресурсах становить 32 роки. Натепер українці віддають перевагу розважальним форумам, їхніми користувачами є переважно жінки. У якості аватарів застосовуються в основному абстрактні люди, закритість форуму, обмеженість кола спілкування дозволяє учасникам розкривати свою особистість, вільніше розповідати про

власне життя, родину, захоплення тощо. Стиль спілкування на форумах суттєво відрізняється у представників різної статі, якщо чоловіки оговорюють проблеми лаконічно (питання-відповідь), за винятком форуму євангельських християн-баптистів, то жінки нерідко вступають в дискусії, легко відволікаються і переходять із однієї теми на іншу. Загалом стиль дискусії значною мірою зумовлений особливостями теми форуму, діями модераторів та адміністраторів. Знання особливостей веб-форумів та інших видів опосередкованої комп'ютером комунікації дає можливість психологу бути медіатором і фасилітатором процесу спілкування й надалі створювати умови для переходу віртуальної комунікації у реальну.

Література

1. Аватара / Религия : энциклопедия / сост. и общий ред. А. А. Грицанов. – Минск : Книжный Дом, 2007. – С. 6.
2. Лебедев С. А. Философия науки : словарь основных терминов. – М. : Академический Проект, 2004. – 320 с. – (Гаудеамус)
3. Hara N. Content analysis of online discussion in the applied educational psychology course [Text] / Hara N., Bonk C.J., Angeli C. // Instructional Science. – 2000. – Vol. 28. – P. 115-152.
4. King S.A. (1996) Is the Internet Addictive or Are Addicts Using the Internet [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.concentric.net/~Astorn/iad.html>
5. Pathological Video-Game Use Among Youth Ages 8 to 18: A National Study // Psychological Science. – 2009. – № 20 (May). – Pp. 594-602
6. Walther J.B. Computer-mediated communication: impersonal, interpersonal and hyperpersonal interaction [Text] / Walther J.B. // Human Communication Research. – 1996. – Vol. 19. – P. 50-88.

Статья посвящена анализу гендерных и возрастных особенностей опосредованной компьютером коммуникации, очерчены особенности интернет-общения, охарактеризованы основные виды форумов и особенности их пользователей, определена роль психолога в организации виртуального общения людей.

Ключевые слова: *опосредованная компьютером коммуникация, веб-форумы, виртуальное общение.*

The article is devoted to the analysis of gender and age peculiarities of the computer mediated communication; the qualities of the Internet-communication and the main types of web-forums are described; the role of psychologist on the forming of virtual communication is denoted.

Keywords: *computer mediated communication, web-forum, virtual communication.*

КОМУНІКАТИВНІ ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІВ- НАУКОВЦІВ І ПСИХОЛОГІВ-ПРАКТИКІВ

С. О. Лукомська

Статтю присвячено аналізу комунікативних особливостей психологів-науковців і психологів-практиків; окреслено поняття комунікативної компетентності; визначено особистісні риси, які сприяють ефективності професійної діяльності психологів.

Ключові слова: комунікативна компетентність, науково-дослідницька діяльність, практична психологія.

Постановка проблеми. Дослідження (англ. research, від фр. *recherché* – шукати) – це людська діяльність, скерована на вивчення світу, пошук знань, системне вивчення, спрямоване на виявлення даних. Основна мета застосовних (на відміну від фундаментальних) досліджень – відкриття, пояснення та розвиток методів і систем удосконалення людських уявлень у різних наукових галузях. Натепер однією з найактуальніших проблем застосовних психологічних досліджень є визначення професійно важливих якостей особистості і визначення психологічних умов їх формування. Вважається, що сформовані навички спілкування є запорукою успішної діяльності психолога, зокрема психолога-практика і викладача психологічних дисциплін. Натомість вивченню комунікативних особливостей психологів, які займаються науково-дослідницькою діяльністю уваги практично не приділено, хоча у світлі сучасних тенденцій, коли психологи-практики почасти проводять наукові дослідження, а психологи-науковці займаються викладацькою діяльністю і консультують клієнтів, існує необхідність вивчення комунікативних особливостей психологів-науковців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науково-дослідницькою є діяльність, спрямована на отримання та застосування нових знань. Рушійною силою дослідницької діяльності є інтерес.

Одним із перших, хто звернув увагу на значущість емоції інтересу, був В. Джеймс. Він стверджував, що мислення обов'язково пов'язане з інтересом, на прикладі того, як четверо людей після туру Європою повернуться додому з різними враженнями: кожен з них із однакової кількості побачених об'єктів

розповідатиме лише про те, що його зацікавило. Звідси *інтерес* – це внутрішня емоція, яка забезпечує селективну мотивацію процесів сприймання та уваги, не лише стимулюючи пізнавальну активність індивіда, але й упорядковуючи її.

Г. Олпорт (1955, 1961) вважав, що будь-яка діяльність, спрямована на розвиток особистості та творчих здібностей, обов'язково супроводжується напруженням і збудженням. Він писав про властиве людині прагнення до дослідницької та пізнавальної діяльності, характерною рисою якого є інтерес-збудження [10].

Згідно з теорію диференціальних емоцій (К. Ізард), інтерес є домінуючим мотиваційним станом у повсякденній діяльності нормальної людини. Почасти інтерес поєднується чи конфліктує з іншими емоціями, але завжди взаємодіє з перцептивно-когнітивними процесами. Інтерес скеровує та підтримує інтелектуальну активність людини, а взаємодія емоцій інтересу та радості створює мотиваційну основу творчої діяльності.

К. Юнг детально описав екстраверсію та інтроверсію – важливі психологічні характеристики індивідуального типу реагування та соціальної спрямованості особистості. Так, інтроверсія завжди виявляється у тому, що суб'єктивні психологічні явища стають вище об'єктивності довкілля, а більшого значення набуває суб'єкт, а не об'єкт. Натомість екстравертованість більшої цінності надає об'єкту, а суб'єкт сприймається як додаток до об'єктивних явищ. Крім цього, Юнг розглядав сенсорний та інтуїтивний типи сприймання у поєднанні з інтро-екстравертованою спрямованістю [9].

Поєднання індивідуальної здатності до емоції інтересу із факторами соціалізації визначає характер афективно-когнітивної орієнтації людини. Так, фундаментальна емоція інтерес-збудження та діада інтерес-задоволення утворюють афективно-когнітивні орієнтації інтерес-задоволення-інтроверсія, інтерес-інтроверсія. Загалом взаємодія між інтересом, когнітивною орієнтацією та діями визначає тип особистості – мисленнєвий (коли людину більше цікавлять ідеї – інтелектуальна орієнтація), діяльний (зацікавленість предметами – предметна орієнтація) або афективний (предмет інтересу – люди – соціальна орієнтація).

Сформульоване А. Адлером поняття «соціального інтересу» або «соціального почуття» можна також розглядати як різновид

когнітивної орієнтації, яка характеризується інтересом до людей. Описані Шпренгером типи ціннісних орієнтацій, а також виділені Юнгом психологічні типи також розглядаються у контексті емоцій інтересу, з точки зору спрямованості на різні об'єкти та види діяльності. Різноманіття типів особистості зумовлене вродженими відмінностями у рівні емоційних порогів, відмінностями у здібностях і залученості тих чи інших афектів, але саме емоція інтересу-збудження відіграє вирішальну роль у виборі людиною того чи іншого способу життя [3].

Когнітивний стиль (cognitive style) – стійкі характеристики мислення, сприймання та запам'ятовування інформації людиною. Вперше це поняття використав А. Адлер для позначення характеристики особистості, що полягає в індивідуальних особливостях пізнавальних процесів і визначає використання людиною різних дослідницьких стратегій. В індивідуальній психології когнітивний стиль – це своєрідність життєвого шляху людини, структурованого постановкою і досягненням цілей. Г. Олпорт розглядав когнітивний стиль як інтегральну систему особистості інструментального порядку (засоби та способи досягнення мети). Загалом у зарубіжній психології когнітивні стилі – це форми сприймання, мислення і дій суб'єкта, які задають індивідуально-стійкі особистісні характеристики вирішення пізнавальних задач у різних ситуаціях, переважно – невизначених. Розрізняють багатовимірні моделі КС, наприклад, створена на основі типології Юнга типологія Майєрс-Бріггс та біполярні та одновимірні моделі – модель Г. Віткіна (полезалежність/полenezалежність), модель Хадсона (конвергентне та дивергентне мислення), модель когнітивної складності та простоти J. Viegi.

Натомість у російській психологічній науці когнітивні стилі – це стійкі індивідуальні особливості пізнавальних стратегій, формальна характеристика індивідуальності (І. Равіч-Щербо, 1987). За визначенням М. Холодної, КС – це індивідуально-своєрідні стійкі способи обробки інформації та набутого досвіду у вигляді індивідуальних відмінностей у сприйманні, аналізі, структуруванні, категоризації та оцінюванні реальності [6].

У 60-70-х рр. ХХ ст. різні автори виявили і описали близько 10 стійких індивідуальних прийомів оперування інформацією, які отримали назву *когнітивні стилі*. Більшість з них групуються

навколо поняття «аналітичність-синтетичність». Основними параметрами когнітивних стилів є полезалежність/полenezалежність, конкретність/абстрактність, когнітивна простота/когнітивна складність.

Полезалежність/полenezалежність – найвідоміший когнітивний стиль, запропонований американським психологом Г. Віткіном. Полезалежні люди мають низьку психологічну диференціацію, тому шукають підтримки в інших людей, і відповідно мають добре розвинуті комунікативні навички. Натомість полenezалежні люди мають високий інтелект, схильні до самостійності і встановлення певної дистанції із оточуючими.

Вплив когнітивних стилів викладачів на ефективність навчання учнів вивчали Дж. Пакер, Дж. Бейн, Г. Віткін, І. Шкуратова, Л. Габдуліна. Встановлено, що полезалежні викладачі почасти виходять за межі рольового спілкування і встановлюють неформальні стосунки з учнями, віддають перевагу дискусійним формам навчання. Натомість полenezалежні викладачі зберігають дистанцію з учнями, вимогливі та надають перевагу лекціям [8].

Психотерапевти із полenezалежним стилем спілкуються із пацієнтами у директивно-інструктивній або пасивно-спостережницькій формі, натомість їх полезалежні колеги більше спираються на емоційний контакт з ними. Характерно, що поведінка психотерапевта залежить і від когнітивного стилю пацієнта [7].

Конкретність/абстрактність – когнітивні стилі, які базуються на психологічних процесах диференціації та інтеграції понять. «Конкретні» люди схильні до стереотипних рішень, ситуативного характеру поведінки, залежності від статусу та авторитету, нетерпимі до невизначеності, натомість «абстрактні» – орієнтовані на внутрішній досвід у поясненні фізичного та соціального світу, гнучкі, креативні та незалежні. В. Колга вивчав ступінь зв'язку понятійної диференціації із особистісними властивостями за допомогою 16-факторного питальника Р. Кеттелла та виявив позитивний зв'язок між високою понятійною диференційованістю, інтроверсією та тривожністю. Автор теорії особистісних конструктів Д. Келлі пов'язує творчий потенціал особистості зі здатністю переходити від більшої диференційованості до більшої синтезованості сприймання об'єктів.

Когнітивна простота/когнітивна складність – за Д. Келлі – це межа складності або простоти особистісних конструктів людини [4], за J.Вієрі – кількість розумових структур (цілей, операцій, методів і правил), їх абстрактність та вираженість у спілкуванні [11].

Проблема зв'язку когнітивного стилю і мотивацією спілкування натепер достеменно не вивчена, у більшості досліджень ці поняття розводяться і аналізуються окремо одне від одного. Р. А. Максимова розглядає потребу у спілкуванні як один із компонентів комунікативного потенціалу людини, який також охоплює комунікативну ініціативу, емоційну реактивність, впевненість у спілкуванні і комунікативний обсяг. Л. В. Жемчугова одна із перших намагалася визначити зв'язок між різними динамічними характеристиками комунікабельності (прагнення до спілкування, його ініціативність, легкість, широта і виразність комунікативних засобів). Вона з'ясувала, що у старшокласників найважливішу роль грає прагнення до спілкування, а виразності йому надає різноманіття емоційних реакцій, багатство міміки та пантоміміки, натомість у студентів-психологів переважає ініціативність у спілкуванні.

Р. Кеттелл з колегами [12] провів дослідження особистісних рис, які відрізняють психологів-практиків від психологів-дослідників за допомогою питальника 16 PF. «Професійні портрети» будувалися із врахуванням ефективності діяльності вчених у формі регресійних рівнянь, аргументами у них були риси особистості, функцією – ефективність, а вагові коефіцієнти вказували на внесок факторів у прогноз ефективності професійної діяльності.

Для психолога-практика: $\text{Ефективність} = 0,72A + 0,29B + 0,29H + 0,29N$, де А – готовність до контактів, В – загальний інтелект, Н – вміння підтримувати контакт, N – ненасичуваність контактами з людьми. Отже, для проведення продуктивного психологічного консультування та психотерапії необхідно мати високий рівень доброти, відкритості, бути комунікабельним і уважним до людей, крім того психолог-консультант повинен мати інтелектуальний розвиток вищий за середній рівень, бути чутливим, соціально сміливим, винахідливим, емоційним, артистичним, а також дипломатичним, емоційно стриманим, тактовним, із гарно розвинутою інтуїцією.

Для психолога-дослідника: Ефективність = $0,31A + 0,78B + 0,47N$, де А – готовність до контактів, В – загальний інтелект, N – ненасичуваність контактами з людьми. Тобто проведення наукового дослідження потребує від психолога таких рис як високого рівня інтелектуального розвитку, раціональності, емоційної стриманості, честолюбства та відносно невеликої готовності до контактів і взаємодії у групі. Психологи-дослідники почуваються некомфортно у ситуації інтенсивного спілкування і не потребують його. Звідси й менша значущість готовності до контактів, але більша значущість вміння підтримувати спілкування для професійного успіху дослідження.

Метою статті є порівняння комунікативних особливостей психологів, які займаються науково-дослідницькою діяльністю і практичних психологів.

Основний матеріал і результати досліджень. Російські психологи М. А. Амінов і М. В. Молоканов [1] з'ясували, що для успішності практичного психолога найважливішими особистісними якостями є загальний інтелект (фактор В за Кеттеллом) і стресостійкість, підтримуючий стиль спілкування (фактор Н). Психолог-дослідник більшою мірою готовий до контактів, інтелектуальний, може контролювати свою поведінку, впевнений у собі, енергійний і самодостатній. Відповідно психолог-практик, на відміну від психолога-дослідника, вмє добре адаптуватися до соціального середовища.

Описане нами дослідження було проведено Р. Кеттелом у середині ХХ століття, наше завдання – перевірити його актуальність натеper. Особистісні якості, зокрема і комунікативну вправність, практичних психологів і психологів-науковців ми досліджували за Багатофакторним особистісним питальником Р. Кеттелла (16 PF – версія С), який дозволяє отримати оцінку за 15 особистісними рисами та інтелекту [2].

Для дослідження особливостей міжособистісних стосунків психологів, які займаються практичною діяльністю, ми використовувати питальник Методика «Діагностики міжособистісних стосунків» (ДМС), що спрямована на аналіз самооцінки опитуваних за вісьмома варіантами міжособистісних стосунків: владний-лідуючий, незалежний-домінуючий, прямолінійний-агресивний, недовірливий-скептичний, покірний-сором'язливий, залежний-слухняний, співробітницький-

конвенціональний, відповідальний-великодушний. Перші чотири типи міжособистісних стосунків характеризуються переважанням домінуючих тенденцій, тоді як останні чотири варіанти демонструють конформність у взаємодії з оточуючими [4].

Аналізуючи мовленнєві особливості психологів-науковців, приходимо до висновку, що більшість із них готові до спілкування у межах наукових інтересів, уникають розмов на побутові та особисті теми, вміють логічно та аргументовано викладати свої думки, нерідко без врахування почуттів співрозмовника. За необхідності підтримувати широкі контакти навіть в контексті своєї дослідницької діяльності вони швидко втомлюються, стають роздратованими, звинувачують інших у своїх негараздах. Молоді психологи-науковці здебільшого самодостатні, не потребують підтримки групи, схильні працювати наодинці та відокремлюють професійне спілкування від особистісного (рис. 1, рис. 2).

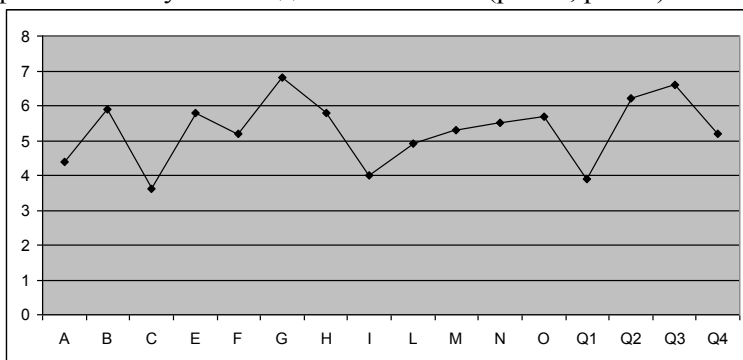


Рис. 1. Особистісні якості психологів-науковців

Кореляційний аналіз свідчить про існування значущих зв'язків (при $p < 0,05$) між відчуженістю та недовірливістю ($r = -0,517$), високим інтелектом, практичністю, реалістичністю, опорою на накопичений досвід ($r = 0,464$), та самодостатністю, незалежністю і вибором власної лінії поведінки ($r = 0,476$). Емоційна нестійкість прямо пов'язана з довірливістю ($r = 0,463$) та терплячістю до незрозумілостей і змін ($r = 0,525$).

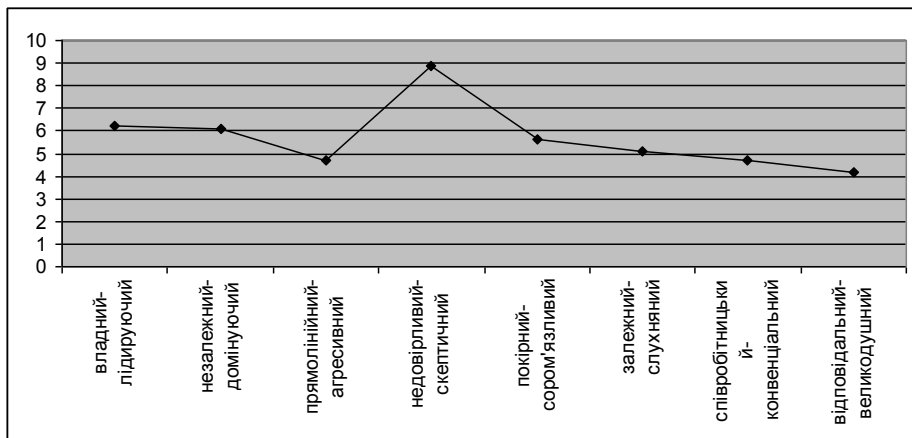


Рис. 2. Особливості міжособистісних стосунків психологів-науковців

Психологам-науковцям властивий недовірливий-скептичний тип міжособистісних стосунків, що характеризується критичною налаштованістю, скептицизмом, незадоволеністю своєю позицією у мікрогрупі, системним мисленням, практичністю і раціональністю. При цьому молоді психологи-науковці почасти гнучкі у контактах, динамічні і зацікавлені у розширенні кола свого спілкування.

Базуючись на даних проведеного нами емпіричного дослідження, можна визначити такі комунікативні якості практичного психолога, як відкритість, гнучкість і динамічність у спілкуванні, готовність до співпраці, схильність іти на компроміс, тактовність, дипломатичність, емпатійність, легкість вживання у різні соціальні ролі, емоційна зрілість, а також значущість соціальних контактів і вміння працювати у команді (рис. 3).

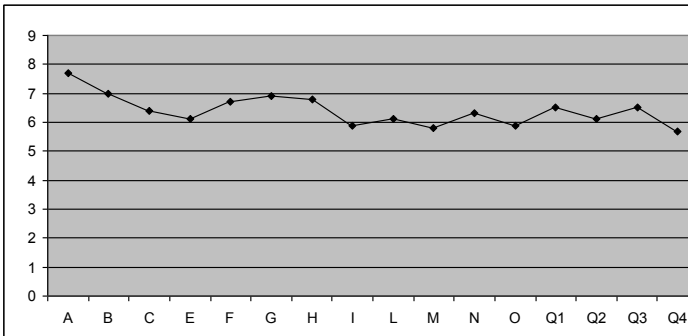


Рис. 3. Особистісні якості практичних психологів

Проведений кореляційний аналіз свідчить про існування зв'язку між комунікабельністю та соціальною сміливістю ($r=0,568$), експресивністю, активністю та емпатійністю ($r=0,549$).

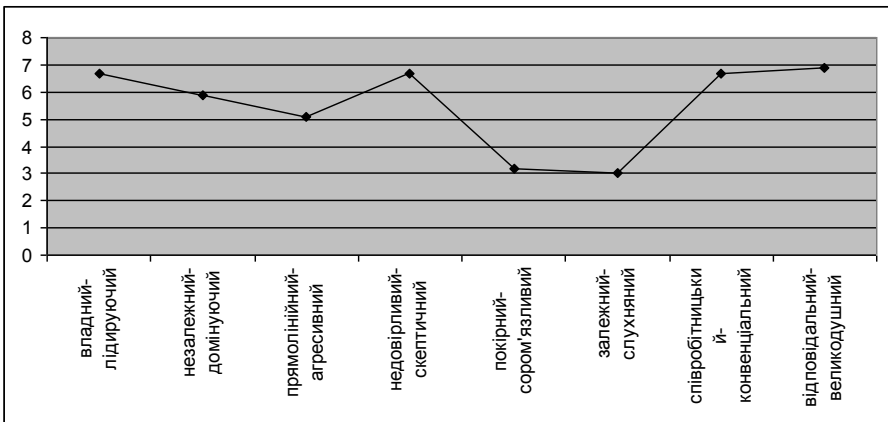


Рис. 4. Особливості міжособистісних стосунків практичних психологів

Психологи-практики характеризуються відповідальним-великодушним, співробітницьким-конвенціональним і недовірливо-скептичним типами міжособистісних стосунків. Вони гнучкі у контактах, комунікабельні, доброзичливі, прагнуть виконувати роботу, яка приносить користь іншим людям, почасти артистичні, схильні до співпраці і сенситивні до емоційного настрою групи.

Загалом психологічна допомога в Україні переважно інституціоналізована, тобто психологічну консультацію можна отримати здебільшого за місцем навчання або роботи. Нерідко така допомога не є добровільною, що, відповідно, зумовлює особливості спілкування психологів із клієнтами, яке почасти здійснюється з владно-авторитарних позицій, характерне патерналістське, недовірливо-скептичне ставлення до клієнтів, бажання нав'язати їм власне бачення вирішення проблеми. Можливо, практичні психологи, які працюють у приватних консультаціях, відрізняються за стилями міжособистісного спілкування, більше використовують у своєму професійному спілкуванні іншомовну термінологію та читають зарубіжну психологічну літературу, але це є предметом іншого дослідження.

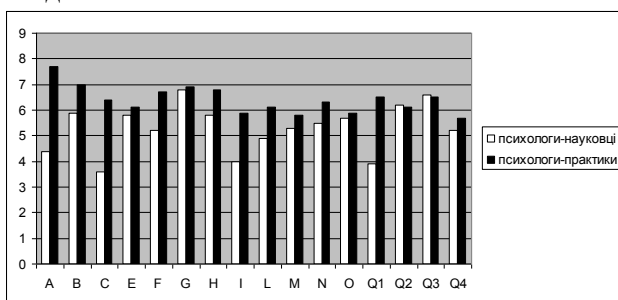


Рис. 5. Особистісний профіль психологів-науковців і психологів-практиків за методикою Р. Кеттелла

Суттєві відмінності виявлено за факторами А (некомунікабельність-доброзичливість), С (Слабкість Я-Сила Я), F (стриманість-експресивність), І (нечутливість-чутливість), Q1 (консерватизм-радикалізм).

Висновки. Отже, психологи-практики налаштовані на співпрацю, уважні до людей, легко пристосовуються до нових умов і ситуацій спілкування, натомість психологи-науковці часто об'єктивні, скептично налаштовані, критичні і схильні захищати свої погляди почасти без врахування думки партнерів по спілкуванню. Помітною є тенденція до легкої втомлюваності від комунікації, уникання суперечок у проблемних ситуаціях психологів, які займаються науковою діяльністю, психологи-практики є більш витривалими, емоційно зрілими і працездатними у командній роботі. Характерною рисою психологів-науковців є

розсудливість, серйозність і мовчазність, вони схильні до самоаналізу, почасти обережні у вчинках і висловлюваннях, натомість практичні психологи життєрадісні, експресивні, надають великої значущості емоційним контактам, динамічні у спілкуванні. Психологи, які займаються науково-дослідницькою діяльністю на перший погляд здаються нечутливими до проблем інших, діють стримано і логічно, мають погано виражені артистичні здібності, натомість психологам-практикам властиве бажання опікуватися партнерами по спілкуванню, емпатійність, артистичність, довіра до власної інтуїції. Аналіз вираженості радикалізму-консерватизму дає підстави стверджувати, що психологи-науковці консервативніші, із недовірою ставляться до нових знайомих, некомфортно почуваються у незнайомих ситуаціях спілкування, натомість практичні психологи терплячі до незручностей, часто люблять експериментувати, використовувати нові засоби у спілкуванні і спостерігати за реакцією на них інших осіб.

Література

1. Аминов Н. А. О компонентах социальных способностей будущих школьных психологов / Аминов Н. А., Молоканов М. В. // Психологический журнал. – №2. – 1992. – С.104-110.
2. Батаршев А. В. Многофакторный личностный опросник Р. Кэттелла : практическое руководство / Батаршев А. В. – М. : ГЦ Сфера, 2002. – 96 с.
3. Изард К. Э. Психология эмоций / Кэрролл Э. Изард. – СПб. : Питер, 2000. – 464 с. – (Серия «Мастера психологии»).
4. Фрейджер Р. Большая книга психологии : личность : теории, упражнения и эксперименты / Р. Фрейджер, Д. Фейдимен ; пер. с англ. Е. Будагова. – [6-е изд.]. – М. : Прайм-Еврознак, 2008. – 704 с.
5. Холодная М. А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума. – 2-е изд., перераб. и доп. / Холодная М. А. – СПб. : Питер, 2004. – 384 с.
6. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека : учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. / Шадриков В. Д. – М. : Логос, 1996. – 320 с.
7. Шкуратова И. П. Когнитивный стиль и общение / Шкуратова И. П. – Ростов н/Д : Изд-во Российского педагогического университета, 1994. – 156 с.
8. Шкуратова И. П. Полнезависимость-полезависимость как детерминанта индивидуально-стилевых особенностей педагогического

общения / Шкуратова И. П., Габдулина Л. И. // Психологический вестник. – Выпуск 3. – Ростов н/Д : Изд-во РГУ, 1998. – С. 226-235.

9. Юнг К. Г. Психология бессознательного / К. Г. Юнг. – М. : Канон, 1994. – 253 с.

10. Allport G. W. (1968). The person in psychology / G. W. Allport–Boston : Beacon Press.

11. Bieri J. Cognitive complexity-simplicity and predictive behavior / Bieri J. // Journal of Abnormal and Social Psychology. – 1956. – N51. – Pp. 263-268.

12. Cattell R. B. (1957). Personality and motivation structure and measurement. –Yonkers-on-Hudson, NY: World Book.

Статья посвящена анализу коммуникативных особенностей психологов-ученых и психологов-практиков; определено понятие коммуникативной компетентности; описаны личностные качества, которые содействуют эффективности профессиональной деятельности психологов.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, научно-исследовательская деятельность, практическая психология.

The article is devoted to the analysis of communicative competence psychologists-researchers and applied psychologists; the term of communicative competence is described; the personal traits that is necessary in psychologists professional practice are denoted.

Key words: communicative competence, research practice, applied psychology.

ОСОБЛИВОСТІ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ В УЯВЛЕННЯХ МЕНЕДЖЕРІВ БІЗНЕС-ОРГАНІЗАЦІЙ УКРАЇНИ

А. М. Маслюк

У статті здійснено теоретичний огляд феномену проблеми лідерства та проведено перший етап дослідження «Лідер в бізнес-організації України» з метою з'ясування практики лідерства і менеджменту у сучасному бізнес-середовищі України.

Ключові слова: бізнес-організація, лідер, лідерство, менеджер.

Постановка проблеми. У суспільстві, де головною цінністю, суб'єктом культури і життя є людина, необхідне системне, новаторське забезпечення виховного процесу, який ґрунтується на демократичних засадах, принципах особистісно-орієнтованої взаємодії. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема

формування лідерських якостей сучасної молоді. Становлення української держави залежить від того, наскільки кожна людина займає активну життєву позицію, готова до участі в демократичному управлінні суспільством, є дійсним творцем, господарем і лідером свого життя. Жодна країна без визнаних лідерів не зможе вижити ні в політичній, ні в економічній, ні в соціальній сферах світової спільноти. Це стосується й України.

Мета статті – вивчення теоретичних засад проблеми лідерства та з'ясування в емпіричному дослідженні уявлень респондентів про лідерство.

Сучасні дослідження проблеми лідерства доводять, що лідером стає людина, яка наділена лідерськими якостями, або має лідерський потенціал, що може реалізуватись у відповідних ситуаціях. У тлумачному психологічному словнику зазначається: «Лідер (від англ. leader – ведучий, керівник) – член групи, за яким всі інші члени групи визнають право приймати відповідальні рішення в значимих ситуаціях – рішення, що торкаються їхніх інтересів і визначають напрямок і характер діяльності всієї групи» [4, с. 230-231]. Отже, це особистість, яка відіграє визначальну роль в організації спільної діяльності та регулюванні взаємовідносин у групі.

Розглянемо проблему лідерства в історичному ракурсі. Лідерство, як відомо, за своєю природою є одночасно результатом як об'єктивних, так і суб'єктивних факторів. Природа лідерства сягає корінням у далеке минуле, оскільки людська історія завжди розглядалася як результат діяльності видатних особистостей. Протягом багатьох століть феномен цього явища вивчалися філософами, соціологами, психологами, тож погляди на природу лідерства надзвичайно різноманітні. Одні автори вважають, що причини його появи слід шукати в наявності особливих лідерських якостей у індивіда («теорія рис»). Ч. Ломброзо трактує прагнення до лідерства як параною, З. Фрейд і А. Адлер – як невроз. Г. Лассуелл розглядає лідерство як спробу компенсації в умовах заниженої самооцінки. Крім того, цей феномен визначається і як прагнення подолати фізичні недоліки: низький зріст (Наполеон, А. Гітлер); параліч (Ф. Рузвельт); прагнення подолати особисту образу (наприклад, страту брата – В. Ленін). Л. Гумільов, зокрема, розглядає прагнення до лідерства як надлишок біохімічної енергії, що є наслідком пасіонарного вибуху [3].

Прихильники теорії визначальної ролі послідовників наполягають на тому, що лідерів «роблять» оточуючі їх люди. Лідер трактується як людина, яка найбільш успішно здійснює орієнтацію на інших людей. Представники ситуаційної теорії вважають, що лідерів формує ситуація. Кожна ситуація висуває на перший план тих людей, які здатні її розв'язати. Згідно синтетичної теорії, лідерство є результатом впливу цілої низки факторів. Таким чином, існує досить велика кількість різних точок зору на природу лідерства.

Прагнучи збагнути закономірності суспільного життя, античні мислителі підмітили, що там, де формується етнос чи соціум, неодмінно знаходяться і свої лідери. Певний історичний період вимагав свого лідера, вождя, і в кожний період з'являлися теорії, які відображали чи рекомендували тип, образ та завдання необхідного лідера.

Філософський аналіз феномену лідерства здійснений у численних наукових працях. Сократ, розглядаючи взаємовідносини керівника і підлеглих, наголошував не тільки на функції примусу, а й на здатності керівника умовляти людину. Функції майстерності керівника: 1) вибрати правильну, тобто належну людину для роботи; 2) здобути добру волю тих, ким він збирається керувати; 3) повернути на свій бік союзників і помічників; 4) карати поганих і нагороджувати достойних; 5) підтримувати здобутки і досягнення; 6) самому працювати напружено [2]. Поняття «лідерства», а також «політичного лідерства» знаходимо в працях античних істориків Геродота, Плутарха та інших. Китайський філософ Лао-цзи зазначав, що мудрий лідер здійснює вчинки без наміру контролювати, живе, не думаючи про власне збагачення, віддає без наміру повернути назад, при цьому не вимагає нічого для себе.

Теорію лідера-надлюдини розвинув німецький вчений Ф. Ніцше. Лідер, за його концепцією, вищий біологічний тип людини, що ігнорує моральні, культурні, політичні цінності. У праці «Генеалогія моралі» він вказував на прагнення людини зайняти пост лідера як на природний інстинкт і зазначав, що лідер має право ігнорувати мораль.

Французький соціолог Г. Тард вважав, що лідер є рушієм суспільного процесу, силою, що спонукає та, до певної міри, скеровує розвиток людської історії. На його думку, більшість

населення не здатна до творчості, розуміння суті історичного, політичного, соціального розвитку, і тому цю роль виконує лідер.

Своєрідне тлумачення лідерства дав німецький мислитель К. Маркс, визначаючи лідера як особу, що має набір певних особистих якостей, таких як уміння, знання, авторитет, організаторський талант, і є виразником інтересів та волі певного класу, зокрема, пролетаріату.

Отже, серед безлічі різних класифікацій та теорій походження лідерства найдавнішою є «теорія рис», яка намагалася дати відповідь на питання, якими рисами мав володіти лідер як особливий тип діяча. Лідер розглядався через призму ряду факторів: 1) «здібності» – розумові, вербальні тощо; 2) «досягнення» – освіта і спорт; 3) «відповідальність» – залежність, ініціатива, наполегливість, завзятість, бажання і т. д.; 4) «статус» – соціально-економічне положення, популярність; 5) «ситуативні риси» особистості [3]. Проте положення теорії не витримували критики ні в науковому, ні в прикладному відношенні. Не вдалося виявити який-небудь універсальний набір лідерських рис, провалилися спроби прогнозу реальної поведінки людей за допомогою психологічних тестів, що мали своєю ідейною основою «теорію рис».

Факторно-аналітична концепція розрізняє суто індивідуальні якості лідера, характерні для нього риси, і стиль поведінки, пов'язаний з досягненням певних цілей, вводить у теорію лідерства поняття цілей і завдань, пов'язаних з певною ситуацією. У результаті взаємодії індивідуальних якостей лідера і мети, яка стоїть перед ним, а також умов її здійснення виробляється стиль його поведінки, що становить його «другу природу». Стиль поведінки і цільова орієнтація лідера несуть на собі відбиток певних соціальних умов.

У ситуаційних теоріях лідерства стверджується, що в основному лідерство – продукт ситуації. Отже, лідер – функція певної ситуації. Г. Персон зазначає, що кожна ситуація визначає ті особливі якості, які необхідні лідеру для ефективних дій у нових умовах. Якості індивіда, які в особливій ситуації можуть бути визначені як лідерські, самі по собі є продуктом досвіду лідера в попередніх ситуаціях. Іншими словами, в різних ситуаціях групового життя виділяються окремі члени групи, які перевершують інших, принаймні, в якійсь одній ролі, але оскільки

саме ця роль і виявляється необхідною в даній ситуації, людина, яка нею володіє, стає лідером. Саме сформовані конкретні обставини визначають відбір лідера і детермінують його поведінку. Ситуаційні теорії не відкидають важливої ролі індивідуальних якостей особистості, але й не абсолютизують їх, віддаючи перевагу обставинам.

Обмеженість цих концепцій у тому, що вони недостатньо відображають активність лідера, його здатність правильно і своєчасно оцінити ситуацію, прийняти оптимальне рішення.

Представники особистісно-ситуаційної теорії (С. Казе, С. Шартл, Х. Герт) поєднали дві попередні теорії і одночасно розглядали психологічні риси лідера і умови, в яких проходить процес лідерства.

Згідно системної теорії, лідерство розглядається як процес організації міжособистісних відносин в групі, а лідер – як суб'єкт управління цим процесом.

Реляційна теорія лідерства враховує риси лідера, сподівання групи його послідовників, особливості реальних умов їхньої діяльності. Прихильники двох останніх теорій при вивченні лідерства беруть до уваги чотири параметри:

- 1) особистісні риси й мотиви лідера;
- 2) уявлення послідовників про лідера та причини слідування за ним;
- 3) характеристики ролі лідера;
- 4) офіційний та правовий контекст, в якому взаємодіють лідер та послідовники.

Серед психологічних концепцій лідерства виділяються: концепція З. Фрейда, концепція Г. Лебона, концепція Е. Фромма та Т. Адорно.

За З. Фрейдом, витоки лідерства знаходяться у людській психіці. Психоаналітик пояснював лідерство несвідомим прагненням індивіда панувати над іншими. В основі лідерства лежить, на його думку, лібідо – підсвідоме почуття сексуального характеру. Воно проявляється в бажанні перебороти певні комплекси й табу, досягти більшого, ніж маєш. Це почуття присутнє у творчості та лідерстві. Лідерові необхідно підтримувати врівноважені відносини між ним та масою, бути здатним стримувати агресивні настрої останньої. Він виділив дві категорії індивідів за критерієм їх ставлення до лідерства: ті, хто прагнуть до

влади, і ті, хто відчувають внутрішню потребу у підпорядкуванні, покровительстві.

Французький дослідник психології мас Г. Лебон поділив народ на лідерів і масу. Значення лідерів у суспільному житті він сильно перебільшує, а роль натовпу, навпаки – недооцінює. На його думку, лідери можуть все, достатньо тільки їм навчитися володіти психологією маси. Натовп завжди шукає вождя і сам, як вважає Г. Лебон, прагне до підпорядкування.

На думку Е. Фромма та Т. Адорно, індивіди, для яких влада є внутрішньою інстинктивною потребою, при певних соціальних умовах перетворюється у авторитарних вождів. Така особистість формується найчастіше у суспільствах, що охоплені системною кризою, у результаті якої існує атмосфера масового відчаю та неспокою. За цих обставин народ шукає спасителя і готовий довірити йому свою долю. Авторитарний лідер прагне підпорядкувати собі усі структури громадського суспільства, є схильним до містики, демагогії, нетерпимий до проявів інакodomства та демократії.

Російські психологи також займалися дослідженням проблеми лідерства. Зокрема, О. Леонтьєв розробив діяльнісний підхід, який акцентує увагу на таких внутрішніх характеристиках групи, як цілі, задачі, склад групи, а також на тому, хто стане лідером і який стиль лідерства виявиться найбільш ефективним.

На думку Б. Д. Паригіна, лідерство за своєю природою є результатом як об'єктивних (інтереси, цілі, потреби групи в конкретній ситуації), так і суб'єктивних (індивідуально-типологічні особливості лідера як ініціатора і організатора групової діяльності) факторів. Автор пропонує модель типології лідерства: 1) за змістом діяльності – лідер-натхненник, який пропонує програму поведінки; лідер-виконавець, організатор виконання вже заданої програми; лідер, який одночасно є як натхненником, так і організатором; 2) за стилем керівництва – демократичний, авторитарний, той, що поєднує елементи двох стилів; 3) за характером діяльності – універсальний, тобто постійно проявляє якості лідера; ситуативний, той що проявляє себе в певній ситуації.

Л. Уманський розглядає лідерство як одне із загальних якостей групи і на основі цього структурує його:

1. Лідерство за спрямованістю – коли моральна й етична поведінка лідера служить прикладом для співробітників (лідер – совість групи).

2. Лідерство за підготовленістю – це професійна компетентність лідера (лідер-умілець).

3. Лідерство за організованістю – це ефективність лідера в якості керівника групи (лідер-організатор).

4. Лідерство за інтелектуальною комунікативністю – інтелектуальний вплив лідера на групу, його здатність пробудити ініціативу працівників.

5. Лідерство за емоціональною комунікативністю – це емоційне лідерство (лідер – генератор емоційного настрою).

6. Лідерство за вольовою комунікативністю – активізація усіх якостей лідера в кризових умовах.

З урахуванням різноманіття ситуацій життя групи і висунених завдань виступають різні лідерські ролі.

Н. Жеребова, аналізуючи західні теорії лідерства, зазначає, що лідер – це такий член групи, який висувається в результаті взаємодії її членів або організовує їх навколо себе за відповідності його норм і ціннісних орієнтації груповим і сприяє організації і управлінню цією групою при досягненні групових цілей. Лідер веде групу, стимулює досягнення групою її цілей, організовує, планує і управляє діяльністю групи, проявляючи при цьому вищий, ніж усі інші члени групи, рівень участі і впливу, тобто рівень активності. Таким чином, на думку Н. Жеребової, лідерство представляє реально існуюче соціально-психологічне явище, яке можна розглядати з декількох точок зору: як процес організації групи для діяльності; як механізм задоволення соціальної потреби до організації; як результат і стимул спілкування; як механізм, що сприяє розвитку різних способів взаємовпливу і взаємодії членів малої групи.

І. П. Волков розрізняє поняття «лідерство» та «керівництво». Зокрема, під лідерством він розуміє процес внутрішньої соціально-психологічної самоорганізації і самоуправління взаємовідносинами і діяльністю членів колективу за рахунок індивідуальної ініціативи учасників. Керівництво автор розглядає як процес управління трудовою діяльністю колективу [1].

Лідерство в сучасному розумінні цієї проблеми є чисто психологічною характеристикою поведінки окремих членів групи;

керівництво ж переважно є соціальною характеристикою поведінки окремих членів групи, характеристикою відносин в групі, насамперед з точки зору розподілу ролей управління та підпорядкування.

У лідера колектив підрозділу перетворюється в команду, в якій її члени не відбувають повинність, а наповнені творчим поривом. Лідер є членом цієї команди, займаючи разом з тим особливе місце в ній. Він генерує ідеї, кристалізує власні задуми, відточуючи їх у контактах зі співробітниками, сприймає задуми членів команди як свої власні та допомагає у їх реалізації. Його основне завдання – не приймати рішення, а допомагати іншим членам команди в пошуку проблем, які потрібно вирішити, у формуванні цілей і завдань колективної діяльності. Відповідно і функція контролю за працею підлеглих замінюється на функцію її координації. Лідер концентрується на пошуку шляхів погодження різноманітних, часто протилежних інтересів інших працівників та необхідних ресурсів для вирішення проблем. Тож зростає роль знань, інтелектуального потенціалу лідера, оскільки тільки це дає змогу йому виконувати його функції і знаходити та ставити проблеми перед іншими членами команди.

Емпіричне дослідження. В 2011 році в Україні було проведено перший етап дослідження «Лідер в бізнес-організації України» з метою дослідження практики лідерства і менеджменту у сучасному бізнес-середовищі України: діагностика управлінського потенціалу для формування механізмів підвищення ефективності діяльності бізнес-організацій. У результаті з'ясування теоретико-методологічних засад проблеми лідерства було розроблено анкету з дослідження лідерства в бізнес-організаціях України. Опитано 64 респонденти з різних регіонів України (чоловіки – 56,2%, жінки – 43,8%); за освітою розподіл респондентів був наступним: середньо-спеціальна – 6,3%, вища – 93,7%; із загальної кількості опитаних 48,4% мали стаж роботи більше 15 років; займані посади (див. рис. 1).

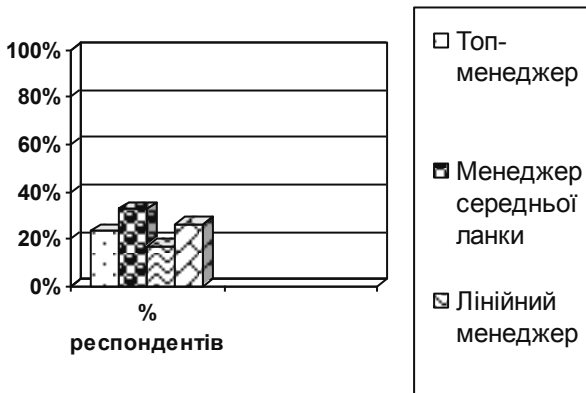


Рис. 1. Розподіл респондентів за зайнятими посадами в бізнес-організаціях України

В опитуванні взяли участь працівники компаній різних сфер бізнес діяльності України (табл. 1).

Таблиця 1

Сфера діяльності	% респондентів
Маркетинг	7,8
Консалтинг	14,0
ЗМІ і PR	6,2
Автомобільна галузь	4,6
Промисловість важка	7,8
Промисловість легка	1,5
Харчова	3,1
Охорона здоров'я	3,1
Фармацевтика	4,6
Будівництво	3,1
Транспорт і логістика	3,1
ІТ	7,8
Фінанси	4,6
Торгівля	17,1
Освіта	6,2
Інше	5,4

У ході дослідження виділено кластери на основі характеристик лідерства, що засвідчують уявлення про бізнес-лідера сучасних керівників та менеджерів компаній у перехідних умовах соціально-політичного та економічного життя в Україні, а також з'ясовано характеристики лідерства, притаманні сучасним

керівникам бізнес-організацій. Респонденти виділили 42 якості, притаманні лідерам, з них 12 суттєво превалюють у відповідях опитаних (рис. 2).

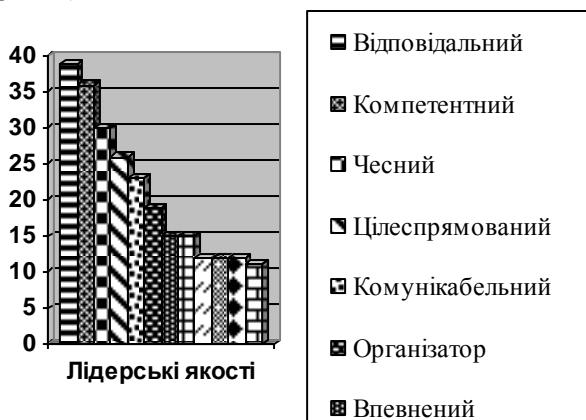


Рис. 2. Розподіл результатів за виявом частоти вибору лідерських якостей у респондентів бізнес-організацій України

Висновок. Таким чином, в емпіричному дослідженні «Лідер в бізнес-організації України» було виділено найбільш значущі якості лідера для сучасних українських менеджерів бізнес-організацій різного напрямку діяльності. В процесі аналізу отриманих результатів першого етапу дослідження з'ясовано, що лідером є відповідальний, компетентний, харизматичний член групи, готовий до прийняття рішучих дій, здатний виконувати центральну роль в організації спільної діяльності і регулювання взаємостосунків у групі; людина, яка завдяки своїм особистісним якостям має переважний вплив на членів соціальної групи. Слід зазначити, що проблема лідерства в українських бізнес-організаціях потребує подальшого уточнення й розробки.

Література

1. Кузьмин Е. С. Руководитель и коллектив / Е. С. Кузьмин, И. П. Волков, Ю. Н. Емельянов. – Л., 1974. – 324 с.
2. Платон. Сочинения: в 3-х т. / Платон. – М. : Мысль, 1972. – Т. 3, ч. 2. – 304 с.
3. Шалагинова Л. В. Психология лидерства / Л. В. Шалагинова. – СПб. : Речь, 2007. – 464 с.

4. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / Віктор Шапар. – Х. : Прапор, 2005. – 640 с.

В статье осуществлен теоретический обзор феномена проблемы лидерства и проведен первый этап исследования «Лидер в бизнесовой организации Украины» с целью выяснения практики лидерства и менеджмента в современной бизнес-среде Украины.

Ключевые слова: бизнес-организация, лидер, лидерство, менеджер.

In the article a theoretical review is carried out to the phenomenon of problem of leadership and the first stage of research is conducted «Leader in business organization of Ukraine» with the purpose of finding out of practice of leadership and management in modern business environment of Ukraine.

Keywords: business-organization, leader, leadership, manager.

ОСОБИСТІТЬ ЯК ІНТЕГРАЛЬНА ЯКІСТЬ КУЛЬТУРНОГО ПРОСТОРУ ОСОБИ

В. О. Мєдінцев

У статті викладено основні ідеї та принципи аналізу структури і функціонування культурного простору особи. Такий простір складають спеціалізовані культурні агенти – вони формують його суб- і паракультурну сфери. Показано, що особистість можна розглядати також як інтегральну якість вказаного простору.

Ключові слова: культурний простір особи, субкультура, паракультура, особа, особистість.

Постановка проблеми. Напрямок, основні ідеї і положення якого буде стисло викладено нижче, я розглядаю як один із можливих у подальшій розбудові інтегративно-особистісного підходу. При розробці останнього було віддано перевагу трактуванню, що тісно пов'язує категорію особистості з категорією культури, тобто за допомогою категорії особистості схарактеризовано втілення культури в людському індивідові (детальніше див. [1; 2]). Таке трактування здійснено в інтегративному ключі і у двох аспектах: а) гносеологічному (прагнучи до синтезу адекватних розв'язуваному науковому завданню компонентів різних концепцій особистості); б) онтологічному (розглядаючи людського індивіда в єдності його соматичних, психологічних і духовних властивостей). Було

відзначено, що подібно до того, як людський організм не тільки функціонує в природному середовищі, але і сам є частиною природи, – так і людина-індивід як носій особистості (як особа) не тільки перебуває в культурному оточенні, але є носієм і «співавтором» (одним із творців) культури. Тож в контексті інтегративно-особистісного підходу особистість було розглянуто як модус культури і як інтегративну якість особи.

Мета. На підґрунті моїх попередніх розробок, зокрема суб'єктно-діалогічного підходу [8], видається за можливе запропонувати – узгоджене одночасно і з останнім, і з інтегративно-особистісним підходами – оновлене трактування як «модусу культури» (що є втіленням у особі), так і вимірів інтегративності. Центральним для означеного підходу є поняття «культурний простір особи».

Простір особи як культура

У рамках суб'єктно-діалогічного підходу до моделювання простору особи, що розвиває автор статті, внутрішня соціальність людини була розглянута як певною мірою подібна до структур зовнішнього соціального світу [8]. Видається плідним розглядати цей простір також і в контексті поняття «культура». Серед наукових дискурсів, пов'язаних із проблематикою культури, певне місце займають і ті, у яких автори розглядають зв'язок розуміння культури як системи якостей людських *співтовариств* із розумінням *людського індивіда* як носія культурних форм. Відомими є міркування радянського філософа Е. В. Ільєнкова про те, що особистість можна розглядати як одиничне втілення культури, тобто втілення загального в одиничному [6]. Розвиваючи це положення, а також сформульоване Д. О. Леонтєвим визначення особистості, Г. О. Балл запропонував трактування останньої як такої інтегративної якості особи, котра дозволяє цій особі бути відносно автономним і індивідуально своєрідним суб'єктом культури. Змістовно близькі до наведених ідей міркування, висловлені й у працях Ю. М. Лотмана, у яких він говорить про можливість розглядати культуру як колективний інтелект, а також про ізоморфізм останнього з інтелектом індивідуальним. У зв'язку з цим Лотман вбачає нову методологічну перспективу в дослідженнях індивідуального інтелекту, перевага якої базується на тому, що колективний інтелект набагато більшою мірою експлікований, механізми його виявлені в мовах культури і

закріплені численними текстами, на відміну від схованих мов людського мозку [7].

Розробляючи діалогічний підхід, не можна не враховувати положення діалогічної доктрини В. С. Біблера. Відомим є запропоноване ним потрійне визначення культури: 1). «Культура є формою одночасного буття і спілкування людей різних – минулих, теперішніх і майбутніх – культур, форма діалогу і взаємопородження цих культур (кожна з яких є... Див. початок визначення)» [4, с. 289]; 2). «Культура – це форма самодетермінації індивіда в обрії особистості, форма самодетермінації нашого життя, свідомості, мислення; тобто культура – це форма вільного вирішення і перевирішення своєї долі у свідомості її історичної і загальної відповідальності» [там само]; 3). «Культура – у своїх творах – дозволяє нам – авторові і читачеві – наче заново породжувати світ, буття предметів, людей <...> предметною підставою всіх “зрізів” і “проекцій” ідеї культури виступає сфера творів як неподільних одиниць (“атомів”, “монад”) нескінченного культурного буття» [там само, с. 290].

За першим визначенням, культура – це діалогічно взаємодіючі між собою форми буття людей у синхронічних і діахронічних людських співтовариствах, кожна з культур несе в собі субкультури. Подібним чином у суб'єктно-діалогічній моделі ми розглядаємо соціальність (одну зі складових культури) особи, її внутрішню багатоскладовість і убудованість у зовнішню соціальну ієрархію. Відповідно, і культурний простір особи буде тепер розглянуто як «уписаний» у багаторівневу систему культури людства, як одна із її складових.

У зв'язку із другим визначенням відзначу, що в підході, який розвивається автором цієї статті, передбачено більш широке тлумачення культури як індивідуально-психологічної форми буття людини. *Простір особи* психологічно «ширший» за *обрій особистості*, з яким В. С. Біблер пов'язує лише найбільш значні події внутрішнього світу людини: вирішення і перевирішення нею своєї долі. У *просторі особи*, будемо вважати, відбуваються усі без винятку психологічні акти, у т. ч. неусвідомлювані, усе те, що один з персонажів Ф. М. Достоевського назвав (мовою оригіналу): «...проявление всей жизни, то есть всей человеческой жизни, и с рассудком, и со всеми почёсываниями» [5, с. 471]. Примітним у

цьому висловленні є слово «почёсьваннями», яке кореспондує з ідеєю походження культури з актів тілесного самоочищення [15].

За третім визначенням, предметними складовими культури є *твори*, що протиставлені Біблером продуктам (споживання) і знаряддям (праці) – також предметам культурного буття. Властивістю твору культури є його адресованість слухачеві, читачеві, – в адресованому творі втілено буття автора. Мова тут іде, як видається, насамперед про твори мистецтва, науки і релігії (у чому можна переконатися, читаючи роботи В. С. Біблера). У контексті психологічної проблематики простору особи як складової культури особи є сенс ширше й у той же час майже буквально (творити – твір) трактувати це поняття як все створене, продуковане людиною у різних сферах і формах її життєдіяльності. Усі твори, будемо вважати, також адресовані і можуть бути розглянуті, поміж іншим, як свого роду репліки у зовнішніх і внутрішніх діалогах особи.

Результати культурних процесів – це твори культур, а процес, відповідно, – творчість. Якщо розглядати «творчість» у більш-менш загальноприйнятому науковому трактуванні, то основний зміст цього поняття – процес створення людиною чогось нового, зокрема, нових культурних форм, якостей (істотними видаються аспекти проблематики творчості, на які звернув увагу Г. О. Балл [3]). Цей культурний творчий процес, якщо розглядати його в діалогічній парадигмі, є діалогічним (утворення нового відбувається у діалозі культур). Культурний простір особи – це сфера, у межах якої в процесах діалогів між агентами культури відбувається створення нових культурних форм, у тому числі нових форм самого цього простору. Культурні простори осіб «перетинаються» своїми зовнішніми складовими – кожна особа як агент творчого процесу є причетною до створення не тільки власних, у рамках свого культурного простору продукованих, творів, – доки вона має культурний простір особи, вона бере участь у творенні багатьох культур.

Сфери культурного простору особи

У суб'єктно-діалогічному підході особу було розглянуто як агента різних зовнішніх щодо неї культурних співтовариств і унікальну – наскільки можна вважати унікальною кожную людину – форму власного внутрішнього культурного простору. Важливою рисою такого підходу до розуміння особистісних властивостей є

моделювання не тільки внутрішніх *субкультур*, але і зовнішніх *паракультур*. Останні – це такі культурні утворення, що репрезентують дану особу у субкультурах інших людей.

Отже, *субкультурну* складову (царину) простору особи утворює внутрішній соціум (докладніше див. [8]), що має унікальну для конкретної особи структуру і характер (культурної) творчості. Форми і результати творчого процесу можна розглядати як твори (факти культури).

Паракультурну царину простору особи утворюють різні форми представленості субкультурного простору у внутрішніх культурних просторах інших людей. Тобто я, як власник – у чомусь типового, у чомусь унікального – культурного простору, існую (представлений) ще і у внутрішніх культурних сферах людей, які знають мене, – виявляюся залученим до процесів функціонування їхніх внутрішніх світів і частково несучи за них відповідальність.

Запропоноване трактування двох сфер культурного простору особи, думаю, можна розглядати і як своєрідний розвиток ідеї У. Джеймса про те, що особа має таку кількість соціальних «self» (себе), скільки існує людей, що несуть у своїй свідомості її образ, і, крім того, скільки існує соціальних груп, думкою про себе членів яких ця особа дорожить [17]. Слід зазначити, що істотно інший розвиток тієї самої ідеї запропоновано Г. Германсом у його теорії діалогічної «self»: залишаючись єдиною, остання може лише поперемінно займати зовнішні і внутрішні *позиції* [16].

Субкультури. У гуманітарній науковій літературі (у культурології, зокрема) склалася більш-менш стійка термінологія для типів культур, при тому що існують різні підходи до критеріїв типологізації, а кількість такого роду досліджень постійно зростає (з недавніх праць на цю тему див. [11; 12]). Не вдаючись тут у деталі проблематики типологізації культур, відзначу, що широко розповсюдженими термінами-предикатами для них залишаються наступні: *історичні, етнічні, професійні, побутові*. До названих варто додати і той тип, який нещодавно стали аналізувати в дослідженнях культурологічного характеру, – «соматичні» (або «тілесні») культури [13; 14]. У зв'язку з цим у структурі субкультури є сенс розрізняти не тільки всі названі типи культур, але і ті нові, котрі згодом стануть предметами вивчення (детальніше про структуру складових культурного простору особи див. [9]).

Наразі є необхідним стисло окреслити основні можливі різновиди субкультур.

Соматичні. У фундаментальному методологічному плані проблематика соматичної культури (культурності тіла) є, можливо, ключовою у сучасній антропології, якщо розглядати ідею, за М. Н. Епштейном, «природи як умови культури» [15]. Різні версії і сторони цієї проблематики вже досить широко представлені в науковій літературі (див. огляд підходів до цього питання, наприклад, у [14]). З огляду на сказане, будемо вважати, що: а) у субкультурі існує соматична підгрупа або певна їх кількість, функціонування яких визначає форми соматичних проявів особи; б) творчість у внутрішніх взаємодіях у межах соматичної підгрупи втілюється в створюваних у цьому процесі формах, у яких особа виконує робить соматичні дії, починаючи з різного роду найпростіших і до форм виконання багатоскладникових систем. Можна сказати, що разом із фізичним та психологічним розвитком особи відбувається окультурювання принаймні частини фізіологічних механізмів її організму, починаючи з рефлексів деяких систем м'язових скорочень, зокрема, чхання, прийому їжі, міміки і жестів, ходи.

Побутові. До них віднесемо коло осіб (і, відповідно, внутрішніх агентів) і системи взаємодій, пов'язаних із харчуванням, облаштуванням житла, підтримкою фізичної форми, дозвіллям і іншими такого роду обов'язковими сторонами устрою життя для більшості людей. Перелік складових побутової культури (навіть трактованих як обов'язкові) може істотно відрізнитися у осіб різного статку, в різних ситуаціях (мирний час, війна, тюремне ув'язнення і т.д.), і більш широко – у приналежних до різних історичних, етнічних, конфесіональних культур тощо.

Професійні. Виконання особою своїх професійних обов'язків відбувається у складі певної малої соціальної групи. Як культурне утворення (один з «осередків» Культури) ця група продукує відповідні до її спеціалізації твори. У субкультурному просторі особи цій – мета-соціальної для неї – групі відповідає певна підгрупа, склад якої може істотно відрізнитися від першої за рахунок різного роду внутрішніх агентів Інших, необхідних для успішного виконання своїх професійних обов'язків.

Факультативні. Виконання цілої низки цивільних функцій – участь у самоврядуванні, у політичному житті суспільства, участь у

житті конфесії, у вихованні дітей – має сенс відокремити як від професійних, так і від побутових форм соціокультурного функціонування людини. У цих, розташованих за формальними критеріями поза рамками будь-якої конкретної професійної культури, формах людського буття, звичайно, також є необхідними певні, близькі до професійних, якості. Від обсягу і складу факультативної субкультури значною мірою залежить, у тому числі, гармонійність функціонування як самого культурного простору особи, так і її життєдіяльності у соціальному оточенні.

Етнічно-історичні. У складі субкультур цього типу будемо розглядати внутрішніх агентів – представників відповідних метакультур сьогодення і минулого. Особа, зазвичай, має уявлення про певні етнічні й історичні культури, і це означає, що в її субкультурному просторі функціонують відповідні підгрупи, які у процесі діалогів у рамках своєї підгрупи і діалогів з іншими підгрупами продукують специфічні твори. Персональний склад цих підгруп формується і поповнюється в ході освіти (систематичної та самоосвіти), у ситуаціях сприйняття творів мистецтва, матеріалів із засобів масової інформації, досвіду міжособового спілкування та ін.

Особистість

Отже, культурний простір особи запропоновано розглядати таким, що складається із фізично внутрішніх для неї *субкультур* і фізично зовнішніх *паракультур*. Останні набувають локалізації в культурних просторах інших людей, – в такий спосіб змодельовано взаємопроникнення (сполучення, інтерсекція і т. д.) внутрішнього світу людини та її безпосереднього і віддаленого соціокультурного оточення (на рівні *метакультур*), – особа робить свій внесок у творчі процеси, що відбуваються в її оточенні й побіжно збагачує зміст власних культурних просторів. Що стосується зв'язку між поняттями «особистість» і «культурний простір особи», то тепер вказаний зв'язок можна викласти в кількох тезах.

1. Модель культурного простору особи є теоретико-методологічним інструментом для аналізу: його структури і функціонування; їх трансформацій; продукованих агентами цього простору творів (у прийнятому тут трактуванні останніх).

2. Культурний простір складають агенти культури різних масштабних рівнів, які спільно здійснюють творчі процеси, у тому числі, процеси самоорганізації.

3. Інтегративна особистість – це інтегральна якість (див. трактування останньої за [2]) сукупності певних характеристик особи.

4. Особа, якщо її розглядати як носія культурного простору, має у своєму складі багато агентів, і кожний є носієм власної інтегративної особистості, – інтегративна особистість, в такому контексті, є інтегральним продуктом функціонування вказаних агентів.

5. Особистість як цілісна характеристика особи є інтегральною якістю її культурного простору.

Звертаю увагу на те, що у даному трактуванні інтегральності надано подвійного значення (чи виміру). Це, по-перше, інтегральність психологічних якостей кожного окремого агента культурного простору особи, а по-друге, означеного простору в цілому.

Слід зазначити також, що модель культурного простору особи може бути розглянута як своєрідний розвиток ідеї В. А. Петровського про трирівневу побудову простору особи, у якому ним виокремлено *інтраіндивідний*, *інтеріндивідний* і *метаіндивідний* рівні [10]. Зверну увагу на ще одну ідею В. А. Петровського. Йдеться про тезу, за якою особа присутня у тому психологічному просторі, котрий вона може освоїти фізично або мисленням [там само]. Відзначу, що особа за допомогою своїх паракультур є присутньою і в тих просторах, які вона не освоювала навіть думкою – «у розумах і серцях» незнайомих їй людей. Мені видається методологічно малопродуктивним обмежувати простір, який особа як багатоскладова система культур *може освоїти* в принципі. Продуктивнішим було б розглядати вже освоєний особою простір і, приміром, *простір найближчого освоєння* (за аналогією з відомим принципом Л. С. Виготського).

Підсумок

У межах окресленого у статті культуро-просторового підходу людський індивід видається чіткіше вписаним у сучасну наукову картину світу, згідно з якою той є утвореним взаємодіючими елементами – елементарними частками, біологічними клітинами, живими істотами, природними та рукотворними матеріальними речами, планетами, космічними системами. У світобудові, що так розуміється, людина займає своє онтологічне й еволюційне місце як взаємодіючий елемент, утворений із взаємодіючих елементів.

Предметна царина психологічних наук охоплює як окремих осіб (індивідуальна психологія), так і, з одного боку, людські співтовариства (соціальна, крос-культурна й ін.), а з іншого, біологічні складові людини (сучасні когнітивні науки). У низці класичних психологічних підходів психіку в цілому – або тільки свідомість, або тільки мислення – розглядають як поліагентні утворення (Мід, Юнг, Джеймс, Германс, автори діалогічних підходів у психотерапії). У руслі ідей культуро-діалогічного підходу можна поступово добудовувати ланки, які зв'язали б *суспільний організм, людський організм і організми мікросвіту людини*. Поняття *культурний простір* і є необхідним для цього теоретичним конструктом (порівн., наприклад, «Lifetomind joint point <...> Mindtoculture joint point» [18]).

У запропонованій моделі можна відтворити всі види психологічних взаємопроникнень, що є методологічно подібним до польового трактування фізичного світу. І мова йде саме про усі форми психологічних взаємопроникнень: онтологічні і генетичні; меншого в більше й *більшого в менше*. Поясню останнє: не тільки особа є частиною зовнішнього соціуму, але й цей зовнішній соціум є представленим у внутрішньому світі особи, є його частиною – і так на будь-якому масштабному рівні всієї предметної царини психології.

Подальший розвиток підходу, як зараз видається, слід вести за кількома напрямками: 1) знайти форму компактної презентації системи агентів, у якій були б відбиті також і взаємодії між ними, трактовані як типи діалогів; 2) розглянути можливість використання методів завдання математичних просторів для моделювання культурного простору особи; 3) показати подібності й відмінні риси культуро-діалогічного підходу, з одного боку, і існуючих когнітивних підходів і теорій особистості, з іншого.

Література

1. Балл Г. О. Интегративно-особистісний підхід у психології: впорядкування головних понять / Г. О. Балл // Психологія і суспільство. – 2009. – № 4. – С. 25-53.
2. Балл Г. А. Личность как модус культуры и как интегративное качество лица / Г. А. Балл, В. А. Мединцев // Мир психологии. – 2010. – № 4. – С. 167-178.

3. Балл Г. О. Чи є творчість атрибутом особистості? / Г. О. Балл / Гуманістичні орієнтири в методології психологічної науки : монографія / за ред. Г. О. Балла. – К. : Педагогічна думка. – 2007. – С. 88-96.
4. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры / В. С. Библер. – М. : Издательство политической литературы, 1991. – 413 с.
5. Достоевский Ф. М. Собр. соч. в 15 т. / Ф. М. Достоевский. – Л. : Наука, 1989. – Т. 4. – 726 с.
6. Ильенков Э. В. Диалектическая логика : очерки истории и теории / Э. В. Ильенков. – 2-е изд., доп. – М. : Политиздат, 1984. – 320 с.
7. Лотман Ю. М. Семиосфера / Ю. М. Лотман. – СПб : Искусство-СПб, 2000. – 704 с.
8. Медінцев В. О. Внутрішній соціум індивіда: суб'єктно-діалогічний підхід / В. О. Медінцев // Соціальна психологія. – 2007. – № 6 (26) – С. 17-31.
9. Медінцев В. О. Категорія «культура» у розбудові діалогічного інтегративного підходу до вивчення особистості / В. Медінцев // Соціальна психологія. – 2008. – №5. – С. 23-38.
10. Петровский В. А. «Существование личности» как психологическая проблема / В. А. Петровский; М. Г. Ярошевский // Теоретическая психология. – М. : Академия, 2001. – С. 286-294.
11. Сараф М. Я. Опыт типологии культуры / М. Я. Сараф. – Голицыно, 2003. – 100 с.
12. Теоретическая культурология : в горизонте классической идеи культуры : сб. статей / под ред. О. К. Румянцева. – М. : Академический проект, 2005. – 606 с.
13. Чебанов С.В. Динамика центра и периферии как проявление формы культуры: бытовое и профессиональное как предмет культурологии / С. В. Чебанов // Теоретическая культурология : сб. статей / под ред. О. К. Румянцева. – М. : Академический проект, 2005. – С. 293-304.
14. Чебанов С. В. Интерпретация тела и постижение жизни / С. В. Чебанов // Логос живого и герменевтика телесности / сост. Румянцев О. К. – М. : Академический проект, 2005. – С. 339-406.
15. Эпштейн М. Н. Самоочищение. Гипотеза о происхождении культуры / М. Н. Эпштейн // Вопросы философии. – 1997. – №5. – С. 72-79.
16. Hermans H. The Construction and Reconstruction of a Dialogical Self / H. Hermans // Journal of Constructivist Psychology. – 2003. – 16 (2). – P. 89–130.
17. James W. The Principles of Psychology / W. James. – Dover publications, 1950. – Vol. I. – 696 p.
18. Henriques G.R. The Problem of Psychology and the Integration of Human Knowledge / G.R. Henriques // Theory & Psychology. – 2008. – Vol. 18(6) – P. 731-755.

В статье изложены идеи и принципы анализа структуры и функционирования культурного пространства лица. Такое пространство образуют специализированные культурные агенты – они формируют его суб- и паракультурные сферы. Показано, что личность можно рассматривать также и как интегральное качество культурного пространства лица.

Ключевые слова: культурное пространство лица, субкультура, паракультура, лицо, личность.

The article presents the ideas and principles of analysis of the structure and functioning of the cultural space of a person. Such spaces is formed by specialized cultural agents – they shape its sub- and paracultural spheres. It is shown that a personality can be considered also as an integral quality of a person's cultural space.

Keywords: cultural space of a person, subculture, paraculture, person, personality.

МЕТАПСИХОЛОГІЧНІ ВИТОКИ КОМУНІКАТИВНОГО ВИМІРУ ОСОБИСТОСТІ

Порівняння людини із тваринами вказує на комунікацію як універсальну умову людського буття. Вона настільки складає його всеохопну сутність, що все, що є людина і що є для людини, здобувається у комунікації.

К. Ясперс [14, с.57]

С. О. Мусатов

Аналізується походження концепцій особистості у психології. Показано, що індивідуальні чинники їх евристичності пов'язані із соціально-типовими та оригінально-індивідуальними особливостями світогляду авторів. Серед останніх чинників розглянуто глибинні психологічні утворення, які є наслідком переживання спільної з іншими людьми нужди, співвіднесення себе з ними у контексті суспільного буття.

Ключові слова: особистість, комунікація, метапсихологія, комунікативний вимір особистості.

Більшість проблем психологічної науки перманентно актуальні й суспільно значущі. Та проблема особистості, навіть у їх списку, має особливий статус. Вона належить до тих предметів психологічного знання, що зумовлюють результативність вивчення багатьох інших питань людинознавства, суттєво пришвидшують їх

аналіз і не тільки в інтересах психологічної науки, а й, що не менш важливо, сучасної культури в цілому [1; 2; 6; 7; 8 та ін.].

Остання, із свого боку, теж об'єктивує актуальні, злободенні запити, унаочнено демонструючи їхню невідкладність, але нерідко у побутовому форматі з типовим для нього синкретизмом. Тому звернення до наукової психології, її засобів аналізу піднятих суспільною практикою питань, запитів вимагають попереднього коректно-селективного вивчення їх сутності, щоб з'ясувати, принаймні, якою мірою їм відповідає компетенція психології, визначення нею буття [2; 3; 7; 11 та ін.].

У таких випадках питання, ніби суто ситуативні, практичні, мають трансформуватись у теоретичні й розглядатись як емпіричні узагальнення. А оскільки вбачати психологічний зміст у хитросплетінні обставин і прихованих за ними проявах «людського фактора» вимагає «поставити проблему» і таким чином намітити орієнтири її вирішення, то цілком зрозуміло, якою багатоаспектною має бути компетентність фахівця з сучасної персонології. Водночас процес її набуття є становленням фахової позиції «Я» дослідника, його «метапсихології». Для нас він пов'язаний із комунікативним виміром особистості. З'ясуємо, хоча б абрисно, його психологічні витоки.

Психологи, що мають на меті диференційно визначити ключові фактори досліджуваних особливостей буття людей у його особистісному зрізі, неодмінно зустрічаються не тільки з багатозначністю поняття «особистість», а й із багатьма іншими термінологічними складнощами, головною з яких є їхня принципова неузгодженість [1; 2; 9 та ін.]. Психолог при цьому зустрічається з труднощами, подібними до тих, що характерні для визначення поняття світу, життя, психіки. Можна з певною обґрунтованістю твердити, що є підстави вказати на ознаки, які відносяться до особистісних, і ті, що до особистості безпосередньо не відносяться. За цільовими настановленнями психології, які розглядаються нижче, особистість – це суб'єкт, що себе переживає, рефлексує, здатний до відповідальних вчинків, у яких конструктивно співвідносить себе із світом, його дійсністю, з метою пізнати та засвоїти його цінності.

Людська мета осягти світ розумом і волею, щоб змінити його «під себе», є необхідною та все ж недостатньою для здійснення особистістю себе у світі. Вона необхідна, беручи до уваги контекст

безпосередньої залежності від життєвих обставин, до яких людина потрапляє з невідомих їй та незалежних від неї причин і їх передумов. Але водночас у своїй свідомості і вчинках людина прагне вийти за обмежувальні обставини. Вона вдається для цього до рефлексування відповідних детермінант та, абстрагувавшись від їх безпосереднього змісту, віднаходить вищий сенс життя, переймається філософськими проблемами своїх відносин із світом. Таким способом особистість приймає як практичну і особисто визначальну проблему світогляду. Відбувається повернення до себе, щоб збагнути з рештою (в черговий раз!) власну неповторність, ту «самість», яка не тільки їй належить, але тільки їй розкривається у всій глибині.

Самопізнання такого гатунку є складною індивідуальною роботою, але на певному етапі «саморуку» особистості, найчастіше в юності, неодмінною та продуктивною. Неповторність своєї природи хоча б один раз у житті повинен зрозуміти кожен, без цього акту не може відбутися особистість, бо вона є відповіддю світу і людству на вічне питання «хто ти і для чого ти є?».

На шляху до самотворення це питання може спонукати неповторність самовиразу і навіть оригінальність, що охоплюватиме багатоманітність людського бачення світу та дієвого позиціонування в ньому. Та з цієї позиції тільки й може відкритися особі її всезагальність або приналежність до людства з його призначенням, зокрема – прагнути розуміння всеосяжної, глибинної сутності світу, щоб вмістити у собі все його багатство, приєднавшись таким чином до нього не стільки як до «речі в собі», скільки до «речі для нас», як сказав би І. Кант. Потрібно відкрити шлях такому пізнанню, а він є культивованим змістом оригінального і неповторного в суб'єкті осягнення світу розумом і волею. Як має відбутися багатостороннє охоплення цього гносеологічного предмету, якою має стати для цього сама особистість та, загалом, наскільки достатнім є для цього науковий потенціал психології? Та, щоб дістатися обнадійливих відповідей на ці питання, треба хоча б співставити себе із світом і, отже, достеменно зрозуміти обидва ці предмети, принаймні, розкрити людський спосіб існування в світі.

Ця мета вимагає позбутися звичної зануреності у буденне саморозуміння. А вмотивовуючи акти пристрасного пошуку значення власного «Я», вона спонукає збагнути масштаби

складності світових процесів, розширюючи для нього ареал незнаного природного і суспільного з їх загрозами та імперативами.

Таким чином людська свідомість «подоює», щонайменше, світ, виходячи в той же час із емпіричних свідочств його цілісності і гармонійності. Цей парадокс спровоковано об'єктивною інтродуктивністю людини й світу, бо вона є його продуктом, особливою складовою, в якій та за допомогою якої життя рефлексує себе у цій своїй мислячій формі буття [13 та ін.], просякненого системними антиноміями й протиріччями. У боротьбі з ними й відбувається неповторне життя і самоздійснення людей. Тому, мабуть, вони, встановлюючи сутність дійсності з наміром розкрити її об'єктивно, тобто у притаманних їй закономірностях та спираючись на факти, створюють оригінальні, але все ж таки подоби реального світу, в яких домінують авторська метапсихологія і відповідне до нього ставлення. Ідейна боротьба між такими концептуальними уявленнями за відповідність об'єкту – картині світу – триває, породжуючи в основному статичні його моделі.

Слідом же за Г. В. Лейбніцом, Г. Лотце, Г. С. Сковородою та іншими онтологічно поєднаний світ слід моделювати не статично, а як взаємодію, певний діалог його – макросвіту – із людським буттям, що є його зліпком – мікросвітом, адже поза зустрічню у взаємообумовлюючому контексті буття і людини буття як таке (особливо з точки зору психолога) проявляє себе в основному як фізична природа.

Тож, прийнявши думку, що світ набуває визначеності у співвіднесенні з людиною, необхідно, мабуть, піти далі, поставивши питання про психологічні рушії встановлення позаситуативного сенсу зв'язків «людина – світ» [11].

Дійсно, задля якої цінності, назустріч якій меті має місце одвічна спроба людини осягти себе у світі? І що саме криється за цим, на перший погляд зовсім неактуальним для практичного життя, відірваним від його нагальним потреб, прагненням? І далі, що його вмотивовує? А, крім того, чому пов'язане з ним уміння абстрагуватися і вбачати у повсякденних колізіях, протиріччях предмет для теоретичних узагальнень увійшло в практику оцінювати рівень свідомості особистості за досконалістю цього інтелектуального вміння? Адже його питома вага у практичному інтелекті, вирішенні питань життєдіяльності незначна, мізерна.

Виходячи із прийнятих нами гуманістичних координат з їх пріоритетом, яким є не що інше, як людський спосіб існування в світі, відповіді на підняті питання мають зосереджуватись навколо стрижневої думки, згідно з якою здатність мислити світ і себе по-людськи якраз і полягає у властивості свідомості особистості відтворювати й утримувати всі сторони буття. Розвинута в процесі еволюції ця здатність, увібравши в себе орієнтаційну, координаційну функцію психіки [3], є її прерогативою та диференціальною ознакою сучасної людини з її ставленням до світу. Це особливе, наскрізно інтелектуальне ставлення. Воно відбувається завдяки усвідомленню і зчитуванню тієї інформації, яка закодована у будь-яких сигніфікативних проявах предметного світу, її декодуванню та означенню словом.

Завдяки останньому свідомість може поєднувати, зокрема і з суто практичними намірами, обидва розуміння дійсності – безпосереднє та опосередковане. Та це не механічний акт сполучення, а творчий прорив до істини, сутності світу і людини. Отже, діалектична єдність і взаємовизначення людини і світу здійснюється комунікативно, тобто за допомогою спеціалізованих здібностей людей встановлювати, модифікувати, розвивати, згортати діалог (у широкому розумінні цього поняття), культивованих людством протягом усієї історії його становлення. При цьому основним полігоном апробації зв'язків із «зовнішнім», великим світом є складний світ людських відносин, де комунікабельність кожної особистості виступає однією з найважливіших її здатностей бути прийнятою серед інших осіб у соціальному контексті суспільного буття.

Бути комунікантом означає, зокрема, змінюватись якісно, залишаючись номінально тією самою особою, адже єдність, яку ми хочемо утворити з іншою людиною чи групою людей, передбачає не тільки обмін цінностями найрізноманітнішого змісту, тобто спілкування, але і вчинки інтерактивного характеру, в тому числі – і в очікуванні задоволення, інтелектуальної насолоди від цих контактів. Вони є іманентною передумовою творчості, бо механічне, тілесне єднання, взаємодія легко доступні спостереженню й тому здаються зрозумілими, в той час як переконання, складнощі досягнення партнерської згоди між людьми потребують взаємних зусиль та винайдення адекватних засобів для психологічного перетворення комунікантів, міцним

грунтом якого нерідко виступають самі лише кон'юктивні почуття (афіліація, атракція тощо).

До того ж природна фізична роз'єднаність людей, а також опосередковувальна роль їх уявлень один про одного, особливо якщо в них містяться елементи недовіри, розбрату, можуть спотворювати і без того складний діалог, віддаляючи комунікантів, хоча їхня мета протилежна. Та існують вони не стільки у схожих чи різних фізичних реаліях, скільки у суб'єктивних відображеннях цих світів, а це і вмотивовує їхні оцінки світу та відповідні вчинки, в тому числі комунікативні. Останні, як ніщо інше, повно і прозоро свідчать про практичне ставлення й суб'єктивне осмислення світу речей та світу людських взаємин, що утворюють «життєвий світ людини» [11], де відбувається ієрархізація (тут і тепер) способів життєдіяльності у відповідності із інтегративним образом світу. Утворення такої моделі так чи інакше апелює до сутності 50-ти фізичних констант, задіяних в утворенні образу «Великого світу». Серед них наголосимо одну, яка безальтернативно підігріває людські інтереси.

Та вона не породжує просту допитливість, а змушує прокинутись глибинний реліктовий страх того, що реальний світ у його дійсності не є таким, яким ми його уявляємо, не дивлячись на релаксуючу логіку тверджень про людську практику як критерій істини. Адже та сама багатовікова практика свідчить і про те, що логіка повторюваності подій, катаклізмів, колізій – буде так, як вже було – безсила перед стихіями, космічні закони яких людині недоступні (можливо, поки що). Та чи слід, виходячи з цього, продовжувати шукати логіку сцієнтизму (буде так, як засвідчує дослід минулого) у тих доленосних ситуаціях, де універсальна логіка страху підказує особистості діяти за сценарієм «сліпої» необхідності?

Не маючи змоги тут докладно розкрити патерни ситуацій такого значення, зупинимось на одній з них – психологічній. Йдеться про об'єктивну необхідність, що як органічна потреба (нужда) імперативно вимагає єднання людей перед лицем тих загроз, які можуть перекреслити саме існування людства (наприклад, аварії ядерних установок, астрокосмічні катастрофи тощо).

Мотиви самоспасіння, забезпечення життя як такого в його рефлексуючій формі лежить в основі людської комунікативності.

Вони належать до природи психології людини. Підкреслимо, єднання заради життя, а не тільки обміну інформацією, суть того явища, яким є комунікація: *communico* (лат.) – роблю спільним, пов'язую.

Найвищим рівнем культивованої комунікативності, за нашими даними, виступає особистісний, де вона впевнено усвідомлюється (як генералізована соціальна потреба) та здійснюється не інстинктивно чи примусово (страх соціальних санкцій), а є ініціацією, вчинком. За принципами когнітивного дисонансу [12] свідомість знаходить і в цьому потягу «раціоналізуючі» ерзаці, та беручи до уваги зазначене, вона мала б реалізувати комунікативні сценарії поведінки як інтенцію особистості.

Серед мотивів конструювання образу світу не можна обминути роль тієї якості у комунікативній природі людської психології, що надає кожному її суб'єкту сподівання на обнадіювальне взаєморозуміння з іншими людьми, пробудження у них екзистенційного співчуття, на вагомій прояви солідарності й допомоги суспільства, яке має підтримувати людину, запобігаючи вчинкам крайнього відчаю і самотності (альтруїстична емпатія, за М. Шаллором та Р. Чалдіні, 1998). Власне, без цієї надії, що живить кожного з нас напівсвідомими сподіваннями на милість цього світу, або хоча б на взаєморозуміння з іншими, як би це не класифікували у термінах психології, філософії, соціальної педагогіки, життя у його людському сенсі втрачає психологічну, внутрішню свою передумову, перероджуючись у животіння – звідси і більшість психоневрологічних і психосоматичних розладів, добре відомих медичній та психотерапевтичній практиці.

Відкриваючись у внутрішньому самопочуванні як переживання захищеності, потрібності, ця надія не тільки заспокоює, а й започатковує розмірковування людини про себе і світ у світлі сподівання на ту єдність з ним, що постає чимось невимірно більшим, ніж вона сама, вмотивовуючи натхнення особистості бути, творити, ставати опорою для інших так само, як вони вчинили стосовно неї. Не кожному і не часто відкриваються всі нюанси й тонкощі цієї життєстверджувальної сили комунікативного інсайту, спонукаючи свідомий рух особистості до глибин власної природи, що функціонально виступає як розуміння свого призначення, та кожен здатен пережити відповідні імпульси комунікативної складової людського буття, вирішуючи практичні

завдання самоусвідомлення і самоорганізації у мікро- чи макроситуаціях взаємодії з іншими людьми, які виступають для нього як «Ти», «Вони», «Ми», «Свої», «Чужі» або якимось інакше.

Принагідно зазначимо, що у кожній постановці проблеми особистості згадане соціально-типове й водночас глибинне індивідуальне джерело активності, яким є реліктовий страх, когнітивні сумніви, а також екзистенційні сподівання та породжені останніми оптимізм і надія, поєднавшись у метапсихології дослідника, сформовують певну його позицію, реалізацією якої стає та або інша ідея. Мисленнєве експериментування з нею, в ході якого можуть бути подолані паралогізми, антиномічні суперечності, сприяє її систематизації на засадах тієї самої чи вдосконаленої авторської позиції. Ідея розгортається у концепцію, породжує теорії й у випадках, якщо відкрито невідомі раніше факти, парадигму. Вона, як правило, синтезує та подає у «знятому вигляді», як сказав би Г. Гегель, більшість вже відомих теоретичних припущень, але надає їм оригінального тлумачення.

На слухне запитання, що виникає при цьому, стосовно однозначності чи багатозначності самих фактів, які інтерпретуються в психології особистості авторами, що обіймають різні позиції, нерідко протилежні й взаємозаперечні, найбільш вірогідною є відповідь на користь очевидної їх багатозначності. Проведений аналіз провідних «психологічних шкіл» у психології особистості, дозволяє твердити це. Але замість розгорнутої дискусії з цього питання вдамося до аналогії з природничою фізикою, що для сцієнтизму виступає незаперечним авторитетом. Тут методологічний «компроміс» ґрунтується на засадах додатковості (Н. Бор), тобто – не стільки протиставлення концепцій, скільки доповнення їх одна одною. Такого підходу, мабуть, треба було б дотримуватись і в психології, хоча сучасна практика, на жаль, протилежна.

Відносна наукова молодість й, тим більше, ексклюзивна складність психологічного знання до певної міри пояснює феноменологічне буття психології, хоча і не виправдовує його. За цієї практики наукові факти, емпіричні узагальнення дозволяють різноманітні їх тлумачення, в тому числі й паралогічні. Немає, мабуть, необхідності заглиблюватись у доповнення висновків такого гатунку, адже наявність майже двох десятків моделей особистості, в яких фігурують, власне, одні й ті ж наукові факти,

свідчать про перехідний, пошуковий статус психологічної науки, який свого часу констатували І. П. Павлов, Л. С. Виготський на початку ХХ століття, і реакцією на що стала фізіологічна психологія В. Вундта і психоаналітична практика З. Фрейда та його послідовників, і звичайно, класичний та необіхевіоризм, полеміка з якими очолює новітню добу психології.

Тож інтерпретації правлять бал. Їх оригінальність визначається достовірністю метапсихологічної ідеологеми авторів, а також її відповідністю соціальним очікуванням суспільства з його культурою і соціально-економічними запитами, готовністю наукової свідомості громадян прийняти чергову «остаточну» концепцію особистості, яка з часом буде заперечена іншою. Адже, як і саме життя, психіка поки що більше зрозуміла як факт, який має кілька інтерпретаційних версій. Однак завдяки цьому ентузіазму пошук істини триває. В ньому закодовано майбутнє наукової психології. Подібно до пошуку смислу людського буття, такі дослідження повинні тривати. Зараз вони відбуваються у форматі відкриття все більш точних корелятивів у соматичному, соціокультурному та космологічному зрізах дійсності.

Комунікативність, як і будь-який інший факт, явище, подію, властивість людської природи, можна описати у психологічних термінах аналізу свідомості й самосвідомості, започаткувавши певний її вимір. У нашому випадку це комунікативний вимір особистості, в якому розглядаються певні координати того психологічного простору, в якому породжуються, функціонують, модифікуються саме ці особистісні інтенції, поза якими, є підстави вважати, особистість розкривається секвестровано, бо недостатньо відповідає власній природі, соціальним реаліям буття сучасної людини [8; 9; 10].

Нетрадиційне поняття «вимір», близьке за значенням до поняття «вимірювання», використовується нами поза його математичним смислом. Вимір комунікативних явищ у психології особистості означає у цій статті таке їх пізнання, яке має на меті вмістити ці особливості особи у ті або інші орієнтири, систему теоретичних і методологічних координат, щоб глибше пізнати сутність комунікативної якості, розкрити її неоднозначну сутність, й одержати додаткові відомості в інтересах наукової об'єктивності та соціальної практики застосування відповідних відомостей у

зростаючій сфері ситуацій людського співжиття, поліпшення його якості.

У комунікативному вимірі особистість має розглядатись щонайменше з двох точок зору (згадаймо «подвоєння» свідомістю дослідника картини світу). По-перше, у когнітивному плані з метою осягти психологічними засобами об'єктивні свідчення особистісного буття. Таке відображально-пізнавальне вивчення повинно відповісти і на питання щодо усвідомлення особою свого «внутрішнього» світу, який доповнює аналізом поведінки, діяльності об'єктивні обставини суспільних ситуацій у їх загально прийнятих значеннях. По-друге, розкрити смисловий, екзистенційний зріз особистісного буття у його рефлексивному відображенні, зосередженому, зокрема, на самовідображенні особистістю як суб'єктом переживання зв'язків із іншими людьми та знаковою системою дійсності в цілому. Предметом вивчення має бути також особистісний досвід цього суб'єкта – побічний результат соціально-психологічного співжиття з іншими – оскільки в ньому міститься відповідний потенціал особистості.

Таким чином, комунікативність як іманентна генералізована потреба особистості постає у кількох своїх функціях: біологічній (на рівні індивіда), соціальній (спілкування), особистісній (на ціннісному, духовному рівні) й особистісно-рефлексивній, якщо особистість здатна до високих проявів соціабельності, коли вона прагне включати у своє буття загальнолюдські проблеми, ототожнюючи себе із людством.

Література

1. Асмолов А. Г. О предмете психологии личности / А. Г. Асмолов // Вопросы психологии. – 1983. – №3. – С.118-125.
2. Балл Г. О. Интегративно-особистісний підхід у психології: впорядкування головних понять / Г. О. Балл // Психологія і суспільство. – 2009. – №4. – С. 25-53.
3. Гальперин П. Я. Введение в психологию / Петр Яковлевич Гальперин. – М. : МГУ, 1976. – 150 с.
4. Кон И. С. Социология личности / Игорь Семенович Кон. – М. : Политиздат, 1967. – 383 с.
5. Кремень В. Г. Інноваційний вектор в освіті як виклик часу / В. Г. Кремень // Наукові записки Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – 2010. – Вип. 38. – С. 5-17.

6. Кричевец А. Н. Ценностно-перформативное измерение психологических теорий / А. Н. Кричевец // Психология : журнал Высшей школы экономики. – 2010. – Т.7, №4. – С. 3-19.

7. Максименко С. Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці / Сергій Дмитрович Максименко. – К. : Наукова думка, 1999. – 216 с.

8. Мусатов С. О. Психологія педагогічної комунікації: теоретико-методологічний аналіз / Сергій Олександрович Мусатов. – Київ ; Рівне : Ліста-М, 2003. – 176 с.

9. Мусатов С.О. Полемічні акценти у визначенні предмету психології особистості / С. О. Мусатов // Наукові записки Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – 2010. – Вип. 38. – С. 247-256.

10. Сучасний вчитель як суб'єкт педагогічної комунікації : [наук.-метод. посібник / ред. Мусатов С.О.]. – К. : Наукова думка, 2003. – 176 с.

11. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 424 с.

12. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Леон Фестингер. – СПб. Речь, 2000. – 320 с.

13. Шарден де П. Т. Феномен человека / Пьер Тейяр де Шарден. – М. : Прогресс, 1965. – 298 с.

14. Jaspers K. Vernunft und Existenz / Karl Jaspers. – Groningen, 1935. – 186 p.

Анализируется происхождение личности в психологии. Показано, что индивидуальные факторы их эвристичности связаны с социально-типичными и оригинально-индивидуальными особенностями мировоззрения авторов. Среди последних факторов рассмотрено глубинные психологические образования, которые являются результатом переживания обшей с другими людьми нужды, соотношения себя с ними в контексте общественного бытия.

Ключевые слова: личность, коммуникация, метапсихология, коммуникативное измерение личности.

The genesis of conceptions of personality in psychology is analysed. It is shown that individual factors of their heuristic potency are connected with socially typical and individually specific peculiarities of authors world-view. Among the latter factors, deep psychological patterns are considered which are the results of the person's experiencing common, with other people, needs, of his/her correlating with then in the context of social being.

Keywords: personality, communication, metapsychology, personality's communicative aspect.

ДО ПРОБЛЕМИ САМОРОЗВИТКУ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ

Н. В. Пророк

В статті проаналізовано сучасні наукові уявлення про феномен саморозвитку. Розглянуто також основні характеристики самовдосконалення в контексті цієї проблеми.

Ключові слова: самовдосконалення, активність, саморозвиток, професіогенез.

Актуальність. Одна із вимог до особистості в умовах глобалізованого світу – вміння (здібність, спрямованість, бажання) постійно вдосконалювати свою професійну діяльність, свою особистість, швидко реагувати на нові обставини. Як відомо, здібність особистості перетворювати власну життєдіяльність і власну особистість в предмет практичного вдосконалення детермінується потребою особистості в саморозвитку. Сам процес саморозвитку приводить до вищої форми життєдіяльності особистості – творчої самореалізації (зокрема і в професійній діяльності), в якій особистість виступає суб'єктом життєдіяльності [1; 2; 5; 8]. Таке розуміння особистісного і професійного розвитку ставить питання про необхідність пошуку адекватного сучасним уявленням загальнонаукового підходу до його вивчення і переосмислення понять «самовдосконалення», «саморозвиток», «самодетермінація» та ін. Найбільш активно вітчизняні психологи сьогодні досліджують феномени самореалізації і окремі аспекти самоактуалізації (наприклад, такі як акме) [4; 13; 14; 16]. І хоча існує багато різних підходів до вивчення процесу саморозвитку, залишаються досить туманними уявлення про його структуру, умови, чинники, конкретні методичні прийоми діагностики [1; 3; 12]. А між тим, подальша розробка концепції неперервної освіти потребує розгляду цього поняття і його операціоналізації.

Мета статті – виокремити і проаналізувати ті аспекти саморозвитку, які, на нашу думку, є найбільш актуальними при дослідженні професіогенезу практичних психологів.

Узагальнюючи існуючий стан розробки проблеми саморозвитку, Л. І. Анциферова [1] зауважує, що в психології ще не аналізувалася структура загальної здібності особистості до розвитку, але роботи, які є, дають можливість виділити хоча б три

частковій здібності, які входять в загальну здібність до розвитку. Перша – здібність утримати, зберегти весь позитивний зміст своєї історії, акумулювати результати розвитку. Друга – здібність актуалізувати потенційний зміст своєї свідомості, включити її в актуальні зв'язки, мати сенситивність до результатів минулої діяльності, які виникли довільно, випадково, стихійно. Третя – здібність створювати щось нове і в світі і в собі, розширюючи при цьому сферу потенційного.

Це зауваження Л. І. Анциферової дає можливість зрозуміти, що проблемне «поле» саморозвитку є надзвичайно широким і складним. Крім того, при дослідженні важливих аспектів саморозвитку автори спираються на різні теоретичні і методологічні положення, які притаманні тим чи іншим школам і науковим напрямкам, і це значно утруднює аналіз. На наш погляд, інтегрувати різні уявлення можна на основі розуміння, сутнісних сил особистості і мотиваційної основи феномену, який вивчається.

Важливий ракурс проблеми саморозвитку професіонала – виокремлення умов (зовнішніх і внутрішніх), які сприяють його самовдосконаленню. Наприклад, які причини (чи об'єкти) потенційно спрямовують фахівця до самовдосконалення, при яких станах особистості ймовірним буде вдосконалення?

Саморозвиток, психологічне зростання особистості та її зрілість часто розглядають як здатність перейти від опори на середовище і зовнішню регуляцію до опори на себе та саморегуляцію і самодетермінацію, зокрема, через рівновагу у собі та між собою і середовищем. Важливою умовою досягнення цієї рівноваги є усвідомлення потреб, мотивів, цілей (С. Л. Рубінштейн, О. М. Леонтьєв, К. Роджерс, Ф. Перлз та ін.). Узагальнюючи, можна сказати, що процеси саморозвитку відбуваються через самоусвідомлення, а психологічне зростання розглядається як процес розширення зон самоусвідомлення.

Отже, ефективний саморозвиток, реалізація прагнення до самовдосконалення потребують розвиненої самосвідомості, яка одночасно є рушійним фактором і контролюючим зворотним зв'язком (Г. Олпорт, К. Роджерс, С. Л. Рубінштейн та ін.). За допомогою свідомості (зокрема, мислення) особистість активно веде пошук стимулів навколо себе, які можуть перетворитися (в процесі діяльності) у мотиви її поведінки і викликати відповідні дії. На вищих рівнях організації своєї діяльності особистість здійснює

«самостимуляцію» і «самотивацію», які є активними процесами і виявляються у різноманітних формах поведінки. Підкреслимо: ці процеси засвідчують, що організм завжди прагне до якоїсь мети та веде людину у напрямку автономії та самодостатності.

Таким чином, мотивація цілеспрямованої діяльності, і зокрема, діяльності по саморозвитку, є одним із важливих аспектів проблеми професійного самовдосконалення. Основними поняттями тут є «мета» і «мотив», та їх співвідношення. Питання про усвідомлення мотивів найбільш розроблено в теорії предметної діяльності О. М. Леонтєва. Звернімо увагу на те, що в якості механізму усвідомлення мотивів розглядається процес смислотворення, який виступає як специфічно-мотиваційна форма відображення реальності. У якості «мотиваційної складової» свідомості розглядається «особистісний смисл», за допомогою якого в свідомості відображаються мотиваційні процеси особистості.

Досить важливе доповнення щодо процесу усвідомлення мотивів і їх зв'язків з цілетворенням надають польські психологи А. Левицький і К. Обуховський [3]. Вони розглядають мотив як процес «формулювання». Так, А. Левицький вважає, що мотив – це психічний процес, який зсередини стимулює людину до постановки мети і прийняття відповідних засобів дій. К. Обуховський також підкреслює, що мотив – це формулювання мети і засобів. Вчений розглядав мотив як чинник, який дає можливість людині сформулювати рішення про початок діяльності. Формулювання допомагає людині з'ясувати мету дії і прийняти рішення про її початок. Таке акцентування уваги на усвідомленості мети і засобів її досягнення також близьке до розуміння В. М. М'ясищевим мотиву як підґрунтя (основи) дії та вчинку. Мотив – це відповідь на питання, чому людина ставить перед собою таку мету, а не іншу, діє так, а не інакше [11].

На наш погляд, суттєве уточнення щодо динаміки мотивації саморозвитку ми знаходимо у В. К. Вілюнаса [15]: він підкреслював, що суб'єктивною формою існування (прояву) мотивації є емоції. У процесі актуалізації потреб та породженні ними конкретних мотиваційних спонукань цей автор виділяє дві фази: формування мотиваційних установок (потенційної готовності до активної реакції у разі появи предмета-потреби) та виникнення емоційного ставлення, що відкриває суб'єкту потребу значущість

предмета (у вигляді позитивної чи негативної оцінки) і спонукає спрямовувати на нього активність у вигляді бажань, потягів та ін.

Як вже зазначалося, поведінка людини, для якої характерна тенденція до саморозвитку, мотивується потребою розвиватися та вдосконалюватися. Саме так вважав К. Роджерс на відміну від пануючої в його час думки, що кінцевою метою поведінки є зменшення напруги. Людиною керує процес росту, в якому її особистісний потенціал реалізується [16]. Процес реалізації людиною протягом всього життя свого потенціалу з метою стати повноцінно функціонуючою людиною цей видатний психолог назвав самоактуалізацією. Прагнучи до самоактуалізації, особистість проживає життя наповнене смыслом, пошуками, радіщами і т. п.

Отже, беззаперечним центром вивчення процесу саморозвитку (як і його аспекту – професійного самовдосконалення) є проблеми смыслу життя, цінностей людського буття, пошуку і вибору життєвих стратегій, зокрема, стратегій професійного життя. Потреба у самовдосконаленні багатьма вченими осмислюється саме в контексті проблеми вибору власного шляху та інших екзистенційних проблем [14; 16].

Здібність до вдосконалення своєї професійної діяльності, своєї особистості, системи відношень з оточуючими, і свого життєвого світу в цілому, передбачає розвинуту суб'єктність. Нагадаємо основні критерії суб'єктності за В. В. Знаковим: здібність усвідомлювати об'єктивність і складність своїх проблем; мати силу і відповідальність для їх вирішення; мати розвинуті навички (здібності) самопізнання, самоаналізу, саморозуміння, рефлексії [6]. Тобто діяльність самовдосконалення (як відрефлексована діяльність) можлива за наявності певного ступеню розвиненості усіх цих внутрішніх умов.

Джерело суб'єктивності з'являється із виникненням здатності людини перетворювати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення. Ця здатність заснована на самоконтролі. У якості головного, центрального феномену людської суб'єктивності дослідники виділяють рефлексію. В найзагальнішому вигляді проблема рефлексії пов'язується із проблемою визначення свого способу життя [3]. В психологічній літературі розрізняють зовнішню рефлексію (коли людина перебуває усередині самого життя, чи точніше, всередині життєвого

поток) і внутрішню рефлексію (коли перед людиною встає проблема: з'ясувати для самої себе особливості власної свідомості) [3; 13; 11]. У сучасних наукових розробках проблема рефлексії розглядається принаймні в трьох контекстах: а) при вивченні теоретичного мислення; б) при вивченні процесів комунікації й кооперації, пов'язаних із необхідністю розуміння справжніх підстав спільних дій і їх координації; в) при вивченні самосвідомості особистості і проблем, пов'язаних із формуванням, вихованням, розвитком і саморозвитком людини. Зрозуміло, що усі ці три контексти мають свою специфіку і впливають на багатозначність поняття «рефлексія».

В контексті нашої проблеми актуальним є вивчення умов «запуску» рефлексивного процесу, який призводить до прийняття настановлення на самовдосконалення. «Запуск» рефлексивного процесу може здійснюватися природним шляхом, наприклад, при зустрічі з бар'єрами, труднощами і в процесі їх подолання. «Запуск» може здійснюватись і штучно, як самоорганізований процес, наприклад, з позиції дослідника.

Таким чином, серед найважливіших внутрішніх умов самовдосконалення є сформованість мотивації саморозвитку, прагнення до самовдосконалення. Суттєвими внутрішніми умовами діяльності самовдосконалення є також наявність у особистості відповідних цілей, певних особистісних цінностей і розвинутої суб'єктності. Однак всі ці умови є необхідними, але не достатніми умовами самовдосконалення. Достатньою умовою є дієвість самовдосконалення. Ця дієвість проявляється не тільки в переборенні зовнішніх труднощів, перешкод, а й у перетворенні самого суб'єкта. І ця сторона самовдосконалення, на наш погляд, є головною. Тому дійсне самовдосконалення – це і волюва (а не тільки розумова, ціле-смілова) діяльність. Особистість, яка вдосконалює себе, чинить так в силу рішення працювати над собою. Фактично вона бере на себе зобов'язання робити це, незалежно від обставин. А діяти, працювати над собою допомагає воля.

Отже, вміння працювати над собою є дуже важливим аспектом процесу самовдосконалення. Існує беззаперечний зв'язок самовдосконалення і волі. Адже прийняття смислової установки на вдосконалення ставить особистість перед вибором: спокій, стабільність – чи певний ризик, невизначеність, необхідність щось робити. Піднятися над собою (над своїми лінощами, недоліками,

слабкими сторонами, певними острахами), перебороти їх ми можемо лише завдяки вольовим зусиллям. Саме воля виступає як вища сила, яка піднімає нас над собою, допомагає досягати того, що уявляється, планується, очікується, прогнозується. Саме воля лежить в основі успіху аутотренінгу, самопрограмування. При цьому для досягнення цілей самовдосконалення потрібні не короткострокові, а зазвичай довгі і важкі зусилля. Справжній професіонал працює нібито легко і невимушено, але скільки напруженої праці стоїть за цим! Тут доречно буде згадати метафору П. Адо, яка цілком підходить і до процесу самовдосконалення – це не ескалатор, а швидше правильно обрана гірська стежка [7].

Але, користуючись цим образом, сформулюємо наступне питання – чи всяке самовдосконалення є позитивним явищем? Адже існують і неправильно обрані стежки, які можуть завести і в прірву, і у глухий кут... Особистість може вдосконалити до фантастичного стану якісь свої здібності, але процес вдосконалення може і зруйнувати внутрішній світ, наприклад, при безрозсудному (маніакальному) прагненні до якоїсь мети, яка перетворюється в нав'язливу ідею. Для процесу самовдосконалення важливим є його гуманістична спрямованість (на користь багатьох людей чи на користь окремої особистості) і моральна оцінка. Навряд чи можна вважати за позитивні такі явища, як відточування навичок маніпулювання людьми, оволодіння прийомами психологічного айкідо, формування постійної готовності до соціальної мімікрії (які потрібні для досконалого пристосування і впливу на оточуючих).

Тут доречно згадати і про такий вид самовдосконалення, як гармонізація особистості: свій внутрішній світ люди приводять у стан гармонії, наприклад, через творчість, через медитацію, через молитву, через спостереження природи тощо. І хоча сучасне суспільство визнає широкі можливості вдосконалення, науковці висловлюють застереження, що прагнення людини до досконалості всі сучасні культури пробують законсервувати на найнижчих рівнях (наприклад, уникання жирної їжі, модних тенденцій, доволі простих норм поведінки тощо) [7]. В цих спрощених часткових вдосконаленнях приховується загроза вихолощування змісту поняття «самовдосконалення».

Виокремимо і такі аспекти: реалізація прагнення до самовдосконалення, його ефективність залежать від того, наскільки обрана ділянка вдосконалення людини відповідає її інтересам і

схильностям; важливу роль відіграє рівень домагань особистості, встановлена самою людиною чи її близьким оточенням (вчителями, професійною групою) «планка» можливих і необхідних професійних досягнень. Самовдосконалення можна розглядати і в аспекті обов'язку перед самим собою, адже унікальні здібності, вміння, якості, притаманні кожній особистості, вимагають свого розвитку і вдосконалення. Не будемо забувати – процес професіоналізації продовжується все професійне життя.

Що стосується зовнішніх умов саморозвитку (наприклад, соціальних, економічних, політичних, культурних тощо), то вони впливають на особистість і сприймаються нею неоднозначно, диференційовано, вибірково, оскільки опосередковуються, трансформуються низкою соціально-психологічних і психологічних явищ (внутрішніх умов) [1; 2; 10; 12]. Тому і процеси саморозвитку, самовдосконалення, самотворення особистості, їх особливості визначаються конкретною формою взаємодії зовнішніх умов середовища (зокрема, професійного) і психологічних факторів. Можна сказати, що усвідомлення практичним психологом необхідності роботи над собою і суб'єктивна оцінка свого прагнення до самовдосконалення можливі тільки через співвіднесення певного об'єктивного еталону (наприклад, професійних стандартів, традицій професійного колективу) з внутрішньою системою координат саморозвитку чи суб'єктивної шкали самовдосконалення. Оцінка особистістю свого прагнення до роботи над собою визначається переважно суб'єктивними психологічними критеріями (уявленнями про саморозвиток, власними потребами, мотивами, домаганнями тощо).

Серед зовнішніх умов саморозвитку, які підштовхують до такої роботи над собою, яка вдосконалює, найчастіше виділять: вплив культури, традиції професійного колективу, професійні еталони, нормативні шляхи розвитку професіонала. Адже, як влучно зауважив К. Юнг, суспільство дає нагороди досягненням, а не особистості; особистість винагороджується, як правило, після смерті [17, с. 26]. Тобто ми далеко не вільні від «примусу» до самовдосконалення. Ймовірно, існує багато градацій добровільності і примусу в нашому русі до досконалого виконання професійних обов'язків. Ми не завжди вільні від зовнішнього впливу і на самі наші переживання, і на їх усвідомлення. Наприклад, запити, домагання (вдоволеність роботою, професійна ідентичність,

комфортність, прийняття іншими, відчуття безпеки тощо), які витікають із суті людини як соціальної істоти, теж штовхають особистість до ускладнення, опосередкування, збільшення масштабів. Тому наступний важливий аспект проблеми саморозвитку, який потребує вивчення: які саме умови професійної діяльності сприяють самовдосконаленню?

Практичні психологи, наприклад, описуючи свій особистий досвід самовдосконалення, часто вказують на такі особливі умови професійної діяльності, які пов'язані з загрозами для професійної самооцінки, для матеріального стану, для професійного статусу, для стосунків із колегами. Але такі загрози можуть привести не до роботи над собою, а до «запуску» механізму переживання різноманітних станів, наприклад, невизначеності, тривожності, смутку, невдоволеності собою [15]. Фундаментом для початку роботи над собою (яка приведе до вдосконалення) є впевненість у своїх силах та можливостях, вміння сконцентрувати енергію, здібності на певному напрямку, цілеспрямованість і працездатність.

Вважається, що перед людиною завжди є багато напрямків для самозмінювання. Часто в психологічній літературі зустрічається така трактовка самовдосконалення: це всякі зусилля (душевні і/чи фізичні), зосередженість, робота душі і духу, які спрямовані на вдосконалення якихось конкретних навичок, вмінь [4; 11; 9]. Самовдосконаленням називають і шлях формування звичок (наприклад, звичок до певної поведінки – загартовування, занять фізкультурою тощо). Тобто рамки самовдосконалення є досить широкими.

Тож постає питання: як обрати саме той шлях самовдосконалення, який найбільш підходить до сутності конкретної особистості? Адже таким може і не бути навіть науково обґрунтований шлях самозмінювання. При виборі такого шляху не можна недооцінювати значущість звичок («посієш вчинок, пожнеш звичку...»). В реальному житті ми частіше зустрічаємося із вдосконаленням окремих вмінь, навичок, відточуванням певних технік. А про цілеспрямоване вибудовування свого життя у напрямку до певної досконалості (наприклад, професійні) можна говорити рідко. Що ж є найважливішим в процесі самовдосконалення? На думку багатьох дослідників – це формування самої здібності цілеспрямовано щось змінювати в собі. Тут важливим є не стільки сам результат діяльності

самовдосконалення, скільки розвиток вміння працювати над собою, не ламаючи і не пошкоджуючи себе [1; 4; 12]. Нагадаємо, що психотерапевти застерігають як проти того, щоб брати на себе більше, ніж зможеш здійснити (за це треба буде платити постійним відчуттям напруження), так і проти того, щоб уявляти себе менш значущим, ніж насправді (за це платять болісними відчуттями провини чи неповноцінності).

Наступний важливий аспект професійного самовдосконалення – вдосконалення стосунків суб'єкта з навколишнім світом (зокрема, стосунків в професійному колективі, стосунків з клієнтом). Важливість і необхідність для особистості підтримувати і розвивати стосунки в тому середовищі, в якому вона знаходиться, підкреслював А. Адлер. На нашу думку, його міркування звучать дуже сучасно (адже він виокремив і проаналізував цю важливу проблему), тому зупинимось на них більш докладно [17]. Він назвав три основні життєві завдання: робота, дружба і любов. Особливість цих завдань обумовлюється фундаментальними умовами людського існування, вони завжди пов'язані між собою (вирішення одного завдання допомагає в вирішенні інших) і фактично є аспектами однієї і тієї ж ситуації чи проблеми – необхідності для людей підтримувати і розвивати *життя* в тому середовищі, де вони живуть.

Свою точку зору А. Адлер аргументував тим фактом, що роботи великих геніїв, чий внесок в розвиток людства був найбільш цінним, були найбільш кооперативними, а їх праці – суспільно орієнтованими. Натомість недосконалість стосунків (зокрема, невротичних стилів життя), в які включена людина, є наслідком невирішених основних життєвих завдань. Адже невротик, як підкреслював А. Адлер, сконцентрований на своєму хворобливо роздуту Я, на сугубо егоїстичних цілях. А в нормі людина прагне вирішувати реальні завдання, які висуваються самим життям.

А. Адлер вважав, що крім завдань, що виникають перед людиною (зовнішні умови), є концепція мети чи ідеал, необхідний для того, щоб прагнути і добиватися більше того, що можливо в конкретній актуальній життєвій ситуації. Завдяки постановці конкретної мети, особистість може переборювати труднощі сьогодення. Тобто людина відчуває в собі сили і можливості перебороти всякі проблеми тоді, коли має цю конкретну ціль чи намір, оскільки в них живе її майбутній успіх [17].

Говорячи про прагнення до досконалості, А. Адлер підкреслював, що воно живе в кожному індивіді, хоча розвинуто у кожного в різній мірі. Наприклад, не всі прагнуть стати «надлюдиною». Але жити – означає розвиватися. І найбільш природний шлях розвитку – вдосконалення. Досконалість як мета дає напрямок для розвитку нашої особистості в цілому. Уявлення про досконалість індивідуалізовані. Жодний із нас не знає єдино правильного шляху до досконалості. Навіть прагнення до Бога як прагнення до досконалості максимально індивідуалізовані внаслідок відмінностей в людських уявленнях про Бога.

Висновки. Розглянуті змістові аспекти саморозвитку ілюструють не тільки складність цієї проблеми, а й нагальну потребу її операціоналізації. Зрозуміло, що наукове вивчення різноманітних граней проблеми саморозвитку є досить складним завданням, рішення якого потребує нових концептуальних підходів і специфічних методичних засобів.

Література

1. Анциферова Л. И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии / Л. И. Анциферова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Ин-т психологии РАН, 2006. – 512 с.
2. Артемьева Е. Ю. Взаимосвязь потенциального и актуального в развитии личности / Е. Ю. Артемьева // Психология формирования и развития личности. – М. : Наука, 1981. – С.67-86.
3. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания : методологические проблемы неклассической психологии / А. Г. Асмолов. – М. : Смысл, 2002. – 480 с.
4. Бодров В. А. Профессиональная зрелость человека (психологические аспекты) / В. А. Бодров // Феномен и категория зрелости в психологии / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А.Сергиенко. – М. : Ин-т психологии РАН, 2007. – С. 174-197.
5. Егорычева И. Д. Самореализация как деятельность / И. Д. Егорычева // Мир психологии. – 2005. – № 3 (43). – С.11-32.
6. Знаков В. В. Психология понимания : проблемы и перспективы / В. В. Знаков. – М. : Ин-т психологии РАН, 2005. – С. 76-95.
7. Иванченко Г. В. Идея совершенства в психологии и культуре / Г. В. Иванченко. – М. : Смысл, 2007. – 255 с.
8. Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М. : Ин-т практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996. – 400 с.
9. Кочюнас Р. Психологическое консультирование и групповая психотерапия / Римас Кочюнас. – 5-е изд. – М. : Академический Проект ; Гаудеамус, 2005. – 464 с.
10. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.

11. Леонтьев Д. А. Психология смысла. Природа, структура и динамика смысловой реальности : монография. – М. : Смысл, 1999. – 486 с.
12. Максименко С. Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии) / С. Д. Максименко. – М. : Рефл-бук ; К. : Ваклер, 2000. – 320 с.
13. Маркова А.К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Гардарика, 1996. – 308 с.
14. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / Абрахам Маслоу. – М. : Смысл, 1999. – 424 с.
15. Пророк Н. В. Самоефективність і успішність професійної діяльності / Н. В. Пророк // Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. Максименка С. Д. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – Т.7, вип. 22. – С. 176-180.
16. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс. – М. : Прогресс, 1994. – 480 с.
17. Фейдимен Дж. Личность и личностный рост. Вып. 1 : пер.с англ. / Дж. Фейдимен, Р. Фрейгер. – М. : Российский открытый ун-т, 1994. – 88 с.

В статье анализируются современные научные представления о феномене саморазвития. Рассматриваются также основные характеристики самосовершенствования в контексте данной проблемы.

Ключевые слова: самосовершенствование, активность, саморазвитие, профессиогенез.

The article analyzes modern scientific views of the phenomenon of a self-development. Main characteristics of the self-perfection are also researched in this issue's context.

Keywords: self-perfection, activity, self-development, profессиogenesis.

ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Р. О. Семенова

Статтю присвячено визначенню психологічних засад, що сприяють розкриттю й оптимальному прояву обдарованості як творчої природи психіки. Обґрунтовано, що такий підхід до становлення обдарованості забезпечує перехід від діагностики її до створення розвивального освітнього середовища, орієнтованого на індивідуалізацію та розвиток обдарованої особистості у відповідності з вимогами вікового періоду зростання. Накреслено перспективи подальшого дослідження проблеми, спрямовані на визначення психологічних принципів побудови розвивального освітнього середовища.

Ключові слова: обдарованість, психічна реальність, освітнє середовище, освітні технології, творчий акт, проблемно-розвивальна ситуація.

Постановка проблеми. Останні десятиліття ХХ ст. з його стрімкими змінами в усіх сферах життя поставили перед системою освіти різних країн одразу декілька гострих проблем, від розв'язання яких залежить можливість збереження і примноження культурного потенціалу будь-якої країни. Попри загальні світові тенденції, кожна країна має свою специфіку щодо характеру і ступеня актуальності одних і тих же проблем, яка пов'язана з особливостями її культурно-історичного минулого, традиціями в системі освіти тощо. Однією з таких проблем, що набула особливої актуальності для нашої держави, є проблема навчання і розвитку обдарованих дітей.

Значущість даної проблеми зумовлена останніми досягненнями психолого-педагогічної науки і практики. Так, виконані в різних країнах дослідження переконливо довели, що біля 20 % дітей (іноді навіть біля 30 %) можуть досягати високих рівнів інтелектуального і творчого розвитку при навчанні за спеціальними програмами, які відповідають їхнім потребам і можливостям. Наслідком цього стало розширення категорії обдарованих дітей, до якої тепер відносять не 1-2 % «вундеркіндів», а біля 20 % дітей з підвищеними пізнавальними потребами і можливостями. Разом з тим існує багато праць, які демонструють невідповідність здібностей і взагалі особливостей обдарованих дітей, з одного боку, і методів їх навчання і розвитку, з іншого. Труднощі у навчанні в обдарованих виникають за відсутності диференційованого навчання, надмірної стандартизації програм, в яких недостатньо передбачені або зовсім не враховуються індивідуальні можливості засвоєння знань цими учнями. Саме тому в роботі з обдарованими постійно виникають педагогічні і психологічні труднощі, зумовлені різноманітністю типів обдарованості, включаючи вікову (тимчасову) і приховану (потенційну) обдарованість, численністю суперечливих теоретичних підходів і методів, варіативністю сучасної освіти.

Разом з тим навчання, виховання, розвиток і соціалізація обдарованої дитини зумовлюються не тільки впливом навчальних і виховних дій педагога та індивідуально-психологічними особливостями конкретного індивіда. Навчально-виховний процес завжди відбувається в певному соціальному і просторово-предметному оточенні, якість якого впливає як на розвиток і становлення учасників цього процесу, так і на ефективність його в

цілому [2; 9]. Тому одним із головних чинників необхідності розробки нових освітніх технологій і систем є усвідомлення загального стану сучасної української школи, труднощів і перспектив її розвитку. До найбільш суттєвих психологічних проблем, на нашу думку, правомірно віднести:

- необхідність формування у членів суспільства не тільки високої професійної підготовки в окремій галузі, але й здатності гнучко перебудувувати свою діяльність у соціумі, що динамічно змінюється;

- значне зростання вимог до творчих здібностей особистості, до їх здатності проявляти творчу ініціативу, вміння жити і працювати в умовах співіснування соціальних груп зі значно відмінними системами життєвих цінностей;

- відсутність чітко заданої системи етичних норм і життєвих цінностей у суспільстві, без наявності якої неможливий розвиток у молодого покоління духовно-моральної сфери свідомості;

- ототожнення психічного і соціального розвитку учня з розвитком його спеціальної обдарованості і, як наслідок, розвиток відповідної сфери свідомості; при цьому розвиток інших сфер свідомості (емоційної, особистісної, духовно-моральної) частіше відбувається стихійно: під безконтрольним впливом сімейного, позашкільного, інформаційного середовища;

- розповсюдженість способу навчання обдарованих дітей шляхом дидактичної підгонки навчального обсягу і темпу проходження навчального матеріалу під актуальний рівень пізнавальних здібностей цих дітей, тобто дидактична «експлуатація» їх здібностей;

- широкий діапазон індивідуальних відмінностей у природних задатках і готовності до навчання у дітей з ознаками обдарованості в «елітних» навчальних закладах (урахування цих відмінностей часто обмежується впровадженням диференційних та індивідуальних форм навчання, що вимагає відповідної зміни освітніх технологій, а також особливої професійної та особистісної готовності педагогів);

- прихована тенденція здійснювати модернізацію освіти переважно через модернізацію змісту навчання (при цьому залишається поза увагою той факт, що кількість навчальних годин, необхідних для засвоєння певного обсягу навчального матеріалу,

визначається не стільки обсягом і змістом навчального матеріалу, скільки методом викладання, а точніше – освітньою технологією);

- поляризація освітньої співдружності на «педагогів пасивних», байдужих до свого професійного та особистісного зростання, до проблем розвитку своїх вихованців, і на «педагогів ініціативних», які прагнуть до підвищення ефективності своєї професійної й особистісної самореалізації в педагогічній діяльності щодо навчання і виховання своїх учнів;

- необхідність активного і усвідомлюваного використання психологічних закономірностей розвитку дітей не тільки при наданні їм психологічної допомоги педагогами і шкільними психологами, але й при побудові навчальних програм, плануванні й організації взаємодії між суб'єктами навчально-виховного процесу і освітніх технологій;

- недостатня розробленість і відомість психодидактичних методів проектування та експертизи освітніх технологій, освітнього середовища і освітніх систем, в основі яких (методів) лежить рефлексія не тільки дидактичних, але й психологічних підвалин їх побудови.

Подолання таких серйозних труднощів, які, зрозуміло, стають на перешкоді розвитку української освіти, можливо лише за умови врахування психологічних особливостей, закономірностей і принципів становлення обдарованої особистості як вихідного підґрунтя для створення освітніх систем і технологій (єдності цілей, змісту, методів і умов навчання), включаючи освітнє середовище як умову їх практичного втілення. В зв'язку з цим особливої значущості набуває створення умов не тільки пізнавальної (когнітивних процесів і здібностей), але й емоційної, особистісної, духовно-моральної та соматопсихічної сфер свідомості обдарованого індивіда. Саме тому предметом розвитку в процесі сучасного навчання повинна стати передусім свідомість учня як системна єдність всіх сфер психіки, яка визначає і віддзеркалює його становлення до навколишнього світу, до інших людей і до самого себе як частини цього світу.

Мета статті полягає у визначенні психологічних засад, спрямованих на розкриття і оптимальний прояв обдарованості як творчої природи психіки.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Складність проблеми навчання і розвитку обдарованих зумовлена

різноманітністю підходів до проблеми обдарованості та її розвитку у дітей з явними і прихованими ознаками обдарованості, а з іншого боку – методологічною редукцією явища «обдарованість» до зовнішніх ознак і форм її прояву (високі інтелектуальні або навчальні досягнення, креативність, гнучкість і оригінальність мислення, сенсомоторні, технічні здібності тощо). При цьому внутрішня природа обдарованості як специфічної системної якості психіки, що проявляється і розвивається у взаємодії індивіда з навколишнім середовищем, залишається поза увагою як дослідників, так і практиків (педагогів і шкільних психологів).

Разом з тим існують праці [1; 3; 4; 6; 7; 8], в яких переконливо доведено, що за своєю природою обдарованість має системний, динамічний та індивідуальний характер, а це дуже часто проявляється в гетерехронності (різночасності, відмінності темпу) розвитку різних сфер психіки і в так званій дисинхронії розвитку обдарованих індивідуумів, коли має місце сполучення випереджального темпу розвитку одних сфер психіки (інтелектуальної, психомоторної або комунікативної) порівняно з іншими сферами психіки (особистісної, емоційно-вольової, регуляторної, духовно-моральної). Повільність і низька успішність у шкільному навчанні не завжди є ознаками того, що даний учень не може бути обдарованим, оскільки у цьому випадку обдарованість може мати прихований (потенційний) характер. До того ж методологічна редукція щодо визначень обдарованості пов'язана з тим, що переважна їх більшість має соціальний відтінок, оскільки зазначений феномен трактується як такий рівень розвитку однієї або декількох здібностей людини, який дозволяє досягати екстраординарних успіхів у соціально значущих видах діяльності і саме тому виділяти її серед інших представників вікової або соціальної групи [5; 10; 11]. Отже, і види діяльності, і критерії їх оцінки – це все соціальні критерії. Але динамічність соціально-економічних умов сучасного суспільства зумовлює змінення соціально значущих видів діяльності і критеріїв успішності їх виконання. Внаслідок цього і виникає необхідність розглядати обдарованість як власне психічне явище «на відміну від соціалізованих форм її прояву і, відповідно, її визначення» [5, с. 202]. Необхідно відмітити, що для екстраобдарованої людини (на відміну від «пересічної») предметом її психічної активності виступає не предметний зміст діяльності, що виконується

(навчання, інтелектуальний пошук, винахід технічного устаткування, створення поеми, фільму або іншого художнього шедедру), а усвідомлене чи неусвідомлене відтворення нею психічної природи творчого акту у формі цієї діяльності. Тому проживання екстраобдарованою особистістю творчого акту віддзеркалюється у формі конкретного виду діяльності, але як психічна реалія до нього (проживання) не зводиться. Якщо ж становлення обдарованості розглядати як прояв творчої природи психіки (природної форми буття, частковою формою якого виступає творчий потенціал конкретної людини), тоді зазначений феномен доцільно розглядати як психічну реальність, яка, проходячи різні етапи свого становлення, набуває різних рівнів і форм свого прояву в психіці конкретної людини.

Відомо, що до фундаментальних проявів психічної реальності відносять три її види: психічні процеси (зорові, мисленнєві, емоційні, моторні і т. п.); психічні стани (пристрасть, творчий порив, скорбота, нудьга тощо; стани психіки індивіда, для яких притаманна єдність сприймання, переживання і поведінки); особистісні властивості конкретного індивіда («талановита людина», «геніальна людина»).

Такий підхід дозволяє ввести (крім соціальних критеріїв типології обдарованості за соціально значущими видами діяльності та рівнем досягнень) *власне психологічні критерії для характеристики рівня розвитку обдарованості як психічного явища, а саме, як проживання творчого акту:*

по-перше, у вигляді психічного процесу, який обумовлює вибірковий інтерес і емоційну включеність індивіда у виконання діяльності того чи іншого виду і реалізується за наявності відповідної ситуації, що в перспективі (за певних умов) може сформуватися як обдарованість;

по-друге, у вигляді психічного стану, що виникає достатньо часто для того, щоб індивід мав бажання шукати і створювати ситуацію для його переживання, проживання й особистісного самоствердження, але поки ще не виступає для нього «єдиним сенсом його життя»;

по-третє, у вигляді особистісної риси (характеристики) як структури свідомості даного індивіда, котра за своєю сутністю виступає «єдиним сенсом життя» і виражається у притаманній йому непереборній потребі у проживанні творчого акту в будь-яких

ситуаціях і при виконанні будь-якої діяльності, а особливо в діяльності, до якої існує стабільний інтерес.

Отже, обдарованість як прояв творчої природи розвитку психіки (як індивідуальна форма становлення психічної реальності) являє собою унікальне системне сполучення у психіці конкретного індивіда природної схильності до реалізації його психічних можливостей в такій максимальній формі індивідуального розвитку, яка оптимальна для виконання соціально значущої діяльності одного або кількох її видів. У такому сенсі обдарованість, як і будь-яка психічна реальність, може бути притаманна психіці конкретної людини у формі дійсності (актуальна обдарованість) або у формі можливості свого здійснення (потенційна обдарованість). Внаслідок цього проблема виявлення і розвитку обдарованості на перший план висуває розвиток в учнів здатності до подолання у них сформованих у минулому досвіді стереотипних способів сприйняття, мислення, переживання і поведінки.

Відзначені рівні прояву обдарованості надають можливість виокремити три групи дітей, а саме:

а) групу з «процесуальним» розвитком обдарованості (проявляється у вигляді здатності випадково чи не усвідомлено виконувати деяку діяльність краще за інших);

б) групу з обдарованістю на рівні «психічного стану» (проявляється у вигляді ситуативно виникаючого психічного стану, коли проживання творчого акту як «спалах» сполучає воедино пізнавальну, емоційно-вольову і поведінкову сфери особистості; момент успіху породжує потребу пережити його ще і ще раз);

в) групу з «особистісним рівнем» обдарованості (проявляється у вигляді особистісної риси, яка опосередковує всю життєдіяльність індивіда).

Такі рівні прояву обдарованості дозволяють не тільки проводити диференціацію та індивідуалізацію навчання, але й розробляти освітні технології з урахуванням особливостей її розвитку (в організаційному плані це означає або створення спеціальних освітніх закладів для навчання дітей з певним рівнем розвитку обдарованості, або в умовах загальноосвітньої школи створення різнорівневих груп чи класів для навчання за спеціальними програмами). Разом з тим ці рівні дозволяють розробляти і здійснювати психологічну експертизу освітніх

технологій, які застосовуються для навчання обдарованих дітей з урахуванням особливостей їх розвитку.

Отже, розвиток здібностей щодо кожного рівня прояву (типу) обдарованості як психічної реальності вимагає створення особливого освітнього середовища:

- для дітей із «процесуальним рівнем» обдарованості освітнє середовище повинно виконувати роль засобу розкриття і розвитку їх природних задатків. З цією метою за своїм змістом і культурно-історичними способами людської діяльності освітнє середовище повинно забезпечувати максимальну варіативність і різноманітність (від «ручних виробів» до розробки науково-технічних проєктів, комп'ютерних програм тощо). У такому освітньому середовищі дитина має можливість, з одного боку, випробувати себе в різних навчальних і не навчальних ситуаціях для виявлення її природних задатків, а з іншого – пережити ситуацію успіху в обраному виді діяльності, що сприяє формуванню потреби у її виконанні. При цьому важливого значення набуває саме емоційно позитивне прийняття дорослими (педагогами, батьками, психологами) будь-якого результату виконаного дитиною завдання;

- для дітей з обдарованістю на рівні «психічного стану» освітнє середовище повинно стати засобом входження у стан творчого акту, в якому інтегруються пізнавальна, операціональна, емоційна та особистісна сфери психіки. При цьому переживання творчого акту повинно супроводжуватися позитивним емоційним підкріпленням виконання виду діяльності з боку інших (як однолітків, так і дорослих), а, отже, виводити розвиток здібностей, що формуються у дитини в обраному виді діяльності на соціальний рівень (групи «учень – педагог», групи однолітків на рівні школи, міста, регіону, або суспільства в цілому). Прояв особистісної підтримки на соціальному рівні залежить від віку обдарованої особистості: якщо для молодших школярів – це думка педагога, батьків і близьких їм дорослих, для підлітків – це думка однолітків і особисто значущих для них дорослих, то для юнацтва – це значущість у більш широких соціальних масштабах (району, міста, регіону, країни) у вигляді колективної розробки проєкту або тренінгу;

- для дітей з «особистісним рівнем» обдарованості освітнє середовище повинно стати засобом, по-перше, «насичення» (задоволення) потреби у виконанні діяльності, яка цікава для них;

по-друге, їх особистісного становлення і самоствердження; третє, засвоєння загальнолюдських цінностей і моральних норм у їх свідомості, і, як наслідок, формування почуття високої відповідальності за свої дії. При цьому форми роботи із зазначеною категорією обдарованих можуть бути різноманітними (від індивідуальної до спеціальних класів і різноманітних шкільних, позашкільних змагань, конкурсів, олімпіад, фестивалів тощо).

Таким чином, саме підхід до обдарованості як психічної реальності дозволяє здійснити перехід від діагностики і розвитку явної або потенційної обдарованості на створення розвивального освітнього середовища, орієнтованого на розкриття і найбільш оптимальний прояв творчої природи психіки обдарованих, а, отже, формування у них здатності бути суб'єктом розвитку своїх здібностей. Інтегративним критерієм якості такого освітнього середовища виступає забезпеченість всіх суб'єктів освітнього процесу (учнів і педагогів) системою можливостей для оптимального особистісного саморозвитку. При цьому «можливість» необхідно розуміти як особливу (взаємодоповнювальну) єдність особливостей освітнього середовища і самого суб'єкта, тобто як ситуацію. Інакше кажучи, ця можливість виступає «як фактом освітнього середовища, так і поведінковим фактом суб'єкта» [5, с. 203-204]. Саме тому індивідуум з метою використання можливості соціального й освітнього середовища, що відповідають його потребам і мотивам діяльності, і проявляє відповідну активність. Завдяки цьому індивід стає реальним суб'єктом свого власного розвитку, суб'єктом освітнього процесу, а не об'єктом лише впливу умов і чинників освітнього середовища. У цьому випадку індивідуалізація навчання і розвитку обдарованих дітей виступає як перетворення умов і чинників освітнього середовища, загальних для всіх учнів, у конкретні навчальні ситуації розвитку, забезпечуючи можливість реалізації рівня актуального розвитку і зони найближчого розвитку (за Л. С. Виготським).

Разом з тим, виховуючи наявність у обдарованих природної або спеціальної сформованої потреби у розвитку самих себе, необхідно процес навчання і розвитку їх будувати, використовуючи метод створення проблемно-розвивальних ситуацій, сутність яких полягає в тому, що основу акту розвитку складає суб'єктивне створення і проживання учнем критичного психічного стану

(мікрокризи). Продуктивність проживання такої мікрокризи забезпечується не «підказкою з боку дорослого» (як в ситуації зони найближчого розвитку), а власним зусиллям із знаходження рішення і, відповідно, із подолання конкретної проблемної ситуації.

Водночас одним із важливих принципів роботи з обдарованими є принцип «прийняття іншого», сутність якого полягає у тому, що вчитель повинен завжди приймати учня як індивідуальність, яка має право бути особистістю зі своїми вже розвиненими властивостями, а це означає, що стосунки «учень – педагог» будуються на основі рівноправ'я, тобто як суб'єктів освітнього процесу по сумісній діяльності. Зазначимо, що даний принцип є базовим для християнської психології, педагогіки співробітництва, гуманістичної психології та парадигми розвивальної освіти в цілому. Оскільки професійна діяльність та індивідуальний життєвий досвід формує у кожній людині достатньо жорсткі засоби поведінки у стандартних ситуаціях, то стереотипи індивідуальної свідомості не дозволяють їй в непередбаченій ситуації побачити проблемність і весь спектр можливостей для розв'язання цієї ситуації. Тому, враховуючи особливості навчання і розвитку обдарованих дітей, найважливішою вимогою підготовки педагогів до роботи з ними є змінення педагогічної свідомості, що передбачає:

- розуміння відмінності розвивальної освіти від традиційних форм навчання і виховання;
- знання психологічних особливостей вікового особистісного розвитку дітей в різних умовах освітнього середовища;
- знання методів психологічного і дидактичного проектування навчального процесу;
- вміння реалізовувати різні способи педагогічної взаємодії між суб'єктами освітнього середовища (з учнями, батьками, колегами – педагогами, адміністрацією).

Висновки та перспективи подальшої розробки проблеми. Трактування обдарованості як психічної реальності дозволяє стверджувати, що розкриття і оптимальний прояв творчої природи психіки обдарованої дитини вимагає створення розвивального освітнього середовища. З психологічної точки зору таке освітнє середовище повинно забезпечити кожній дитині можливість проявити закладене в її психіці творче начало і сформувані у себе здатність бути суб'єктом власного розвитку і врешті-решт стати

суб'єктом процесу своєї соціалізації та індивідуалізації відповідно до вимог конкретного періоду вікового зростання. Саме тому пріоритет психологічних засад при розробці освітніх технологій, спрямованих на індивідуалізацію і розвиток обдарованих дітей, повинен передбачати:

по-перше, перетворення підвищеного рівня знань, умінь, навичок із мети освітнього процесу в засіб когнітивного і особистісного розвитку учня в його взаємодії з освітнім середовищем;

по-друге, побудову процесу їх навчання і розвитку на основі створення «зони проблемного розвитку» у вигляді системи проблемно-розвивальних ситуацій;

по-третє, розвиток у дітей здатності бути суб'єктом процесу свого власного розвитку (з психологічної точки зору чинником, який об'єднує різні сфери психіки у психологічне утворення у вигляді того чи іншого типу обдарованості, виступає здатність до довільної регуляції своїми пізнавальними діями, емоційними станами і поведінкою в цілому);

по-четверте, змінення у педагога (як ключової фігури створення освітнього середовища) сформованих раніше стереотипів сприйняття (учня, навчального процесу і самого себе), спілкування і поведінки (способів взаємодії), а, отже, і методів навчання і виховання обдарованих дітей.

Подальша розробка проблеми дослідження пов'язується нами з визначенням психологічної структури та принципів побудови розвивального освітнього середовища, сприятливого для прояву, розвитку та повноцінної реалізації обдарованості на різних етапах онтогенезу.

Література

1. Взаємозв'язок когнітивних та особистісних чинників у розвитку обдарованості : монографія / Р. О. Семенова, Д. К. Корольов та ін. / за ред. Семенової Р. О. – К. : Педагогічна думка. – 2008. – 144 с.

2. Ильясов И. И. Новый взгляд на умственное развитие и развивающее обучение / И. И. Ильясов // Вопр. психологии. – 1996. – № 3. – С. 138-141.

3. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 448 с.

4. Матюшкин А. М. Одаренность и творчество / А. М. Матюшкин // Учителю об одаренных детях / Под. ред. Лебедевой, В. И. Панова. – М., 1997. – С. 131-162.

5. Панов В. И. Научные и образовательные проблемы одаренности / В. И. Панов. – Обдарована особистість: пошук, розвиток, допомога : матеріали доповідей та повідомлень на Міжнародній наук.-практ. конф. (27-29 квітня 1998 р.). – К. : Гнозис, – 1998. – С. 202 ; 203-204.

6. Панов В. И. Одаренные дети: выявление – обучение – развитие / В. И. Панов // Педагогика. – 2001. – № 4. – С.30-44.

7. Психология одаренности детей и подростков / под. ред. Н. С. Лейтеса. – М. : Академия, 1996. – 416 с.

8. Семенова-Пономарева Р. О. Теоретико-методологічні засади розробки проблеми обдарованості: здобутки і перспективи / Р. О. Семенова-Пономарьова // Актуальні проблеми психології : психологія обдарованості : зб. наукових праць / за ред. С. Д. Максименка та Р. О. Семенової. – Т. 6. – Вип. 3. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2008. – С. 23-36.

9. Смутьсон М. Л. Теоретичні проблеми проектування навчальних середовищ / М. Л. Смутьсон // Теоретико-методологічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти : матеріали методологічного семінару АПН України (1 грудня 2004 року) / за ред. акад. С. Д. Максименка. – К., 2005. – 716 с.

10. Шумакова Н. Б. Обучение и развитие одаренных детей / Н. Б. Шумакова. – М. : МПСИ ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. – 336 с.

11. Щербланова Е. И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики / Е. И. Щербланова. – М. : МПСИ ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. – 368 с.

Статья посвящена определению психологических основ, способствующих раскрытию и оптимальному проявлению одаренности как творческой природы психики. Обосновано, что такой подход к становлению одаренности обеспечивает переход от диагностики ее к созданию развивающей образовательной среды, ориентированной на индивидуализацию и развитие одаренной личности в соответствии с требованиями конкретного возрастного периода взросления. Намечены перспективы дальнейшего исследования проблемы, направленные на определение психологических принципов построения развивающей образовательной среды.

Ключевые слова: одаренность, психическая реальность, образовательная среда, образовательные технологии, творческий акт, проблемно-развивающая ситуация.

Article is devoted to the definition of psychological principles to facilitate detection and optimal display of talent as the creative nature of psyche. Proved that this approach to the formation of giftedness provides a transition from diagnosis to it's

developing a learning environment, based on individualization and the development of gifted individuals in accordance with the age period. Outlined the prospects for further study issues aimed at determining the psychological principles of developing an educational environment.

Keywords: *giftedness, psychic reality, educational environment, educational technology the creative act, problem-evolving situation.*

ЗНАННЯ ПРО НЕЙРОНИ, МОЗОК І ЛЮДИНУ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ПРОБЛЕМ ОСОБИСТОСТІ

Ю. В. Серьогін

У статті на основі аналізу й узагальнення сучасних наукових знань про мозок досліджуються причини й механізми, які примусили нейрони об'єднатися в мозок і створити організм і тіло як багатофункціональний та ефективний комплекс для свого життя, життєзабезпечення й захисту. Також розглядаються й аналізуються фізіологічні механізми утворення мови й мовлення. Дається авторське бачення мозку як особистості.

Ключові слова: *нейрони, мозок, психіка, особистість, мова, мовлення.*

Актуальність. Сучасна психологія у своєму пізнанні психічних явищ і психіки в цілому позиціонує себе з вивченням людини й тварин як живих істот, у яких мозок і психіка у двоєдиному вимірі матеріального й психічного розглядаються як один із безлічі органів у цілісній системі організму. Відповідно до цих уявлень мозок, як і будь-який інший спеціалізований орган, у чіткій відповідності зі своїм функціональним призначенням, з одного боку, забезпечує інтелектуальний контроль усіх входних і циркулюючих в організмі зовнішніх і внутрішніх подразників та інформаційних потоків. Він же ранжує, сортує й аналізує отримані дані, опираючись на які здійснює управління й гармонізацію функціональної діяльності всіх інших органів, залоз і систем організму й тіла людини та тварин, адаптуючи останніх до умов життя в гармонії із зовнішнім і внутрішнім середовищем.

З іншого боку, будучи централізованою, функціонально й ієрархічно чітко вибудованою структурою, мозок не тільки постійно здійснює контроль функціонального стану кожного нейрона, нейронних ансамблів і нейронних пулів, але й, враховуючи індивідуально орієнтовану цільову спеціалізацію їх психіки і її багатогранні функціональні можливості, гармонізує й

стабілізує діяльність, як перших, так і других. Разом з тим, завдяки процесам гармонізації всіх внутрішньомозкових міжнейронних взаємовідносин на всіх ієрархічних рівнях, мозок формує й підтримує свідомість як форму стійких міжнейронних взаємовідносин, завдяки чому забезпечує єдність і різноманіття форм поведінки, орієнтування в навколишньому світі, у часі й у власному «Я»; продукує і розбудовує у кожного нейрона, нейронних ансамблів і нейронних пулів розумову діяльність, розумові здібності, пам'ять, мислення, волю, мову, характер, навички, уміння та інші, доступні людській психіці форми проявлення й матеріалізації своїх можливостей.

Здавалося б, усталені в психології, біології й медицині погляди на мозок і психіку як на один з органів організму й тіла людину й тварин, настільки логічні й науково обґрунтовані, що у вчених немає найменших підстав для сумнівів у їхній об'єктивності й вірогідності. Не говорячи вже про те, щоб стати основою, здатною породити інтерес вчених до пошуку відповідей на наступні питання:

- наскільки дійсні й чи дійсні взагалі сучасні наукові уявлення про мозок і психіку, як про один з органів організму людину й тварин?

- які механізми і які процеси лежать в основі тих інтелектуальних творчих сил, яких виявилось цілком достатньо не тільки для того, щоб цілеспрямовано відібрати з величезної множини клітин саме ті, з яких стало можливим не просто «виліпити» тканини, органи, залози, кістяк, кров і багато інших взаємодоповнюючих компонентів цільної конструкції, але й структурно та функціонально об'єднати їх у єдиний злагоджено діючий організм у його тілесній оболонці, «вдихнути» у нього життя?

- особистість – це конкретна людина і її організм, у тілесній оболонці, наділений індивідуальними рисами особи, статурою, цвітом волосся, іншими зовнішніми даними чи ієрархічно чітко вибудована, надійно захищена соціальна спільність нейронів, які, згуртувавшись у мозок, створили організм і тіло як багатоплановий і ефективний комплекс для свого життя, захисту й життєзабезпечення?

Зрозуміло, що в рамках однієї статті неможливо дати вичерпні, науково обґрунтовані відповіді на кожне з піднятих вище

питань, а тим більше, дати відповідь і на інші – ще більш непрості запитання:

- як з'явилися у природі нейрони, здатні не тільки одноразово дати життя конкретному організму й тілу, але й «виділити», «узагальнити», «мінімізувати» й «записати» для майбутніх поколінь програму формування нового життя, народження нових нейронів і мозку, нового живого організму й тіла, використовуючи виключно ті складові частини, які несуть у собі материнська клітина і організм сперматозоїда. Підкреслимо – саме організм, а не сперматозоїд як клітина, як це прийнято у сучасній гістології [1, с.351].

Тому, виходячи із послідовності проведених нами досліджень і етапів розкриття розглянутої теми, **метою** даної роботи є дослідження ролі й внеску нейронів головного мозку у формування й розвиток живого організму як ефективного засобу для повноцінного забезпечення свого життя і його захисту.

Для досягнення поставленої мети звернемося, насамперед, до даних гістології. Як відомо [1, с. 58-60], починаючи з 16-ї доби від моменту запліднення материнської яйцеклітини, у людського зародка в ході первинної ембріональної індукції, яка запускається й направляється генами, з дорсальної ектодерми починають свій розвиток нервові тканини, даючи тим самим старт процесам нейроляції. У ході останніх з нейроектодерми формуються нервова трубка, нервовий гребінь і нейрогенні плакоти. У свою чергу, кожне із цих утворень дає життя, відповідно, нейронам і гліоцитам головного мозку; чутливим нейронам спинномозкових вузлів і гангліїв черепних нервів, симпатичним і парасимпатичним нейронам; шванновським клітинам і клітинам-сателітам спинномозкових вузлів і гангліїв черепних нервів; меланоцитам, клітинам каротидного тільця, клітинам, що продукують кальцитонін, хромафінним клітинам, хрящам, кісткам, м'язам і сполучній тканини особи; навкологлотковій мезенхімі, верхньо- і нижньощелепним відросткам, під'язичним дугам і 3-й глотковій дузі; одонтобластам і ендотелію рогової; нейронам нюхової вистілки, вестибулярному й слуховому гангліям, чутливим нейронам черепних нервів.

Не перераховуючи далі всі наступні, добре вивчені етапи внутрішньоутробного розвитку в зародка тканин, органів, залоз і систем, що докладно викладено в будь-якому підручнику гістології, виділимо й підкреслимо головне: власне, життя, як таке, починає

свій шлях саме з моменту закладки «соціально» і «функціонально» різнопланового «співтовариства» нейронів – цих єдиних життєносних джерел психіки, й гліоцитів, що всебічно їх обслуговують. Усі подальші процеси формування й розвитку тканин, органів, залоз і систем тіла людини й тварин, включаючи їх зовнішній вигляд, творяться нейронами винятково для себе: свого життя, його повноцінного забезпечення й захисту.

Відомо [1, с. 169], що кожен нейрон з їхнього загального числа, що досягає в людському мозку приблизно 10^{12} одиниць, має не тільки своє, добре пізнаване «лице», але й своє «тіло». Причому в середовищі нейронів, як і серед людей, неможливо знайти абсолютних двійників не тільки за «зовнішніми» даними, але й за індивідуально вираженою специфікою виконуваних ними функцій.

Відомо також [1, с. 169], що процесам формування й народження кожного нейрона передують ряд етапів еволюції, початок яким дають процеси трансформації зі стовбурових клітин нервової трубки зародка власне тіл нейронів і клітин глії. При цьому важливо підкреслити, що процеси дозрівання й розвитку нейронів, що протікають у лоні материнського організму й передують їхньому народженню, ідуть у чіткому зв'язку із процесами дозрівання, розвитку й установаження надійних функціональних контактів між організмом нейронів і клітинами глії з одного боку, і материнським організмом, з іншого. Звідси випливає, що момент народження нейронів чітко прив'язаний до того часу, коли між плодом і організмом матері встановився плацентарний кровообіг, а серцево-судинна система плоду й функціональна зрілість глії знайшли готовність для приймання материнської крові, виділення з неї кисню, живильних і інших речовин і їх подачі нейрону. Крім того, моменту народження кожного окремо взятого нейрона передують наступні генетично обумовлені, що й генетично направляються фази в їхньому формуванні й розвитку:

- фаза формування й розвитку зі стовбурової клітини організму й тіла нейрона;
- фаза цільової спеціалізації нейрона;
- фаза формування й установаження нейронами надійного функціонально взаємозалежного контакту із клітинами глії;
- фаза формування цільових ієрархічно залежних, підлеглих і ієрархічно співдружних міжнейронних контактів.

Відомо [4, с. 29-39], що організм нейрона являє собою з'єднання спеціалізованих органел і утворених ними систем, що цілеспрямовано продукують різні за своєю значимістю, складністю й специфікою психічні функції, гармонійно зв'язані між собою взаємодоповнювальними комбінаціями.

Відомо також, що нейрони не можуть жити без кисню, води, мінералів, вітамінів, глюкози й багатьох інших речовин, необхідних для їхнього життя, функціонування й розвитку. Разом з тим у структурі організму нейронів немає ні органів дихання, ні органів травлення, кровотворення й багатьох інших органів і систем, відсутність яких позбавляє їх можливості безпосереднього добування й витягування з навколишнього середовища життєво важливих для них речовин, мінералів, кисню й води.

Не менш важливо виділити й підкреслити й той факт, що ні у нейрона, ні у мозку в цілому немає також абсолютно ніяких умов і можливостей для накопичення або резервування кисню, води й будь-яких інших життєво важливих речовин.

Тому, щоб жити й нормально розвиватися в умовах навколишнього їх зовнішнього, як правило, ворожого й агресивного середовища, нейрони, були зобов'язані, використовуючи всю свою інтелектуальну психічну могутність, створити для себе організм, свого роду надійний, багатопрофільний, високомобільний і легко керований «виробничий комплекс», що безупинно функціонує. Або «захопити» і максимально прилаштувати до своїх потреб уже існуючий. Причому, як у першому, так і в другому варіантах організм, необхідний для повноцінного життя нейронів, повинен був гармонійно поєднувати в собі наступні надзвичайно важливі можливості і якості:

- забезпечити кожному нейрону й мозку в цілому надійний захист від впливу зовнішніх і внутрішніх агресивних і шкідливих впливів, причому свої захисні функції він повинен поєднувати зі створенням нейронам стабільних і, одночасно, комфортних умов для їхнього життя, нормального функціонування й розвитку;

- здійснювати постійне й динамічне задоволення потреб нейронів в одержанні життєво важливих живильних речовин, вітамінів, мінералів, кисню, води, інших продуктів і елементів, так само як і здійснювати утилізацію відходів їх життєдіяльності;

- органічно поєднувати свої життєво важливі функції з життєдіяльністю організму нейронів, тому матеріалом для

створення організму як високонадійного «виробничого комплексу» повинні стати винятково **живі**, біологічно й функціонально сумісні з організмом нейронів тканини й конструкції;

- організм як «комплекс», забезпечуючи життя, функціональну активність і працездатність кожному нейрону й мозку в цілому, повинен бути легко ними керованим, контрольованим, корегованим і навчуваним; гармонійно поєднувати швидкість і точність у виконанні намірів, волі, команд і бажань, що виходять як від мозку в цілому, його структур і ієрархічних утворень, так і від окремих нейронів;

- організм як «комплекс», забезпечуючи нейронам життя, повинен мати здатність до його відтворення, що, у свою чергу, говорить про те, що організм повинен бути різностатевим: організм, що несе чоловіче, й організм, що несе жіноче начало.

- і, нарешті, як і усе в природі, тілесна оболонка мозку й організму в цілому, повинна бути й естетичною, і привабливою.

Не зупиняючись тут на відомих еволюційних й інших теоріях, що обґрунтовують появу людини, етапи її становлення й розвитку, одержання й використання нею знань і досвіду, напрацьованих і накопичених завдяки життю і активній діяльності всіх попередніх поколінь, відзначимо лише той безперечний факт: споконвічне життєстверджувальне прагнення нейронів жити й вижити в умовах планети Земля повною мірою реалізувалося створенням ними організму й тіла людини й тварин, практично ідеально пристосованих для життя, роботи й творчості кожного нейрона й мозку в цілому в найширшому сенсі.

У той же час процес створення нейронами організму й тіла як універсальних засобів для забезпечення свого життя й розвитку був би абсолютно неможливий без «мовних» і «мовленнєвих» здібностей нейронів.

Тому не менш важливою проблемою на шляху до створення нейронами організму й тіла ми вважаємо формування й розвитку «мови» і «мовлення» як універсальних засобів міжнейронного й міжособистісного спілкування й комунікацій. Проблема, на перший погляд, надзвичайно складна для її розуміння, осмислення й вивчення, тому що організм нейрона не має, у звичному для нас вигляді, усього того набору «мовних» і «мовленнєвих» органів, так само як і механізмів, що приводять їх у дію. Але це тільки на перший погляд. Насправді ж сучасній науці давно відомі

комунікативні здатності нейронів. Інша справа, що розглядаючи й вивчаючи цю проблему з позицій традиційних, усталених жорстко консервативних поглядів на нейрони як на клітини, що продукують психічні функції, а на мозок як на один з органів у структурі організму, вчені й наука в цілому, що називається, самі «загнали» себе в «глухий кут». Саме тому першим кроком на шляху до переосмислення вже відомих науці знань про «мову» міжнейронного спілкування, необхідно насамперед зрозуміти й правильно інтерпретувати вже наявні знання про нейрони й мозок.

Отже, результати численних досліджень електрофізіологічних сигналів, які незмінно супроводжують функціональну активність нейронів і мозку в цілому й, зокрема, ті з них, які були виконані й проаналізовані С. Куффлером і Д. Ніколсом [3, с.13-17], говорять про наступне:

«Уся інформація, яку одержує мозок, укладена в стереотипних електричних сигналах. Ці сигнали абсолютно ідентичні для всіх нейронів. Вони являють собою символи, які ні в якій мірі не схожі на відображуваний ними зовнішній світ, тому одним із найважливіших завдань нервової системи є їхнє розшифрування. Зміст інформації, переданої по нервових волокнах, визначається тем, звідки ці волокна беруть початок і до якого відділу мозку направляються. Так, волокна, що входять до складу зорового нерва, несуть тільки зорову інформацію, тоді як аналогічні сигнали в сенсорному нерві іншого типу, що, наприклад, іде від шкіри, мають зовсім інший зміст. Окремі нейрони мають здатність кодувати складну інформацію й поняття у вигляді простих електричних сигналів; зміст, закладений у цих сигналах, обумовлений специфічними взаємозв'язками нейронів».

Якщо ж тепер, опираючись на експериментальні дані англійських вчених, зіставити добре вивчені механізми мови й мовлення людини з комунікативними здібностями нейронів у цілому, то ми прийдемо до наступних цікавих результатів:

- мова людини базується на графічних символах – буквах, а також на звуках (наприклад, російська має 33 букви і 43 звуки). Кожна буква і кожен звук, як і електрофізіологічні імпульси, що його породжують, абсолютно не схожі й навіть віддалено не нагадують ні той світ, ні ту природу, ні, тим більше, ті дії людини, які укладені в конкретних звукосполученнях, що утворюють слова;

- у свою чергу, джерелом звуку або, точніше, звукових хвиль, що генеруються артикуляційним апаратом людини, служить послідовність чітких електрофізіологічних імпульсів, у яких укладений мовний продукт, наприклад, інтегральної розумової діяльності мозку;

- у той же час електрофізіологічні імпульси, аналогічні за своєю структурою, мовленнєвим і мовним навантаженням, але йдуть від рецептора конкретного нейрона до його соми, наприклад, для оцінки нейроном стану контрольованого органа, системи або навіть окремої клітини й вироблення команд, спрямованих на корекцію діяльності перших або активізацію процесів проліферації останньої, озвучування не вимагають.

Таким чином, у силу чіткої функціональної спеціалізації кожного нейрона, їх ансамблів і інших структурованих нейронних утворень, мозок «розділяється», очевидно, на дві однотипні, але практично не пересічні й не дотичні між собою системи.

Одна з них, назвемо її «технологічна», виконує в мозку функції, орієнтовані винятково на керування, контроль і корекцію функціональної діяльності всіх органів, залоз і систем організму й тіла людини, включаючи контроль функціонального стану всіх клітинних популяцій і керування процесами їх проліферації.

Ця ж система, відповідаючи за гомеостаз, забезпечує організму відносно динамічну сталість його внутрішнього середовища: крові, лімфи, тканинної рідини, так само як і стійкість життєво важливих фізіологічних функцій: подиху, кровообігу, терморегуляції, обміну речовин і багатьох інших.

Беручи до уваги, що «технологічна» система мозку, обслуговуючи організм як закриту систему, безпосередньо не пов'язану зі свідомістю, є замкненою, то використовувана нею знакова система «мовлення» і «мови» не вимагає від нейронів і мозку в цілому їх опредметнення й, відповідно, озвучування. Виняток становлять лише ті нейрони й, відповідно, ті відділи мозку, які сигналізують про біль, місце його локалізації й інтенсивність, а також про ступінь наповнення окремих органів, наприклад, кишковика й сечового міхура [2, с. 246].

Інша, назвемо її «інтелектуальна», на відміну від «технологічної», являє собою відкриту в зовнішній світ систему. Більше того, остання, несучи в собі всю гаму різноманітних і гармонійно зв'язаних між собою функцій, таких, наприклад, як зір,

слух, чутливість, включаючи тактильну, м'язову, болючу, теплову, смакову й інші її види, у комбінації з руховою активністю й при безпосередньому контролі свідомості, діяльній активності мислення, пам'яті й інших психічних функцій, створили мову і мовлення. Причому останні були гармонійно уплетені мозком у фізіологічну канву єдиних для всіх нейронів електрофізіологічних сигналів.

Разом з тим зроблений нами висновок не буде об'єктивним, якщо не врахувати, що механізми, що породжують мовлення – багатоликі, а значить і саме мовлення з'являється в різних видах, таких, як розмовне мовлення, письмове мовлення, мовлення при читанні про себе й внутрішнє мовлення.

Причому кожний вид мовлення забезпечується й реалізується досить близькими, але не ідентичними механізмами. Так, наприклад, внутрішнє мовлення ініціюють, як правило, мислення й пам'ять, тобто ті структури мозку, діяльність яких носить інтегральний, взаємозалежний і взаємодоповнювальний характер. У цьому випадку механізм реалізації мови забезпечується мозком завдяки використанню синаптичних міжнейронних контактів і нейромедіаторів, викид яких у міжсинаптичну щілину викликає імпульси, аналогічні тим, які йдуть до нейрона, наприклад, від периферійних рецепторів.

Звертає на себе увагу й той факт, що цей вид мовленнєвої діяльності, хоча й реалізується без участі артикуляційного апарата й органів слуху, проте мозок чітко «чує» кожний звук і кожне не озвучене слово з усіма супутніми їм інтонаціями. Втім, це рівною мірою відноситься як до письмового мовлення, так і до читання про себе.

У цілому експериментальні дослідження С. Куффлера й Дж. Ніколса, у комбінації з виконаними нами дослідженнями й зробленими на їхній основі узагальненнями, дають нам підстави стверджувати, що в межах конкретної мови генеровані нейронами електрофізіологічні імпульси й породжувані ними звуки являють собою єдину систему знаків, що слугують нейронам і мозку в цілому своєрідним мовним алфавітом. На основі останнього нейронами реалізується мовлення як невичерпне джерело мислення, різних видів творчості, фантазії, комунікацій, розвитку пам'яті, так само як і засіб запису, зберігання й відтворення різних подій і історичних дат.

І нарешті: електрофізіологічні імпульси, що продукуються нейронами, будучи однотипними й однокореновими для всіх людей, що живуть на планеті Земля, є тією спільною і єдиною знаковою основою, опредметнюючи яку кожен народ, нація, плем'я й інші об'єднання людей вибудовують свої мову, мовлення й комунікативні вміння в цілому.

Таким чином, із розглянутих вище матеріалів випливає, що нейрони й утворений ними мозок, реалізуючи закладені в них життєдайні й життєвизначальні механізми психіки, сформували й вибудували організм і тіло людини як високомобільний, багатофункціональний комплекс, здатний забезпечити їм не тільки захист від зовнішнього – агресивного й шкідливого середовища, але й надати кожному нейрону й мозку в цілому життєво важливі кисень, глюкозу, воду, мінерали, вітаміни й інші, необхідні для їх життя й розвитку речовини й елементи.

Висновки. 1. Людина – це, насамперед, матеріалізований у тілесній оболонці продукт психіки, створений нейронами й мозком як універсальний і високомобільний комплекс, що слугує їм як засобом захисту від зовнішнього – ворожого й агресивного середовища, так і засобом забезпечення нейронів життєво важливими для них речовинами й елементами, у комбінації зі створенням для нейронів комфортних, надійно захищених умов для їхнього життя й розвитку.

2. Нейрони – це живі істоти, наділені розвинутою психікою, продуктивна функціональна активність якої проявляє себе у мові й мовленні, єдиній для всіх нейронів. Разом із тим останні, із врахуванням їх спеціалізації в мозку, розділяються на дві системи, що не перетинаються: «технологічну» й «інтелектуальну». Відрізняються між собою системи тим, що одна з них – «технологічна» замкнена винятково на функції контролю й керування всіма органами й системами організму, для чого використовує тільки знакову систему мови й мовлення. Друга – «інтелектуальна», обслуговуючи відкриту в зовнішній світ систему, опредметнює знакову систему мови й мовлення, гармонійно влітаючи в її єдину фізіологічну канву звукові хвилі, що генеруються артикуляційним апаратом.

3. Використовуючи свою багатопланову інтелектуальну й психічну могутність, нейрони, об'єднавшись у єдине, структурно й ієрархічно чітко вибудоване, функціонально й соціально ранжоване

співтовариство – мозок, створили організм і тіло, які гармонійно увібрали в себе багатофункціональні й ефективні засоби життєзабезпечення з надійним захистом кожного нейрона й мозку в цілому.

4. У свою чергу мозок, «олюднюючи» організм і тіло, цілеспрямовано інтегрував і розбудував свідомість, мислення, інтелект, пам'ять, мову й мовлення, а також інші психічні функції й здібності, які дозволили йому гармонійно сполучити зовні олюднені функції управління й контролю поведінки, емоцій, волі, прагнення до учіння і навчання, фізичного розвитку тіла, з його авторитарним керуванням і регулюванням функціональної діяльності організму й тіла.

5. І нарешті, особистість – це мозок, що гармонійно увібравши у себе всю різнолику гаму психічних функцій нейронів, не тільки створив злагоджено діючий організм і його тілесну оболонку, наділену індивідуальними рисами обличчя, статурою, кольором волосся й райдужною оболонкою ока, але й дав їм своє життя.

Література

1. Гистология, эмбриология, цитология : учебник / под ред. Э. Г. Улумбекова, Ю. А. Чельшева. – М. : ГЭОТАР-Медиа, 2007. – 408 с.
2. Дуус П. Топический диагноз в неврологии. Анатомия. Физиология. Клиника / Петер Дуус. – М. : Вазар-Феро, 1996. – 381 с.
3. Куффлер С. От нейрона к мозгу / Стефан Куффлер, Джон Г. Николс. – М. : Мир, 1979. – 439 с.
4. Немечек С. Введение в нейробиологию / Немечек С., Лодин З., Вольф И., Выскочил Ф., Байгар Й. – Прага : Авиценум, 1978. – 413 с.

В статье на основе анализа и обобщения современных научных знаний о мозге исследуются причины и механизмы, которые заставили нейроны объединиться в мозг и создать организм и тело как многофункциональный и эффективный комплекс для своей жизни, жизнеобеспечения и защиты. Также рассматриваются и анализируются физиологические механизмы образования языка и речи. Дается авторское видение мозга как личности.

Ключевые слова: нейроны, мозг, психика, личность, речь.

Basing on the analysis and generalization of modern scientific data about the brain the article is focused on the research of causes and mechanisms which force neurons integrate to brain and create organism, the body as a

multifunctional and effective agent for their life, life sustenance and protection. It also discusses and analyzes the physiological mechanisms of speech and language as well as represented author's expression of the brain as a personality.

Keywords: *neurons, brain, psyche, personality and speech.*

ФОРМУВАННЯ Й РОЗВИТОК ЗДАТНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ПАТРУЛЬНОЇ СЛУЖБИ МІЛІЦІЇ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ОСОБИСТІСНОГО ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ НА ПРАВОПОРУШНИКІВ

О. О. Сидорук

У статті розглядається проблема виявлення, формування й розвитку у працівників патрульної служби міліції здатностей до здійснення особистісного психологічного впливу на правопорушників під час здійснення оперативно-службової діяльності. Презентовано перелік професійно важливих для успішної діяльності особистісних якостей та запропоновано оптимальні алгоритми їх розвитку.

Ключові слова: *особистісний вплив, патрульна служба, професійно важливі якості, комунікативна компетентність.*

Дедалі зростаючі вимоги держави і суспільства до ефективності оперативно-службової діяльності органів внутрішніх справ України визначають актуальність здійснення наукових дослідів у напрямку практичного застосування особистісного впливу працівників патрульної служби міліції на правопорушників.

Особливі ризиконебезпечні умови діяльності працівників патрульної служби міліції України зазвичай супроводжуються високим рівнем суб'єктивної недовіри з боку об'єктів оперативно-службової діяльності та значними психофізичними навантаженнями. У загальній сукупності саме це зумовлює необхідність здійснення цілеспрямованої розвивальної, психопрофілактичної та просвітньої роботи серед персоналу підрозділів патрульної служби.

Комплексний науковий аналіз психологічних складових і детермінант феномену особистісного впливу в оперативно-службовій діяльності працівників патрульної служби міліції, усебічне дослідження закономірностей та ефективності

застосування сучасних психологічних технологій дозволить удосконалити професійну майстерність працівників патрульної служби міліції та розвинути їх індивідуально-психологічні якості, що обумовлюють індивідуально-психологічну особистісну впливовість.

Основною метою наших наукових досліджень на даному етапі є здійснення експериментальної перевірки ефективності використання психологічних технологій для формування, підтримання, оптимізації та розвитку інноваційних форм і методів особистісного психологічного впливу на правопорушників у професійній діяльності працівників патрульної служби міліції.

У ході реалізації науково-дослідних завдань з досягнення поставленої мети ми плануємо розробити концептуальні положення застосування спеціальної психологічної підготовки у системі особистісно-професійного розвитку працівників органів внутрішніх справ України, визначити чинники та особливості застосування комплексу методів підвищення психологічної впливовості як професійно важливої індивідуально-психологічної властивості особистості працівника ОВС.

Основною робочою гіпотезою наших досліджень є припущення, що забезпечення високої якості та ефективності оперативно-службової діяльності працівників патрульної служби міліції України можливе за рахунок застосування комплексу методів підвищення психологічної впливовості на правопорушника як професійно важливої індивідуально-психологічної якості особистості працівника.

Проблема особистісного психологічного впливу потребує глибокого й всебічного дослідження. Психологами поки зроблені лише перші кроки на цьому важкому й захоплюючому шляху. Практичне значення досліджень у цьому напрямку диктується тим, що сучасна людина по-справжньому страждає від невміння протистояти чужому впливу психологічно коректними способами. Проблема має найважливіше теоретичне значення, оскільки вплив може розглядатися як атрибут особистості, як її обов'язкова характеристика, що проявляється в будь-якій міжособистісній взаємодії [5].

Дослідження тактик і стратегій впливу на інших людей ведеться в руслі проблеми прогнозування та керування поведінкою людей у ситуаціях міжособистісного спілкування. За останні

двадцять років у закордонній психології цій темі було присвячено чимало емпіричних досліджень. Учених цікавить, які стратегії використовуються найбільш часто в повсякденних суспільних взаємодіях (Р. Чалдіні, 1999), як вибір тактик залежить від особистісних особливостей, ситуації, статусу (начальник або підлеглий), від того, чи є індивід, на який впливають, знайомим або незнайомим, один він або не один і так далі [4]. Як вітчизняні, так і закордонні спеціалісти – О. В. Сидоренко, Д. Бас, М. Гоумс, Д. Хіггінс і К. Лаутербах (Buss, Gomes, Higgins, Lauterbach) – вивчали використання, на які вони спрямовані, а також конкретні засоби протистояння їм [5].

У центрі уваги даних авторів були індивідуальні особистісні відмінності (на основі опитувальника Айзенка) у перевазі тих або інших тактик поведінки. Так, екстраверти більш схильні діяти чарівністю, переконанням або приниженням. Особи, що мають високі показники нейротизму, частіше використовують вплив мовчанням, відступом або примусом. Ощадливість як особистісна риса корелює з переконанням, чарівністю, приниженням і мовчанням; домінантність – з переконанням; амбіційність – з переконанням і примусом; лінощі – із приниженням, відступом, мовчанням і примусом; причепливість – із приниженням, примусом і мовчанням. Конформні особистості взагалі не схильні до маніпулювання. Для спонукання інших людей до дії частіше використовується тактика чарівності, а для припинення небажаної поведінки інших більшою мірою застосовуються тактики мовчання й примусу [3].

Таким чином у рамках маніпулятивного підходу до розвитку здатностей особистості працівника патрульної служби міліції впливати на оточення нами було досліджено конкретні стилі поведінки, засоби та навички для конкретної ситуації ділової взаємодії.

Для реалізації цієї мети нами було поставлено до вирішення два головних науково-дослідницькі напрями:

- розвиток у працівників патрульної служби міліції рефлексії;
- розвиток навичок цивілізованої взаємодії, що означає краще розуміння себе, своїх можливостей і своїх почуттів.

Серед основних фаз дослідження проблем розвитку рефлексії у міжособистісній взаємодії працівників патрульної служби міліції ми використовували наступні:

- орієнтування в проблемах співрозмовників;
- фаза конструктивної напруги: робота із цивілізованими, спокійними, засобами впливу, насамперед – аргументацією;
- фаза неоднозначної (біполярної) напруги: робота з варварськими й насильницькими маніпулятивними методами;
- фаза подолання: використання цивілізованих способів впливу, протистояння варварству й маніпуляції;
- фаза наснаги.

Задля розвитку здатностей працівників патрульної служби міліції ефективно впливати на співрозмовників (правопорушників) у процесі міжособистісної взаємодії нами був розроблений психотренінговий комплекс протистояння маніпуляції в діловому спілкуванні.

Серед основних дидактичних алгоритмів психотренінгового комплексу нами було впроваджено:

- рольові ігри по гіпотетичному сценарію учасників;
- інсценівки;
- командна робота;
- групові дискусії;
- тренажери.
- «божевільні сесії»;
- індивідуальна робота над завданнями.

У складі розробленого нами психотренінгового комплексу на основі прийнятої в дослідженні структури особистого впливу нами була розроблена розвивальна програма для працівників патрульної служби міліції.

Метою програми є розвиток потенційних якостей особистого впливу. У цілому остаточною метою тренінгу є просування й пізнання самого себе, а також в оволодінні новими поведінковими навичками. У результаті цієї програми зміцнюється віра учасників у свою особистісну силу. Зазначена програма являє собою спеціальний тренінг, який містить у собі введення й три модулі. Кожний модуль містить вхідну, теоретичну (у вигляді інформаційних аркушів) і прикладну (тренінгову) частини.

Логіка побудови групових корекційних занять:

1 етап – створення сприятливих умов для роботи групи, самопізнання;

2 етап – розвиток самоаналізу й поглиблення саморозкриття; розвиток комунікативних навичок;

3 етап – розвиток невербальної експресії, формування ефективних способів спілкування з оточенням на основі аналізу цілей, намірів, потреб учасників комунікації;

4 етап – зіставлення інформації про себе «зсередини» і «ззовні»; формування ефективних способів взаємодії з оточенням на основі аналізу зв'язків між поведінкою і її наслідками;

5 етап – отримання досвіду взаємодії із групою під час виконання нових завдань, розвиток вербальних засобів спілкування;

6 етап – закріплення отриманих умінь і навичок самоаналізу й самокорекції;

7 етап – самокорекція розвитку на підсвідомому рівні за допомогою метафори зміни, активізації ресурсних механізмів.

Апробація запропонованого тренінгу формування особистісної впливовості проводилася на групі курсантів Центру підготовки та перепідготовки співробітників ОВС Криворізького факультету Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ. Увесь курс працівників був розділений на дві групи – контрольну й експериментальну, по 25 людей у кожній. В експериментальній групі проводився тренінг розвитку особистісної впливовості в рамках курсу з психологічної підготовки. У контрольній групі тренінг не проводився.

Результати проведеного дослідження наведені в табл. 1.

Таблиця 1

Методики	Контрольна група		Експериментальна група	
	(%)	Серед. знач.	(%)	Серед. знач.
Соціальний інтелект				
Низький	4	3,04	0	3,12
Нижчий за середній	16		16	
Вищий за середній	52		56	
Високий	28		28	
Комунікативна толерантність				
Неприйняття		5,09		5,57
Я-еталон		5,22		4,90
Консерватизм		5,19		4,69
Не приховую		6,90		4,13

Перевиховання		5,12		3,39
Підігнати		6,12		4,12
Непрощення		3,79		4,89
Дискомфорт		3,39		2,15
Пристосування		6,11		4,21
Комунікативна Інтолерантність		46,93		38,05
Повага		11,12		12,50
Доброта		8,15		8,45
Емпатія		10,85		11,25
Соціокультурна толерантність		30,12		32,20

На основі отриманих результатів можна стверджувати, що в експериментальній групі середній показник соціального інтелекту курсантів навчального центру складає 3,04 (у діапазоні $\pm 0,12$), в контрольній групі 3,12 (у діапазоні $\pm 0,13$). Аналіз коефіцієнтів кореляції, розрахованих за результатами респондентів даних груп, підтвердив загальний висновок про залежність особистісної впливовості від досліджуваних психологічних феноменів, проте і виявив деякі відмінності у співробітників, що входять до різних груп.

Соціальний інтелект курсантів має значущу позитивну взаємозалежність із комунікативною толерантністю ($r = - 0,35$) та соціокультурною толерантністю працівників ($r = - 0,46$).

Виходячи з отриманих результатів та факторного аналізу змінних, нами було виокремлено фактори, які забезпечують найбільшу впливовість курсантів:

- соціальний інтелект – 10,823;
- комунікативна толерантність – 5,840;
- повага – 3,575;
- емпатія – 3,589.

Отримані результати дозволяють стверджувати, що найбільшу значимість для особистісного впливу працівника патрульної служби міліції становить розвинений соціальний інтелект, тобто здатність розпізнавати соціальні патерни поведінки, робити належні висновки за результатами взаємодії з партнером по спілкуванню, висока соціальна проникливість, розуміння мотивів вчинків людей.

Другим за значимістю фактором є комунікативна толерантність, яка сприяє здатності сприймати громадянина, проявляючи терпимість до його недоліків, протиріч у

висловлюваннях, норм поведінки та, іншими словами, формуючи довірчі відносини та взаємну повагу один до одного, спонукаючи взаємодію між комунікантами.

Наступним виступає прагнення проявляти повагу до партнера зі спілкування, що забезпечує зменшення бар'єрів у спілкуванні та упередженості в стосунках, а також здатність проявляти співчуття як необхідна умова успішного встановлення контакту з громадянами [3].

Таблиця 2

Результати зрушення в емпіричних даних до й після проведення тренінгу в експериментальній групі методом Вілкоксона

Z	соціальний телект	Повага	Доброга	Емпатія	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	-,572**	-,201*	3,532***	3,519***	3,645***	1,163***	2,603***	1,881***	-2,77***	-1,684*	-,902***	-1,418*	-,172

* p=0,05 ** p=0,01 *** p=0,005

1 – неприйняття; 2 – я-еталон; 3 – консерватизм; 4 – не приховую; 5 – перевиховання; 6 – підігнати; 7 – непростення; 8 – дискомфорт; 9 – пристосування.

За результатами, наведеними у табл. 2, можна відзначити значимі зрушення в емпіричних даних за всіма шкалами комунікативної толерантності/ інтолерантності, крім шкали 9 (погана пристосованість до характерів, звичок, установок або домагань інших) та збільшення загального рівня комунікативної толерантності.

Таблиця 3

Результати порівняння контрольної й експериментальної групи після проведення тренінгу (метод Манна-Уїтні)

U	СІ	Повага	Доброга	Емпатія	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	154*	101**	110*	103*	106*	157	166	123,5*	90,5**	145,5	83,5**	176,5	121,5

* p=0,05 ** p=0,01

1 – неприйняття; 2 – я-еталон; 3 – консерватизм; 4 – не приховую; 5 – перевиховання; 6 – підігнати; 7 – непростення; 8 – дискомфорт; 9 – пристосування.

Аналізуючи дані, зазначені в табл. 3, можна відзначити, що значимі зміни спостерігаються за шкалами: підвищення поваги, доброти, емпатії; зниження неприйняття партнера, невміння приховувати неприємні почуття, прагнення перевиховати іншого й невміння вибачати.

Таким чином, ми можемо позначити результативність запропонованого тренінгу із формування комунікативної толерантності як умови особистісної впливовості працівника патрульної служби міліції.

Також спостерігається значиме зростання актуального рівня особистого впливу після психолого-педагогічного експерименту ($t = 4,86$, $p < 0,01$), що свідчить про розвиток особистого впливу в експериментальній групі.

Емпіричні дані повторного тестування в контрольній групі виявили зниження актуального рівня особистого впливу. Виходячи із цього, можна стверджувати, що за тимчасовий інтервал одного року (2008-2009 рр.), поза умовами цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу, відбувається погіршення здатності особистісного впливу працівників патрульної служби міліції. Це пояснюється тим, що в процесі службової діяльності майбутнім міліціонерам не вистачає спонукальної сили до самореалізації й самовдосконалення своїх професійних навичок, тому що їм дають лише одні теоретичні знання, не пов'язані із практикою [1; 2]. Отже, розвиток особистого впливу без цілеспрямованої роботи неможливий.

Таким чином, на основі аналізу теоретичного матеріалу з розвитку особистісної здатності впливати на оточення ми простежили наступну тенденцію: як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники під час розробки тренінгових програм з удосконалення особистісної впливовості розробляють вправи, спрямовані на відпрацювання навичок і шаблонних стилів поведінки в залежності від конкретної ситуації ділової взаємодії. Також одним із головних завдань розроблених тренінгових технологій поставало забезпечення особистісної сили й віри у свою силу індивіда, який брав участь у груповому тренінгу.

У ході теоретичного дослідження та на основі емпіричних даних вивчення особистісної впливовості працівника патрульної служби міліції нами запропоновано програму спеціального тренінгу, який спрямований на розвиток соціального інтелекту

особистості, формування її комунікативної толерантності, здатності впливати на оточення, тобто характеристик особистості, її стійких властивостей, а не формування моделей поведінки. Програма містить у собі введення й три модулі. Кожний модуль містить вставну, теоретичну (у вигляді інформаційних аркушів) і прикладну (тренінгову) частини. Загальна тривалість програми – 24 академічні години (12 семінарських занять).

Вступ. Феномен «особистий вплив» і його значення для особистості працівника міліції як професіонала (30 хвилин);

Перший модуль. «Его-компетентність – особистісна сила й потенціал привабливості».

Другий модуль. «Здатність розпізнавати динаміку міжособистісних ситуацій як невід’ємна якість духовного лідера».

Третій модуль – «Самопрезентація працівника ППСМ як джерело його харизматичності».

На основі отриманих результатів ми спостерігали значимі зміни по шкалах: підвищення поваги, доброти, емпатії; зниження неприйняття партнера, невміння приховувати неприємні почуття, прагнення перевиховати іншого й невміння вибачати. Таким чином, ми можемо позначити результативність запропонованого тренінгу із формування комунікативної толерантності як умови особистісної впливовості працівника патрульної служби міліції.

Емпіричні дані повторного тестування в контрольній групі виявили зниження актуального рівня особистого впливу. Виходячи із цього, можна стверджувати, що за тимчасовий інтервал одного року (2008-2009 рр.), поза умовами цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу, відбувається погіршення здатності особистого впливу працівників міліції. Це пояснюється тим, що в службовій діяльності процесі майбутнім міліціонерам не вистачає спонукальної сили до самореалізації й самовдосконаленню своїх професійних навичок, оскільки їм дають лише одні теоретичні знання, незв’язані із практикою. Таким чином, на нашу думку, розвиток особистого впливу без цілеспрямованої роботи неможливий.

Література

1. Ірхіна С. М. Психологічні професійно важливі якості випускників училищ професійної підготовки працівників міліції / С. М. Ірхіна // Актуальні проблеми соціології, психології та педагогіки : матеріали

Всеукраїнської науково-практичної конференції «Тенденції розвитку психології в Україні: історія та сучасність». – К. : Либідь, 2006. – С. 357-362.

2. Ірхіна С. М. Психологічний відбір працівників міліції в училищах професійної підготовки працівників міліції для діяльності в екстремальних умовах / С. М. Ірхіна // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України; за ред. академіка С. Д. Максименка. – К. : Логос, 2006. – Т. 7, вип. 8. – С. 65-72.

3. Лефтеров В. О. Психологічні тренінгові технології в органах внутрішніх справ : монографія у 2-х т. – Т. I. Методологія психотренінгу та його використання у професійно-психологічному розвитку персоналу, задіяного в екстремальних видах діяльності / Лефтеров В. О. – Донецьк : ДЮІ, 2007. – 242 с.

4. Панок В. Г. Основи практичної психології : підручник. – Вид. 2-ге, стереотип / Панок В. Г., Титаренко Т. М., Чепелева Н. В. – К. : Либідь, 2001. – 536 с.

5. Сидоренко Е. В. Личностное влияние и противостояние чужому влиянию / Е. В. Сидоренко // Психологические проблемы самореализации личности. – СПб. : СПбГУ, 1997. – С. 123-142.

В статье рассматривается проблема выявления, формирования и развития у сотрудников патрульной службы милиции способностей к осуществлению личностного психологического воздействия на правонарушителей во время осуществления оперативно-служебной деятельности. Представлен перечень профессионально важных для успешной работы личностных качеств и предложены оптимальные алгоритмы их развития.

Ключевые слова: личностное воздействие, патрульная служба, профессионально важные качества, коммуникативная толерантность.

In article the problem of revealing, formation and development in employees of patrol service of militia of abilities to realization of personal psychological influence on offenders is considered during realization of operatively-office activity. The presented list professionally important for successful work of personal qualities also it is offered optimum algorithms of their development.

Keywords: personal influence, patrol service, professionally important qualities, communicative tolerance.

ДИСКУРС-АНАЛІТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ІНТЕРПРЕТАЦІЇ АВТОБІОГРАФІЧНИХ НАРАТИВІВ

С. П. Тищенко

У статті здійснено аналіз показників поняття «автобіографічний дискурс» як мовленнєвої форми конституювання суб'єктних структур особистості та репрезентацію характеру її переживань різної модальності залежно від активації/депривації духовних потреб творця автонаративу. Висвітлений у віковому аспекті дискурс-аналітичний підхід до інтерпретації емоційних станів і переживань особистості – індикаторів характеру задоволення її духовних потреб – становить продуктивний напрям розвитку професійної компетентності психологів, які отримують психосеміотичні орієнтири для проникнення у смислове поле внутрішнього світу суб'єкта – творця репродукованої ним реальності.

Ключові слова: автобіографічний дискурс, інтерпретаційний репертуар субдискурсів, емоційні стани і переживання, духовні потреби, інтенційна «Я»-активність, функції мови: експлікаційна, конституювальна, інтенційна, рефлексивна, експресивна, або емоційносна.

1. Актуальність. Інтерпретація автобіографічних наративів відкриває далекоюсяжну перспективу вивчення інтенційних проявів власного «Я» особистості – суб'єкта спогадів – у контексті дискурс-аналізу його життєвого досвіду. Практика мовленнєвого означування суб'єктної реальності особистості (в ретроспективі) свідчить, що мова виступає не лише в номінативній, або позначальній функції, а й конституювальній. Остання структурує внутрішній, особистісний досвід людини в мовленнєві патерни (структуроване угруповання частин чи елементів), або *дискурси*.

Згідно з теорією соціального конструкціонізму, дискурси розглядаються як продукти соціально-історичної мовленнєвої взаємодії людей, здобутки культури. Кожна історична доба робить власні «інвестиції» у мовленнєву культуру народів і націй, збагачуючи тим самим і дискурс-фонд у різних сферах психосоціального знання.

Найбільш придатною формою для вираження людиною особистісного смислу «Я»-активності, тобто того, що таїть у собі внутрішній досвід, за даними авторів, є *наратив*. Використання специфічних наративних способів осмислення світу, зазначає Н. В. Чепелева, виступає як основний засіб осмислення власного життя або певної життєвої ситуації і, більше того, як особлива форма існування людини, як властивий лише їй модус буття.

«Наратив у такому розумінні, – конкретизує автор, – відображує базову життєву концепцію (або концепції) людини, в тому числі її “Я”-концепцію, що ніби накладаються на осмислювану реальність (ситуацію), в тому числі й власну психічну реальність, особистісний досвід у вигляді певної рамкової структури, фрейму, за яким будеється розповідь або історія» [35, с. 28].

У текстах наративів, як ми покажемо далі, в рамках об’єктивації суб’єктом спогадів переживань особистісно значущих проявів його «Я»-активності, для психолога-дослідника відкривається можливість щодо виокремлення та інтерпретації тих фрагментів наративної оповіді, які є відносно завершеними в смисловому і структурному плані, мають виразне емоційне забарвлення і становлять експлікацію суб’єктно важливих подій (чи ситуацій) в житті автора, тобто відкривається перспектива для здійснення продуктивного дискурс-аналізу.

З метою подальшого розкриття соціально-психологічної природи дискурсів, зокрема автобіографічного, звернімося до висвітлення жанрових особливостей останнього. Стосовно сучасного соціуму виділяють дискурси різних жанрів – автобіографічний, адміністративний, військовий, гендерний, мартирологічний, медичний, медіа-дискурс, педагогічний, політичний, сімейний, юридичний та інші. За словами В. І. Карасика, «дискурс є центральним моментом людського життя “в мові”» [17, с. 192]. «Важливо відмітити, – зазначає автор, – що інституціональний дискурс мінливий в історичному плані – зникає суспільний інститут як особлива культурна система і, відповідно, розчиняється як цілісний тип спілкування в близьких, суміжних видах дискурсу саме той дискурс, що був властивий інституту, який зник. Наприклад, у сучасній Росії навряд чи можна встановити мисливський дискурс» [там само, с. 194-195].

Отже, слід констатувати, що інституціональні дискурси жорстко регламентовані практикою їх застосування в рамках тих чи інших соціальних структур. Так, для більшості дискурсів зазначеного жанру характерними є певні усталені ритуали, приписи, шаблони, – наприклад, захист дисертації, військовий парад, церковна служба та ін.

Автобіографічний дискурс має порівняно з інституціональними ряд відмінностей. Він вибудовується практиками культури як сукупність соціально набутих автором

знань щодо усвідомлення та інтерпретації проявів власної «Я»-активності у сфері суб'єкт-суб'єктних та суб'єкт-об'єктних відношень, що становлять для суб'єкта спогадів особистісний смисл в контексті переживання ним певних подій чи епізодів власного життя. Отже, в автобіографічному дискурсі як мовному утворенні смислові акценти, а також структурування значень тих чи інших подій у їх життєвому плині здійснюється самим автором спогадів на основі культурно вироблених зразків. Разом з тим творець тексту, що описує події власного життя, має достатній простір для вільного конструювання певного репертуару дискурсів, що становлять, як пише М. І. Найдьонов, посилаючись на думку таких авторів, як Мішель Фуко, Жак Дерріда, Жан Лакан, *«первісне середовище в конституюванні суб'єктності»* [24, с. 214, курсив наш. – С.Т.].

Обов'язковій фіксації в автобіографічному дискурсі підлягають лише деякі об'єктивні дані, що стосуються особи автора оповіді (наприклад, місце народження, родовід, становище в суспільстві тощо). Це так звана «м'яка» регламентація. Відмінності між дискурсами різних жанрів лежать також у площині *мовленнєвих особливостей* вираження думок і почуттів їх авторами. Зокрема, стосовно мови науки зазначимо таке. Науковий стиль вирізняється високою абстрагованістю викладу, використанням наукової термінології, певних загальнонаукових штампів, точністю застосування понять і достатньо широким використанням математичних виразів, а також абстрактних структур, що їх описує логіка. Натомість мова спогадів характеризується образністю, яскравістю, емоційною насиченістю. Специфіка мовознавчих понять, застосовуваних у мемуарній літературі, полягає в тому, що частина з них запозичені з лексики буденної мови. Разом з тим більшість авторів спогадів (видатні особистості) використовують зразки високого рівня мовленнєвої культури, в яких зафіксовано різні форми духовного спілкування людини з людиною і людини з Богом (співучасть, співпереживання, співдружба, молитва, утіха та ін.), тобто зразки, які здатні передати найтонші нюанси людських переживань та емоційно-вольових станів людини. Як зазначає Ф. Ю. Василюк, одне тільки вивчення утішливих творів, наприклад, «Слово утіхи до жінки» Плутарха обіцяє численну кількість відкриттів як для загальної психології, так і для психотерапії [11, с. 169]. Додамо: і для психолінгвістики теж.

Як зазначалося вище, автобіографічний дискурс є структурованим завдяки концептуалізації суб'єктом спогадів *проявів вчинкової «Я»-активності*, що набули в контексті його феноменологічного досвіду *особистісного смислу*. Причому кожний такий акт вчинкової «Я»-активності (нагадаємо, що за М. М. Бахтіним, «все, навіть думка й почуття, є учинок» [8, с. 133]), тобто суб'єктно значущий структурно-смісловий компонент дискурсу (субдискурс), виступає для автора спогадів як подія (епізод, випадок, факт), що неодмінно має *емоційне забарвлення*. Адже життя людини, за словами В. К. Вілюнаса, не знає безпристрасних станів [13, с. 7]. І до того ж: відтворення власного минулого – «це неминуче повторне переживання того, що відбулося» (Г. В. Куценко) [18, с. 124].

У дискурсах знаходить втілення свідомо-вибіркове ставлення людини до себе і до інших. Ставлення до себе завжди має інтенсивне емоційне забарвлення і характеризується відносною стійкістю. У дискурсах *власне «Я» особистості* становить свого роду *смісловий центр*, який визначає єдність певного контексту. Слід також зауважити, беручи до уваги думку А. Г. Спіркіна, що у спогадах авторів не знаходять місця ті події, які не мали значення в їх житті [31, с. 96], а, отже, не переживалися ними як творцями власної життєвої історії. Цей факт означає, що дослідження автобіографічного дискурсу має ґрунтуватися на інтерпретації суб'єктної вчинкової активності індивіда *в єдності з його емоційними станами і переживаннями*. Саме емоції, їх словесне вираження (емоційна лексика) повинні стати для дослідників автобіографічних наративів надійним методологічним дороговказом. Зазначене положення С. Д. Максименко вважає засадовим. Він пише: «Аналіз внутрішнього світу має поставити на чільне місце *переживання*, яке виступає центральним компонентом того, що ми називаємо внутрішнім досвідом особистості» [21, с. 8].

Аналіз наукової літератури свідчить, що емоції суб'єкта спогадів *оцінюють значущість, пріоритетність* минулих подій під кутом зору смислу, якого ці події набули для нього самого. Переживанням належить також важлива роль в означенні (в ретроспективі) *мотивів* поведінки творця автонаративу та регуляції на цій основі його вчинкової «Я»-активності, відтвореної у тексті спогадів. Така функція емоційних процесів, виражена засобами мови, що відтворюють минуле суб'єкта спогадів, сприяє

утвердженню в правильності вибору ним мотиваційних альтернатив власної поведінки за складних життєвих обставин та стимулює процес психологічного самоствердження автора мемуарів.

Особливу увагу в процесі інтерпретації автобіографічного дискурсу привертає той факт, що емоційні явища актуалізують *рефлексивну функцію самосвідомості* творця спогадів, тобто, за словами Г. Г. Шпета, «опис того, що бачить свідомість у рефлексії на саму себе».

Дані біографічної літератури свідчать, що емоції як енергетичне джерело насаги людського волевиявлення виконують специфічні функції активізації (підкріплення, мобілізації) механізмів самосвідомості особистості в проблемних та критичних ситуаціях взаємодії власного «Я» особистості з оточуючими.

О. Р. Лурія зазначає, що виникнення емоцій завжди зумовлене тією чи іншою ситуацією в житті людини і вони здатні надати емоційного забарвлення всьому, що так чи інакше пов'язане із ситуацією їх виникнення [19]. За даними В. К. Вілюнаса, «кожне емоційне явище має подвійну будову і складається з *власне емоційного переживання* і того *пізнавально-відображуваного об'єктивного змісту*, на який дане переживання спрямоване і який воно специфічно забарвлює» [12, с. 132].

Наведені наукові положення щодо природи емоційних явищ та їх функцій можуть служити надійним орієнтиром для дослідників автобіографічних дискурсів, зокрема в процесі розкриття зв'язку емоційних переживань особистості з регулятивними механізмами її самосвідомості. Засобом доступу до цих суто внутрішніх суб'єктивних зв'язків виступає мова. Саме емоційна лексика служить в цьому разі тією демаркаційною лінією, яка означає структурно-сміслові межі дискурсів та репрезентує предмети переживань особистості, а також її оцінкове ставлення до них.

У зв'язку із зазначеним аспектом дослідження автобіографічних дискурсів актуальним є виявлення особливостей емоційних переживань особистості в ситуаціях депривації її духовних потреб. Адже, за С. Л. Рубінштейном, емоції є *суб'єктивною формою існування потреб* (мотивації). Вчений пише: «Емоція з внутрішньою необхідністю зароджується зі співвідношення – позитивного чи негативного – результатів дії до потреби, яка є мотивом дії, вихідною спонуюкою» [29, с. 149].

Отже, ситуації *депривації духовних потреб особистості* (а ці ситуації завжди створює соціальне середовище, в якому живе і діє людина), а саме, потреб у визнанні, повазі, позитивній самооцінці, любові і прихильності з боку оточуючих, емоційній синтонії з близькими людьми, у пізнанні, естетичному спогляданні, самоствердженні і самореалізації тощо відкривають внутрішню психологічну картину того, *що переживають люди* – автори життєписів – в разі позбавлення їх можливості задоволення зазначених потреб. В світлі цих знань ще виразнішими стають проблеми сьогодення, пов'язані з життєво необхідними завданнями духовного розвитку молоді за умов дії законів ринкової економіки.

Закономірно постає питання щодо вірогідності даних, які містять в собі спогади. Адже людина, яка відтворює минуле, оперує вже новим, набутиим у процесі життєдіяльності досвідом. І тим не менш, якщо взяти до уваги, що пережите відтворюється з тим же знаком емоцій, а також те, що ретроспекція, тобто аналіз минулих подій і вражень неодмінно включає в себе *ейдетичні образи* (а вони, згідно з експериментальними дослідженнями вчених, є настільки чіткими і яскравими, що можуть зберігатися в пам'яті в усіх деталях), то слід констатувати, що в автонаративах реконструкція минулого здійснюється на міцній основі первісно здобутого емоційного досвіду, який відтворюється в єдності з тими соціальними ситуаціями, якими він і був породжений.

Дискурс-аналіз автобіографічних творів підтверджує сказане ще й у тому аспекті, що певної стабільності й вірогідності спогадам надає власне «Я» особистості, яке є її життєвим здобутком, що несе в собі достатньо усталену емоційно забарвлену систему особистісних смислів, під кутом зору яких і вибудовуються автобіографічні дискурси. Отже, чуттєва (сенсорна) основа спогадів і культурні та соціальні виміри власного «Я» творця автонаративу – це той стабілізаційний фонд, який забезпечує належне відтворення того, що було раніше, від нашарувань більш пізнього часу.

Разом з тим слід відмітити яскраво виражений феномен висвітлювання авторами передусім позитивних сторін власного «Я», їхні намагання обійти у спогадах питання про власні негожі вчинки, уникнути опису тих ситуацій, де вони виявили малодушність, зазнали приниження і сорому. Така тенденція у спогадах є достатньо вираженою. Проте це не порушує вірогідності автобіографічної розповіді: виявляючи небажання розповідати про

власні «моральні падіння», які траплялися на життєвому шляху й всіляко оберігаючи гідність власного «Я», автори або обмежуються прозорими натяками, які створюють умови для здогадів, або лаконічно окреслюючи предмет переживання сорому, описують, в основному, муки власної совісті. Підтверджуючи сказане, звернімося до автобіографічної книги Ю. Юркевича «Минуле проходить переді мною», який протягом п'ятнадцяти років був політичним в'язнем, а звільнившись, написав високого рівня достовірності правдиву оповідь про те, як ламали людей морально і психічно сталінські катівні. В кінці книги автор зазначає: «Перечитую написане... І ось що мені не подобається: раз у раз виглядаю я краще від інших, розумнішим, більш проникливим... Мабуть, це можна якось пояснити і підсвідомою боротьбою з комплексом неповноцінності колишнього в'язня, а також загальнолюдською властивістю пам'яті – відкидати неприємне» [37, с. 249]. І далі: «Я майже не пам'ятаю – або не хочу пам'ятати – яким я бував часом розгубленим, як боявся і пасував, як мовчки терпів усі приниження, тривалі й безжалісні, як звук і внутрішньо примирився з тим, що я не людина, а в'язень, і іншим вже не стану... Різне зі мною бувало – і це зрозуміє кожний, хто перевірів на собі в'язницю і табір» [там само].

Отже, як бачимо, у спогадах аналіз внутрішніх психічних переживань людини здійснюється в єдності з її соціально зумовленим особистісним досвідом. Причому акцент у питанні вірогідності спогадів зроблено на суб'єктних складових досвіду, його епіцентрі, власному «Я» особистості – автора оповіді. Тобто психологічна цінність спогадів, навіть і реконструйованих автором під кутом зору його нових поглядів на події, що відбувалися в минулому, полягає в тому, що спогади дають можливість проникати у світ внутрішніх переживань особистості, розкривати складні механізми дії самосвідомості людини, яка сама аналізує і кваліфікує свій емоційний досвід, акцентуючи в ньому найважливіші моменти, пов'язані з позитивним чи негативним впливом певної соціальної ситуації, в якій знаходиться творець автобіографічного нарративу.

Таким чином, дослідження особливостей конституювання суб'єктної реальності в дискурсах (у ретроспективі) та їх смисловий аналіз є актуальним і недостатньо висвітленим напрямом у сучасній психолінгвістиці і психології, які вивчають різні аспекти

взаємозв'язку і взаємодії **свідомості і мовлення**, що дає можливість проникнути у природу внутрішнього світу особистості, розкривши основні віхи його інтерпретації та розвитку як психосоціального явища.

2. Поняття дискурсу: аспекти концептуалізації. Нині поняття «дискурс» стрімко завойовує науковий простір багатьох галузей знання: соціології, психології, психолінгвістики, лінгвокультурології, сигніфіки. І хоча термін «дискурс» зафіксовано в науковому обігу ще в минулому столітті, його визначення, за словами Т. Ван Дейка, є таким же розпливчастим, як і поняття мови, суспільства, ідеології [37].

Перейдемо до висвітлення концептуальних підходів, які існують в літературі щодо категоризації аналізованої дефініції. Насамперед слід зупинитися на висвітленні результатів фундаментального дослідження оглядового характеру, яке здійснили у 2008 році науковці Данії і Швеції М. В. Йоргенсен і Л. Дж. Філліпс [16]. Автори з'ясовують взаємозв'язок між ключовими формами дискурс-аналізу, висвітлюють філософські підстави та методологію трьох центральних підходів до його вивчення: першого, який розробляють Е. Лакло і Ш. Муфф, другого, так званого критичного дискурс-аналізу і третього – дискурсивної психології.

Важливо відмітити, що всі три зазначені підходи базуються на принципах соціального конструкціонізму. М. Йоргенсен і Л. Філліпс, підкреслюючи труднощі цілісного опису перелічених вище підходів, тим не менш виділяють *чотири* основних *засновки*, які, на їх думку, можуть служити спільною підвалиною для здійснення аналізу всіх трьох підходів, а саме:

- критичний підхід до знань, оскільки наші знання і уявлення про світ є не прямим відображенням «зовнішньої» реальності, а результатом наших способів її категоризації;
- історична і культурна зумовленість знань;
- зв'язок між знаннями і соціальними процесами;
- зв'язок між знаннями і соціальною поведінкою [16, с. 25].

Наведені теоретичні підстави дослідження дискурсів, що ґрунтуються на ідеях соціального конструкціонізму, знайшли відображення в різних моделях побудови цього поняття, які висвітлюють (спираючись на дані інших дослідників) автори книги М. Йоргенсен і Л. Філліпс. Так, за даними В. Барр і К. Герген,

«дискурс – це форма соціальної поведінки, яка бере участь у формуванні соціального світу (включаючи знання, людей і соціальні відносини) і, таким чином, у підтриманні і збереженні соціальних патернів» [там само, с. 24].

Лакло і Муфф вважають, що дискурс є «сукупністю фіксованих значень» у межах специфічної галузі, а використання мови, на їх думку, – це соціальний феномен: саме в соціальному контексті засобами угод, переговорів і конфліктів закріплюються і переглядаються структури значення [там само, с. 55].

Соціальні психологи Поттер, Стрінгер і Уетерелл вважають, що «суб'єктивні психологічні реальності конституюються засобом дискурсу, який визначається як ситуативне використання мови в повсякденних текстах і мовленні» [там само, с. 175]. Разом з цим зазначені автори підкреслюють, що «мова не є каналом, який прозора передає існуючу психологічну реальність» [там само].

У теорії Феркло дискурс визначається як концепт, який має відношення до *способу використання мови* і який надає значення життєвому досвіду під кутом зору певної позиції. Феркло «обмежує концепт “дискурс” семіотичними системами, такими, як мова і образи, на відміну від Лакло і Муфф, які трактують дискурс як усі соціальні практики» [там само, с. 119].

Підсумовуючи результати дослідження зазначених вище напрямів дискурс-аналізу, М. Йоргенсен і Л. Філліпс акцентують ключові моменти у проаналізованих ними творах. Зокрема, автори резюмують таке: *«Дискурс як використання мови в повсякденних текстах і розмовах – це динамічна форма соціальної практики, яка конструює соціальний світ та ідентичності»* [там само, с. 200, курсив наш. – С.Т.]. І далі: *«“Я” конструюється шляхом інтерналізації соціальних діалогів»* [там само, курсив наш. – С.Т.], тобто внаслідок прийняття суб'єктом переконань, цінностей, настановлень, певної практики поведінки та інших чинників активності власного «Я».

Таким чином, як впливає зі змісту наведених вище визначень дискурсу, сформульованих названими авторами, він є динамічною формою соціальної практики, сутність якої полягає у використанні в процесі інтеракцій *мови як способу категоризації явищ соціального світу, в тому числі і структур суб'єктної реальності*.

Разом з тим слід констатувати, що висновки, які формують М. Йоргенсен і Л. Філліпс на підставі інтерпретації трьох основних

напрямів дискурс-аналізу, становлять різкий контраст з їхньою ж теоретичною позицією щодо мотивації дискурсивної «Я»-активності особистості. Так, автори пишуть, що «твердження людей про свій психологічний стан слід тлумачити як соціальну дискурсивну дію, а не як вираження більш глибоких “сутностей”, що стоять за словами» [там само, с. 200]. Як бачимо, автори заперечують таку глибоку сутність людини, як її мотиваційно-потребова сфера, і тим самим зводять нанівець смисл сказаного вище про те, що «“Я” конструюється шляхом інтерналізації соціальних діалогів». Ми спеціально розкрили психологічний зміст поняття «інтерналізація», щоб показати, що саме суб’єктивне прийняття людиною (звичайно ж, у процесі соціальної практики) певних переконань, настановлень, цінностей, уподобань, способів реагування на ті чи інші впливи суспільного середовища, – все це, засвоєне у процесі інтерналізації соціальних норм і стандартів й передусім дискурсів як носіїв соціальних діалогів, становить *мотиваційне підґрунтя активності власного «Я» особистості*, яка й «здійснює соціальну дискурсивну дію».

У зв’язку із зазначеним необхідно також відмітити, що прибічники соціального конструкціонізму, відмовляючись від надання психологічним структурам статусу регулятивних механізмів, чинників «Я»-активності, тим самим, як пише В. Барр, «спустошують поняття “особистість”» [7, с. 43]. Відхиляючи думку про мотиваційно-значеннєву роль психологічних структур, теоретики соціального конструкціонізму не можуть пояснити, скажімо, такі факти: чому люди ідентифікують себе з одними дискурсами і відхиляють інші, чому вони борються за те, щоб утвердити свої погляди як соціально прийнятні і разом з тим намагаються дискредитувати погляди інших осіб, чому, зрештою, кожна особистість прагне до репрезентації себе самої соціально і культурно вигідним способом дій і поведінки з тим, щоб створити позитивне враження про себе і, відповідно до цього, позиціонує себе як носія і прихильника певних дискурсів? Проте, як це визнають автори книги М. Йоргенсен і Л. Філіпс, «сам по собі дискурс-аналіз не може пояснити, чому люди позиціонують себе або *інвестують* у певні дискурси» [16, с. 192].

Для того, щоб розкрити психологічні механізми, які «відповідають» за інвестиції у ті чи інші дискурси, Лакло і Муфф використовують психоаналітичну теорію Лакана. Зрештою, деякі

автори, зокрема В. Холлвей [39, с. 193], яка працює як теоретик об'єктних відношень і є прибічницею теорії Лакана, прийшли до висновку, що в контексті об'єктних відношень *суб'єктність сформована переживаннями* [там само].

Досліджуючи особливості соціальних інтеракцій, автори – прихильники різних напрямів дискурс-аналізу, не можуть обминути дію і такого важливого психологічного механізму, як *рефлексія*, в процесі «виробництва» дослідниками певних знань. Разом з тим, підкреслюючи важливість *рефлексивності* як однієї із складових процесу «виробництва», зокрема наукового знання, соціальні конструкціоністи наголошують на тому, що «розуміння *виробництва* знання становить повну протилежність об'єктивістському погляду на науку, згідно з яким знання – це відображення реальності» [16, с. 198].

Як ми вже зазначали, мовленнєва діяльність і створюваний на основі її функцій дискурс є предметом дослідження багатьох наукових дисциплін. Так, В. І. Карасик, який працює в галузі лінгвокультурології і теорії дискурсу, вважає, що найважливішою характеристикою дискурсу як феномену культури є його ціннісні ознаки [17]. У колективній свідомості мовленнєвих особистостей, продовжує автор, існує неписаний кодекс поведінки, в якому за допомогою спеціальних прийомів вивчення можуть бути виділені *ціннісні доміанти* відповідної культури як в етичному, так і естетичному планах [там само].

Узагальнюючи різні тлумачення дискурсу, М. Л. Макаров виділяє *формальну, функціональну і ситуативну* інтерпретації зазначеного поняття: формальна – це одиниця мови, більша за обсягом, ніж речення; функціональна означає розуміння дискурсу як використання мови в усіх її різновидах, тобто «розуміння дискурсу як цілісної сукупності функціонально організованих, контекстуалізованих одиниць застосування мови» [17, с. 190]. Ситуативна інтерпретація дискурсу, за М. Л. Макаровим, – це урахування соціально, психологічно і культурно значущих умов і обставин спілкування, тобто поле прагмалінгвістичного дослідження.

Варто також зупинитися на тому, як розкривається зміст поняття «дискурс» у «Лінгвістичному енциклопедичному словнику». «Дискурс – це зв'язний текст у сукупності з екстралінгвістичними, психологічними та іншими факторами;

текст, який подано в подієвому аспекті; мовлення, яке розглядається як цілеспрямована дія, як компонент, що бере участь у взаємодії людей і механізмах їх свідомості» [6, с. 136-137]. В. А. Миркін розглядає дискурс як «вилучене з природного контексту висловлювання» [23, с. 88].

Важливим з огляду розуміння природи дискурсу є розрізнення *особистісно* і *статусно зорієнтованого дискурсу*. Як зазначає О. Б. Сиротіна, у першому випадку учасники спілкування прагнуть розкрити свій внутрішній світ адресату і водночас зрозуміти його у всій багатоманітності особистісних характеристик; у другому – комуніканти виступають як представники тієї чи іншої групи, виконуючи роль, яку приписано суспільною групою [30]. Інший автор – О. Г. Ревзіна, характеризуючи суб'єктний дискурс, підкреслює, що він повністю підвладний тому, хто говорить чи пише [27]. Високий ступінь підвладності дискурсу його творцю є, на наш погляд, найбільш характерною ознакою автобіографічних наративів.

Оригінальний підхід до розуміння дискурсу як смислопороджувальної категорії окреслила Н. Ф. Алефіренко – дослідниця у галузі лінгвокультурології: «Смислопороджувальна здатність дискурсу зумовлена тим, що на відміну від актуального висловлювання, дискурс складається з елементів дискурсів, які були вироблені раніше» [2, с. 8]. Головною умовою формування дискурсу, на думку автора, є інтердискурс. За Алефіренко, дискурс є особливою формою існування мови, способом вираження ментальності народу [там само]. Інший автор, О. А. Алімурадов, який досліджував наявність у дискурсі зв'язків між значенням і смислом, зазначає, що значення виступає генетично первісним явищем, на основі якого виникає смисл. Він констатує, що значення слугує стабілізаційним фактором, що зв'язує між собою окремі, проте генетично єдині смисли, і є запорукою розуміння того чи іншого смислу [3].

Психолінгвістика відкриває нові обрії для проникнення у сферу мовної свідомості та розкриття різних аспектів «Я»-активності людини, що позначаються дискурсами різних жанрів, які функціонують у суспільстві. Суттєвий вклад у проблему розуміння природи дискурсу як соціально-мовленнєвої категорії, яка відображає тезаурус колективних знань, вносять, на наш погляд, ті дослідження в галузі психолінгвістики, в яких репрезентована

передусім *смилова орієнтація* на розкриття *психологічних механізмів* функціонування дискурсів. У контексті висвітлення зазначених механізмів дослідники мають можливість зосередитися на виявленні особливостей *прояву інтенцій* власного «Я» особистості і за допомогою мовленнєвого аналізу визначити основний характер *інтенційної спрямованості* певної особистості, тобто характер її ставлення до себе та до інших людей, її життєві настановлення, суспільні пріоритети, ціннісні орієнтації тощо. Саме в такому напрямі працюють науковці, які ставлять перед собою завдання на основі мовленнєвої діагностики виявити ті особливості текстів, в яких відображається внутрішній світ людини, її бажання, побоювання, очікування, експресії та ін. (Н. А. Алмаєв, Н. Б. Михайлова, Л. А. Піотровська, Н. В. Уфімцева, Т. Н. Ушакова, В. І. Шаховський) [4; 22; 26; 33; 34; 36].

Так, предметом дослідження Т. Н. Ушакової був *феномен мовленнєвих інтенцій*. «Інтенційний зміст мовлення людини, – пише автор, – став його важливою психологічною характеристикою» [34, с. 366]. Для виявлення змісту мовлення Т. Н. Ушакова разом із співробітниками розробила метод *інтен-аналізу*. Автори названого методу визначають інтенційність як специфічну і суттєву властивість мовлення: «*спрямованість на...*». Індивідуальні особливості інтенцій, на думку авторів, залежать від того, які об'єкти обираються для позначення і яке ставлення до них. Згідно з авторською методикою, оцінювання характеру інтенцій досліджуваних обов'язково здійснюється групою кваліфікованих експертів. За допомогою зазначеного методу був проведений, зокрема, аналіз політичних текстів [34].

Методами змістового аналізу мови нині успішно користується чимало авторів. Найбільш важливим у проведенні зазначених методів, відмічає Н. Б. Михайлова, є визначення *категорій аналізу*: «кількість мовленнєвих актів – взаємодії, спонукальних висловлювань, частотності відображення окремих тем (“хвороба”, “сім'я” та ін.)» [22, с. 363]. Після виділення категорій, продовжує автор, реєстрації підлягають лінгвістичні одиниці (слова, судження, експресивні елементи мовленнєвої продукції, інтонації і т. ін.). Всі ці дані й складають алгоритм кодування [там само].

В цілому слід констатувати, пише Михайлова, зростання наукового інтересу до розробки методів психологічного аналізу мовленнєвого змісту та застосування цих методів у соціально-

психологічній практиці [22, с. 377]. «В Англії, – додає вона, – активно розвивається напрям дискурсивного аналізу, спрямованого на вивчення змісту діалогів і дискусій, настановлень і позицій людей» [там само, с. 378].

На фоні зростання кількості наукової продукції в галузі психолінгвістики, зокрема досліджень, присвячених репрезентації в мові психологічних феноменів, стає особливо відчутним дефіцит наукових розробок, присвячених *мовленнєвому виразу емоцій*. Саме така проблематика досліджень могла би сприяти розкриттю природи *концептів внутрішнього суб'єктивного світу особистості*, які знаходять своє відображення в автобіографічних наративах. У зв'язку з цим особливо цінними для вивчення природи спогадів творців наративної продукції ми вважаємо саме ті дослідження з психолінгвістики, які, за словами Т. Н. Ушакової, «звернені до реальності, утворюваної двома сутностями: психічними переживаннями людини і її мовно-мовленнєвими можливостями» [34, с. 121, курсив наш. – С.Т.]. Це передусім праці колективу співробітників Волгоградського педагогічного університету, які розробляють теми під керівництвом В. І. Шаховського, присвячені вивченню «*емоційних концептів психічних станів* – гніву, страху, любові, туги, розпачу, хвальби та інших у соціальному контексті їх проявів» [36, с. 122]. Основний напрям зазначених робіт – вивчення особливостей вербалізації (експресії, дескрипції, номінації) емоцій людини в процесі комунікації.

Таким чином, аналіз літератури засвідчив, що поняття «дискурс» набуло нині у сфері різних наукових дисциплін певної категоріальної визначеності, а саме: дискурс розглядається як *феномен культури*, який бере участь у формуванні соціального світу; він є способом існування мовленнєвих патернів, які *конструюються шляхом інтерналізації соціальних діалогів*; функціонально дискурс становить *сукупність фіксованих значень* (у межах певної галузі знань), що утворюють відносно великі фрагменти мовленнєвого тексту і служать способом вираження (засобами мови) відповідних *інтенцій і настановлень особистості* як члена соціуму.

Разом з цим слід констатувати, що прагматика дискурсу, зокрема автобіографічного, досліджена вкрай недостатньо. В тіні залишаються *функції мови* як засоби конструювання, вирізнення та

акцентування мотиваційно-значеннєвих параметрів дискурсу, зокрема у сфері репрезентації суб'єктної реальності. Потребують також подальшої розробки методичні підходи до здійснення *смыслового аналізу* контекстуалізованих одиниць застосування мови в процесі інтерпретації проявів духовної активності особистості та її емоційних переживань як суб'єкта спогадів, інакше кажучи, існує потреба у дослідженні прагматики дискурсу.

3. Автобіографічний дискурс: прагматика дослідження.

Нині в кожному суспільстві накопичився вже достатньо великий арсенал автобіографічних спогадів людей, які жили в різні часи і були носіями різних культур. Як свідчать дослідження соціологів, психологів, культурологів, унікальність мемуарних джерел полягає в тому, що вони «надсилають» нам з глибини віків інформацію, так би мовити, «з перших вуст» щодо особливостей функціонування внутрішнього світу особистості, її інтимних переживань і духовних цінностей.

Як ми вже зазначали, спираючись на думку В. П. Зінченка [32], багато слів, що виражали духовні якості людини, в наш час забуті. Отже, збагачення сучасними авторами семантичного простору особистості відповідними дискурсами, які означають її емоційні стани і переживання, а також моральні цінності, може стати певним вкладом у розвиток національної української культури.

Наші попередні дані показали, що оптимальні умови для дослідження автобіографічних дискурсів створюються в контексті інтерпретації емоційних переживань суб'єктів спогадів у різних життєвих ситуаціях – тих, які стимулюють процес задоволення потреб особистості, і тих, які їх депривують. Разом з цим слід підкреслити, що *смысловое поле* автобіографічного дискурсу, як і дискурсів інших жанрів, – це не лише *ментально-мовленнєва* форма репрезентації значень певних проявів «Я»-активності, але й *сенсорно-чуттєва*. Отже, дискурси становлять репрезентацію переживань, проявів вчинкової «Я»-активності й сенсорного досвіду особистості в їх словесному вираженні. Ключ до розкриття *смыслу* зазначеної цілісності для дослідника, який здійснює дискурс-аналіз, – у *виявленні особливостей емоційних переживань особистості – суб'єкта спогадів*. Зазначене положення ми вважаємо *засадничим принципом* здійснення дискурс-аналізу у сфері автобіографічної творчості.

Адже інтерпретатор, здійснюючи аналіз предметної співвіднесеності емоційних переживань та констатуючи їх особливості, має можливість відтворити *особистісний смисл*, якого набули для автора спогадів певні події, стосунки, явища об'єктивної дійсності, прояви власного «Я» в системі його духовних цінностей.

Висвітлений підхід до аналізу дискурсів ми попервах апробували на прикладі спогаду (з періоду дитинства) французького письменника Фредерика Бегбедера.

Дискурс задоволення потреби дитини в емоційному контакті з близьким дорослим.

Відтворюючи найяскравіший період власного дитинства, Ф. Бегбедер зазначає: «...Мій перший спогад – Гетарі, 1972 рік, <...> моя земля обітована, <...> секретний код до мого дитинства...» [9, с. 154]. «На пляжі я бачу худенького хлопчика і стрункого старого. Дідусь виглядає більш бадьорим, загорілим і спортивним, ніж хирлявий, блідий аж синій його онук. Сивочолий чоловік кидає в море пласкуваті камінці, які стрибають по воді» [там само, с. 35].

Хлопчик, якому лікарі приписали набиратися сил на морському узбережжі, розповідає автор, ловив разом з дідусем креветок. Це була нелегка справа. Бегбедер згадує: «я теж спробував щастя, проте виловив лише пару раків-самітників. Мене це не засмучувало: я був разом з Дідусем і *відчував себе таким же героєм, як і він*» [там само, с. 38, курсив наш. – С.Т.].

За Ф. Бегбедером, «література може служити проявником, як у фотографії. За це я і люблю, – зазначає автор, – автобіографічний жанр» [там само, с. 306].

Наведений дискурс (точніше, його фрагмент) відтворюється і доповнюється за змістом у книзі Бегбедера неодноразово. Спогад дитинства, відображений у дискурсі, служить для автора розрадою і утіхою в тяжких життєвих ситуаціях. Бегбедер пише: «Лежачи в брудній камері (за ґрати він потрапив на 42-му році життя у зв'язку із вживанням кокаїну. – Прим. наша. – С. Т.) і заплющуючи очі, я тільки відчуваю, як галька впивається в мої голі ступні, чую рокіт Атлантичного океану, який попереджує, що починається приплив, відчуваю пісок, що прилипає до щиколоток, і знову *переживаю гордість* через те, що дідусь довірив мені нести відро з морською водою, в якому борсаються креветки» [там само, с. 37, курсив наш. – С. Т.]. І ще одне авторське самовідчуття, яке доповнює картину

того, що реально було пережито в дитинстві: «У мене в роті солонкуватий присмак – той самий, що я відчував тоді, в Сеніце» [там само, с. 34].

Що ж об'єднує різні змістові частини дискурсу, які відображають кілька епізодів періоду дитинства автора, що лишилися в його емоційній пам'яті на довгі роки життя як засіб психологічної самопідтримки і захисту цінностей власного «Я»? Відповідь на це питання, скоріше за все, ми знайдемо у тексті книги самого автора. Свої спогади письменник закінчує розповіддю про те, як у лютому 2008 року він їде із своєю донькою Хлоєю на той самий пляж. «Не можу сказати, що це мій найулюбленіший пляж, – зауважує письменник, – але я йду по ньому і тремчу від радощів» [там само, с. 312]. І далі повторюється те саме, що відбувалося тридцять шість років тому назад. «У той знаменний день, який зберігся в моїй пам'яті, – пише Бегбедер, – коли дідусь учив мене не тільки ловити креветок. Він познайомив мене з мистецтвом кидати у воду камінці» [9, с. 313]. І далі: «Старий сивочолий солдат знайшов час, щоб навчити кволого онука правильного кидка, від якого камінь стрибає по воді, наче м'ячик» [там само]. Отже, об'єднувальною ланкою кожного фрагмента дискурсу у книзі французького письменника є *позитивний знак емоцій*. Спілкування з близьким дорослим задовольняє основні потреби зростаючої особистості – у *пізнанні, безпеці, підвищенні почуття власної цінності, значущості, емоційній синтонії у спілкуванні*, зрештою, в сенсорному комфорті. Оцінюючи роль емоцій у розвитку дитини, дослідник психології потреб К. Обуховський підкреслює, по-перше, що емоційна орієнтація є таким же важливим засобом знаходження себе у світі, як і інтелектуальна, а по-друге, він пише: «важко переоцінити *потребу в емоційному контакті у формуванні моральності індивіда*... На початку життя індивіда це вирішальний момент у розвитку особистості» [25, с. 196-197, курсив наш. – С.Т.].

Таким чином, аналіз дискурсу, що зафіксував задоволення потреби дитини в емоційному контакті з близьким дорослим, показав, що в *семантиці дискурсу* чітко простежується *позитивний знак емоцій* (переживання гордості, власної значущості, сенсорно-чуттєва насолода), смисл якого є панівним у самоусвідомленні зростаючої особистості. А головне, що *духовна цінність емоційних контактів дідуса з онуком*, усвідомлена з віком останнім, – це те, що дістанеться у спадщину його дочці. В цьому й полягає смисл

дискурсу як здобутку культури, що зафіксовано в автобіографічному романі Ф. Бегбедера.

Зважаючи на закономірності функціонування емоційних явищ, які розкрито у працях В. К. Вілюнаса, Ф. Ю. Василюка, К. Е. Ізарда, Я. Рейковського [12; 13; 10; 11; 15; 28], та беручи до уваги означені вище підходи до розуміння *дискурсів* як способу фіксації засобами мови значенневих проявів інтенційної «Я»-активності, опосередкованої культурними практиками самовираження особистості, ми поставили **мету** здійснити дискурс-аналіз автобіографічних наративів, узявши за основу висвітлення емоційного досвіду особистості, її емоційних станів і переживань, відтворених авторами спогадів у ситуаціях задоволення духовних потреб її власного «Я» або ж депривації зазначених потреб. Отже, **предметом дослідження** був автобіографічний дискурс інтенційної «Я»-активності особистості як суб'єкта відтворення подій (випадків, епізодів) власного життя і пов'язаних з ними процесів самоусвідомлення емоційних станів і переживань.

Постановці мети дослідження передувала розробка моделі дискурс-аналітичного підходу до інтерпретації автобіографічних наративів, яка ґрунтувалася на таких засадових положеннях:

– розумінні мови і мовлення як *засобу доступу суб'єкта* (наприклад, у формі наративу) до свого особистісного досвіду, його розуміння й інтерпретації, як *засобу самопрезентації* (в професійному інформаційному полі, у духовній діяльності, в соціальній комунікації, в повсякденному житті) (В. В. Андрієвська) [5, с. 44];

– «розумінні тексту як засобу організації, осмислення й упорядкування особистого досвіду, змістом якого є не лише *концепти*, що відображають розуміння та інтерпретацію людиною дійсності і самої себе, але й світ *внутрішніх переживань*, світ індивідуально-авторського ставлення до дійсності» (Н. В. Чепелева) [35, с. 10, курсив наш. – С.Т.];

– розумінні емоційного переживання як такого, що «виражає *смісл відображуваного об'єктивного змісту* під кутом зору потреб живої істоти, відкриваючи суб'єкту цей смісл безпосередньо» (В. К. Вілюнас) [12, с. 132, курсив наш. – С.Т.].

Наведені положення є **ключовими** щодо виявлення та кваліфікації чинників, які спонукають особистість до мовленнєвої репрезентації проявів інтенційної «Я»-активності в контексті

відтворення й переживання подій (епізодів, випадків) власного життя, інакше кажучи, стимулюють дискурс – творчість суб'єкта спогадів.

Вибір матеріалів спогадів, в контексті яких аналізувалися дискурси емоційних переживань особистості, був вмотивований, поряд з іншими факторами, необхідністю висвітлити (хоча б в деяких відношеннях) віковий аспект емоційної активності дітей у ситуаціях задоволення чи депривації їх духовних потреб.

Звернімося до аналізу автобіографічних матеріалів, в яких домінантними виявились (у ретроспекції) внутрішні діалоги зростаючої особистості, яка перебуває у складній проблемній ситуації та емоційно переживає безвихідь свого становища.

У своїх «Спогадах» С. Т. Аксаков розкриває внутрішній світ восьмирічного хлопчика (тобто самого автора, який у 1897 році був привезений з далекої Симбірської губернії в Казань для вступу в гімназію).

У книзі С. Т. Аксакова ми знаходимо детальний опис соціальних і психологічних умов та обставин, які зумовили драматизм шкільного старту хлопчика, який виховувався в теплій сімейній атмосфері і був безмежно відданий люблячій його матері. «Ніякий період мого дитинства я не пам'ятаю з такою виразною ясністю, – пише Аксаков, – як час першого перебування мого в гімназії» [1, с. 227].

Тут треба зауважити, що мова в спогадах Аксакова йде про події надзвичайної особистісної важливості, які й приводять у дію особливий механізм емоційної пам'яті.

Перш ніж розкрити причини гострих негативних переживань хлопчика вже в перший місяць його перебування в гімназії (*я зненавидів у душі противну гімназію, навчання і вирішив по-своєму, що воно зовсім непотрібне і що від нього всі діти стають негідниками*) наведемо такі факти.

Батьки протягом літа готували здібну дитину до вступу в гімназію. У спогадах автора наведено слова вчителя, який після вступного іспиту висловив захоплення з приводу знань хлопчика і, за словами Аксакова, хвалив його «немилосердно» і разом з тим виявив здивування з приводу того, хто так міг добре підготувати дитину до навчання в гімназії. «Печать добромисності і навіть витонченості лежить на Вашому синові, – сказав учитель батькам. Після цих слів мати направила на мене свій погляд, виразу якого я

не забуду, якщо проживу ще сто років. Вона пригорнула мене і сказала: ти моє щастя, ти моя гордість» [там само, с. 212]. І далі Аксаков зазначає: «Чого мені було більше, і я по-своєму був щасливий, гордий і бадьорий» [там само].

Але перші ж дні перебування хлопчика у гімназії принесли йому гірке розчарування. Умови життя в цьому навчальному закладі привели Аксакова у відчай. Це були суворі умови, особливо для хлопчика, який звик до домашнього тепла, затишку, хорошої їжі (казеним вихованцям у гімназії давали на сніданок у скоромні дні склянку молока, навіпі з водою, і булку, а у піст – склянку сколотин з булкою). У спальнях взимку було, пише Аксаков, 12 градусів тепла.

«Більш за все приводили мене у відчай, – зазначає автор, – товариші: старші за віком і учні середніх класів не звертали на мене уваги, а однолітки, і навіть ті, що молодші за мене <...> були нестерпні пустуни і бешкетники» [там само, с. 220].

Саме через те, що хлопчик мав з іншими вихованцями мало чого спільного – в поняттях, інтересах, звичках, за його словами, він залишався самотнім. «Що це за диво, думав я, – пише Аксаков, – мабуть, у цих дітей немає ні батька, ні матері, ні братів, ні сестер, ні домівки, ні саду у селі...» [там само].

Невдовзі Аксаков переконався, що майже у всіх дітей були батьки і матері, проте не знайшлося жодного хлопчика, який би зрозумів його тугу за матір'ю і рідною домівкою⁴. Всі діти вважали новоприбульця *відлюдником* і *пестунчиком*.

Морально-психологічний стан хлопчика погіршився ще більше, коли з'явився старший наглядач Камашев. Він одразу заявив, що не любить «матусиних синків» і вирішив перевести вихованця Аксакова з кімнати, яка вважалася «благонравною», у ще гірші умови. Для цього затребував атестати всіх учителів і наглядачів, проте скрізь стояло: «зразкової поведінки і старанності, відмінний в успіхах». Проте утиски з боку Камашева не припинилися. «Якось, – пише Аксаков, – він викликав мене з фронту на середину зали і сказав мені досить довге повчання на тему: що погано бути збалуваним хлопцем, що недобре користуватися поблажливостю начальства і не бути вдячним уряду,

⁴ «Я сміливо кинувся б йому на шию і поділився би моїм внутрішнім станом», – зазначається Аксаков [там само].

який великодушно взяв на себе чималі витрати для моєї освіти» [там само, с. 221]. «Хоча я був сумирним і добрим, проте вразливим і запальним від природи, – додає автор спогадів, – я стояв, опустивши очі долу й *невідоме мені до цього часу почуття незаслуженої образи і гніву заповонило груди*» [там само]. «Що ви не дивитесь на мене? – раптом сказав Камашев. – Це недобрий знак, якщо хлопець ховає очі і не сміє або не хоче дивитися прямо на свого начальника...» [там само]. «Я підвів очі, – продовжує згадувати Аксаков, – і, мабуть, в них так багато виразилось *внутрішнього почуття ображеної дитячої гордості*, що Камашев відвернувся і сказав, виходячи Упадишевському (іншому наглядачеві): “він зовсім не такий сумирний і добрий, як ви говорите”» [там само, с. 222].

Це було сказано старшим шкільним вихователем у кінці XIX століття, нині – XXI, але й серед сучасних педагогів, на жаль, є ті, які бачать в очах вихованців прояви тих почуттів, які породили вони самі. Свого часу Л. С. Виготський писав: так само, як дитина трьох років відкриває свої відносини з іншими людьми, так семилітка *відкриває сам факт своїх переживань*.

Описані вище соціопсихологічні обставини призвели гімназиста-першокласника до того, що він, як пише сам автор, почав все більше задумуватися і сумувати. Потім сум перетворився на невимовну тугу і, нарешті, перейшов у хворобу. Вся розумова діяльність гімназиста Аксакова, за його словами, була спрямована на невпинні роздуми і розгляд (наче збоку) свого теперішнього становища, на безперервне уявлення того, що робиться в його родині, як сумує його нещасна мати, а також на спогади минулого блаженного сільського життя. По всій гімназії, у зв'язку з цим, пройшла чутка, що «на Аксакова *находить чорна німіч*».

Внаслідок рефлексивного аналізу дитиною власного тяжкого становища в колективі однолітків, негативного ставлення до неї старшого наглядача розвивається механізм «заглиблення в самого себе», який породжує мрійливість і тугу за рідною домівкою і близькими серцю дитини картинами безтурботного сільського життя. С. Т. Аксаков дуже тонко розкриває механізм цієї туги-мрійливості, висвітлюючи асоціативні зв'язки в емоційній сфері зростаючої особистості.

Дискурс туги зростаючої особистості за рідною домівкою.

«Усім здавалося тоді, в тому числі і мені, що поява нервових нападів відбувалася без усякої причини, але потім я пересвідчився в іншому: їм завжди передували спогади минулого життя, які виникали раптово і уявлялися з силою і яскравістю нічних сновидінь. Інколи я доходив до таких явищ свідомо і поступово, заглиблюючись у невичерпні сховища пам'яті, проте інколи вони відвідували мене без мого відома і бажання. Траплялось, що під час того, коли я думав зовсім про інше і навіть тоді, коли був сильно зайнятий навчанням, – раптом який-небудь звук голосу, напевно схожий на той, який я чув раніше, смуга сонячного світла на вікні чи стіні, яка освітлювала колись знайомі, дорогі мені предмети, муха, яка дзижчала і билася на шибці вікна, на що я часто задивлявся в дитинстві – раптово і на одну мить, невловимо для свідомості, викликали забуте минуле і зворушували мої напружені нерви» [там само, с. 228].

Автор і далі скрупульозно аналізує різні призвідники його емоційних станів, пов'язаних із болісними спогадами минулого. Але завдяки *експлікаційній функції мови* ми можемо, докладно не переповідаючи зміст авторського тексту, назвати й інші чинники, що збуджували хворобливу уяву хлопчика. Це голуб, який сів на підвіконня і почав туркотіти, що нагадало хлопчику його улюблених голубів, кішка, яка спала на сонці, згорнувшись у клубочок, і була подібною до улюбленої кішки в селі й, нарешті, простий дерев'яний стіл, який стояв у гімназії в кімнаті, яку називали «квасною». Цей стіл, який вишкребли до білості, породив у хлопця цілий рій спогадів: адже у його бабусі був такий самий, липовий стіл, а на ньому зберігалися різні дрібнички (автор подає їх детальний опис), дорогоцінні для дитяти.

Як свідчить аналіз наведеного субдискурсу, початковий період навчання для Аксакова був позначений *депривацією соціально значущих базових потреб*:

- у теплих емоційних стосунках з близькими дорослими, прихильності до них і любові, емоційній синтонії;
- у спілкуванні з однолітками;
- у позитивному емоційно-ціннісному ставленні з боку вчителів і вихователів.

Депривація зазначених потреб деформує *почуття власної гідності особистості* і породжує її *недоброзичливе* ставлення до оточуючих, провокуючи виникнення негативних емоційних станів й

переживань в різних ситуаціях спілкування з дорослими і однолітками.

У підлітковому і ранньому юнацькому віці, про які мова піде далі, рефлексивні процеси у сфері внутрішнього світу особистості набирають нової якості. У зв'язку з актуалізацією потреб зростаючої особистості у самопізнанні і самоствердженні власного «Я» відбувається подальший розвиток діалогічної самосвідомості, зростає роль інтимно-особистісних відносин як вид «діяльності спілкування» (за Д. Б. Ельконіним). Високого ступеня напруженості набуває емоційна сфера підлітків, юнаків і дівчат, про що свідчать їх щоденники. За зразок високої якості цього виду мемуарної продукції може служити «Щоденник харківської гімназистки 1917-1918 рр.» Марії Миколаївни Вишневської [14].

Серед творів мемуарної літератури щоденники виділяються тим, що в них події відображаються оперативно, так би мовити, по гарячому сліду, нерідко того ж самого дня. В цьому відношенні щоденники становлять неоціненний скарб не тільки для істориків, але й психологів, які досліджують вікові особливості формування внутрішнього, суб'єктивного світу особистості. Щоденники мають зазвичай інтимний характер, вони достеменно розкривають внутрішні переживання автора – його думки, оцінне ставлення до себе та до інших, надії, очікування, сподівання, і все це в контексті реалій власного життя, спілкування з оточуючими людьми.

Щоденник Марії Вишневської, яка писала його протягом 1917-1918 років, віддзеркалює сферу емоційних станів і переживань молодой дівчини – учениці старших класів харківської гімназії. Марія з небагатої дворянської сім'ї, має тонку, вразливу натуру, відзначається літературними здібностями, пише оповідання, які зачитує на зібраннях літературного гуртка, захоплюється стародавньою філософією. Як і більшість дітей з дворянських сімей того часу, вона володіє іноземними мовами, грає на фортепіано. Щоденник, написаний нею, відзначається прекрасною літературною мовою.

Цінність щоденника Марії, з точки зору психолога, становить і його зміст. Власне кажучи, весь текст, який дівчина творила день у день протягом двох років, являє собою мовленнєве середовище, яке конституює її внутрішній світ, тобто суб'єкту реальність, власне «Я». Отже, за характером мотиваційно-значеннєвого підходу автора до висвітлення власних емоційних станів і переживань, їх

семантики, психолог-інтерпретатор авторського тексту має можливість виділити в ньому репертуар субдискурсів, які фіксують передусім знак переживань, їх якість, а також особистісний смисл для творця зазначеного тексту. Виділення і аналіз субдискурсів відкриває й унаочнює для психолога ряд *вікових особливостей* емоційної сфери молоді людини, що стає можливим завдяки *ідентифікаційній функції мови*.

Якщо звернутися до хрестоматійної літератури, присвяченої розкриттю вікових особливостей підлітків, а також юнаків і дівчат у період ранньої юності, то передусім впадає в очі такий факт: майже всі автори зосереджують увагу на тому, що зазначений віковий період *є важким* і вимагає великого напруження сил, турботи... Діагностуючи рівень засвоєння педагогами вікових особливостей старших підлітків, ми виявили, що вчителі-практики зосереджують свою увагу передусім на тих труднощах, які доводиться долати в роботі з дітьми зазначеного віку працівникам шкіл і батькам, тобто дорослим. Труднощі самих підлітків і тих, хто стоїть на порозі повноліття, тобто 17-18-тирічних, лишаються звичайно в тіні. Ці труднощі здебільшого стають предметом розгляду і вивчення тих спеціалістів (психологів, психотерапевтів), які досліджують суїцидальні наміри неповнолітніх. Проте це – крайні випадки.

Психологічні труднощі підлітків і юнаків виразно окреслені ними самими у спогадах. Адже юнаки і дівчата постійно зосереджені на власних переживаннях. Разом з тим молоді люди старанно приховують свій внутрішній світ від інших. Як пише Марія Вишневська, *«я намагаюся приховати від всіх свою душу, не хочу відкривати ні власних смаків, ні бажань чи засмучувати когонебудь своїм болем. Я ховаюся за банальними і безглуздими фразами... Я ревниво і холодно, сама не знаю навіщо, ховаю саму себе»* [14, с. 116, курсив наш. – С.Т.]. Отже, на наш погляд, варто змінити домінуючий вектор аналізу щодо кваліфікації зовнішніх проявів «Я»-активності підлітків і юнаків і звернутися до аналізу їх внутрішніх емоційних станів і переживань, які віддзеркалюють передусім ступінь задоволення/незадоволення духовних потреб особистості у повсякденному спілкуванні з однолітками.

Аналізуючи емоційні стани і переживання авторки щоденника, слід зауважити, що ніякими матеріальними турботами ні про себе, ні про когось іншого молода дівчина не обтяжена: незважаючи на тяжкі часи (у місті не вистачає продуктів, відбуваються погроми,

обшуки), батьки наймають для Марії вчительку танців, звільняють дочку від будь-якої домашньої роботи. Вона відвідує театр, кінематограф, літературну студію і спілкується з однолітками. Події, що відбуваються в місті у ці вікопомні часи (1917-1918 рр.), Марію Вишневу, яка незабаром закінчує гімназію, цікавлять дуже мало. У змісті щоденника є лише кілька фраз про те, що в місті грабунки, на вулицях перестрілка, є загиблі. Навіть коли «товариші» добралися до майна, за яке відповідав її батько, Марія спокійна і думає лише про молодого чоловіка, якого кохає. Вона пише: «Я одна вдома. До магазину, де мій батько довірчій, під'їхали товариші з наміром грабувати. Батько і Микола пішли до коменданта. Мама теж пішла. Я лежала і думала, думала про В. Н.» [там само, с. 121].

Дискурс-аналіз внутрішніх емоційно забарвлених станів і переживань, зафіксованих у щоденнику М. Вишневу, здійснювався переважно на основі *інтенційної*, а також *рефлексивної функції мови*. За допомогою інтенційної функції мови було констатоване *спрямування інтенцій молодого дівчини на власні переживання* в ситуаціях втраченого кохання і невтішних надій на майбутні зустрічі, як вона пише сама, з «духовно багатими і люблячими людьми». Тобто феноменологічне поле постійних роздумів Марії, її переживань і очікувань – це і є простір внутрішнього світу молодого дівчини, відображений у наведеному нижче дискурсі.

Дискурс внутрішніх станів і переживань особистості, породжених втратою кохання.

«Слава Богу, **я** звільнилася від **мого** кохання до В. Н. і звільнилася цілком. **Я** байдужа до нього, і **я** рада з приводу цього.

Приплив життєвих сил і енергії після цілого місяця туги. За вікном ллє дощ і небо безпросвітно-сіре. **Я** рада, що вільна, що нікого не буду чекати напружено і схвильовано» [там само, с.10].

«**Я** тільки рада, що звільнилася від тієї жадоби кохання, яка мучила мене ці роки... **Я** була сповнена своєю втомою, моральною. **Я** дивна людина. **Я** не така, як усі» [там само, с. 14].

«А тепер декілька слів про В. Н. Сьогодні **я** чітко зрозуміла, чому **мене** так мучила ця історія. **Я** віддала всі **мої** мрії, **мої** надії і **моє** кохання і багато чого іншого, а для нього це так... просто **я** давала йому приємні хвилини, якими він користувався. Для нього

це задоволення, яке він може отримувати час від часу. Не більше» [там само, с. 17].

«Передчуття і на цей раз не ввели мене в оману. З В. Н. все лишилось по-старому. А мені так хочеться, щоб хто-небудь був до мене уважним і ніжним... Я усвідомлюю неможливість цього. Ні, я нікому не потрібна, я страшенно самотня і усвідомлення цього ріже мене, мені боляче, мені важко, мені недобре...» [там само, с. 19].

«...Коли він (В. Н.) читав своє оповідання, мені стало дивно, що ця людина, яка так багато вистраждала (судячи з оповідання) і такий нещасний міг так (морально) ображати мене і так жорстоко не розуміти мого приниженого самолюбства і моєї дитячої душі...» [там само, с.25].

«Сьогодні місячна ніч така яскрава і тиха і для мене така сумна. Сьогодні повинна була побачити Мозу, але він не прийшов. Я не вірю йому, як не вірю всім. Це останнє неглибоке, проте сумне розчарування – сумне від того, що більше розчаровуватися нема в кому.

Мені навіть часом стає страшно, коли я думаю, яка я самотня. Немає у мене ні подруги, ні друга. Жодної людини, з якою я могла б поговорити. Для мене – нікого немає. Я була зараз в кіно, була сама.

І цю самотність я відчувала як рану. Було надто важко, що завжди треба говорити неправду і прикидатися з тривіальною посмішкою на вустах. Завжди» [там само, с. 31].

«Сьогодні, на засіданні (літературного гуртка) я чітко усвідомила, що я одна, проте я сильна, повинна бути сильною і не вважати обтяжливою своєю самотністю. Ночі місячні... І тихо ние невиразний біль... десь далеко, глибоко в душі – про що?...» [там само, с. 59].

«Я не допущу в собі співчуття і туги з приводу своєї останньої розбитої мрії» [там само, с. 76].

Як бачимо, центр спрямування духовної активності Марії, автора спогадів – це її власне «Я». Марія сама долає власні страждання: вона і аналітик своїх болючих переживань, спричинених зрадою дівочого кохання, і об'єкт жалю, і разом з тим – суб'єкт нарікань, знову ж таки на саму себе, і, зрештою, активатор почуття власної сили і гідності. Всі ці прояви внутрішньої емоційної активності особистості, об'єктивовані в тексті щоденникових записів молодой дівчини, які фіксують її «Я»-інтенції

та духовні цінності, становлять значеннєвий каркас дискурсу, утворюючи його семантико-смыслову єдність.

Підкреслений нами у тексті лексичний повтор «Я... Я... Я... я... я... мене... мені... мого... свою... в собі... свої... саму себе... сама...», зумовлений *спрямованістю переживань* молоді дівчини в ситуації усвідомлення нею втраченого кохання, свідчить краще за будь-які коментарі про біль душі і моральні страждання автора щоденникових записів.

Отже, як бачимо, дискурси мають пряме відношення до способу об'єктивації функцій мови. В дискурсі, який наведено вище, особливо виразною є *експресивна*, або *почуттєво-виражальна, емоційносна функція мови*. У дискурсах вчинкової «Я»-активності, в тому числі і внутрішньої, які були зафіксовані нами в контексті «діяльності спілкування» (термін Д. Б. Ельконіна), на перший план виступає *рефлексивна функція мови*. Так, учасники комунікативної взаємодії постійно займають аналітико-рефлексивну позицію стосовно один одного. Це дуже чітко відображено у щоденникових записах. Зокрема, автор щоденника М. Вишнеvsька приділяє багато уваги рефлексуванню змісту того враження, яке вона справляє на інших. Дівчина деталізує це враження на основі слів, сказаних на її адресу, ситуацій, коли хто-небудь обвів її поглядом, змісту певних намірів партнерів зі спілкування стосовно неї самої тощо. Вона здійснює також рефлексивний аналіз власної поведінки, стежить за характером своїх емоційних проявів. «Моя невитриманість ображає мою гордість, моє самолюбство. Мені боляче, боляче через мою поведінку», – пише М. Вишнеvsька [там само, с. 65]. Їй прикро від того, що вона дала привід для негативного відгуку про себе, скомпрометувавши себе у товаристві однолітків тим, що надто кокетувала, спілкуючись з юнаками.

Порівнюючи себе з подругами, дівчина зазначає: «Я гадаю, що мені треба на час залишити моїх подруг, тому що вони понижують мене до власного рівня» [там само, с. 81]. Разом з тим вже через кілька днів вона пише про свою єдину подругу, яка дуже добре, як ніхто інший, діє на неї, хоча вже є чужою через те, що «вона самовпевнена, талановита, через те, що вона користується успіхом, через те, що вона багато чим цікавиться і нею також багато хто цікавиться» [там само, с. 88].

Як свідчать записи у щоденниках, процес спілкування молодих людей (підліткового і юнацького віку) обов'язково пов'язаний з їх психічним напруженням, спрямованим на самопізнання і самоствердження у колі ровесників. Сутність цього процесу по-своєму сформулювала Марія Вишневська: «Я дивлюсь на людей, слухаю їх, проте по суті бачу тільки себе, в них я бачу себе і в їх словах вловлюю свої думки і свої враження» [там само, с.118].

Отже, в діяльності спілкування дискурс суб'єктної активності особистості має чітко виражене емоційне забарвлення і «адресність» щодо власного «Я» особистості, яка рефлексує характер проявів «Я»-активності під кутом зору суспільно прийнятих норм і цінностей, а також піддає рефлексивному аналізу особливості ставлення до неї самої з боку партнерів зі спілкування. Порівняння себе з іншими дає можливість молодій людині пізнати, специфікувати свої психічні здібності і можливості та усвідомити їх рівень порівняно з іншими у конкретних ситуаціях комунікативної взаємодії. В цьому полягає основний психологічний механізм набуття молодого людиною *соціально-психологічних знань* щодо власної суб'єктності, які знаходять словесне вираження у дискурсі як засобі їх об'єктивації.

4. Висновки. У дослідженні висвітлено різні аспекти концептуалізації поняття дискурсу. Він розглядається як феномен культури, який формується історично соціальними практиками в просторі мовленнєвих інтеракцій. Розкрито жанрову специфіку автобіографічного дискурсу і показано, що на відміну від інституціональних дискурсів, які є жорстко регламентованими, він відкриває широкий смисловий простір для вільного конструювання мовленнєвих патернів, змістом яких є опис авторами подій власного життя. Суттєвою відмінністю автобіографічного дискурсу є також емоційне забарвлення відтворюваних авторами подій і явищ у контексті усвідомлення та інтерпретації проявів власного «Я» як носія життєвого досвіду.

На основі розуміння мови і мовлення як засобу доступу суб'єкта до свого особистісного досвіду (В. В. Андрієвська), розуміння тексту як засобу організації, осмислення й

упорядкування зазначеного досвіду (В. В. Чепелева)⁵ розроблено *концептуальну модель дискурс-аналітичного дослідження*.

В рамках зазначеної моделі здійснено аналіз автобіографічних текстів різного характеру (літературна оповідь, хронологія спогадів, щоденникові записи) з метою виявлення *смыслових меж* певних дискурсів. (В літературі зазначається, що це практична проблема емпіричного дослідження і разом з тим теоретична проблема, проте «в жодному з підходів немає виразної відповіді на питання, як провести межу між дискурсами» [16, с. 32-33].) Наше дослідження засвідчило, що «ключ» до визначення семантичного простору дискурсів, їх смислової цілісності – у виявленні *особливостей емоційних переживань особистості*, репрезентованих у тексті автонаративу. А саме: дослідник-інтерпретатор наративу має можливість зафіксувати знак емоцій, їх зміст, предметну спрямованість, експресивний характер авторської мови, певні лексичні повтори у тексті і на цій основі визначити смисл, якого набули для автора спогадів ті чи інші події в його житті, стосунки з певними людьми, явища об'єктивної дійсності і прояви власного «Я» як носія духовних цінностей та ін.

Важливим результатом проведеного дослідження є виявлення жорсткої залежності між ситуаціями соціальної *депривації духовних потреб особистості* (а саме у визнанні, повазі, позитивній самооцінці, любові і прихильності з боку оточуючих, емоційній синтонії з близькими людьми, моральному й естетичному задоволенні) та характером її негативних, травмівних щодо почуття власної гідності людини переживань, об'єктивованих у семантиці спогадів. Разом з цим результати проведеного дискурс-аналізу засвідчили, що позитивний знак емоцій та відповідна їм змістова характеристика переживань, які відображають життєві ситуації, пов'язані із задоволенням зазначених вище потреб особистості, стимулюють процес усвідомлення нею власної цінності, значущості та сприяють актуалізації проявів духовної «Я»-активності, спрямованої на розвиток позитивних взаємин з оточуючими на моральній основі.

Висвітлений у статті дискурс-аналітичний підхід (віковий аспект) до інтерпретації емоційних станів і переживань особистості

⁵ а також розуміння природи емоційних переживань (Ф. Ю. Василюк, В. К. Вілюнас).

– автора спогадів – як індикаторів характеру задоволення її духовних потреб становить продуктивний напрям розвитку професійної компетентності психологів, які, спираючись на особливості семантики дискурсів, отримують об'єктивні орієнтири щодо тлумачення автобіографічних текстів та проникнення на цій основі у смислове поле внутрішнього світу суб'єкта – творця автобіографічного нарративу.

Література

1. Аксаков С. Т. Семейная хроника и воспоминания. Т. 1. / С. Т. Аксаков. – М. : А. А. Карцев, 1900.
2. Алефиренко Н. Ф. Содержательные импликации дискурса / Н. Ф. Алефиренко // Язык. Текст. Дискурс : межвузовский научный альманах. Вып. 2 / под ред. Г. Н. Манаенко. – Ставрополь ; Пятигорск, 2004. – С. 6-14.
3. Алимуратов О. А. Значение, смысл и интернациональность: система корреляций / О. А. Алимуратов // Язык. Текст. Дискурс : межвузовский научный альманах. Вып. 3. – Ставрополь, ПГЛУ, 2005. – С.43-56.
4. Алмаев Н. А. Интенциональные структуры естественного языка: экспериментальное исследование / Н. А. Алмаев // Психол. журн. – 1998. – Т.19, № 5. – С.71-80.
5. Андрієвська В. В. Діяльність психолога як простір мови і мовлення: проблема інтегральної моделі мовно-мовленнєвої компетентності / В. В. Андрієвська // Наукові записки Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. академіка С. Д. Максименка. – К. : Ніка-Центр, 2009. – Вип. 37. – С.44-75.
6. Арутюнова Н. Д. Дискурс / Н. Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь. – М. : Сов. энцикл., 1990. – С.136-137.
7. Барр В. Социальный конструкционизм и психология : пер. с англ. / Вивьен Барр. – The New Psychologist, OUPS, Milton Keynes, 1997.
8. Бахтин М. М. К философии поступка / М. М. Бахтин // Философия и социология науки и техники : ежегодник. – 1984-1985. – М, 1986.
9. Бегбедер Ф. Французский роман : роман / Фредерик Бегбедер ; пер. с фр. Е. Головиной. – М. : Иностранка, 2010. – 320 с. – (The Best of Иностранка).
10. Василюк Ф. Е. Психология переживаний. Анализ преодоления критических ситуаций / Ф. Е. Василюк. – М. : Изд-во МГУ, 1984.
11. Василюк В. Ф. Переживание и молитва. Опыт психологического исследования / В.Ф. Василюк. – М. : Смысл, 2005.
12. Вилюнас В. К. Психология эмоциональных явлений / В. К. Вилюнас. – М. : Изд-во МГУ, 1976.

13. Вилюнас В. К. Основные проблемы психологической теории эмоций / В.К. Вилюнас // Психология эмоций. Тексты / под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. : Изд-во МГУ, 1984.
14. Вишневская М. Н. Дневник харьковской гимназистки. 1917-1918 / М. Н. Вишневская. – Харьков, 2007. – 160 с.
15. Изард К. Эмоции человека : пер. с англ. – М. : Изд-во МГУ, 1980.
16. Йоргенсен М. В. Дискурс-анализ : теория и метод / Марианне В. Йоргенсен, Луиза Дж. Филлипс ; пер.с англ. – 2-е изд. – Х. : Гуманитарный центр, 2008. – 354 с.
17. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.
18. Куценко Г. В. Психологічні особливості становлення ментальних структур особистості в освітньому просторі / Н. В. Куценко // Психолого-педагогічні умови розвитку особистісної активності в освітньому просторі : моногр. / С. Д. Максименко [та ін.] ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К. : Інформаційно-аналітичне агентство, 2008. – С. 50-69.
19. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия ; под. ред. Е. Д. Хомской. – М., 1979. – 320 с.
20. Макаров М. Л. Интерпретативный анализ дискурса и в малой группе / М. Л. Макаров. – Тверь : Изд-во Твер. ун-та, 1998.
21. Максименко С. Д. Генетичні аспекти дослідження внутрішнього світу особистості // Наук. зап. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. академіка С. Д. Максименка. – К. : Міленіум, 2006. – Вип. 25. – С. 5-22.
22. Михайлова Н. Б. Речевая діагностика / Н. Б. Михайлова // Психолінгвістика: учебник для вузов / под. ред. Т. Н. Ушаковой. – М. : ПЕРСЭ, 2006. – С.322-378.
23. Мыркин В. Л. Язык-речь-контекст-смысл : учеб. пособие / В. Л. Мыркин. – Архангельськ : Изд-во Поморск. ун-та, 1994.
24. Найдьонов М. І. Проблема суб'єкта в психології рефлексії / М. І. Найдьонов // Людина. Суб'єкт. Вчинок. Філософсько-психологічні студії / за ред. В. О. Татенка. – К. : Либідь, 2006. – С.197-230.
25. Обуховский К. Галактика потребностей. Психология влечений человека. – СПб. : Речь, 2005.
26. Пиотровская Л. А. Психология эмоций и их выражение в языке и речи : эмотивные высказывания как объект лингвистического исследования / Л. А. Пиотровская. – СПб. : Изд-во СПбУ, 1994.
27. Ревзина О. Г. Язык и дискурс / О. Г. Ревзина // Вестник Моск. ун-та. Сер. 9. Филология. – 1999. – №1.

28. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций / Я. Рейковский ; пер. с польского / общая редакция О. В. Овчинниковой. – М. : Прогресс, 1979.
29. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. В 2 т. Т. II / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989.
30. Сиротина О. Б. Социолингвистический фактор в становлении языковой личности / О. Б. Сиротина // Языковая личность: социолингвистические и эмотивные аспекты. – Волгоград ; Саратов : Перемена, 1998. – С. 3-9.
31. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание / А. Г. Спиркин. – М., Политиздат, 1972.
32. Тищенко С. П. Феноменологічний досвід особистості у словесному вираженні: інтерпретація автобіографічних наративів / С. П. Тищенко // Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. академіка С. Д. Максименка. – К. : Ніка-Центр, 2010. – С. 306-336.
33. Уфимцева Н. В. Языковое сознание и образ мира славян / Н. В. Уфимцева // Языковое сознание и образ мира. – М., 2000. – С. 207-220.
34. Ушакова Т. Н. Интент-анализ политических текстов / Ушакова Т. Н., Цепцов В. А., Алексеев К. И. // Психол. журн. – 1999. – Т. 19, №4. – С. 98-110.
35. Чепелева Н. В. Основи психосемантики (за наративними технологіями) / Чепелева Н. В., Смутьсон М. Л., Шиловська О. М., Гуцал С. Ю. ; за заг. ред. Чепелевої Н. В. – К. : Главник, 2008.
36. Шаховский В. И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка / В. И. Шаховский. – Воронеж, 1987.
37. Юркевич Ю. Л. Минувшее проходит предо мною... / Юрий Юркевич. – М. : Возвращение, 2000. – 256 с.
38. Dijk T. Van. Ideology : A Multidisciplinary Approach / Teun Van Dijk. – London : Sage, 1998.
39. Hollway W. "Gender difference and the production of subjectivity" in the Subject Psychology, Social Regulation and Subjectivity. – London; Methuen. – 1984.

В статье осуществлен анализ показателей понятия «автобиографический дискурс» как речевой формы конституирования субъектных структур личности и репрезентация характера ее переживаний разной модальности в зависимости от активации/депривации духовных потребностей творца автонарратива. Освещен возрастной аспект дискурс-аналитического подхода к интерпретации эмоциональных состояний и переживаний личности – индикаторов характера удовлетворения ее духовных потребностей, представляющий продуктивное направление развития профессиональной компетентности психологов, которые

приобретают психосемиотические ориентиры для проникновения в смысловое поле внутреннего мира субъекта – творца репродуцированной им реальности.

Ключевые слова: автобиографический дискурс, интерпретационный репертуар субдискурсов, эмоциональные состояния и переживания, духовные потребности, интенциональная «Я»-активность, функции языка: экспликационная, конституирующая, интенциональная, рефлексивная, экспрессивная, или эмоциенесущая.

The article provides the analysis of the markers of the “Autobiographical discourse” definition as a speech form of constitution of personal subjective elements. It also realizes the specific character of the person’s feelings relating to different modalities, that depends on deprivation of the autobiographical narrator’s moral needs. The article deals with the age aspect of discourse-analytical approach regarding the interpretation of the person’s emotional states and feelings as well as the determiners of the character concerning moral needs satisfaction representing the efficient trend of the professional competence of psychologists, who obtain psychosemiotic objectives to realize the semantic field of the person’s inner world which is the reproduction of the narrator’s reality.

Keywords: autobiographical discourse, the interpretational scenario of subdiscourses, emotional states and feelings, moral needs, intentional “I-activity”, functions of speech: explicational, constitutive, intentional, reflexive, expressive or emotional.

ІНТЕРПРЕТАЦІЙНІ СХЕМИ ЗДОРОВ'Я У ВІТЧИЗНЯНОМУ СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ ДИСКУРСІ

Л. Г. Царенко

У статті на теоретичному та експериментальному рівнях розглядаються уявлення про здоров'я, характерні для різних наукових парадигм, зокрема дискурсивні моделі здоров'я, представлені в традиційному вітчизняному дискурсі.

Ключові слова: дискурс, дискурсивна модель здоров'я, наукова парадигма, вітчизняний дискурс.

Актуальність дослідження та постановка проблеми. В усі віки спосіб розуміння людьми таких понять як «здоров'я», «благополуччя», «щастя» суттєво впливав на самопочуття людини, її переживання, діяльність, ідентичність та інші важливі параметри життєдіяльності. Адже поняття «здоров'я», незважаючи на спрощеність його розуміння в побуті, є складним, багатозначним і неоднорідним феноменом, у якому відбиваються найсуттєвіші

аспекти біологічного, соціального, психічного, духовного й культурного буття людини у світі.

Сучасний світ ідентифікує себе як суспільство з тенденцією до неухильного зростання кількості людей із фізичними та психічними аномаліями. Причому зазначена тенденція стосується не лише країн із невисоким рівнем життя, а й суспільств, що характеризуються зростанням матеріального добробуту, успіхами в медицині та значними коштами, вкладеними в охорону здоров'я кожної людини.

В Україні ситуація зі здоров'ям і благополуччям нації особливо несприятлива, про це свідчить високий рівень смертності та низька народжуваність. У Національній програмі «Діти України» зазначалося, що вже вступаючи до школи, 60 відсотків дітей мають ті чи інші порушення соматичного та психічного характеру. Порівняно зі світовою статистикою, кількість людських утрат за роки перебудови в деяких республіках колишнього Радянського Союзу (серед них і Україна, Росія, Білорусь) була така велика, що цей феномен світова громадськість визначила як найважливішу подію у світовій охороні здоров'я у кінці ХХ століття [4].

Одним із найсуттєвіших чинників погіршення здоров'я є морально несприятлива ситуація в українському суспільстві, коли люди очікують захисту ззовні й не знають, що можуть зробити для поліпшення свого життя. Спільнота, яка втратила ціннісні й моральні орієнтири, не може бути здоровою і благополучною.

Суттєвими характеристиками сучасного пострадянського суспільства є, з одного боку, надмір непотрібної і деструктивної інформації, а з іншого – дефіцит об'єктивних знань, вміння спрогнозувати майбутнє, руйнування традиційних схем осмислення дійсності, розмивання меж між добром і злом, благом і шкодою, агресивне нав'язування нових культурних стандартів, вигідних для певних угруповань (що стосується здоров'я, наприклад, рекламування фармацевтичної продукції, БАДів, діагностичних систем, тренажерів, фітнес-клубів тощо).

Українська система охорони здоров'я переживає кризу, на фоні загального зубожіння медицина стає дорогою, міф про всемогутність лікарів і доступність для кожного необхідних медичних послуг та медикаментів зруйновано. Тож людині з кожним роком стає все важче приймати рішення, як лікуватися у випадку захворювання, як виживати і зберігати здоров'я у несприятливій екологічній і суспільній ситуації.

Вторгнення великих об'ємів суперечливої інформації у повсякденне життя і відсутність у суспільстві навичок, необхідних для конструктивної роботи з інформацією – передусім відсутність уміння використовувати минулий досвід (наявні у культурі еталони тлумачення того чи іншого явища та шляхів розв'язання життєво необхідних завдань) для поліпшення якості теперішнього життя та для формування майбутнього – спричиняє зростання навантажень на нервову систему, психіку людини, утруднює можливість осмислити те, що відбувається, прийняти правильне рішення у ситуації неблагополуччя, обрати оптимальний спосіб життя.

Важливі завдання сучасної психології – знайти шляхи збільшення питомої ваги конструктивної інформації в суспільстві; навчити людину бачити здорові позитивні тенденції душевного і суспільного життя, які тривалий час ігноруються і залишаються без належної уваги науковців, представників культури, громадських діячів.

Дослідження вітчизняного дискурсу здоров'я як основи формування уявлення про здоров'я зумовлене як соціальною, практичною, так і науковою значущістю проблеми. Врахувати культурні способи осмислення понять «здоров'я», «хвороба», «благополуччя», «неблагополуччя», які лежать в основі індивідуального розуміння, можна через призму дискурсивної моделі здоров'я, опираючись на лінійну (класична парадигма) та системну (некласична парадигма) моделі здоров'я.

На основі аналізу теоретичного матеріалу й емпіричного дослідження ми розглянемо традиційні вітчизняні уявлення про здоров'я й хворобу та шляхи зміцнення здоров'я як основу інтерпретації зазначених понять підлітками.

Основний матеріал та результати дослідження. В Україні, особливо в останні десять років, розгорнулася активна пропаганда здорового способу життя: це пріоритетний напрям діяльності соціальних педагогів, шкільних психологів, класних керівників, вихователів; у школі введено уроки «Основи здоров'я»; діти вивчають свої права, відвідують тренінги, беруть участь у конкурсах плакатів на зазначену тему, виступах соціально-психологічних театрів тощо.

Для вивчення соціальних уявлень про здоров'я та шляхи його зміцнення серед психологів та учнів старших класів був проведений експеримент, в якому взяли участь 285 учнів 8-х, 9-х класів (150

хлопців; 135 дівчат) та 42 психологи Києво-Святошинського району Київської області.

Учнім було запропоновано:

1. Оцінити стан свого здоров'я/благополуччя за шкалою від 1 до 5.

2. Написати асоціації до слів «здоров'я» і «хвороба».

3. Відповісти на запитання «Що я роблю для зміцнення здоров'я» та «Що я хотів би робити для зміцнення здоров'я».

Проведення експерименту дало змогу зробити такі висновки.

19% хлопців і 27,4% дівчат вважають себе нездоровими і лише 17% хлопців і 10,3% дівчат ідентифікують свій стан як цілковите здоров'я.

Таблиця 1

Бали	Уявлення про власне здоров'я		Уявлення про власне благополуччя	
	Хлопці	Дівчата	Хлопці	Дівчата
Середній бал	3,95	3,6	4,15	4
5 – повністю здоровий/ Благополучний	26	14	46	37
4,5	13	2	9	5
4 – швидше здоровий/ благополучний	72	69	66	59
3,5 – середній рівень здоров'я/ Благополуччя	9	5	3	4
3 – швидше нездоровий/ неблагополучний	29	37	24	25
2 – дуже нездоровий/ неблагополучний	1	4	2	5

Коротко окреслимо наукові уявлення про здоров'я, характерні для різних наукових парадигм та покажемо, як вони співвідносяться з розумінням цього феномену в побуті.

Здоров'я у класичній психології (як і медицині) ХХ століття є синонімом «норми» і зауважується в процесі вивчення патології: відхилень у розвитку людини, внутрішньоособистісних конфліктів, криз, хвороб, особистості хворих тощо.

Про здоров'я у класичних психологічних дослідженнях згадувалося в процесі вивчення хвороби, аномалій розвитку, дефектів, страждань, хворобливих проявів емоційної й

інтелектуальної сфери, конфліктів і кризових станів. Творці більшості фундаментальних психологічних теорій особистості та психотерапевтичних підходів, починаючи з психоаналітичних робіт З. Фрейда, А. Адлера, К. Г. Юнга, відштовхувалися саме від хворобливих проявів людської психіки. Патологія і страждання у XIX-XX столітті були предметом інтересу не тільки науковців, але й представників культури загалом. Злочини, конфлікти, аморальні вчинки і на сьогодні основні й найбільш затребувані теми у представників мас-медіа, громадських діячів, політиків.

Досить поширеним є у побуті спосіб осмислення благополуччя як того, що можна досягти, подолавши перешкоди і негаразди, а здоров'я – у взаємозв'язку з патологією і хворобою. Переважна більшість підлітків саме так структурує свій досвід: здоров'я – це «відсутність хвороби», здоровий спосіб життя – «відсутність шкідливих звичок», а благополуччя – «відсутність конфліктів і проблем».

Потрібно відзначити, що уявлення про здоров'я і благополуччя у дітей здебільшого поверхневі, шаблонні, вичитані з підручників, неосмислені, і не зв'язані з реальним життям: «позитивний стан», «стан фізичного і душевного благополуччя», «хороший настрій», «щастя» тощо. Тоді як асоціації до слів «хвороба», «неблагополуччя» значно колоритніші: «сум», «горе», «біда», «погано на душі», «все дратує», «зло», «прокляття», «чорна смуга в житті» тощо.

У другій половині XX століття був покладений початок вивчення здорової зрілої особистості і створення психологічних концепцій здоров'я (Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Ассаджолі, С. Гроф і т. д.). Серед психологічних дисциплін виокремилася психологія здоров'я, міждисциплінарний науково-практичний напрямок (синтез психології та валеології), покликаний досліджувати соціально-психологічні проблеми здоров'я й охорони здоров'я.

Сьогодні психологи (теоретики і практики) найчастіше звертаються до запропонованого ВООЗ визначення здоров'я як стану повного фізичного, душевного і соціального благополуччя, а не тільки відсутності хвороб і фізичних дефектів, що передбачає дослідження різних складових стану суб'єктивного благополуччя: тілесного (соматичного), психічного, соціального тощо.

Слід зазначити, що неklasична психологія досить близька за стилем викладу до філософії. Науковці, відійшовши від погляду на здоров'я з природничо-наукових, медичних позицій, часто розглядають цей феномен під філософським кутом зору. Пересічному громадянину зазвичай важко адаптувати філософський погляд на благополуччя до свого життя.

Підручники з «Основ здоров'я» (які вивчали опитувані нами школярі) написані на базі системної моделі здоров'я, характерної для неklasичного етапу науки. Саме визначення ВООЗ «стан повного фізичного, душевного і соціального благополуччя» пропонує 10,8% опитаних дітей замість асоціації до слова «здоров'я». А як досягти цього здоров'я і благополуччя, діти здебільшого не знають.

Можна зробити висновок, що запропоноване дітям зазначене визначення досить загальне і абстрактне, його важко застосувати на практиці і в реальному житті навіть фахівцям. Тому на рівні життєвого розуміння здоров'я й благополуччя сприймаються або як відсутність хвороби чи негараздів (klasичний варіант), або як недосяжний малозрозумілий ідеал (стан цілковитого благополуччя) чи як відсторонена пропаганда, що не стосується повсякденного життя (неklasичний варіант).

Перейдемо до постнеklasичного тлумачення поняття «здоров'я». Зміни в інформаційному і культурному просторі спричинили зміни в науці загалом і у психології зокрема. Включення до психологічних досліджень соціально-історичного і культурного контексту, розуміння особистості не як природного, а як соціокультурного об'єкту є особливістю постнеklasичного етапу розвитку психології [10].

Перехід від неklasичних до постнеklasичних дискурсивних досліджень у науці зв'язаний з іменем французького мислителя Мішеля Фуко [5], несхитним проектом якого було картографувати «неусвідомлюване в науці». В низці робіт Мішель Фуко («Душевна хвороба і психологія», «Безумство і нерозуміння: історія безумства в klasичний вік», «Народження клініки: археологія погляду медика») розглядає уявлення про здоров'я і хворобу, характерні для різних історичних епох.

У наш час дискурсивні дослідження стають пріоритетними у багатьох гуманітарних науках, таких як лінгвістика,

літературознавство, семіотика, соціологія, філософія, дискурсивна й наративна психологія і т. д.

Дискурс – це репертуар інтерпретацій, значеннєве поле, що відображає уявлення людей про світ, створює символічну реальність, впливає на соціальні, культурні й особистісні зміни; це світ значень, що транслюються культурою, становить основу інтерпретаційних схем конкретних індивідів у повсякденному житті; зв'язані між собою численні формулювання, поняття, терміни й висловлювання, які визначають те, як люди думають, говорять чи пишуть про ту або іншу проблему, тобто особливий спосіб розуміння й описування навколишнього світу; динамічна форма соціальної практики, що конструює соціальний світ, особистість та ідентичність.

Дискурс – поняття, що відбиває основні принципи організації інформації в рамках певної мовної структури, наприклад тексту або повідомлення. Дискурс, за Т. Ван-Дейком, це складна, ієрархічна система, що включає, окрім тексту, ще й екстралінгвістичні чинники (знання про світ, думки, настановлення, цілі адресата), необхідні для розуміння тексту, «текст, занурений у життя».

Дискурсивна модель [2], сформована в ході культурно-історичного розвитку певних спільнот стійка система загальних правил, принципів і способів інтерпретації (пояснення й опису) певного феномену або групи феноменів, у нашому випадку – здоров'я та шляхів його досягнення. Ця система виявляється через різні тексти, наукові концепції і соціальні практики, побудовані за законами того або іншого дискурсу, тобто передбачає використання специфічної мови опису, традиційної для певної культурної групи.

Концепт (соціальний конструкт) – характерне для особистості чи культури уявлення про певний аспект людського досвіду, сконструйоване в межах того чи іншого дискурсу.

Увага до соціокультурних **контекстів** є визначальною особливістю сучасних гуманітарних досліджень, спрямованих на з'ясування того, як із об'єктивного світу мистецтва, зі світу знарядь праці, зі світу промисловості народжується і розвивається суб'єктивний світ окремої людини. На думку Н. В. Чепелевої [10], специфіку розуміння особистості у рамках постнекласичного герменевтичного підходу визначає саме контекстуальність: чутливість до соціокультурних впливів, зануреність у соціокультурний процес; здатність перебудовуватися відповідно до

змін соціокультурного контексту; розгляд життя як неповторної історії, вписаної при цьому у соціокультурний та історичний контексти; усвідомлення свого включення в соціокультурний контекст. Саме в межах постнекласичної парадигми вивчення різних феноменів людського буття, зокрема феномену здоров'я, розширюється від уявлення (внутрішньої картини здоров'я) окремого індивіда до врахування соціальних, культурних та етнічних контекстів.

Соціокультурні контексти формування індивідуальних уявлень про здоров'я побіжно розглядаються в психології здоров'я [1; 9]. До соціокультурних чинників відносять соціально-політичні, соціально-економічні і мікросоціальні впливи, дія яких реалізується як на індивідуально-особистісному, так і на популяційному рівнях.

Фундаментальним дослідженням здоров'я як складного соціокультурного феномену, в якому відображені біологічні, психологічні, соціальні і духовні аспекти буття людини у світі, є посібник О. С. Васильєвої і Ф. Р. Філатова [2]. Проаналізувавши найбільш розповсюджені в західній культурі концепції і моделі здоров'я, автори виокремили стійкі *соціокультурні еталони здоров'я*:

- а) античний – як внутрішня узгодженість;
- б) адаптаційний – як пристосування індивіда до оточуючого середовища (природного і соціуму);
- в) антропоцентричний – як всебічна самореалізація чи розкриття творчого і духовного потенціалу особистості.

На думку авторів, визначені еталони здоров'я формують матриці соціальних уявлень, концепцій, моделей, існують незалежно від національної специфіки сприйняття і визначають загальні принципи інтерпретації феноменів здоров'я і хвороби у західній культурі.

Соціальні уявлення про здоров'я (згідно з теорією С. Московичі) — це специфічні компоненти повсякденної свідомості, своєрідні способи-стереотипи, розхожі судження, «знання здорового глузду» та інші форми колективного сприйняття й «конструювання» дійсності, що відіграють регуляторну роль у соціальній практиці оздоровлення. Вони безпосередньо пов'язані з певними ціннісними орієнтаціями й настановленнями стосовно здоров'я й хвороби, специфічними для тих або інших соціальних груп [2].

Як уже зазначалося вище, у сучасному інформаційному просторі одночасно, *синхронічно*, співіснують різні моделі здоров'я (не тільки класичні і неklasичні способи тлумачення цього феномену), а відповідно – різні інтерпретаційні схеми, що складаються з уламків традиційних та запозичених (на різних етапах розвитку соціуму) моделей здоров'я, які піддаються постійній трансформації.

Щоб досліджувати таке розмаїття інтерпретацій, необхідно виокремити традиційні для вітчизняної культури моделі здоров'я, характерні для певних епох, що змінювали одна одну в часовій перспективі (історично-діахронічний вимір культури, вертикальний зріз). Це й стало одним із завдань нашого дослідження.

Відповідно до завдання дослідження висунуто *основні гіпотези*, що зводяться до тверджень:

1. Дискурс здоров'я діахронічно складається з низки пластів людського досвіду (систем, дискурсів). Кожен дискурс є впорядкованою структурою, елементи якої взаємопов'язані на основі певної картини світу і певної системи інтерпретації дійсності.

2. Синхронічно дискурс здоров'я складаються з уламків традиційних та запозичених ззовні систем здоров'я, які піддаються постійній трансформації.

3. На ідентифікацію себе як здорової особистості, а власного життя як благополучного, впливає наявність в індивідуальній картині світу набору концептів (стратегій досягнення) здоров'я. Що їх більше, і що повніше вони представлені, що краще в людини сформована здатність трансформувати наявні концепти здоров'я відповідно до ситуації, то більш здоровою і благополучною відчуває себе людина.

Неоднозначність осмислення важливих понять, ситуацій однією й тією ж людиною є закономірним явищем сьогодення. Адже для нашої епохи постмодернізму характерна світоглядна фрагментарність, сприйняття світу як мозаїчного, плюралістичного, рухомого. Співіснування різнопланових смислів підтверджується і результатами дослідження стосовно уявлення громадян України про здоров'я. Зазначається, що цілком природно в одній картині світу можуть суміщатися раціональні погляди, що мають наукове підґрунтя з ірраціональними, це дає підстави для виникнення в особистості суперечливого світосприйняття, цілісність якого

тримається, не викликаючи внутрішнього дисонансу [3]. У світобаченні окремої людини одночасно існують, дещо в модифікованому вигляді, інтерпретаційні схеми, характерні для різних систем знання.

Осмилення та інтерпретація цих понять впливають на характер переживання ситуації і визначаються межами засвоєної нами мови, тобто звичними способами опису. Залежно від ситуації, на перший план може виступати той чи інший спосіб інтерпретації, часто неконструктивний, такий, що погіршує психічний та фізичний стан. Тому необхідно в широкого загалу населення формувати вміння переключатися на конструктивні способи осмилення дійсності. Доступ до соціокультурних зразків «благополуччя» і «здоров'я», навички осмилення їх як власних цінностей особливо необхідні людині у складних життєвих ситуаціях (захворювань, негараздів, суспільних перемін).

Кількісний і якісний аналіз даних, отриманих у ході експерименту дав можливість виокремити такі традиційні еталони здоров'я: архаїчний, патріархальний, адаптаційний (до природи, до соціуму), християнський та антропоцентричний.

Українські уявлення про здоров'я і благополуччя склалися у системах дохристиянської (міфологічної) [6], християнської й атеїстичної епох, на основі яких можна виділити типи традиційних уявлень про здоров'я (еталони здоров'я).

Міфологічна епоха обіймає час, про який, окрім археологічних знахідок, матеріальних предметних доказів, не існує жодних писемних свідчень. Для цього періоду характерні народні уявлення та вірування, що склалися з елементів анімізму, тотемізму та фетишизму.

Анімізм – віра у наявність душі чи духу в явищах природи, речах та предметах навколишнього світу. Виходячи з анімічних вірувань, прадавні люди пояснювали різноманітні фізичні стани – хвороби, лихоманки (як духовні істоти), сон (як мандрівка душі), тінь (двійник) тощо. **Фетишизм** близький до анімізму, це система уявлень про надприродні властивості предметів і речей та поклоніння їм. **Тотемізм** – сукупність уявлень та вірувань у надприродний зв'язок між людьми (племенем, общиною, родом) та окремими видами, рослин, тварин, птахів і звірів. З тотемізмом пов'язаний культ предків, які можуть сприяти або шкодити людині,

весь світ ділиться на своїх та чужих, живих та мертвих (теж своїх та чужих).

У межах міфологічної (дохристиянської) епохи можна виділити архаїчний та патріархальний дискурси здоров'я, що склалися на різних історичних етапах розвитку українського народу (племінному та родоплемінному). Цим системам знань відповідають різні пласти народної творчості. Як окремі структури, вони існують і в свідомості сучасників, проте патріархальний дискурс формувався на основі анімістичного світогляду, і між ним та архаїчним дискурсом здоров'я є певні подібності: весь світ розглядається як такий, що має духовний вимір, предки можуть сприяти, а можуть шкодити людині тощо.

Проілюструємо зазначені еталони здоров'я прикладами з асоціацій школярів до слів «здоров'я»/ «благополуччя» і «хвороба»/ «неблагополуччя».

Архаїчний дискурс здоров'я, визначальним для якого є анімізм, хоч і трансформувався впродовж віків, проте в картині світу сучасної людини займає суттєве місце. У межах цього дискурсу вважається, що здоров'я/хвороба (благополуччя/неблагополуччя) приходять зовні, людина є об'єктом зовнішнього впливу і нічого сама змінити не може (виняток становлять люди, наділені надприродною силою – екстрасенси, маги тощо).

Асоціації: (везіння, удача, вдалий час; зло, яке не може оминати людину; прокляття; чорна смуга в житті; коли в житті не щастить, прокляття; хрест; негаразди, погань, невдачі, не пощастило в житті, нещастя, біда; смерть; не бажая нікому, навіть ворогу; те, чого потрібно уникати; те, від чого потрібно охоронятись тощо).

Культ предків і родинна обрядовість лягли в основу **патріархального дискурсу здоров'я**, де ситуація в сім'ї визначає благополуччя/неблагополуччя індивіда. Благополуччя залежить від того, наскільки гармонійні стосунки індивіда з представниками родини (допомагати слід близьким і від них можна очікувати підтримки).

Асоціації: (здоров'я батьків, хороші стосунки в родині, все в порядку в сім'ї; у сім'ї сварки (проблеми, конфлікти), хворі батьки, близькі; немає ні від кого підтримки, яка тобі потрібна).

У межах християнської епохи виокремлюється **християнський дискурс здоров'я**, який ґрунтується на тому, що благополуччя/неблагополуччя людини залежить від виконання вищих (моральних) законів і допомоги Бога.

Асоціації: (життя з Богом; сенс нашого життя; зростання здоров'я й духовності всієї родини; стан духовного благополуччя; чудовий моральний стан; такий духовний стан людини, який позитивно на неї впливає; стан морального способу життя добро на всій планеті; життя без Бога, руйнування (послаблення) духовного, морального стану людини; світ, немов хворий; поганий моральний стан; урок на все життя; духовна незабезпеченість; втрата сенсу життя; збій у душі).

В атеїстичну добу панівним стає **адаптаційний дискурс здоров'я** (до соціуму) – благополуччя/неблагополуччя залежить від успішної адаптованості людини в соціумі (здоров'я й благополуччя можна купити, заробити).

Асоціації: (ЗСЖ, відсутність поганих звичок, здатність робити фізичну роботу, немає проблем, активний спосіб життя, щасливе, безтурботне життя, гроші, успіх у житті, якісна освіта; нездоровий спосіб життя (п'є, курить і вживає наркотики); не може нічого зробити (нічого не виходить), у бізнесі нічого не виходить; складні стосунки з людьми (однокласниками, друзями); не зміг благополучно повернутися додому; не все гаразд, не все благополучно; не може нічого робити, тільки лежить і п'є ліки; життя прикуте до ліжка; сидіння вдома; нерухливий спосіб життя; коли навколо твориться якась фігня; незабезпеченість матеріальна, погані умови, голод надворі, війни й епідемії надворі; я погано вчуся; захворів і не можу спілкуватися тощо).

Адаптація до природи, до проявів власного організму – запорука здоров'я правильний спосіб життя, а неправильний – джерело хвороб і неблагополуччя.

Асоціації: (нічого не болить, відсутність фізичних травм, хороши стан організму, тіла; погане самопочуття (фізичний стан); хвора людина, якій треба допомогти; щось болить, ненормальні відчуття; порушення (ослаблення, поганий) імунітету; коли нудить, голова болить; найгірший період у роботі організму, коли фізично хворіє; незлагоджена робота організму; недуга; мутувана модель ДНК; підхопила людина якийсь вірус, який убиває її; стан у якому людина почуває себе нездоровою, знесиленою;

немає здоров'я; розлади зі здоров'ям фізичним (руйнування, ослаблення); порушується нормальний стан здоров'я; збій в організмі тощо).

В останні 20 років в Україні почав формуватися **антропоцентричний дискурс здоров'я** – благополуччя/неблагополуччя залежить від особистісного розвитку людини, людина стає центром всесвіту.

Асоціації: (позитивний настрій; радість від життя; стан людини (позитивний, здоровий); хороши особистісний стан; здоровий глузд, розумова здатність, впевненість у собі; людина відповідає за свої слова й дії; ставлення до самого себе, хороши настрій; поганий самоконтроль, наявність психічних та моральних травм, розлади зі здоров'ям психологічним (руйнування, ослаблення); коли все дратує, нічого не хочеться, незадоволення, збентеження, стан сумний; жахливо, поганий психологічний стан).

Зазначені еталони благополуччя/неблагополуччя є основою для інтерпретації феноменів здоров'я і хвороби, певного способу життя, ідентифікації себе як людини здорової чи хворої (благополучної/неблагополучної); соціокультурним підґрунтям оздоровчих практик (соціальних та індивідуальних).

У процентному відношенні традиційні еталони здоров'я в картині світу українських підлітків (і шкільних психологів) виявляються так:

Таблиця 2

Еталони здоров'я	Асоціації «здоров'я»			Асоціації «хвороба»			Що роблю		Що хочу робити		
	Х	Д	П	Х	Д	П	Х	Д	Х	Д	П
Християнський	12,9	12,5	14,6	3,2	4,1	7,8	0,6	0,68	1,4	3,4	0,9
Антропоцентричний	12,9	19,6	30,3	17,8	21,6	34	4,7	4,5	8,6	7,9	23,1
Адаптаційний (до соціуму)	25,9	20,9	22,5	24,8	27,4	17,5	65,4	40,4	69,6	52,2	38,4
Адаптаційний (до природи)	15	18,1	14,6	27,8	20,7	27,2	58	43,3	28	25,4	25
Патріархальний	10,4	15,3	9	6,4	13,7	3,9	12	9,7	6,5	9,5	10,7
Архаїчний	22,9	13,5	9	20	10,4	7,8	1,2	0,9	3,2	1,4	1,8

Примітка: Х – хлопці; Д – дівчата; П – психологи. Відповіді дані у відсотках.

Звідси можна зробити такі висновки:

- серед усіх досліджуваних превалює адаптаційний еталон (до соціуму) здоров'я і благополуччя (25,9%, 20,9%, 22,5%) як відсутність поганих звичок, здоровий спосіб життя, матеріальна забезпеченість та успіх у соціумі (еталон адаптаційний до соціуму) та уявлення про хворобу як стан організму погане самопочуття (27,8%; 20,7%; 27,2%);

- серед психологів домінує уявлення про благополуччя/неблагополуччя як стан душі (антропоцентричний) (34%); серед хлопців – архаїчний (22,9%): благополуччя і неблагополуччя сприймається як щось зовнішнє (біда, лихо, щастя, удача); у дівчат здоров'я і благополуччя більшою мірою асоціюються з хорошим фізичним станом, самопочуттям 15%;

- щодо шляхів зміцнення здоров'я і благополуччя – то у всіх досліджуваних домінують уявлення, характерні для адаптаційного (до соціуму) еталону: 65,8% хлопці, 69,6% – дівчата, 36,4% – психологи (відпочивати, подорожувати, профілактичні огляди, матеріальний успіх, спортивні секції, танці, хороші речі тощо);

- суттєво представлені шляхи досягнення здоров'я як утримання від поганих звичок, хороше харчування та активний спосіб життя (58%, 28%, 25%);

- учні не розуміють, що можна зробити для поліпшення особистісного (емоційного здоров'я) (2,7%, 3,2%), як воно впливає на фізичний стан та на благополуччя загалом; бракує цих знань і у шкільних психологів (17,8%).

Отже, сьогодні науковцям необхідно відповісти на запитання, які знання про здоров'я і який спосіб їх подачі може змінити сприйняття світу, себе у світі, зробити здоровий спосіб життя цікавим явищем для різних прошарків населення України (зокрема дітей і молоді). На нашу думку, відповідь на це запитання можна знайти, звернувшись до етнічних соціокультурних еталонів здоров'я, характерних для української культури і віддзеркалених у національних образах, символах; причому варто вивчати не лише їх зміст, а й структуру мовних конструктів як найбільш органічного, притаманного саме нашому соціуму способу подання і сприйняття інформації.

Література

1. Ананьев В. А. Психология здоровья / Ананьев Виктор Алексеевич. Основы психологии здоровья. Книга 1. Концептуальные основы психологии здоровья. – СПб. : Речь, 2006. – 384 с.
2. Васильева О. С. Психология здоровья человека / Васильева О. С., Филатов Ф. Р. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Академия, 2001. – 352 с.
3. Воротинцев Т. В. Громадська думка щодо психічного здоров'я та нездоров'я / Воротинцев Т. В. – К., 1999.
4. Гундаров И. А. Пробуждение: пути преодоления демографической катастрофы в России / Гундаров И. А. – М., 2001. – 352 с.
5. Енциклопедія постмодернізму / за ред. Чарльза Е. Вінквіста та Віктора Е. Тейлора ; пер. з англ. Віктор Шовкун. – К. : Основи / Соломії Павличко, 2003. – 503 с.
6. Лановик М. Українська усна народна творчість : підручник / Лановик М., Лановик З. – К. : Знання-Прес. – 591 с.
7. Николаева В. В. Влияние хронической болезни на психику. Психологическое исследование / В. В. Николаева. – М., 1987. – 168 с.
8. Первомайский В. Б. Категории болезни, здоровья, нормы, патологии в психиатрии: концепции и критерии разграничения / В. Б. Первомайский, Е. Г. Карагодина, В. Р. Илейко, Е. А. Козерацкая // Вісник психіатрії та психофармакотерапії. – 2003. – № 1. – С. 14-27.
9. Психология здоровья : учебник для вузов / под ред. Г. С. Никифорова. – СПб. : Питер, 2003. – 607 с.: ил. – (Серия «Учебник для вузов»).
10. Чепелева Н. В. Методологічні дослідження особистості у контексті психологічної герменевтики / Н. В. Чепелева // Наук. зап. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка / за ред. академіка С. Д. Максименка. – К. : Ніка-Центр, 2009. – Вип. 37. – С. 21-32.

В статье на теоретическом и экспериментальном уровнях рассматриваются представления о здоровье, характерные для различных научных парадигм, в частности дискурсивные модели здоровья, представленные в традиционном отечественном дискурсе.

Ключевые слова: *дискурс, дискурсивная модель здоровья, научная парадигма, отечественный дискурс.*

In this paper the theoretical and experimental levels are considered the submission of health specific to the different scientific paradigms, in particular discursive models of health presented in the traditional domestic discourse.

Keywords: *discourse, discursive model of health, scientific paradigm, domestic discourse.*

СІМЕЙНА ДИСФУНКЦІЯ: ФЕНОМЕНОЛОГІЯ, ВИДИ, НАПРЯМКИ ПСИХОКОРЕКЦІЇ

Т. М. Яблонська

У статті розглядаються визначення та ознаки функціональної та дисфункційної сім'ї, критерії сімейної дисфункції з точки зору системного підходу. Наведено результати емпіричного дослідження сімей старшокласників та окреслено основні напрямки психокорекційної роботи з сім'єю.

Ключові слова: функціональна сім'я, дисфункційна сім'я, згуртованість, адаптація.

Актуальність проблеми дослідження функціонування сім'ї зумовлена насамперед її суспільною значущістю та необхідністю пошуку більш ефективних засобів надання психологічної допомоги сім'ям, які цього потребують.

Практика психологічного консультування, зокрема консультування сім'ї, переживає в наш час період свого активного становлення. Це пов'язано насамперед із тим, що в суспільстві зростає рівень усвідомлення важливості сім'ї як середовища розвитку особистості, потреба у фаховій психологічній допомозі сім'ї. За даними багатьох дослідників, сучасна сім'я переживає кризу: відбувається її перехід на якісно інший рівень, трансформуються суспільні і сімейні цінності. Як свідчить статистика, зростає кількість розлучень, проблемних сімей, послаблюється виховна функція сім'ї тощо. Отже, значний соціальний запит, наявний у сфері психологічної допомоги сім'ї, зумовлює актуальність та значущість психологічних досліджень сім'ї як соціально-психологічного феномену та розробки ефективних моделей психологічної допомоги сім'ї.

Метою статті є з'ясування феномену сімейної дисфункції в контексті різних психологічних підходів, а також вивчення можливостей психокорекційної роботи із дисфункційними сім'ями.

Поняття функціональної сім'ї. Перш ніж визначити поняття сімейної дисфункції, спробуємо з'ясувати розуміння функціональної сім'ї. За Е. Ейдемільером, В. Юстицькісом, сім'я, що нормально функціонує – це сім'я, яка відповідально та диференційовано виконує свої функції, внаслідок чого задовольняється потреба у зростанні та змінах як сім'ї у цілому, так і кожного її члена [1, с. 23].

В. М. Дружинін «нормальною сім'єю» пропонує вважати сім'ю, яка забезпечує необхідний мінімум благополуччя, соціального захисту і «просування» своїм членам, створює потрібні умови для соціалізації дітей до досягнення ними психологічної чи фізичної зрілості. Це сім'я, яку не дезорганізують сімейні труднощі, яка здатна протистояти проблемам, адаптуватися до змін за допомогою внутрішніх ресурсів, з найменшими втратами подолати кризи сімейного життя. Аналізуючи сім'ю як систему відносин, В. М. Дружинін виокремлює три системоутворюючі аспекти: відношення «домінування – підкорення», відповідальність та психологічну близькість. Як правило, психологічна близькість негативно корелює з відношенням «домінування – підкорення», оскільки чим більшою є влада однієї людини над іншою, тим меншою є психологічна близькість між ними. На думку автора, максимально стабільною є сім'я, у якій суб'єкт відповідальності і влади є однією і тією ж особою, а члени сім'ї психологічно ближчі до нього, ніж один до одного [2, с. 41].

В. Сатір говорить про «зрілу» сім'ю, яка характеризується чесними і прямими комунікаціями, любов'ю, адекватною самооцінкою, позитивними настановами, відкритістю соціальним зв'язкам і впливам. Така сім'я має здатність до узгодженого і продуктивного розв'язання складних ситуацій [3].

Інтегральними показниками функціональності сім'ї вважаються процес розв'язання сімейних проблем, подолання складних, стресових ситуацій. Зокрема, на думку Е. Ейдемільера, В. Юстицькіса, основою оцінки функціонування сім'ї виявляється не загальна або індивідуальна задоволеність, не відсутність конфліктів, не наявність труднощів у її функціонуванні, а ефективність сімейних механізмів інтеграції сім'ї та особистості, тобто реакція сім'ї на труднощі, необхідність перебудувати своє життя і стосунки [1].

Як критерії сімейного благополуччя, окремо і в комплексі зазвичай розглядаються наявність стійких подружніх почуттів (любов, симпатія, повага одне до одного); наявність між подружжям взаєморозуміння, емоційної та духовної єдності; суб'єктивне відчуття щастя; подружня сумісність характерів, смаків, інтересів, ціннісних орієнтацій; рольова узгодженість подружжя у реалізації шлюбно-сімейних функцій; фізичне і психічне здоров'я обох членів подружжя; задоволеність сексуальними стосунками; відсутність у сім'ї конфліктів

та сварок; наявність у сім'ї фізично здорових та психічно повноцінних дітей; стійкість шлюбу у часі, збереження стосунків навіть у складних умовах; певний рівень матеріального благополуччя [4]. Таким чином, одні критерії стосуються взаємин подружжя, інші орієнтовані на аспекти взаємодії, в основі третіх лежить об'єктивна оцінка виконання сім'єю її соціальних функцій, четверті є суб'єктивною оцінкою сімейного життя.

Системна концепція визначає такі ознаки функціональної сім'ї, як оптимальні рівні гнучкості й згуртованості, оптимальні межі – як зовнішні так і внутрішні, чітка і зрозуміла ієрархія, відсутність міжпоколінних коаліцій, альянсів (С. Мінухін, О. Черніков та ін.).

Отже, функціональна сім'я – досить багатозначний феномен, що охоплює як структурно-функціональні, так і змістові аспекти взаємодії; багатомірне явище, узагальненими корелятами якого виступають такі ознаки, як особистісний індивідуальний розвиток членів сім'ї, спосіб подолання сім'єю труднощів (Е. Ейдемільер, В. Юстицькіс та ін.), певні характеристики сім'ї як системи (гнучкість, згуртованість, прямі комунікації тощо).

Порушення сімейного функціонування. Загалом порушення життєдіяльності сім'ї Е. Ейдемільер, В. Юстицькіс розглядають як складне утворення, що включає фактори, які його зумовлюють (складність, з якою зіштовхнулася сім'я), несприятливі наслідки для сім'ї та її реакцію (зокрема, усвідомлення порушення членами сім'ї). Розглядаючи фактори, що зумовлюють сімейні деформації, автори говорять про досить широкий спектр обставин: особливості соціального середовища, умови життєдіяльності сім'ї, особистісні зміни одного з подружжя, які можуть ускладнити функціонування сім'ї [1, с. 29].

М. Боуеном були сформульовані узагальнені критерії дисфункційності сімейної системи: низький рівень автономії, недиференційованість маси «ти» і «вони», закриті межі, ригідність правил і норм, низький рівень емоційної підтримки, нерозвинена метакомунікація [5].

Ознаки дисфункційної сім'ї за Bradshaw (1988): закритість сім'ї, непроникність або розмитість меж індивідів, «заморожені» правила і ролі, вакуум інтимності, секрет сім'ї, що підтримується всіма її членами, конфліктні взаємини, абсолютизація влади,

контролю, схильність до полярності почуттів і суджень, відкидання проблем і підтримування ілюзій [6].

Відкритим залишається питання щодо неповних сімей: думка дослідників-психологів щодо їх благополуччя/неблагополуччя є неоднозначною. Багато з них вважають, що неповна сім'я виступає як умовно неблагополучна вже через неповноту своєї структури (В. М. Дружинін, В. В. Кондратьєва та ін.). Водночас наявні емпіричні дослідження, які свідчать – в таких сім'ях спостерігається тенденція продуктивного подолання життєвих труднощів, що робить їх успішними, а відповідно – нормально функціонуючими [6].

На нашу думку, сімейна дисфункція є природним етапом розвитку у життєвому циклі сім'ї. Подібно до того, як вікові кризи є нормативними моментами особистісного розвитку, так і сімейна дисфункція може супроводжувати перехід сім'ї на інший етап або рівень функціонування. Часто вона виступає певним стимулятором розвитку. Водночас стійка сімейна дисфункція, безперечно, є проявом серйозних системних порушень у сім'ї, блокує як розвиток сімейної системи, так і особистісний розвиток її членів.

Сім'я, яка зустрілася із труднощами, певною мірою намагається протистояти їм, запобігти негативним наслідкам. Дослідження свідчать, що існують досить чіткі відмінності у тому, як різні сім'ї реагують на труднощі. В одних випадках труднощі здійснюють мобілізуючий, інтегруючий вплив; в інших – навпаки, послаблюють сім'ю, призводять до зростання суперечностей. Причому друге є найбільш характерним саме для молодих сімей. Ця особливість неоднакової реакції особливо чітко простежується у випадку «нормативного стресу», тобто зіткнення сім'ї зі звичними для певного етапу труднощами.

Виокремлюють певні особливості сім'ї, завдяки яким вона легше пристосовується до несприятливих умов. Серед таких особливостей відзначають: гнучкість взаємин, середній ступінь чіткості у формулюванні рольових очікувань, «відкритість» у сприйнятті навколишнього довкілля, тобто відсутність тенденції ігнорування якоїсь частини інформації щодо цього світу.

Е. Ейдемільер, В. Юстицькіс запропонували концепцію латентного порушення, під яким мається на увазі таке порушення, яке не чинить істотного негативного впливу на життя сім'ї за нормальних умов, однак грає значну роль у складних обставинах, визначаючи

нездатність сім'ї їм протистояти [1, с. 33]. Наприклад, такі порушення, як незначні проблеми взаєморозуміння, помірна конфліктність, знижена здатність членів сім'ї регулювати рівень своїх вимог одне до одного можуть не мати значного впливу на життя сім'ї за нормальних умов, в той же час у складних умовах вони можуть виявитися достатніми для порушення сімейного функціонування. На думку авторів, уявлення про латентні порушення дає можливість більш точно і різнобічно зрозуміти фактори порушення сімейного функціонування.

Дисфункційна сім'я істотно відрізняється від функціональної зокрема у плані подолання життєвих труднощів. Як зазначає Т. В. Гущина, дисфункційна сім'я схильна використовувати швидше механізми психологічного захисту, ніж стратегії свідомого подолання в складних життєвих обставинах. Частіше вона не здатна долати життєві труднощі, має дисфункційні стабілізатори рівноваги, якими можуть виступати зокрема діти, хвороби, порушення поведінки [6].

Емпіричне дослідження сімейних взаємин. Системні характеристики сімей експериментально вивчалися на прикладі сімей старшокласників. За визначенням, ці сім'ї знаходяться у періоді кризи, пов'язаної з кризою підліткового віку дитини. За допомогою методики FACES-3 було опитано 80 учнів 10-11 класів м.Києва. Серед опитаних 22% респондентів проживають у неповних сім'ях, з матір'ю, решта – у повних сім'ях.

Визначення системних характеристик сім'ї здійснювалося за допомогою методики «Шкала сімейної адаптації і згуртованості» (FACES-3) (Д. Х. Олсон, Дж. Портнер, І. Лаві), що є одним із найбільш відомих стандартизованих опитувальників, призначених для оцінки сімейної структури. В основі методики лежить «циркулярна модель» Д. Х. Олсона, у якій шляхом співвідношення таких важливих параметрів сімейної системи, як згуртованість та адаптація, виокремлюються певні типи сімейних систем. У «циркулярній моделі» сімейна згуртованість розуміється як міра емоційного зв'язку між членами сім'ї: за максимальної вираженості цього зв'язку вони емоційно взаємозалежні, за мінімального – автономні та дистанційовані один від одного. Сімейна адаптація – характеристика того, наскільки гнучко або, навпаки, ригідно, сімейна система здатна пристосовуватися, змінюватися під впливом стресорів [7].

У цій моделі розрізняють чотири рівні сімейної згуртованості – від екстремально низького до екстремально високого: роз’єднаний, розділений, зв’язаний, зчеплений. Аналогічно діагностують чотири рівні сімейної адаптації: ригідний, структурований, гнучкий та хаотичний. Виокремлюються помірні (збалансовані) та межові (екстремальні) рівні сімейної згуртованості та адаптації. Показником успішності функціонування сімейної системи виступають збалансовані рівні: щодо згуртованості – розділений і зв’язаний, щодо адаптації – структурований та гнучкий. Екстремальні рівні розглядаються як такі, що ведуть до порушень функціонування сімейної системи. Комбінування чотирьох рівнів згуртованості й чотирьох рівнів адаптації дозволяє визначити 16 типів сімейних систем, чотири з яких є помірними за обома показниками і називаються збалансованими, чотири – екстремальними, незбалансованими, оскільки мають межові показники за обома параметрами. Вісім інших типів є середньозбалансованими, оскільки один з параметрів належить до екстремальних, а інший – до збалансованих рівнів.

За методикою FACES-3 визначено, що 17% опитаних мають збалансовані сім’ї, 18,5% – незбалансовані, решта 64,5% – середньозбалансовані. Вираженість системних характеристик сімей респондентів представлена в табл. 1.

Таблиця 1

**Вираженість системних характеристик сімей респондентів
(n=80, %)**

Рівень адаптації		Рівень згуртованості	
ригідний	–	роз’єднаний	39%
структурований	9,5%	розділений	46%
гнучкий	31,5%	зв’язаний	15%
хаотичний	59%	зчеплений	–

Наочно рівні основних характеристик сім’ї – адаптації та згуртованості – представлені на рис. 1 і 2.

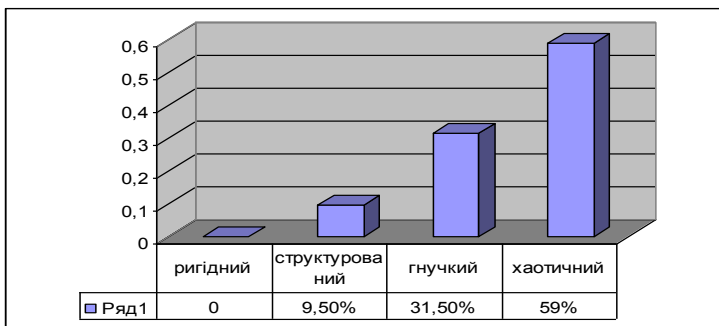


Рис. 1. Рівень адаптації сімей старшокласників (n=80, %).

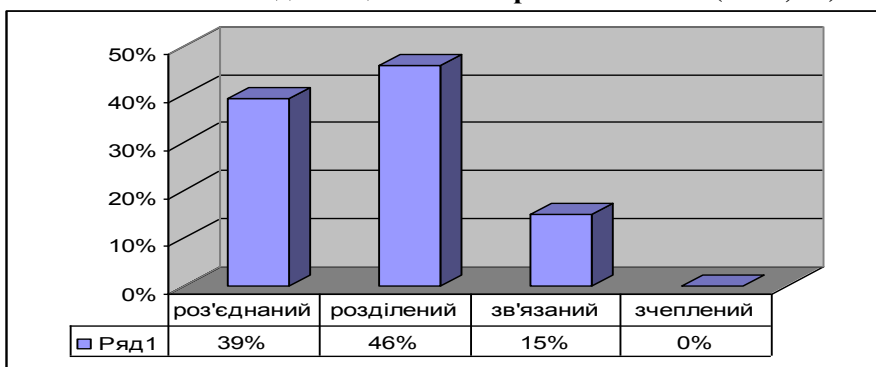


Рис. 2. Рівень згуртованості сімей старшокласників (n=80, %).

З таблиці та діаграм видно, що серед опитаних не представлені такі типи сімей, як ригідний (за типом адаптації) і зчеплений (за типом згуртованості), що належать до екстремальних. Натомість інший полюс екстремальності – хаотичний та роз'єднаний типи – представлені досить виразно. Оскільки розділений і роз'єднаний типи сумарно складають 85% вибірки, можемо зафіксувати тенденцію щодо послаблених емоційних зв'язків у сім'ях з підлітками/юнаками. Що стосується адаптації, то тут переважають гнучкий і особливо хаотичний типи (сумарно 90,5%). Це означає, що сім'ї на цьому етапі досить гнучко адаптуються до життєвих змін, колізій, проте в більшості випадків ця гнучкість є надмірною, що призводить до таких екстремальних порушень, як втрата меж сім'ї, втрата контролю й керованості змінами і взаєминами, хаотичне

функціонування без певних правил, що створювали б принаймні якусь сімейну цілісність, послідовність.

Отже, узагальнюючи результати дослідження, можна стверджувати, що сім'я у період дорослішання дитини зазнає істотних системних змін. Ці зміни стосуються як її структурних характеристик (ієрархія, розподіл ролей), так і емоційних. Сім'ї старшокласників в основному належать до збалансованих типів, проте майже кожна п'ята сім'я є незбалансованою, а приблизно половина сімей у ситуації стресу відзначаються екстремальними реакціями – послабленням емоційних зв'язків, послабленням своєї структури, меж, змішанням ролей, що робить її дисфункційною. Між тим, для конструктивного проходження підлітком критичного періоду розвитку необхідно, щоб сім'я сприяла конструктивному проходженню вікової кризи. Для цього вона має змінюватися разом із підлітком і допомагати йому змінюватися, практикуючи нові форми взаємодії.

Напрямки психологічної корекції. Психологічна практика підтверджує визначену тенденцію: найчастіше до психолога звертаються сім'ї з дитиною-підлітком, і в них переважають тенденції роз'єднаності та хаотичного функціонування.

Психокорекційна робота із дисфункційною сім'єю повинна будуватися як на найкращих досягненнях світової психотерапії, так і на врахуванні особливостей української сім'ї. Серед останніх насамперед відзначимо низьку мотивацію до роботи, що спостерігається у більшості сімей, або очікування швидкої допомоги, «таблетки» від психолога. Отже, найпоширенішим явищем серед цієї категорії сімей є налаштованість на короткотермінову роботу, намагання перекласти відповідальність. Проблема відповідальності для таких сімей взагалі є «каменем спотикання»: кожний з подружжя намагається перекласти відповідальність на іншого, або ж вони об'єднуються у тому, щоб зробити «цапа-відбувайла» з дитини.

Приводом до звернення, як правило, є актуальні труднощі (конфліктна ситуація, симптоматична поведінка одного з членів сім'ї тощо). Часто сім'я не пов'язує (не усвідомлює) дані труднощі із певними загальносімейними характеристиками, особливостями взаємодії, структурою сім'ї.

Структурні особливості сім'ї є значною мірою культурально зумовленими, і це також є важливим чинником, який необхідно

враховувати в терапії. Виокремлюють кілька культурно-заданих моделей сім'ї на основі двох критеріїв – розподілу влади і відповідальності. Моделлю нормальної сім'ї, за В. М. Дружиніним, є сім'я за католицьким типом. У ній влада і відповідальність розподілені між чоловіком та жінкою, але основну відповідальність за сім'ю несе чоловік, сім'я побудована за дітоцентристським типом.

За даними О. І. Маховської, яка досліджувала структуру сімей емігрантів з СРСР [8], а також за нашими власними спостереженнями, серед дисфункційних сімей найчастіше зустрічаються два варіанти структури сім'ї (рис. 3 і 4):

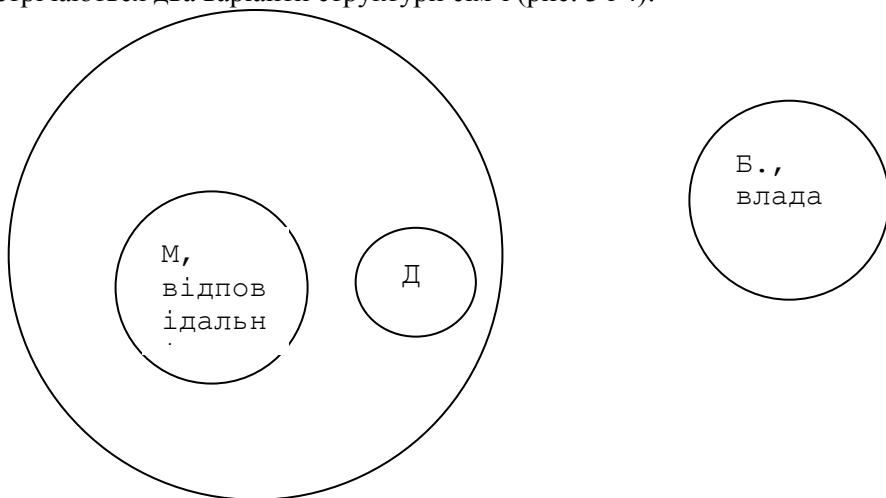


Рис. 3. Сім'я з домінантним батьком.

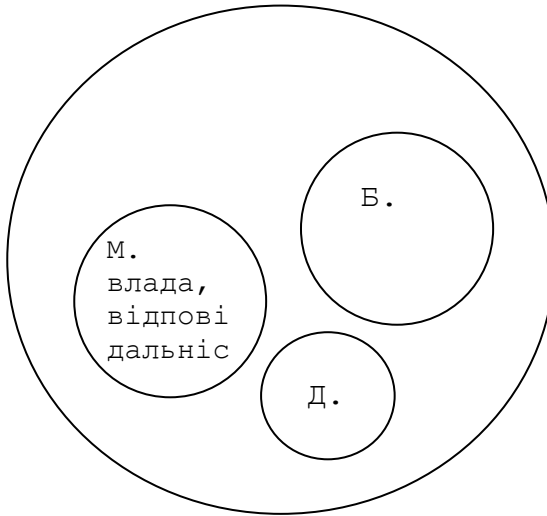


Рис. 4. Сім'я із субдомінантним батьком.

Сім'я, зображена на рис. 3, відзначається тим, що безумовна влада у ній належить батькові, а відповідальність – матері, при цьому стосунки між батьком та матір'ю нагадують психологічне, а то й фізичне зіткнення. Дитина емоційно ближча до матері. На іншому рисунку представлена модель сім'ї з батьком, який позбавлений влади. Фактично, такий батько займає у сім'ї позицію ще однієї дитини. Зрозуміло, що ці структурні особливості значною мірою визначатимуть напрямок роботи психолога, «точку прикладання» його зусиль.

У структурному сенсі метою психотерапії може виступати гармонізація структури сім'ї, зокрема розподіл влади і відповідальності, посилення підсистем (подружньої, дитячої) з одночасним руйнуванням міжпоколінних коаліцій тощо.

Узагальнюючи підходи психологів та психотерапевтів до визначення сімейної дисфункції та напрямків терапії сім'ї, можна назвати такі критерії сімейної дисфункції, які водночас виступають ключовими моментами спостереження і спеціального впливу психолога у практичній психокорекційній роботі з сім'єю:

- межі між сім'єю та оточенням,
- межі всередині сім'ї,

- гнучкість – ригідність,
- влада, керування,
- комунікації, метакомунікації,
- психологічна близькість,
- відповідальність,
- згуртованість – розрізненість,
- виконання сім'єю функцій,
- наявність сімейних секретів,
- рольова узгодженість у виконанні функцій.

У процесі психотерапії важливо постійно поєднувати щонайменше два плани – актуальний (труднощі, які стали причиною звернення сім'ї) і системний, стратегічний (що ці труднощі означають для сім'ї на даний момент та в контексті її розвитку). Актуальний план передбачає фокусування на проблемі, відреагування членами сім'ї емоцій, які в них виникають у зв'язку з ситуацією, з'ясування індивідуальних позицій тощо. Актуальні проблеми, ситуації є матеріалом для роботи в системному плані, який передбачає з'ясування питань: що цей симптом (ситуація) означає для всієї сім'ї? яку функцію виконує? якщо симптом або ситуація зникне, як зміниться сім'я? тощо. Отже, робота йде в актуальному плані, з відстеженням і періодичним переключенням на стратегічний рівень.

Які можливі варіанти роботи з такими сім'ями залежно від поєднання особливостей їх структури, мотивації? Розглянемо варіанти.

Найчастіше батьки уникають роботи з психологом, делегуючи для цього «проблемну» дитину. У таких випадках робота розпочинається з дитиною. Не варто шкодувати часу на встановлення контакту, формування довіри. Запит (скарга) батьків відходить на тло, фігурою стає запит дитини. Часто це навіть не запит, а просто необхідність відреагування почуттів, як правило, амбівалентних, та бажання бути почутим. Звичайно, за такого варіанту, коли батьки недоступні, досить відчутні системні зміни в сім'ї навряд чи вдасться здійснити. Проте, не слід забувати, що працюючи з дитиною, психолог фактично змінює один з елементів системи, а це, за визначенням, має привести до системних зрушень.

Більш обнадійливим та перспективним є варіант, коли один із батьків працює спільно з дитиною. На першому етапі роботи

застосовуються спостереження та відображення психологом особливостей їхнього контакту – як процесуальних моментів (на цьому робиться акцент), так і змістових. До процесуальних аспектів ми відносимо паттерни взаємодії, емоційне забарвлення контакту, фокусування уваги на почуттях, на владно-підвладних стосунках. У змістовому плані, як правило, це обговорення певних вимог і очікувань один від одного, змісту конфліктної ситуації. Прояснюючи феноменологію конфлікту та потреби кожної із сторін, важливо переформулювати претензії у побажання, зробити акцент на конструктив, готуючи ґрунт до компромісу. Така робота справді часто покращує взаємини у даній парі, але не слід забувати про існування інших членів сім'ї. Для цього слід уникати виокремлення пари «батько – дитина», оскільки вона може сприйматися іншими членами сім'ї як коаліція, і по можливості залучити до роботи всю сім'ю.

Напевне, найскладнішою і найцікавішою є робота в тому випадку, коли на консультацію приходять обое батьків з дитиною. Досить складно з'ясувати позицію і запит кожного, а тим більше сформулювати спільний запит. Як правило, скарга батьків стосується проблемної поведінки дитини, інших симптоматичних проявів, при цьому дитина займає протестну позицію, не виявляє бажання працювати. На цьому етапі важливо включити її у сімейну дискусію, показати, що її позиція буде обов'язково врахована, а найкраще – прийняти з нею окремі контракт. Робота надалі може бути спільною, тоді її змістом стануть спільні дискусії та їх переважно процесуальний аналіз. В перспективі можлива окрема робота з подружжям і окрема – з дитиною із періодичним проведенням спільних консультацій.

Результатами роботи психолога із сім'єю можуть виступати: у комунікативному вимірі – покращання взаємодії, емоційне зближення, відновлення прямих каналів комунікації тощо. У системному розумінні – посилення зв'язків між дитячою і батьківською підсистемами, в той же час зміцнення подружньої та дитячої підсистем, руйнування стійких коаліцій, зростання адаптивності, керованості сім'ї. У функціональному сенсі за хороших результатів терапії сім'я переходить на якісно інший рівень функціонування, критеріями чого можуть виступати виконання нею своїх функцій, а також суб'єктивне відчуття задоволеності в членів сім'ї.

Узагальнюючи, можна зробити висновок про те, що проблема вивчення особливостей дисфункційної сім'ї, а також розробка підходів

до надання їй психологічної допомоги є важливим завданням психологічної науки і практики. У цьому плані необхідним є подальше вивчення світового досвіду сімейної психотерапії, а також концептуалізація вітчизняного досвіду психологічної допомоги сім'ям.

Література

1. Эйдемиллер Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – СПб. : Питер, 1999. – 656 с.
2. Дружинин В. Н. Психология семьи / В. Н. Дружинин. – Екатеринбург : Деловая книга, 2000.
3. Сатир В. Как строить себя и свою семью / В. Сатир. – М., 1992.
4. Сермягина О. С. Эмоциональные отношения в семье / Отв. ред. Л.Я. Гозман. – Кишинев : Штиинца, 1991. – 85 с.
5. Холмогорова А. Б. Замещающая профессиональная семья как система // Семейная психология и семейная терапия / Холмогорова А. Б., Ослон В. Н. – М., 2001. – №2. – С. 3-18.
6. Гущина Т. В. Защитное и совладающее поведение в дисфункциональной семье в период кризиса : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Т. В. Гущина. – Кострома, 2005. – 228 с.
7. Черников А. Семейная системная терапия: интегративная модель диагностики / А. Черников. – Изд. 3-е, испр. и доп. – М. : Класс, 2005. – 208 с.
8. Маховская О. И. Формирование идентичности у детей постсоветских эмигрантов в США / Маховская О. И. // Психологический журнал. – 2005. – Т.26. – № 3. – С.102-113.

В статье рассматриваются определения и признаки функциональной и дисфункциональной семьи, критерии семейной дисфункции с точки зрения системного подхода. Приведены результаты эмпирического исследования семей старшеклассников и очерчены основные направления психокоррекционной работы с семьей.

Ключевые слова: функциональная семья, дисфункциональная семья, сплоченность, адаптация.

The definition and the signes of functional and disfunctional family, the criteria of family disfunction in the framework of system approach are examined in this article. The results of empiric research of families of high-school students and the main directions of psychic correction work with a family are presented.

Keywords: functional family, family disfunction, cohesion, adaptation.

СИСТЕМА РОБОТИ ІЗ РОЗВИТКУ УЯВИ В ОБДАРОВАНИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Т. В. Яценко

В статті висвітлено основи створення розвивального середовища, яке сприяє особистісному розвитку обдарованої дитини. Проаналізовано зразки програм розвитку здібностей і обдарованості: «Три кроки», «Обдарована дитина», «Я – дослідник світу» та ін. Описано авторську програму розвитку уяви в обдарованих дошкільників, що впроваджувалася психологом у суспільних дошкільних закладах України: її мета, завдання, особливості, принципи. Виявлено основні умови розвитку уяви в обдарованих дошкільників.

***Ключові слова:** обдарованість, інтегративна програма, мультисенсорний підхід у навчанні, розвивальне предметне середовище, мультисенсорне середовище, особистісно-орієнтована освітня технологія.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. З давніх часів було помічено, що люди відрізняються один від одного вже з раннього дитинства. Дослідників хвилювало питання походження та природа цих відмінностей. Темп розвитку кожної дитини індивідуальний, в цьому процесі можуть бути прискорення та уповільнення, проте в кожному віковому періоді існують свої переваги та своєрідність. Часто зустрічаються діти, які не схожі на своїх однолітків. Вони привертають увагу своєю нестандартністю думок, оригінальністю мислення та випереджальним психічний розвитком. Отже, можна говорити про існування такого феномену, як «вікова обдарованість». Яскраві прояви вікової обдарованості – це базис, на якому можуть вирости видатні здібності.

Дошкільний вік – період становлення здібностей, особистості та бурхливих інтеграційних процесів психіки. Рівень і широта такої інтеграції характеризують формування та зрілість самого явища – обдарованості. Обдарованість у дошкільному віці можна розглядати в якості потенціалу психічного розвитку по відношенню до подальших етапів життєвого шляху особистості. Одним із найбільш дискусійних питань, що стосуються проблеми обдарованих дітей, є питання про виявлення такої категорії дітей серед однолітків. Цей процес тривалий, він пов'язаний з аналізом розвитку конкретної дитини. Обдаровані діти дуже різні: жваві, іноді навіть просто нахабні, і тихоні, що ледве чуто вимовляють відповідь неймовірно складної задачі. Дуже привабливі, чарівні та невмілі, сором'язливі,

такі, що відтануть лише до кінця зустрічі з незнайомою людиною. Проте є в усіх цих дуже різних дітях щось загальне, що за наявності досвіду дозволяє досить швидко визначити саме обдаровану дитину – найчастіше без всяких тестів та інших психологічних вимірів. Ефективна ідентифікація обдарованості за допомогою якої-небудь одноразової процедури тестування неможлива. Тому замість одномоментного відбору обдарованих дітей необхідно направляти зусилля на *поступовий, поетапний пошук обдарованих дітей в процесі індивідуалізованої освіти*. Таким є одне із завдань, що ми намагаємося розв'язати в ході дослідження.

Будь-яка, навіть найталановитіша дитина не зможе розвинути свої здібності, закладені природою, якщо не приділяти їй належної уваги в процесі розвитку. Для прояву таких здібностей потрібна зустріч дитини, від природи наділеної особливими можливостями, з сім'єю, готовою ці можливості розвинути, а потім – із педагогами, що вміють побачити обдарованість і що не бояться її. Тільки за таких умов з'являється справжня обдарованість. Тому важливий правильний підхід до виховання обдарованої дитини, спрямований на її гармонійний розвиток. Раннє виявлення, навчання та виховання обдарованих дітей стає одним з головних завдань вдосконалення системи освіти. Пошук шляхів психолого-педагогічного супроводу обдарованих дітей, створення умов для розвитку їх унікального потенціалу стає також одним із основних напрямів модернізації системи освіти в Україні. Проте недостатній психологічний рівень підготовки психологів та педагогів до роботи з дітьми, що проявляють нестандартність в поведінці і мисленні, призводить до неадекватної оцінки їх особистісних якостей і всієї їх діяльності. Дослідження, проведені в багатьох країнах світу, переконливо показали, наскільки складно перебудувати систему освіти, змінити ставлення педагога до обдарованої дитини, зняти бар'єри, що блокують її таланти.

Робота педагогічного колективу дошкільного закладу здійснюється на основі навчально-виховної програми – державного документу, який визначає цілі, завдання і зміст роботи з дітьми з урахуванням їхніх вікових та індивідуальних особливостей. Науково і методично обґрунтована програма необхідна для синтезу історичних надбань, нових досягнень теорії та практики дошкільної освіти, актуальних суспільних вимог до неї, повинна відповідати особливостям пізнавальної діяльності дітей, забезпечувати їхній

гармонійний розвиток. Наявні державні програми в Україні не завжди враховують індивідуальні особливості дітей, а саме особливості роботи з обдарованими дітьми та їх гармонійний розвиток. Так, наприклад, у програмі «Малятко» зовсім відсутній розділ, який визначає напрямки роботи з обдарованими дітьми, проте у програмі «Дитина» найтипівіші для кожної вікової групи психологічні причини труднощів і відповідні доцільні педагогічні впливи розглядаються у розділі «Діти, які потребують допомоги батьків та вихователів». На відміну від попередніх програм навчання та виховання, Базова Програма розвитку «Я у Світі» має розділ «Характеристика та особливості розвитку обдарованої дитини», в якому розкрито стратегію розвитку, завдання розвитку та організацію життєдіяльності обдарованої дитини [1]. Проте жодна програма не пропонує конкретної системи роботи із зазначеною категорією дітей.

Особливої уваги заслуговує вивчення питання формування новоутворень у обдарованих дошкільників, а саме творчої уяви як центрального новоутворення старшого дошкільного віку. Для обдарованої дитини уява виступає основною характерною якістю. Таким дітям необхідна постійна активність фантазії. Нетривіальні підходи до вирішення завдань, оригінальні асоціації, незвичайні ракурси розгляду проблеми – все це характерно для обдарованих дітей і є результатом творчої уяви.

Якщо проаналізувати Державні програми навчання та виховання дітей дошкільного віку, то уваги формуванню новоутворень в старшому дошкільному віці приділяється якнайменше. Традиційно складена в нас система дошкільного виховання і навчання фактично не містить в собі (або містить в недостатній мірі) спеціальних заходів, спрямованих на послідовний і систематичний розвиток у дітей уяви, а тим більше в обдарованих дошкільників. У цих умовах уява розвивається в основному лише стихійно та в результаті, як правило, не досягає високого, а часто навіть і задовільного рівня свого розвитку. Причиною такої ситуації є складність самого процесу розвитку уяви. Основним і найбільш радикальним засобом виходу з цього положення, звичайно ж, є зміна змісту та методів навчання, їх спеціальна орієнтація на розвиток у дітей здатності до творчості.

Одним із часткових, доступних способів зміни описаної ситуації є цілеспрямований розвиток творчої уяви обдарованих

дітей у ході спеціально організованих у межах дошкільного закладу ігрових занять, спрямованих на розвиток особистості дитини-дошкільника та основного новоутворення віку – уяви. Тому ми поставили *завдання створити та апробувати таку систему роботи з обдарованими дітьми в умовах суспільних дошкільних навчальних закладів, що включатиме в себе розвиток творчої уяви як психологічного новоутворення старшого дошкільного віку та характерної якості таких дітей.*

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні роки в Україні створено наукові фонди, які сприяють виявленню, навчанню і вихованню обдарованих дітей: «Наукова зміна», «Обдарованість», «Обдаровані діти України», затверджена комплексна програма «Творча обдарованість». За результатами реалізації програми «Обдаровані діти» в Донецькій області створено Банк обдарованих дітей.

На відміну від України, в Росії соціальне замовлення суспільства до освіти на творчо обдаровану особистість зумовило підвищення вимог до її якості. Ці вимоги знайшли віддзеркалення в президентській програмі «Діти Росії», що включає розділ «Обдаровані діти» (1996), «Національній доктрині утворення РФ» (2000), «Концепції модернізації освіти до 2010 року», в яких розвиток здібностей, обдарованості особистості ставиться як одна з пріоритетних цілей.

Авторська програма розвитку здібностей і обдарованості О. Л. Музики «Три кроки» розрахована на школярів, але ідею трьох кроків програми можна використовувати і в роботі з дошкільниками: створення ситуації успіху для всіх учасників навчально-виховного процесу; створення ситуації поцінування досягнень, результатів та вмінь; накопичення досвіду успішних діяльностей [3].

Програма «Обдарована дитина» була створена колективом авторів Навчального центру Л. А. Венгера у 1995 році. Вона є рівневим варіантом програми «Розвиток» і призначена для освітньої роботи з групою розумово обдарованих дітей 5-7 років. Використання програми вимагає від вихователя не лише загальної кваліфікації, але і знання психології обдарованих дітей.

Авторська формувальна програма В. І. Маслової «Я – дослідник світу» спрямована на розвиток творчого потенціалу обдарованих дітей [2].

О. І. Щєбланова пропонує авторську систему роботи з обдарованими, яка складається з п'яти етапів: скрінінгу (відсіювання) обдарованих, ідентифікації, відбору для спеціального навчання, індивідуалізації процесу навчання, забезпечення психолого-педагогічного супроводу на всіх етапах розвитку [6].

О. І. Савєнков у авторській програмі «Обдарована дитина в масовій школі» [4] пропонує систему психодіагностики обдарованості, що включає три рівні: теоретичний (розробка концепції і моделі обдарованості); методичний (вибір і підготовку «інструментарію»); організаційно-педагогічний, що передбачає чотири етапи виявлення обдарованості – попереднього пошуку; оцінно-корекційний; самостійної оцінки; завершального відбору.

Проводячи аналіз систем роботи з обдарованими дітьми, можна зустріти безліч програм, розроблених авторськими колективами навчальних закладів Росії та України: «Нова формація» (Абакан), «Нове покоління» (Новочебоксарськ), «Екологія обдарованості» (Маслянїнськ), «Обдарована дитина в системі загальноосвітньої школи адаптивної моделі» (Москва), Підпрограма цільової програми «Діти Алтаю 2007–2010 роки» – «Обдаровані діти», Цільова регіональна програма «Обдаровані діти» (Хойнікськ), «Обдаровані діти» (Донецьк) та ін.

Таким чином, аналіз програм роботи з обдарованими дітьми свідчить про те, що найбільше уваги приділяється дітям шкільного віку, дошкільники частіше залишаються поза увагою науковців і практиків. Лише невелика частина представлених у літературі систем роботи може бути використана в роботі з обдарованими дітьми дошкільного віку.

Мета статті – описати систему роботи з обдарованими дітьми в умовах суспільних дошкільних навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасний підхід до проблеми обдарованості та її специфіки в дошкільному віці дозволив розробити як систему відбору обдарованих дітей, так і особливу (інтегративну) програму розвитку особистості дошкільників, спрямовану на розвиток у дітей трьох компонентів, що входять до структури обдарованості: пізнавальної активності, розумових здібностей та дитячих видів діяльності.

Особливістю програми є те, що вона спрямована на співпрацю батьків, вихователів і психолога дошкільного закладу. В структуру програми входить: відбір обдарованих дітей, підготовка колективу

дошкільного закладу до роботи з обдарованими дітьми, інтегративна програма роботи з дітьми, робота з батьками.

Мета програми:

– виявлення і підтримка обдарованих дітей, розкриття їх індивідуальності, розвиток цілісного світобачення, творчого і системного мислення;

– створення сприятливих умов для розвитку обдарованих дітей в інтересах особистості, суспільства і держави.

Завдання:

1. Створити систему відбору та розвитку обдарованих дітей.

2. Створити оптимальні умови для розвитку і реалізації потенційних здібностей обдарованих дітей.

3. Удосконалити інформаційне, науково-методичне забезпечення дошкільного закладу з проблеми дитячої обдарованості;

4. Налагодити взаємодію педагогів дошкільного закладу з батьками виявлених обдарованих дітей з метою реалізації цілісного підходу в їх вихованні і розвитку (батьки-дитина-педагоги).

У зв'язку з тим, що виявлення розумової обдарованості можливо лише з п'ятирічного віку, навчання таких дітей ми почали з п'яти років.

Робота з дітьми та дорослими велася одночасно, причому найбільше уваги потребувало впровадження інтегративної програми розвитку обдарованих дошкільників, в основі якої лежить розвиток внутрішніх механізмів творчої уяви як новоутворення дошкільного віку та основної характерної якості обдарованої дитини (уява є основою творчості, а творчість – один з компонентів обдарованості).

При відборі в групу обдарованих дітей потрапили дошкільники з яскраво вираженою пізнавальною спрямованістю та високим рівнем розвитку розумових здібностей. Але це здібності, характерні саме для дошкільного дитинства, що проявляються головним чином в сфері образних форм пізнання світу – наочно-образного мислення та уяви. Тому основне завдання освітньої роботи полягало в тому, щоб забезпечити вдосконалення цих здібностей. Відомо, що в старшій групі триває засвоєння різних форм символізування, яке є основою для розвитку творчих здібностей, тому в нашій програмі дітям пропонувалися завдання, спрямовані на розвиток уяви. Що стосується пізнавальної

спрямованості, то її збереження та розвиток забезпечене насиченістю програми пізнавальними завданнями і не вимагає яких-небудь спеціальних виховних дій.

Творча діяльність, яку ми постійно використовували на заняттях, сприяла розвитку почуттів дітей. Здійснюючи процес творчості, дитина отримувала цілу гаму позитивних емоцій як від процесу діяльності, так і від отриманого результату. Творча діяльність сприяла оптимальнішому і інтенсивнішому розвитку вищих психічних функцій – таких, як пам'ять, мислення, сприймання, уваги. Творча діяльність впливала на розвиток особистості дитини, допомагала їй засвоювати моральні норми – розрізняти добро і зло, співчуття і ненависть, сміливість і боягузтво і т. д. У своїй творчій діяльності дитина відбивала своє розуміння життєвих цінностей, свої особистісні властивості, по-новому осмислювала їх.

У творчості дитини процеси сприймання, уяви та мислення зливаються воедино. Тому для фахівців дошкільної освіти, які працюють з обдарованими дітьми, важливо зрозуміти, що розвиток уяви не можна розглядати у відриві від розвитку мислення та довільної саморегуляції. Саме у малюнках, виробках, конструкціях, ігрових сюжетах тощо відбувається обробка образів уяви і втілення в реальну творчість дітей.

Отже, тезу Л. С. Виготського про взаємозв'язок розвитку уяви, мислення, вольової регуляції і творчості дитини можна розглядати як провідний принцип організації навчання, спрямованого на розвиток творчої особистості обдарованої дитини. Тому на наших заняттях ми надавали перевагу продуктивним видам діяльності, які мають образну основу.

Для досягнення розвивального ефекту навчання ми побудували план розвитку уяви та творчості обдарованої дитини, а не просто план оволодіння дітьми операціональною стороною діяльності.

В якості пріоритетних **цілей** розвитку обдарованих дітей старшого дошкільного віку ми виділяємо: розвиток духовно-моральних основ особистості обдарованої дитини, вищих духовних цінностей; створення умов для розвитку творчої особистості; розвиток індивідуальності обдарованої дитини (виявлення та розкриття самотності та індивідуальної своєрідності її можливостей); забезпечення умов розвитку цілісного світобачення

та високого рівня компетентності в різних галузях знання відповідно до індивідуальних потреб і схильностей дитини.

Основні **завдання** програми розвитку:

1. Сприяти розвитку творчої уяви як основної характерної якості обдарованої дитини.

2. Задовольнити пізнавальні інтереси як прояв основної пізнавальної потреби обдарованої дитини.

3. Створити сприятливі умови для гармонійного поєднання інтелектуального розвитку обдарованої дитини з її фізичним, соціальним, емоційно-вольовим, морально-духовним, естетичним розвитком.

4. Гармонізувати взаємини з однолітками.

5. Звернути увагу дитини на власні недоліки, попереджаючи зазнайство.

6. Сприяти розвитку індивідуальності обдарованої дитини, її самобутності.

7. Вчити керуватися у своїй поведінці совістю як внутрішньою етичною інстанцією.

8. Формувати базові моральні якості, такі як працелюбність, людяність, самолюбність, самовладання, справедливість, відповідальність та ін.

Безумовно, стосовно навчання інтелектуально обдарованих дошкільників провідними в нашій роботі були **методи** творчого характеру – проблемні, дослідницькі, проектні – у поєднанні з методами самостійної, індивідуальної і групової роботи. Особливе місце відводилося методу пісочної гри (педагогічна пісочниця). Ці методи мають високий пізнавально-мотивувальний потенціал і відповідають рівню пізнавальної активності та інтересів обдарованих дітей.

Наша програма розвитку обдарованої дитини має наступні **особливості**: включає завдання на розвиток не тільки інтелектуального, але і творчого потенціалу дитини; поєднуються пізнавальні і емоційні компоненти (інтеграція); вивчаються широкі (глобальні) теми та проблеми, що дозволяє враховувати інтереси обдарованих дітей до загального, їх підвищене прагнення до узагальнення, інтерес до майбутнього; формується цілісна картина світу на основі інтеграції тем і проблем (тематичне планування), що відносяться до різних галузей знань і дозволяє стимулювати прагнення обдарованих дітей до розширення та поглиблення своїх

знань; враховується схильність дітей до дослідницького типу поведінки, формуються навички дослідницької діяльності; враховуються інтереси обдарованої дитини і максимально заохочується поглиблене вивчення тим, вибраних самою дитиною; забезпечується гнучкість і варіативність навчального процесу з точки зору змісту, форм і методів навчання, аж до можливості їх коригування самими дітьми з урахуванням характеру їх потреб, що змінюються, і специфіки їх індивідуальних способів діяльності; підтримується та розвивається самостійність у навчанні; постійно набувається і збагачується досвід творчості, формується механізм самоорганізації та самореалізації особистості кожної дитини; використовуються різноманітні джерела, засоби та способи отримання інформації (реалізація принципу комп'ютеризації освіти); використовується мультисенсорний підхід у навчанні обдарованих дітей, що передбачає включення різних аналізаторів у процес пізнання та збагачення чуттєвого досвіду дитини; стимулюється оцінка дітьми результатів своєї роботи, формуються у них навички публічного обговорення і відстоювання своїх ідей і результатів творчої діяльності.

Мета і завдання програми спираються на психолого-педагогічні принципи. До основних загальних **принципів** навчання обдарованих дітей дошкільного віку відносяться:

- принцип розвивального і виховного навчання. Цей принцип означає, що цілі, зміст і методи навчання повинні сприяти не лише засвоєнню знань і умінь, але і пізнавальному розвитку, а також вихованню особистих якостей дітей;

- принцип індивідуалізації і диференціації навчання. Він полягає в тому, що цілі, зміст і процес навчання повинні враховувати індивідуальні і типологічні особливості дітей. Реалізація цього принципу особливо важлива при навчанні обдарованих дітей, у яких індивідуальні відмінності виражені в яскравій і унікальній формі;

- принцип урахування вікових можливостей. Цей принцип припускає відповідність змісту освіти і методів навчання специфічним особливостям обдарованих дітей на різних вікових етапах, оскільки їх підвищені можливості можуть легко провокувати завищення рівнів труднощів навчання, що може привести до негативних наслідків;

- діяльнісний принцип підкреслює, що вихідним моментом в досягненні цілей розвивальної роботи є організація активної діяльності дитини;

- принцип інтеграції зусиль найближчого соціального оточення припускає залежність ефективності розвивальної роботи від співпраці з батьками вихованців, від опори на взаємовідносини з однолітками;

- принцип взаємозв'язку розвитку уяви, мислення, вольової регуляції і творчості дитини;

- принцип ампліфікації розвитку, що передбачає максимальну реалізацію усіх можливостей вродженої програми дитини і новоутворень, придбаних за роки життя, які виникають в результаті «зустрічі» генетичних і соціальних програм розвитку.

Виходячи з того, що обдаровані діти відрізняються один від одного ступенем обдарованості, пізнавальним стилем, сферами інтересів, програми для них повинні бути індивідуалізовані.

Необхідність індивідуального підходу пояснюємо тим, що на одні й ті ж засоби і форми виховного впливу кожна дитина реагує по-різному, залежно від своєрідності її розуму, почуттів, волі, темпераменту, характеру, що виникли раніше від того, як складаються її стосунки з однолітками, з вихователем на даному етапі. Це стає причиною суттєвих індивідуальних відмінностей у ставленні кожної дитини до самих виховних впливів. Ігнорування цього факту знижує ефективність впливів вихователя на обдаровану дитину, а іноді дає небажані наслідки.

Основним завданням перед освітянами, що ставить Національна доктрина розвитку освіти в Україні на найближчі двадцять п'ять років, є перехід до особистісно зорієнтованих технологій навчання. Саме тому під час впровадження нашої програми, ми реалізували особистісно-орієнтований підхід як цілісну, системну, лонгітюдну побудову взаємозв'язку ходу розвитку особистості, учіння та навчання. Особистісно-орієнтована освітня технологія, яку ми впровадили, спрямована на створення умов для прояву та збагачення суб'єктного досвіду дитини, досвіду її життєдіяльності, де вона розкривається і розвивається як суб'єкт пізнання, як індивідуальність.

Важливим аспектом в реалізації нашої програми було створення розвивального предметного *середовища*. Ми створили систему умов, що забезпечили повноту розвитку дитячої діяльності та її особистості.

Вона включає ряд базових компонентів, необхідних для повноцінного фізичного, естетичного, пізнавального та соціального розвитку обдарованих дітей. Величезним резервом творчого розвитку дитини є використання нових інформаційних технологій (у тому числі комп'ютерних), які можуть увійти до дошкільного дитинства через гру та інші види символіко-модельної діяльності. Нові інформаційні технології формують у дитини мотиваційну, інтелектуальну та операціональну готовність до життя в інформаційному суспільстві. Невід'ємною частиною створеного розвивального середовища є обладнання сенсорної кімнати, що надає можливість здійснювати мультисенсорний підхід до розвитку особистості обдарованої дитини. Ідея використання мультисенсорного методу в навчанні дітей не нова. Ефективність цього методу підтверджена багаторічною успішною практикою у багатьох країнах світу. Нейрофізіологічні дослідження науковців показали, що діти краще засвоюють інформацію, включаючи усі чутливі канали сприйняття: слух, зір, дотик, нюх і смак. Ця технологія забезпечує багатоканальність надходження інформації і в той же час цілісність її сприймання. Таке середовище можна назвати «мультисенсорним середовищем».

Висновки та перспективи наукових пошуків. Таким чином, реалізація програми розвитку обдарованих дошкільників вимагає дотримання найважливішої умови розкриття творчих здібностей дітей – створення загальної атмосфери прийняття, свободи, можливості для кожної дитини пережити досвід своєї успішності, «момент досягнення». Основними **умовами** розвитку уяви обдарованих дітей є:

1. Створення суб'єкт-суб'єктних відносин з дитиною;
2. Включення дитини в різні види творчості;
3. Збагачення соціального досвіду дитини;
4. Забезпечення розвитку пізнавальних інтересів;
5. Перетворення уяви з вільної на творчо спрямоване довільне фантазування;
6. Формування позитивного емоційного відношення до нового;
7. Формування уміння застосовувати спосіб включення.

Отже, давня і в той же час актуальна проблема створення програм і умов розвитку обдарованих дітей не має простого, однозначного рішення. Вона вимагає подальших досліджень. Ця дискусійна проблема повинна вирішуватися з урахуванням

конкретних соціально-психологічних обставин. Обдарованість настільки індивідуальна та неповторна, що питання про оптимальні умови навчання та розвитку кожної дитини повинно розглядатися окремо.

Література

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі». – 3-тє вид., випр. / наук. кер. та заг. ред. О. Л. Кононко.– К. : Світич, 2009. – 430 с.

2. Маслова В. И. Психологические условия развития творческого потенциала одаренных детей дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / В. И. Маслова. – Нижегород. гос. пед. ун-т Нижний Новгород, 2003. – 24 с.

3. Музыка О. Л. Програма ціннісної підтримки розвитку здібностей та обдарованості «Три кроки» / О. Л. Музыка. – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 34 с.

4. Савенков А. И. Программа «Одаренный ребенок в массовой школе» / А. И. Савенков // Первое сентября. – 2003. – № 29.

5. Чиркова Т. В. Психологическая служба в детском саду : учебное пособие для психологов и специалистов дошкольного образования / Т. В. Чиркова. – М. : Педагогическое общество России, 1998. – 255 с.

6. Щербланова Е. И. Психологическая диагностика одаренности школьников : проблемы, методы, результаты исследований и практики / Е. И. Щербланова. – М. : Воронеж, 2004. – 246 с.

В статье освещены основы создания развивающей среды, которая способствует личностному развитию одаренного ребенка. Проанализированы образцы программ развития способностей и одаренности: «Три шага», «Одаренный ребенок», «Я – исследователь мира» и др. Описана авторская программа развития воображения у одаренных дошкольников, внедряемая психологами в общественных дошкольных заведениях Украины: ее цель, задачи, особенности, принципы. Выявлены основные условия развития воображения у одаренных дошкольников.

Ключевые слова: одаренность, интегративная программа, мультисенсорный подход в обучении, развивающая предметная среда, мультисенсорная среда, личностно-ориентированная образовательная технология.

This article presents the basics of developing environment that promotes personal development of gifted children. Analyzed samples of programs for the development of abilities and talents, "Three Steps", "Gifted Child", "I - explorer of the world" and others describe the author's program of development in imagination of gifted preschoolers, being introduced by psychologists in public preschools in Ukraine: its purpose, objectives, particularly and principles. The basic conditions for the development of imagination in gifted preschoolers.

Keywords: gifts, integrative program, multi-sensory approach to learning, developing objective environment, multi-sensory environment, student-oriented educational technology.

З М І С Т

<i>Максименко С.Д.</i> Методологічний аналіз прогнозування та внутрішні лінії розвитку психічного здоров'я особистості	3
<i>Болтівець С.І.</i> Психогігієна сімейного виховання як основна умова запобігання насильству в родині	16
<i>Андрієвська В.В.</i> Особливості текстотворчої діяльності науковця в контексті зростання його професійного досвіду.....	46
<i>Бойко С.Т.</i> Функціональний аналіз патогенних текстів (до проблеми психологічних аспектів медіа-освіти)	62
<i>Ботіна Л.Й.</i> Дослідження гендерних особливостей мовленнєвої комунікації у науковому співтоваристві.....	74
<i>Верещак Є.П., Манилова Л.М.</i> Когнітивно-духовний потенціал особистості в контексті актуальних проблем суспільства.....	84
<i>Виноградна О.В., Сидорук О.О.</i> Особистісна впливовість як професійно важлива якість працівників патрульної служби міліції	95
<i>Гончаренко С.А.</i> Проблеми визначення змісту та сутності поняття «когнітивний розвиток»	107
<i>Гордєєва Ж.В.</i> Розуміння змісту метафори та його вплив на свідомість суб'єкта психологічного консультивання	116
<i>Дембицька Н.М.</i> Психологічні особливості становлення суб'єктності студентів у просторі відносин власності	126
<i>Євченко І.М.</i> Феномен самоствердження в системі психологічних категорій	137
<i>Завгородня О.В.</i> Психологічні особливості художньо обдарованих осіб: гендерні та метагендерні аспекти	148
<i>Зубіашвілі І.К.</i> Ставлення до грошей як засіб реалізації економічної суб'єктності старшокласників в процесі соціалізації	160

<i>Львіна Ю.М.</i> Історико-психологічний аналіз моделей життєвої успішності	169
<i>Кокун О.М.</i> Особливості формування професійної спрямованості та компетентності майбутніх фахівців професій типу «людина-людина».....	182
<i>Кондратенко Л.О.</i> Ідеї Л.С.Виготського про вплив середовища на психічний розвиток дитини та сучасний кіберпростір	197
<i>Корніяка О.М.</i> Психологія розвитку комунікативної компетентності на різних етапах професійного становлення особистості	210
<i>Коробко С.Л.</i> Досвід прискореного навчання дітей у контексті проблеми наступності дошкільної та шкільної освіти.....	223
<i>Корольов Д.К.</i> Стабільність проявів обдарованості як діагностичний показник	236
<i>Куценко-Лада Г.В.</i> Негаційний формат світовідчуття в антропології Ж.-П.Сартра	246
<i>Литовський В.Ф.</i> Історико-психологічний контекст розбудови шкільного навчання на діалогічних засадах	262
<i>Лукомська С.О., Лютфалієва Л.С.</i> Гендерні та вікові особливості опосередкованої комп'ютером комунікації (на прикладі інтернет-форумів).....	273
<i>Лукомська С.О.</i> Комунікативні особливості психологів-науковців і психологів-практиків.....	283
<i>Маслюк А.М.</i> Особливості лідерських якостей в уявленнях менеджерів бізнес-організацій України.....	294
<i>Медінцев В.О.</i> Особистість як інтегральна якість культурного простору особи	304
<i>Мусатов С.О.</i> Метапсихологічні витoki комунікативного виміру особистості	314
<i>Пророк Н.В.</i> До проблеми саморозвитку в процесі професіоналізації.....	325
<i>Семенова Р.О.</i> Освітнє середовище як засіб розвитку обдарованості особистості	335

Серьогін Ю.В. Знання про нейрони, мозок і людину в контексті сучасних проблем особистості	347
Сидорук О.О. Формування й розвиток здатності працівників патрульної служби міліції до здійснення особистісного психологічного впливу на правопорушників	358
Тищенко С.П. Дискурс-аналітичний підхід до інтерпретації автобіографічних наративів	368
Царенко Л.Г. Інтерпретаційні схеми здоров'я у вітчизняному соціокультурному дискурсі	400
Яблонська Т.М. Сімейна дисфункція: феноменологія, види, напрямки психокорекції	415
Яценко Т.В. Система роботи із розвитку уяви в обдарованих дошкільників	428

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

*Інституту психології
імені Г. С. Костюка
НАПН України*

Випуск 39

За редакцією академіка
Максименка Сергія Дмитровича

Комп'ютерна верстка: *О.В.Корнієнко*

Підписано до друку 26.12.2011.
Формат 60x841 /16. Друк офсет. Папір офс.
Ум. друк.арк. 28. Наклад 300

Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України

Код ЄДРПОУ: 26077922. 01033, Київ-33, вул. Паньківська, 2. Тел. +380(44) 288 3320, факс
+380(44) 288 1963, e-mail inst psychol@hotmail.com.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого ЗМІ КВ 17922-6772 ПР

ТОВ НВП «Ніка-Центр». 01135, Київ-135, а/с 192
т./ф. (044) 390-11-39; e-mail:psyhea@i.com.ua, www.nika-centre.kiev.ua
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру суб'єктів
видавничої справи ДК №1399 від 18.06.2003