

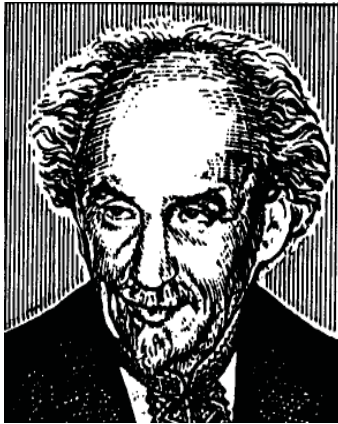
Інститут психології  
імені Г.С.Костюка АПН України

## Наукові записки

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

За редакцією академіка С.Д. Максименка

*Випуск 38*



Фундатор Інституту психології,  
відомий український вчений, академік  
**Григорій Силівич Костюк**

(Художник Г.Т. Задніпрний)

Київ – 2010

Друкується за ухвалою Вченої ради  
Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України

**Редакційна колегія:** дійсний член АПН України, доктор психол. наук, проф. С.Д. Максименко (головний редактор), член-кореспондент АПН 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, член-кореспондент АПН України, доктор психол. наук, проф. М.Й. Боришевський, доктор психол. наук В.В. Москаленко, дійсний член АПН України, доктор психол. наук, проф. В.О. Моляко, канд. психол. наук С.П. Тищенко (відповідальний секретар), С.Т.Бойко (літредактор).

**Наукові записки** Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. академіка С.Д. Максименка. – К.: Ніка-Центр, 2010. – Вип. 38.– 392 с.

У збірнику висвітлено актуальні проблеми інноваційної освіти, механізми становлення особистості в контексті експериментально-генетичного методу, схарактеризовано особливості мовної творчості у міжлюдській взаємодії, розглянуто структуру мовно-мовленнєвої та комунікативної компетентності психолога.

Значну увагу приділено рівню інтелекту як показнику обдарованості, діагностичним та прогностичним можливостям психодіагностики обдарованості, діалогічним засадам розбудови шкільного навчання, становленню суб'єкта мовленнєвого розвитку в досвіді Школи діалогу культур.

У збірнику відображено також проблеми соціальної дезадаптації молодших школярів і підлітків, представлено різні наукові підходи до розуміння поняття «здоров'я» та приділено увагу психічному здоров'ю молодших школярів у контексті піклування про нього працівників психологічної служби.

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

## З М І С Т

<i>Кремень В.Г.</i> Інноваційний вектор в освіті як виклик часу	5
<i>Максименко С.Д.</i> Психологічні механізми становлення особистості: експериментально-генетичний метод	18
<i>Болтівець С.І.</i> Психологія мовної творчості у міжлюдській взаємодії	35
<i>Андрієвська В.В.</i> Мова й мовлення в структурі професійної компетентності психолога	46
<i>Балл Г.О.</i> Категорія «діалог» та засади її поняттєвої конкретизації	64
<i>Бастун Н.А.</i> Нейропсихологічний підхід як чинник підвищення ефективності роботи шкільного психолога	72
<i>Бастун Н.А., Лукомська С.О.</i> Вплив концептуальної моделі розумової відсталості на термінологічні особливості означеної проблеми у психології, педагогіці, соціальній роботі	81
<i>Бойко С.Т.</i> Вплив вербального медіатексту на масову свідомість: історичний аспект	89
<i>Ботіна Л.Й.</i> Про дослідження гендерних особливостей мовленнєвої комунікації у науковому товаристві	97
<i>Виноградна О.В.</i> До питання про мовну компетентність психолога-викладача	105
<i>Драніщева Е.І.</i> Психологічні умови успішності мовленнєвої взаємодії психолога з важкими підлітками	112
<i>Завгородня О.В.</i> Особистість: екзистенційний зміст зрілості	120
<i>Кокун О.М.</i> Психологічні особливості професійного становлення менеджерів банківської сфери	129
<i>Кондратенко Л.О.</i> Пошуки основних психологічних механізмів у роботах Л.С.Виготського та М.Я.Басова 20-х років ХХ сторіччя	142
<i>Коробко С.Л.</i> Психічне здоров'я молодших школярів як предмет піклування працівників психологічної служби	152
<i>Корольов Д.К.</i> Діагностичні та прогностичні можливості методів психодіагностики обдарованості	160
<i>Куєвда В.Т.</i> Традиціоналізація та стереотипізація психологічного простору етнокультури особистості	168
<i>Куценко-Лада Г.В.</i> Поняття інтенційного в концепції Франца Brentano та її значення для проблеми образу світу	176

<i>Левчук Я.М.</i> Когнітивний потенціал традиційної дитячої субкультури	188
<i>Летцев В.М.</i> Криза в психології початку ХХ сторіччя і спадщина В.В.Зеньковського	197
<i>Леценко Л.О.</i> Психологічні особливості комунікації в Інтернеті: можливості та проблеми в контексті діяльності психолога	206
<i>Литовський В.Ф.</i> Діалогічні засади розбудови шкільного навчання	219
<i>Лукомська С.О.</i> Зміст понять «клінічна/медична психологія» у вітчизняній та зарубіжній науці	228
<i>Маслюк А.М.</i> Різновиди депривуючих чинників подій голодоморів в Україні першої половини ХХ століття	238
<i>Мусатов С.О.</i> Полемічні акценти у визначенні предмета психології особистості	247
<i>Петренко І.В.</i> Дослідження регулятивної сфери школярів із різними навчальними досягненнями	257
<i>Російчук Т.А.</i> Становлення суб'єкта мовленнєвого розвитку в досвіді Школи діалогу культур	264
<i>Рябовол Т.А.</i> Дослідження емпатійності у соціально дезадаптованих молодших школярів	272
<i>Семенова Р.О.</i> Рівень інтелекту як показник обдарованості	280
<i>Серьогін Ю.В.</i> Міжнейронне спілкування як основа знакової системи мовлення людини	297
<i>Тищенко С.П.</i> Феноменологічний досвід особистості у словесному вираженні: інтерпретація автобіографічних наративів	306
<i>Філоненко Л.А.</i> Дослідження відхилень у соціальній спрямованості дезадаптованих підлітків	336
<i>Харитонов В.А.</i> Смысловиттєві критерії діагностики соціальної дезадаптації підлітків	348
<i>Царенко Л.Г.</i> Дискурс здоров'я: концептуальні моделі дослідження	357
<i>Щербина Л.Ф.</i> Гносеологічний аспект професійної діяльності психотерапевта	369
<i>Яблонська Т.М.</i> Ідентичність як предмет психологічного аналізу	378
<b>ПОСТАТІ</b> <i>Губко О.Т.</i> Прощавай, наш учителю!	387

## ІННОВАЦІЙНИЙ ВЕКТОР В ОСВІТІ ЯК ВИКЛИК ЧАСУ

В.Г.Кремень

*У статті висвітлюються актуальні питання здійснення в освітній системі ефективних інноваційних заходів. Показано, що освіта в добу глобалізації та високих технологій є конструктивним фактором еволюції суспільства, консолідації його інтелектуальних та духовних ресурсів заради культурного, соціально-економічного й екологічного усталеного розвитку зростаючого покоління. Наголошується на актуальності відродження національних традицій українського народу, які спрямовані на збереження і розвиток одвічних моральних цінностей, що регулюють взаємини між людьми та сприяють адаптації зростаючої особистості до норм суспільного життя.*

**Ключові слова:** глобалізація, освітній простір, інновація, інноваційна освіта, самоефективність особистості.

Процеси глобалізації та демократизації освіти – це реальність ХХ століття, яка, поза сумнівом, стане ознакою і нової доби – третього тисячоліття. Формування й розвиток глобалізованого світу зумовлені прогресом цивілізації. У системі домінуючих життєвих смислів і цінностей нашої цивілізації особливе місце займає цінність *інновацій* і *прогресу*. Інновація забезпечує успіх перетворювальної діяльності, що приводить до позитивних результатів у різних сферах життя людини і, зрештою, соціального прогресу.

«Традиція і звичай, – стверджує Е.Гідденс, – усе більше послаблюють свій вплив на наше життя, і це позитивний процес, оскільки він надає людині небачений до того рівень свободи» [10, с. 17]. Схожу думку висловлює і П. Бергер, коли пише про те, що на культурному рівні виник серйозний виклик плюралізму: руйнування сталих традицій і поява можливості вибору серед цінностей, вірувань і життєвих стилів. Результати таких змін непередбачувані, оскільки вони можуть набути форми внутрішньої соціальної і культурної деструкції, якщо процес інноваційних змін не буде взято під раціонально-інтелектуальний контроль.

Наука, освіта, технологічний ринок, який весь час розширюється, породжують новий спосіб мислення і життя, роблять свій внесок у традиційні культурні відносини між людьми, змінюючи до певної міри їх стиль і характер.

Тут справді, за передбаченням видатного французького гуманіста ХХ століття П'єра Тейяра де Шардена, має відбутися відкриття людини як об'єкта пізнання. «З цієї точки зору, – пише Шарден, – можна передбачити, що коли ми йдемо до людської ери науки, то ця ера буде найвищою мірою науки про людину – людина як “предмет пізнання” – це ключ до всієї науки про природу» [8, с. 220].

У такій ситуації процеси глобалізації підсилюють значення *освітньо-духовного фактора*, адже в міру його розвитку збільшується роль головного ресурсу сучасного соціуму – *інтелектуального*, який визначає професійний

та організаційний потенціал суспільства. З усього сказаного аподиктично випливає, що освіта ХХІ століття – це не лише ланка передачі молодому поколінню знань. Освіта в добу глобалізації та високих технологій – це могутній чинник соціальної стабільності, економічного добробуту країни, її конкурентоспроможності та національної безпеки. Освіта може і надалі сприяти розвитку соціальної держави – юридичній, політичній, а також соціальної рівності її громадян.

Суспільство ХХІ століття цілком справедливо називають «суспільством знань», бо саме знання відіграють визначальну роль і в матеріальному, і в духовному житті. Природно, що людина витрачає дедалі більше часу для їх здобуття. Адже інформаційний потенціал суспільства постійно зростає. З'являються нові й нові дані щодо сутності природних і суспільних явищ. У Декларації про вищу освіту в ХХІ столітті, підготовленій ЮНЕСКО, зазначається, що оскільки «суспільство все більше ґрунтується на знаннях <...>, вища освіта і наукові дослідження є найважливішими компонентами культурного, соціально-економічного й екологічного усталеного розвитку людей, спільнот і націй» [2, с. 20].

Освіта – один з найоптимальніших і найінтенсивніших способів входження людини у світ науки та культури. Саме під час здобуття освіти людина засвоює культурні цінності, вироблені людством. Зміст освіти черпається і безперервно поповнюється завдяки долученню до культурної спадщини різних країн. Людина в системі освіти повинна розглядатися як біосоціопсихологічна система, яка здатна виявляти власну активність, що визначає певний ступінь її самостійності та незалежності.

Нині формуванню єдиного світового освітнього простору сприяє розвиток дистанційних форм навчання. Системи дистанційного навчання ґрунтуються на використанні комп'ютерної техніки і супутникового зв'язку, що дає можливість вирішувати освітні завдання у межах цілих континентів.

Сьогодні у світі визначилися певні освітні моделі.

*Американська:* молодша середня школа – середня школа – старша середня школа – дворічний коледж – чотирирічний коледж у структурі університету – магістратура – аспірантура.

*Французька:* єдиний колеж – технологічний, професійний і загальноосвітній ліцей – університет, магістратура, аспірантура.

*Німецька:* загальна школа – реальне училище, гімназія й основна школа – інститут і університет – аспірантура.

*Англійська:* об'єднана школа – граматична і сучасна школа – коледж – університет, магістратура, аспірантура.

*Російська:* загальноосвітня школа – нова середня школа, гімназія і ліцей – коледж – інститут, університет, академія – аспірантура – докторантура.

Пошук нових моделей освітньої системи триває, цей процес безперервний, а ефективність певної моделі освіти перевіряється – підтверджується або заперечується практикою [див., зокрема, 4].

Незважаючи на те, що освітній простір не є чимось «гомогенним», а, навпаки, поліцентричним, етно- та мовносвоєрідним, все ж можна говорити про такі його спільні риси:

- орієнтація більшості країн на перехід від елітарної до високоякісної освіти для всіх;

- поглиблення міждержавного співробітництва в галузі освіти. Активність розвитку зазначеного процесу залежить від потенціалу національної системи освіти та від рівних умов партнерства держав і окремих учасників;

- істотне збільшення у світовій освіті гуманітарної складової за рахунок введення нових людиноорієнтованих наукових і навчальних дисциплін: політології, психології, соціології, культурології, екології, ергономіки, економіки тощо;

- значне поширення нововведень з метою збереження усталених національних традицій та національної ідентичності країн і регіонів.

Тому потрібно говорити про сучасний світовий освітній простір як про єдиний організм, що формується за наявності в кожній освітній системі глобальних тенденцій і разом з тим збереження в них своєрідності і неповторності. У зв'язку із сказаним слід підкреслити, що домінуючими імперативами сучасної освітянської гуманістичної тріади є: *людина – освіта – культура*.

Суспільні зусилля в галузі розвитку освіти в подальшому мають бути спрямовані на дедалі повніше задоволення інтересів особистості, в тому числі національних. Національна школа виступає одним із важливих елементів збереження й розвитку етнічної спільноти, її духовного ядра. Мовна політика держави, орієнтуючись на глобальні тенденції розвитку культури, науки й освіти, разом з тим має бути спрямована на збереження, розвиток і активне використання рідної мови титульної нації та мов національних меншин; крос-культурний діалог як фундаментальна ознака суспільного поступу забезпечує розвиток сучасної цивілізації XXI століття, тобто осучаснює й модернізує всі її ланки з тим, щоб бути здатною відповісти на ряд історичних викликів.

З огляду на вищезазначене, у світовій системі освіти кінця XX – початку XXI століття намітилися такі глобальні тенденції:

- прагнення до демократичної освіти, тобто доступність освіти всьому населенню країни та послідовність її ступенів і рівнів, надання автономності навчальним закладам;

- забезпечення права на освіту всім бажаючим (можливість і однакові шанси для кожної людини здобути освіту в навчальному закладі будь-якого типу, незалежно від національної і расової приналежності);

- значний вплив соціально-економічних і політичних чинників на здобуття освіти (культурно-освітня монополія окремих етнічних меншин, платні форми навчання тощо);

- розширення спектра навчально-організаційних заходів, спрямованих як на задоволення різносторонніх інтересів, так і на розвиток здібностей учнів;

- розростання ринку освітніх послуг;

- розширення мережі вищої освіти і зміна соціального складу студентства (стає більш демократичним);
- у сфері управління освітою – пошук компромісу між централізацією і повною автономією;
- освіта стає пріоритетним об'єктом фінансування в розвинених країнах світу;
- постійне оновлення й коригування шкільних і вузівських освітніх програм;
- відхід від орієнтації на «середнього учня», підвищений інтерес до обдарованих дітей та молодих людей, до особливостей розкриття їх здібностей у процесі та засобами освіти;
- пошук додаткових ресурсів для надання освіти дітям з відхиленнями у розвитку, дітям-інвалідам.

Отже, *освіта як сфера соціальної практики має стати конструктивним фактором еволюції суспільства*. Першим напрямом набуття школою рівня конструктивного чинника еволюції суспільства є перехід від окремих альтернативних наукових педагогічних шкіл до системи варіативних інноваційних технологій, запроваджуваних у контексті сучасної педагогіки розвитку. Перспективною є ідея створення навчальних програм з урахуванням інтересів і здібностей дитини, а не її підлаштування під них, як це характерно для директивної системи освіти.

Обґрунтовуючи науково вивірені підходи до процесивних змін у галузі освіти, доцільно виходити з того, що освіта – *це та сфера життя суспільства, яка не повинна залежати від політичної кон'юнктури*, організаційно-структурних і фінансово-економічних, змістово-методичних і кадрових проблем.

*Повноцінна освіта має забезпечувати поступальний розвиток суспільства*. Цю місію вона може реалізувати лише за умови виховання розвиненої культурної особистості, якій притаманне почуття громадянської відповідальності. Для реалізації цієї суспільно значущої мети необхідно постійно оновлювати засоби і методи пізнавальної діяльності, що виокремлює як особливий феномен *інновації*. Спроможність людини до продуктивної діяльності створює умови щодо змін та переходу до нового у різних сферах соціокультурного буття. Свідома орієнтованість на здобуття нового – знань, досвіду, економічних, політичних, культурних досягнень, тобто специфічна *налаштованість на інновацію* – є основною сутнісною рисою прогресивно-го розвитку.

В чому полягає сутність *інновації*?

У методологічному плані *інновація* – це ідея (ідеї), пропозиції, наукові розробки, які можуть і стають основою створення нових стратегій розвитку, нових видів продукції, значно поліпшують споживчі характеристики (економічні, освітні, технічні, естетичні тощо) наявних предметів, процесів, технологій, а також сприяють створенню нових об'єктів матеріального та ідеального буття. Суть інновацій, як вважає В.Паламарчук, «полягає у створенні нового продукту діяльності людини, що має суспільну значущість та



узагальнено характеризується двома ознаками: перетворенням явищ, речей, процесів або інших образів; новизною, оригінальністю продукту діяльності» [4, с. 59].

У різних формах і видах інновації існували завжди, відіграючи надзвичайно важливу роль у розвитку людського суспільства і кожної окремої держави. Та чи інша держава тільки тоді ставала на чолі прогресу і досягала успіхів, коли намагалася створити та постійно вдосконалювати інфраструктуру для *підтримки процесу впровадження інновацій*. У такому аспекті інноваційність є загальною властивістю, притаманною культурі в цілому та її окремим складовим, істинно людською, суспільною потребою. По суті, інновації – це особливе явище, що вимагає особливої уваги і обережного ставлення до його тлумачення. Провідною ознакою інновації є те, що вона є основним механізмом формування нових технологій, нових моделей діяльності і поведінки, організації знань, створюючи тим самим передумови для пошуку альтернативних шляхів розвитку суспільства, особливо коли воно перебуває в стані нестабільності, переходить до нових рівнів буття в соціо-економічному та культурному розвитку. Тобто *все, що може вдосконалити якість життя і процес розвитку суспільства, є інновацією*.

Як інструмент перетворення, інновації набули значного поширення в різних сферах соціально-культурної діяльності. Показово, що нині виник новий напрям у науці – *інноватика* – з її власним *методологічним обґрунтуванням* [3]. Інноватика сформувалася у відповідь на вимоги промислово розвинених країн у створенні нових галузей знання, спеціальних досліджень, необхідних для більш ефективного вирішення завдань інтенсифікації та прискорення виробничих процесів. Головною проблемою інноватика оголосила творення нововведень, дифузію їх усередині соціальних систем і взаємодію між ними, адаптацію до них людини, вироблення інноваційних підходів та рішень. Теорія і практика інновацій ще не увійшли органічно в соціальні механізми нашого суспільства, в життєдіяльність людей, їхню культуру. Тим загальнішим є максимальний розвиток цього перспективного напрямку.

Інше системне поняття – педагогічна інноваційна діяльність (чи педагогічна або освітня інноватика) – позначає комплекс заходів по забезпеченню інноваційного процесу на тому або іншому рівні освіти, а також сам цей процес [9]. До основних функцій інноваційної діяльності відносяться зміни компонентів педагогічного процесу: сенсу, цілей, змісту, форм, методів, технологій, засобів навчання, системи управління і тому подібне [7]. Перехід від окремих, «фрагментарних», «одиничних» інновацій до системної діяльності, спрямованої на перетворення наукового знання і технологічних розробок у новий удосконалений продукт, якого вимагає людина, далеко не закінчений. Пріоритетне значення фундаментальної науки й фундаментальної освіти в розвитку інноваційних процесів визначається тим, що вона є генератором ідей, торує шляхи в нові сфери знань. Наукові знання – *своєрідний товар*. Ідеї не вмирають, вони продовжують своє життя в поєднанні з нови-

ми ідеями або у вигляді бази для розроблення нових теорій, концепцій.

В освіті, як і мистецтві, політиці, науці інновація є також активним джерелом розвитку, первнем. В освіті цей термін не належить до «фрагментарних», одноосібних «ососянь геніальності». Насамперед освітня наукова інновація є характеристикою процесу здобуття знання, якого не було раніше в рамках світоглядної чи пошукової парадигми, яке не знаходило можливості щодо використання його, поширення в суспільстві. Суспільна цінність і значення наукової інновації виявляється після того, як вона стає *загальним надбанням*. Хто б не був фактичним творцем інноваційної наукової ідеї, якому б власнику чи приватній компанії не належало юридичне право на її використання, однак рано чи пізно власником цієї ідеї стає все суспільство, всі набувають права на її споживання. Інновація немовби «пробиває» межі «закритості», відкриваючи простір для взаємодії обміну інформацією, знаннями, досягненнями тощо.

У сучасній соціокультурній, освітній та економічній практиці інновації відіграють надзвичайно важливу роль, оскільки дають поштовх до *розвитку вдосконалення*. Інновації, таким чином, є невід’ємною частиною в розвитку науки і культури в цілому та освітньо-педагогічної теорії зокрема, оскільки саме за допомогою інновацій освіта робить поступальний крок уперед. Крім того, інновації допомагають вирішити низку завдань, що дає змогу суттєво змінити наявний стан соціоекономічного і культурного буття. І навзаєм, саме освіта дає (навчає і виховує) людей, здатних на інноваційну діяльність. Підкреслимо, що інновація – не лише нововведення, а й здатність до переосмислення наявних теорій, усталених істин, правил та норм у науці, політиці, культурі тощо. Жодне нововведення не відбудеться, якщо мислення не буде інноваційним. У такому контексті перед нами постає проблема *інноваційної людини*. Звернімося у цьому зв’язку до проблеми вищої освіти. Її статус у світовому просторі змінюється. Якщо раніше вона традиційно виконувала функцію підготовки фахівців для народного господарства та інших сфер суспільної діяльності, то в сучасних умовах пріоритет – на боці функції етапного розвитку особистості. Безумовно перша функція залишається, але друга, тісно пов’язана з першою, все більше і більше поглинає її. Крім того, вона готує суспільство до конкурентоспроможного і повнішого сприйняття нових науково-інформаційних технологій [1]. А їх упровадження в життя безпосередньо залежить від розвитку кожної особистості, інтелектуального потенціалу нації. За рахунок збільшення кількості тих, хто здобув якісну вищу освіту, підвищується і перше, і друге. Як відомо, є країни, де понад 80% громадян мають вищу освіту.

Оскільки у школі, коледжі, інституті основним напрямом викладацької роботи стає розвиток критичного мислення учнів і студентів, розвиток у них здатності творчо освоювати інформацію, то змінюється і парадигма педагогічних функцій: педагог стає фасилітатором – тим, хто сприяє навчанню, полегшує процес засвоєння знань, допомагає вчитися. Слід наголосити, що за умови застосування найсучасніших комп’ютерних систем, високих теле-

комунікаційних технологій, які, поза всяким сумнівом, стимулюють ефективність навчального процесу, все ж ніщо і ніхто не в змозі повністю замінити мистецтво безпосереднього емпатійного спілкування «вчитель – учень». Продовжує розвиватися також система *т'юторства* (від англ. tutor) – така організація системи навчання, де до учня чи (рідше) студента «приставлений» викладач, який виконує функції наставника – вихователя – менеджера, допомагаючи учневі відстежувати й «гармонізувати» навчальний процес в цілому (а не за окремими предметами).

Добір фахівців, що здійснюється фактично постійно, може завершитися створенням справжньої аристократії (еліти) без спадкоємних прав і привілеїв. Завдання вищої школи як соціального інституту полягає в тому, щоб сприяти професійній самореалізації особистості, навчаючи її професійно спрямованій взаємодії з навколишнім природним і соціальним середовищем.

Підвищення рівня відповідності вищої школи вимогам сучасності, зокрема реалізації освітньої політики щодо *якості* професійної підготовки можливе лише з урахуванням *трансляційної, селекційної та інноваційної* функцій сучасної школи як соціального інституту. Реалізація *трансляційної функції* вищої освіти дає змогу здійснити передачу соціально-економічних цінностей, норм, потреб і мотивів поведінки з минулого в сучасне, із сучасного в майбутнє. *Селекційна функція* вищої освіти дає можливість вирішувати проблему, пов'язану з відбором успадкованих цінностей і норм, корисних для вирішення завдань наступних етапів розвитку суспільства. *Інноваційна функція* вищої освіти виявляється в оновленні соціальних цінностей і норм шляхом відпрацювання нових та асимілювання прогресивних цінностей зі світового освітнього досвіду, які є прийнятними з точки зору соціально-історичних умов України.

Вищим навчальним закладам належить найважливіша роль у реалізації *стратегії економічного зростання* на основі знань і у формуванні демократичного і соціально розвиненого суспільства. Адже університети утворюють фундамент національної інформаційної системи як зберігаюче середовище і провідники інформації (через бібліотеки і т. ін.), а також головні вузли комп'ютерних мереж, розповсюджувачі інтернет-послуг. Крім того, норми, настановлення, морально-етичні та естетичні цінності, які виховуються у студентів ВНЗ, закладають фундамент *соціального капіталу*, необхідного для формування здорового громадянського суспільства і культури.

В чому ж полягають особливості інноваційної освіти, яка лише й може підготувати інноваційну людину?

1. *Більше освіти для більшості людей.* Аналіз сучасного стану країн, які розвиваються, показує, що економіка, яка ґрунтується на знаннях, ставить вищі вимоги до рівня кваліфікації працівників, які у свою чергу демонструють продуктивну віддачу від вищої освіти.

2. *Навчання впродовж усього життя.* Реалізація потреби в освіті і професійній підготовці – це короткий «життєвий цикл» набуття знань, навичок і професійних умінь. Внаслідок цього дедалі більш важливими стають не-

*перервність освіти і регулярне оновлення індивідуальних здібностей, підвищення кваліфікації.* Вимоги, які ставляться до неперервної освіти, можуть привести також до поступового стирання меж між базовим і подальшим навчанням, а також між професійним навчанням молоді і підготовкою спеціалістів у процесі їх професійної діяльності.

3. У концепції неперервної освіти пріоритет належить тому, *хто навчається.* Вищі навчальні заклади повинні підлаштовувати організацію своєї роботи під потреби в освіті й професійному навчанні дедалі більш різних категорій населення.

4. Виникає попит на *нові форми* навчання, котрі передбачають відвідування студентом кількох навчальних закладів або участь у кількох програмах послідовно. Тим самим студент бере на себе *ініціативу* щодо визначення свого профілю на ринку праці.

5. Важливий результат прискорення науково-технічного прогресу – послаблення акценту на запам'ятовуванні нескінченних фактів порівняно із зростанням значущості *методологічних знань та творчих навичок*, необхідних для вміння мислити і самостійно аналізувати інформацію. Процес навчання сьогодні повинен все більше ґрунтуватися на здатності знаходити знання і звертатися до них, застосовуючи для вирішення завдань і проблем. *Вчитися того, як вчитися*, як трансформувати інформацію.

6. *Міжнародне визначення кваліфікаційних вимог.* У контексті освітніх інновацій на ринку «вищої освіти без кордонів» з'являються нові навчальні заклади і діючі суб'єкти. До них належать *віртуальні університети*, які завдяки інформаційно-комунікаційній революції одержали можливість конкурувати зі стаціонарними, реальними, місцевими університетами, маючи доступ до студентів у будь-якій точці. У багатьох регіонах світу швидко зростає кількість іноземних «офіційно дозволених курсів», які працюють від імені головних університетів провідних країн світу за їхніми ліцензіями. Цей факт зумовлює існування і поширення *ліцензійних університетів*. Саме тому і стає нагальною потреба міжнародного визначення кваліфікаційних рамок. Ще однією формою конкуренції, з якою повинні рахуватися традиційні університети, є поява *корпоративних університетів*. Вони займаються виключно програмами підготовки для здобуття вищої освіти, а також науковими дослідженнями, особливо у сфері неперервної освіти. За оцінками експертів, у 2010 р. число корпоративних університетів значно зросло, зростатиме й частка університетів, які обслуговують невеликі компанії.

7. Знаходять своє місце й інші освітні заклади, які мають можливість користуватися новими інформаційно-комунікаційними технологіями. До них належать *засоби масової інформації, видавництва, музеї, бібліотеки, середні школи, а також академічні брокери* – віртуальні підприємці, які здебільшого функціонують на базі Інтернету. Вони спеціалізуються на організації посередництва між постачальниками і споживачами освітніх послуг у багатьох сферах. Десятки компаній виступають як *посередники* між навчальними закладами і потенційними студентами, пропонуючи інформацію про

ресурси: академічні, фінансові, культурні тощо.

8. Інноваційними у процесі викладання і засвоєння знань у ВНЗ є втілення нових педагогічних підходів, підкріплених *альтернативними* механізмами передавання знання. Одночасне використання мультимедійних засобів, комп'ютерів та Інтернету дає можливість зробити процес навчання більш *активним* та *інтерактивним*. Це досягається шляхом застосування таких, наприклад, методів: взаємне навчання, самоорганізація, емпіричне навчання, навчання в реальних умовах, навчання з використанням ресурсів і проблемно-орієнтоване навчання, рефлексія, критична самооцінка, а також комбінація цих методів у будь-якому поєднанні.

9. Ці зміни формують необхідність створення належних *організаційних* і *управлінських механізмів* для реалізації нових ролей і вирішення нових складних завдань, які вони з собою несуть. У організаційному аспекті необхідна зміна формулювань традиційних дисциплін у відповідь на появу нових сфер науки і нових технологій та перехід до проблемно-орієнтованих методів формування знань, а також здолання традиційного розмежування між фундаментальними і прикладними дослідженнями.

З огляду на вищезазначені особливості інноваційної освіти, постає питання про важливість і необхідність підготовки високопрофесійних педагогічних та науково-педагогічних працівників, які відповідають критерію «педагогічна майстерність» та відзначаються високим рівнем психологічної компетенції.

Інтеграція освіти України у міжнародний простір базується на таких головних принципах: пріоритет національних інтересів, збереження й розвиток інтелектуального потенціалу нації, орієнтація на національні, загальнолюдські фундаментальні цінності (з урахуванням динаміки їх розвитку в сучасних умовах), толерантність і поміркованість в оцінюванні та сприйнятті будь-якої зарубіжної системи освіти. В освітянському просторі намітилася виразна тенденція до пошуку нових форм навчально-виховної педагогічної діяльності як у вищій, так і середній школі, оскільки стара система норм і стандартів уже не відповідає новим реаліям.

Психологічна наука довела, що успіху в навчально-виховній роботі можна досягати лише за умови активної позиції всіх учасників цього процесу, й передусім прагнення учнів до самореалізації та самоствердження в різних сферах суспільного буття. З огляду на це навчально-виховний процес своєю змістовно-методичною спрямованістю має сприяти розвитку яскравих, здатних завжди перебувати у пошуку власних шляхів індивідуальностей, для яких творчість є справжнім культом.

Передумовами досягнення ефективності національної системи навчання й виховання дітей і молоді є розумне використання здобутків психологічної науки, яка розкрила основні закономірності розвитку особистості на різних вікових етапах, висвітливши неповторну специфіку кожного з них. У зв'язку із сказаним слід акцентувати увагу на багаторічних психолого-педагогічних дослідженнях, які проводяться в Інституті психології ім. Г.С.Костюка НАПН

України, а також Харківському національному університеті ім. В.Каразіна та інших наукових центрах країни, доробок яких показав наявність великих психолого-методичних ресурсів щодо модернізації системи сучасної освіти.

Серйозної уваги заслуговує теорія і практика розвивального навчання, яка пов'язана з іменами В.В.Давидова, Д.Б.Ельконіна, Г.С.Костюка, С.Д.Максименка, В.В.Репкіна, О.К.Дусавицького та їхніх учнів і співробітників. Як показав досвід розвивального навчання, ця система дає змогу сформувати у дитини вже в молодшому шкільному віці основи наукового мислення, стійкий інтерес до знань, пізнавальну активність як особистісне настановлення та інші важливі якості, зокрема самостійність у розв'язанні питань соціально-побутового характеру (як противага дитячому інфантилізму). Отже, зазначені розробки та багато інших здобутків вітчизняної психологічної науки слід активно включати до процесу і змісту здійснюваної реформи системи освіти. Особливо це стосується виховної роботи з учнями всіх рівнів навчання.

Якщо нині досягнуто вже масове зрушення у розвитку в учнів потреби в набутті знань, то особливості комунікативної діяльності школярів різного віку, їхня поведінка як членів родини та соціального мікросередовища, а також у школі свідчить, що проблема виховання зростаючого покоління стоїть на сьогодні дуже гостро. Це пов'язано зосібна і з експансією чужоземних, не властивих традиційній культурі українців цінностей, що знаходять, зокрема, свій вияв у знецінюванні моральних норм і принципів, пропаганді чуттєвих насолод, сексуальній розбещеності, орієнтації на іншу людину лише як засіб реалізації потреб власного «Я». Крім того, особливо негативний вплив чинять на дітей фільми жахів, а також кінокартини, в яких зображено сцени насильства, вбивств, видовища еротичного характеру. Все це сприймається дітьми як стійке, постійне, нормальне, тобто буденне, звичне.

Отже, крім заходів інноваційного характеру в освіті, слід також відроджувати одвічні традиції українського народу, спрямовані на збереження і розвиток гуманних цінностей, які регулюють взаємини між людьми, сприяють адаптації зростаючої особистості до норм суспільного життя. «Народна педагогіка наймудріша, – пише М.Г.Стельмахович, – тому що вона створювалася протягом ряду століть, шліфувалась, перевірялась досвідом мільйонів людей багатьох поколінь» [5, с. 13]. І далі: «Її ще справедливо називають школою, яка завжди з нами, – школою сім'ї й отчого дому, матиною і батьковою наукою, першим університетом життя, через який проходить кожна людина» [там само]. Саме сім'я повинна першою ставати на захист споконвічних етнічних цінностей: шануй батька і матір, віддавай шану старшим людям, цінуй хліб, зароблений батьками, їхню працю, пам'ятай завжди тепло отчого дому.

Практичний досвід провідних навчальних закладів свідчить, що і за нищих умов недостатнього фінансування, негативних впливів масової культури (скоріше її слід назвати субкультурою не найвищого ґатунку) передові педагоги створюють альтернативні можливості для розвитку національних

традицій, збереження вічних цінностей народу, встановлення плідних стосунків із сім'ями, притому не тільки важких учнів. Це дає можливість своєчасно коригувати відхилення у поведінці дітей, вивчати їх внутрішній світ, сприяти особистісному зростанню.

Разом з тим слід визнати той факт, що більшість педагогів масових шкіл психологічно не готові до проведення ефективної виховної роботи з дітьми, яка потребує знання законів функціонування власного «Я» особистості дитини як суб'єкта регулювання самоактивності у різних її проявах – самопокладання і самоздійснення, самоствердження і самозахисту та ін. Кожний період розвитку дитини пов'язаний із новими вимогами до неї у плані конкурентоздатності (зрозуміло, у навчальних видах діяльності) і новими викликами щодо розкриття особистісного потенціалу здібностей і можливостей.

Особливу відповідальність покладено на вчителя початкових класів. Перші класи – це період, коли в дитини інтенсивно формується почуття особистісної самоефективності, віри в саму себе як таку, що може досягати успіху у навчанні. Психологічні дослідження свідчать, що перші досягнення особливо цінуються дітьми, вони визначають їх позитивне емоційно-ціннісне ставлення до себе, яке допомагає долати труднощі у розв'язанні нових завдань, виявляти вольові зусилля і наполегливість в роботі.

Опитування учнів другого року навчання, яке провели шкільні психологи у кількох районах м. Києва, показало, що діти вже мають свої плани на майбутнє, пов'язані з набуттям знань, найбільше цінують в собі те, що вони «відмінники» і отримують хороші оцінки, а бояться, що «вчителька поставить двійку». На перший погляд, наведені відповіді дітей здаються наївними, проте, як відомо, почуття особистісної ефективності надає позитивного емоційного забарвлення всьому тому, що пов'язане зі школою: дитина хоче вчитися. І навпаки, особистісна неефективність дитини на етапі старту шкільного навчання таїть у собі загрозу обернутися в майбутньому таким, на жаль, достатньо розповсюдженим явищем, як важковиховуваність. Психологи пропонують різні шляхи зміцнення віри зростаючої особистості у власній ефективності, а також концепцію психологічного супроводу для дітей із неблагополучних сімей, проте для здійснення зазначених психолого-педагогічних заходів необхідно вводити в школах посади вихователів, а також давати педагогам можливість підвищувати рівень своєї психологічної компетенції на спеціальних курсах, навчання на яких визначатиме фахову категорію вчителя, що закінчує ці курси. Можна погодитись з позицією Х.Г.Тхагапсоева щодо необхідності зміни освітньої парадигми з метою подолання суперечності між цілісністю культури й технологією [6].

Головна проблема психолого-педагогічних досліджень XXI століття – проблема співвідношення навчання і розвитку – сьогодні набуває нового смислу і значення. Зазначена проблема обговорюється, починаючи з тридцятих років минулого століття. У вітчизняній психолого-педагогічній науці завдяки працям Л.С.Виготського та Г.С.Костюка утвердилася теза про провідну роль навчання у психічному розвитку дитини. Вирішення цієї проблеми слугує

фундаментом для дидактики, методики навчання та виховання – і має стати провідним для розвитку інноватики та інноваційної освіти. Видатний психолог С.Л.Рубінштейн писав, що правильне вирішення питання про співвідношення розвитку і навчання має центральне значення як для психології, так і для педагогіки. Кожна концепція навчання, яку формулює педагог, включає в себе (усвідомлює це він чи ні) певну концепцію розвитку – так само концепція психологічного розвитку, яку формулює психолог, включає в себе певну теорію навчання. На матеріалі багатьох досліджень було доведено, що вирішальну функцію може виконувати далеко не кожне навчання і не у кожний період життя дитини.

Освітні системи країн Східної Європи і колишнього СРСР здійснили перебудову, яка ґрунтується на прагненні до демократії. У 1990-ті роки сформувався масовий інноваційний рух у галузі шкільної освіти, який проявився у пошуках нового: моделей школи, змісту освіти, освітніх технологій. Подальшому розвитку освітньої справи має сприяти психолого-педагогічна наука, яка на початку ХХІ століття дедалі інтенсивніше набуває рис, що спрямовують її у культурне поле суспільства: досліджуються суспільно важливі цінності, які виступають як основа розвитку духовності людини, стає соціально значущим факт дослідницької селекції, коли домінантою виступають психолого-педагогічні умови розвитку людської відповідальності, смислової, або особистісної зрілості, здатності людини бути самою собою в різних життєвих обставинах, тобто відстоювати цінності власного «Я», відчувати себе самоефективною і самодостатньою в процесі розв'язання різних життєвих завдань. Отже, молоді люди, які здобувають освіту у навчальних закладах України і готують себе до педагогічної діяльності, можуть отримати в своє розпорядження достатній арсенал психологічних знань для здійснення у шкільній практиці ефективних інноваційних заходів на науковій основі. Бажано, щоб плановані заходи сприяли оздоровленню морально-психологічного клімату в кожній школі, кожному класі і виявилися ефективними та гуманними у виховній роботі з дітьми, зокрема з неблагополучних сімей.

### Література

1. Арутюнова Г.И. Два аспекта инновационной деятельности вузов : рынок и миссия / Г.И.Арутюнова // Инновации. – 2001. – № 6. – С. 35-42.
2. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века : подходы и практические меры. Париж, 9 октября 1998 г. // Высшее образование в XXI веке : подходы и практические меры. – М., 1999. – 36 с.
3. Карпова Ю.А. Введение в социологию инноватики : учеб. пособие / Ю.А.Карпова. – СПб. : Питер, 2004. – 192 с.
4. Паламарчук В.Ф. Педагогічна експертиза інновацій в освіті / В.Ф.Паламарчук // Післядипломна освіта в Україні. – 2004. – № 2. – С. 88-90.
5. Стельмахович М.Г. Народна педагогіка / М.Г.Стельмахович. – К. : Рад. школа, 1985. – С. 13.
6. Тхагапсоев Х.Г. О новой парадигме образования / Х.Г.Тхагапсоев // Педагогика. –



1999. – № 1. – С. 103-110. – (Гипотезы, размышления, полемика).

7. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика : научное издание / А.В.Хуторской. – М. : Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.

8. Шарден П. Феномен человека / Пьер Тейяр де Шарден. – М. : Наука, 1987. – С. 220.

9. Шукшунув В.Е. Инновационное образование: парадигма, принципы реализации, структура научного обеспечения / В.Е.Шукшунув // Высшее образование в России. – 1994. – № 2. – С. 13-28

10. Giddens A. Runaway World : How Globalization Reshaping Our Lives / A.Giddens. – N.-Y. : Routledge, 2000. – Revised edition. – 124 p.

*В статье освещаются актуальные вопросы осуществления в образовательной системе эффективных инновационных мероприятий. Показано, что образование в эпоху глобализации и высоких технологий – это конструктивный фактор эволюции общества, консолидации его интеллектуальных и духовных ресурсов ради культурного, социально-экономического и экологического стабильного развития подрастающего поколения. Акцентируется на актуальности возрождения национальных традиций украинского народа, которые направлены на сохранение и развитие извечных нравственных ценностей, которые регулируют взаимоотношения между людьми и способствуют адаптации подрастающей личности к нормам общественной жизни.*

**Ключевые слова:** глобализация, образовательное пространство, инновация, инновационное образование, самоэффективность личности.

*The article represents current issues of implementation of innovative methods in the system of education. It is determined that education in the era of globalization and high technologies is a design factor of the social development. It consolidates intellectual and mental resources for the benefit of cultural, environmental, social and economic steady development of the younger generation. The article claims the relevance of revival of national Ukrainian traditions aimed at preservation and development of timeless ethical values which regulate relationships between people and help a young personality to adapt to the norms of social life.*

**Keywords:** globalization, educational space, innovation, innovative education, individual self-efficacy.

## ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ: ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ГЕНЕТИЧНИЙ МЕТОД

С.Д.Максименко

*В статті висвітлюється методологічне значення експериментально-генетичного методу як найбільш адекватного для дослідження проблем становлення особистості. Показано, що сутністю й одночасно особливістю експериментально-генетичного методу є вивчення психічних новоутворень не просто в процесі, а саме шляхом їх формування. Розкривається зміст принципів, на яких ґрунтується застосування експериментально-генетичного методу в психолого-педагогічних дослідженнях.*

**Ключові слова:** особистість, експериментально-генетичний (генетико-модельюючий) метод, нужда, система принципів побудови експериментально-генетичного дослідження, генеза особистості.

**Особистість** – це конкретний людський індивід із притаманними йому своєрідними розумовими, емоційними, вольовими та фізичними якостями, що в кожного виявляються по-різному. Особистість виникла й розвинулася впродовж суспільно-історичного розвитку людства, в процесі праці. Належність особистості до певного суспільства, включеність у певну систему суспільних відносин визначає її психологічну та соціальну сутність.

Особистість – соціальна істота, суб'єкт пізнання, активний діяч суспільного розвитку. Характерними ознаками особистості є наявність у неї усвідомлення місця, яке вона посідає в суспільстві, її соціальні ролі, діяльність на користь суспільства.

Найяскравіший вияв особистості – її індивідуальність. Це своєрідне, неповторне сполучення таких психологічних особливостей людини, як характер, темперамент, особливості перебігу психічних процесів (сприймання, пам'яті, мислення, мовлення, почуттів, волі), особливості її мотиваційної сфери.

**Мета генетичної психології людини** – вивчити умови, за яких процес перетворення змісту і форм власних психічних явищ, станів свідомості і способів дій зможе досягти високого рівня досконалості психічних механізмів діяльності, на якому виникає здатність робити відкриття чи винаходи, створювати художні образи. Іншими словами, мета полягає у пошуках закономірностей генезису від вихідного змісту недиференційованої чутливості людини до механізмів творчості.

Генетичні ідеї, ідеї зародження, виникнення і наступного процесу функціонування, що приводить предмет чи явище до певного стану, знаходилися в центрі уваги ще античних філософів, які замислювалися над питаннями виникнення, становлення і розвитку всього суцього.

**Експериментально-генетичний метод спрямований на:**

- а) формування психічних новоутворень, які раніше були відсутні у досвіді індивіда;
- б) реалізацію необхідності конструювання експериментальної моделі генезису і розвитку психіки;

в) дотримання закономірностей руху цього процесу. Подібні експериментальні моделі психічних здібностей створюються в пізнавальних цілях, але вони є прототипом реально функціонуючих процесів.

Звичайно, конструювання психологічних моделей аж ніяк не здійснюється лише за інструкцією дослідника. Ця діяльність спирається на результати складної логічної обробки предмета пізнання.

**Експериментально-генетичний (генетико-моделюючий) метод** виступає як методологічний засіб і в цій своїй функції перетворюється в центральну проблему вікової і педагогічної психології. Цей метод становить діалектичну єдність з теорією, у рамках якої він виник і застосовується.

Актуальність зазначеного методу полягає в тому, що в залежності від задач і особливостей предмета дослідження в генетичній психології, він може допомогти розв'язанню таких наукових завдань:

- 1) філософсько-історичних;
- 2) порівняльно-психологічних;
- 3) функціонально-генетичних;
- 4) формування вищих психічних процесів;
- 5) сприяння розвитку здібностей.

Відповідність експериментально-генетичного методу предмету вивчення (вищих психічних функцій) безпосередньо визначається положенням про соціальний генезис свідомості, зокрема про психічний розвиток як присвоєння суб'єктом культурних досягнень суспільства.

Більш того, цей метод є, на нашу думку, найбільш адекватною проекцією, що містить основні принципи і вимоги діалектичного методу стосовно дослідження проблем навчання і психічного розвитку особистості.

Таким чином, сучасний етап розвитку вікової і педагогічної психології, її методів психологічного дослідження проблем навчання і виховання характеризується переходом від опису історично сформованих систем навчання і прийомів розумової діяльності до активного моделювання і відтворення самих процесів виникнення і розвитку психіки. Метою стало розкриття самої сутності розвитку психіки, її стадій.

Разом із цим проведення експериментально-пошукових досліджень спрямовано на пошук нових шляхів розвивального і виховного навчання. Виявлено нові критерії навчання. Ці дослідження, у свою чергу, впливають на практику роботи масової школи. Зусилля педагогів і психологів за останні роки були спрямовані на виявлення закономірностей побудови і формування в учнів повноцінної навчальної діяльності, її структури, тобто адекватних їй потреб, мотивів, способів дій.

Метод експериментально-генетичного вивчення внутрішніх зв'язків прийомів навчання з характером і типом розумового розвитку дитини заснований, як відомо, на концепції Л.С.Виготського про психічний розвиток дитини, відповідно до якого специфічні форми психіки спочатку задані як суспільні зразки. Лише в процесі навчання, спрямованого на засвоєння цих зразків, здійснюється психічний розвиток людини.

Якісно новий етап у розвитку психології, обумовлений переходом до експериментально-генетичного методу дослідження, характеризується синтезом власне психологічного дослідження з проектуванням нових форм присвоєння учнями суспільно-культурних цінностей, нових ефективних форм навчально-виховного процесу, завдяки якому стає можливим розкриття закономірностей психічного розвитку людини майбутнього.

Логіка даного методу передбачає не просто фіксування особливостей тих чи інших емпіричних форм прояву психіки, а їх активне моделювання і відтворення в особливих умовах. Це і дозволяє розкривати сутність певних психологічних функцій, тобто закономірності виникнення і становлення в онтогенезі. Тому конкретна реалізація експериментально-генетичного методу в дослідженнях з вікової та педагогічної психології як необхідний компонент включає формувальний експеримент.

Теоретичний рівень вивчення психічних процесів в експериментально-генетичному методі, на відміну від інших методів, спеціально задається дослідником через конструювання змістово-операціональних сторін предметної діяльності. Причому специфічною особливістю подібного конструювання є те, що модель, створена дослідником з метою пізнання, відповідає реальній внутрішній структурі самого психічного процесу.

Тут родовий психічний процес, будь то спосіб мислення чи пам'ять, відтворюється окремим індивідом за тими соціально-культурними нормами, які зробили його здобутком духовної культури суспільства.

Говорячи словами Ф.Енгельса, експериментально-генетичний метод, фіксуючи власною організацією «об'єктивну діалектику речей», породжує «суб'єктивну діалектику ідей», складну діалектику психічного світу індивіда, який розвивається за законами відображення дійсності.

Ці закони виражаються не в абстрактно-загальній формі, а як змістово-поопераційна система певної діяльності. Лише у такій якості вони стають основою тих зв'язків та відносин, які утворюють психічний процес, що розвивається. Таким чином, саме змістово-поопераційна система експериментально-генетичного методу є психологічним центром дослідження.

Це означає, що досліджуваний психічний процес або функція спочатку конструюються у вигляді моделі певної діяльності, а потім актуалізуються через посередництво спеціальних способів організації активності суб'єкта. У педагогічній психології таким універсальним способом організації активності суб'єкта є завдання, вирішення якого і передбачає функціонування відповідного психічного процесу.

Критерієм психологічної оцінки проведеного дослідження стає міра відповідності реально здійснюваного процесу вирішення завдання його моделі.

**Навчальна задача в експериментально-генетичному дослідженні** служить штучним засобом викликання й розвитку психічних процесів, специфічною їх моделлю. Звичайно, між моделлю як об'єктивним та психічним як суб'єктивним, породженим на її основі, немає повної тотожності. У про-

цесі інтеріоризації (присвоєння) зовнішні соціальні зразки спочатку стають засобами психологічної організації й регуляції діяльності суб'єкта, а потім переходять у внутрішній план, набуваючи форми психічних процесів. Вони не залишаються незмінними, а в ході свого функціонування збагачуються, набуваючи необхідної лабільності.

**Експериментально-генетичний метод**, таким чином, несе безпосередньо у собі способи побудови вищих психічних функцій, які привласнюються суб'єктом у процесі перетворення ним певного змісту. При цьому саме перетворення поєднує у собі генетичний та структурно-функціональний моменти об'єктивної реальності й задає тим самим подібні структури (у вигляді способів аналізу) самому психічному.

Інтеріоризуючись, способи перетворення виступають психологічними механізмами предметної діяльності суб'єкта. Таке уявлення про психічні процеси як про регулятори діяльності та поведінки індивідів примушує інтерпретувати закономірності психічного розвитку як необхідний і логічний наслідок даної лінії процесу формування, передбаченого експериментально-генетичним методом.

Реалізація експериментально-генетичного методу у віковій та педагогічній психології здійснюється у вигляді конструювання шкільних програм, що дає можливість експериментально зв'язати в єдиний органічний вузол вікову та педагогічну психологію, показати неправомірність протиставлення, роз'єднання виховання та розвитку. Він є методом вивчення закономірностей процесу становлення нових видів пізнавальної діяльності. Тому постає актуальне завдання: вичленувати принципи побудови цього методу дослідження і виявити оптимальні умови його реалізації.

Теоретичне осмислення досвіду експериментального навчання, здійсненого у руслі вищезгаданого підходу, приводить до необхідності вичленування **системи принципів побудови експериментально-генетичного дослідження**, а також виявлення послідовності основних логіко-операціональних структур, що його реалізують.

Основними принципами є такі: **1) принцип аналізу за одиницями** (вичленування вихідного суперечливого відношення, що породжує клас явищ як ціле); **2) принцип історизму** (принцип єдності генетичної та експериментальної лінії у дослідженні); **3) принцип системності** (принцип цілісного розгляду психічних утворень); **4) принцип проектування** (принцип активного моделювання, відтворення форм психіки в особливих умовах).

**Принцип аналізу за одиницями.** Побудова та використання експериментально-генетичного методу психологічного дослідження передбачає розкриття, з'ясування причинних (каузально-динамічних, за Л.С.Виготським) зв'язків і відношень, що лежать в основі складних психічних процесів. Засобом вирішення цієї проблеми є аналіз «за одиницями».

Аналіз «за одиницями» спрямований на вичленування вихідного відношення (в реальності воно завжди існує у вигляді певного протиріччя), що породжує клас явищ як ціле.

Виділена психологічна одиниця – «клітинка» – зберігає властивості цілого. Цей вид аналізу дає змогу виділити в кожному психологічному цілому певний момент, який зберігає основні властивості цілого. Слід підкреслити, що одиниця зберігає властивості цілого у потенції, як можливість їх виникнення в процесі власного розвитку. Ці властивості – вся різноманітність форм, конкретних ознак, у яких проявляється одиниця як сутність різноманітного.

Таким є цілісний аналіз. Його основне завдання – не в розкладенні психологічного цілого на частини або навіть шматки, а у виділенні в кожному психологічному цілому певних рис і моментів, які зберегли б примат цілого; використання, пов'язане з природничим поясненням психічних процесів.

Аналіз за одиницями дає змогу з'ясувати й інтерпретувати реальні зв'язки і відношення, що утворюють дане явище. Такий аналіз повинен пояснити виникнення, походження зовнішніх ознак психічного процесу. Це можливо за умови повного динамічного розгортання усіх моментів психічного процесу, що вимагає завжди певного уповільнення у перебігу процесів і досягається найкраще тоді, коли їх перебіг ускладнений.

В експериментально-генетичному методі «аналіз за одиницями» поєднують з генетичним шляхом наукового дослідження, і в результаті цього даний аналіз набув статусу наукового обґрунтування розвитку психічних процесів. Такий підхід до дослідження привів до того, що всі психічні утворення почали розглядатися як процеси.

Основною методологічною вимогою до вивчення психічного виступає перетворення «речі на процес». У рамках такої дослідницької настанови основним завданням розгляду, природно, стає генетичне відтворення усіх моментів розвитку даного процесу. Природниче експериментально-генетичне дослідження психічних процесів породило вимогу введення у психологію понять «динамічна система» і «момент розвитку».

Перше поняття – «динамічна система» – характеризує особливості існування психічних процесів як кількісні і якісні їх зміни. Між частинами психологічного цілого існує складна взаємодія, що приводить до утворення нових властивостей, нових типів взаємодії та взаємовідносин. У результаті цього психічні утворення як динамічні системи змінюються кількісно і якісно.

Поняття «момент розвитку» вводиться для характеристики етапу розвитку психічного процесу. Простеження зв'язків між етапами розвитку дає можливість описати генезис, перебіг даного процесу. Аналіз, що встановлює взаємозалежності між етапами, є аналіз динамічний, тобто такий, що зводиться до динамічного розгортання головних моментів, які утворюють історію перебігу даного процесу.

Таким чином, головним результатом експериментально-генетичного дослідження стає історичне пояснення того, що являє собою ця форма поведінки, що означає розкрити походження процесу, тобто історію його розвитку.

**Принцип історизму.** Цей принцип впроваджується як логічне розгортання попереднього принципу (аналізу за одиницями). Справа в тому, що

вичленована одиниця як суперечливе вихідне відношення розглядається, виходячи з вимог діалектичної логіки, як процес, що має свій історичний початок і завершення. Історизм вимагає простеження усіх моментів розвитку і закономірностей їх зв'язків та переходів (в даному разі мова не йде, звичайно, про тотожність філогенетичному та онтогенетичному аспектам розвитку).

Завдання дослідника за цих умов полягає у генетичному вивченні структурних компонентів психічного процесу, що розгортається. Охопити у дослідженні процес розвитку якоїсь речі у всіх його фазах та змінах – від моменту виникнення до загибелі – і означає розкрити його природу, бо лише в русі простежується його сутність.

Вимога історичного підходу до конструювання і використання експериментально-генетичного методу – конкретне вираження примату соціального у становленні психіки.

На противагу традиційному аналізу психіки висувається історичний підхід, найбільш яскраво виражений в ідеї опосередкованості вищих психічних функцій. Розуміння психіки як історичного продукту визначило і необхідність створення адекватного – історичного методу її вивчення. Таким методом став інструментальний, який визначається також як історико-генетичний.

Інструментальний метод не є сурядним із традиційними психологічними методами типу спостереження або експерименту: по суті, він репрезентує особливий підхід до вивчення психічного, що впливає з самого розуміння природи та сутності предмета вивчення; це передусім методологічний принцип і спосіб психологічного вивчення дитини; цей метод може використати будь-яку методику, тобто технічний прийом дослідження: експеримент, спостереження, тест тощо.

Не можна стверджувати, що Л.С.Виготський був першим і єдиним психологом, який запропонував вивчати психіку в її розвитку. Проте до і після Виготського вивчення розвитку психіки здійснювалось за методом поперечних зрізів – у різному віці проводиться вимірювання рівня розвитку та поведінки дитини, стану окремих психічних функцій, а потім за результатами окремих вимірювань, що дають дискретні точки на віковій осі, відтворюється загальна картина розвитку.

Подолати недоліки цього методу дозволяла, з одного боку, гіпотеза опосередкування психіки психологічними знаряддями, на основі якої і був розроблений експериментально-генетичний метод. З другого боку, здатністю щодо пояснення може володіти лише такий метод, який дає змогу начебто дублювати, моделювати хід та перебіг розвитку, відтворювати його, демонструючи генезис певного явища. Виникнення подібного методу стало можливим у результаті взаємної асиміляції двох важливих для психології теоретичних ідей – принципу розвитку і принципу об'єктивно-експериментального вивчення психіки.

**Принцип розвитку** стає вихідним для пояснення процесу в цілому, а ключем об'єктивності розуміння реального процесу розвитку є експеримент,

що дає можливість виявити в абстрактній формі закономірності, саму суть генетичного процесу.

Між дійсним, реальним розвитком та розвитком досліджуваним (шляхом його відтворення) відношення таке, як між логічним та історичним (логічне є історичне, вивільнене від його окремої, часткової форми і від випадковостей, що порушують структурність, і тому тільки воно дає можливість вивчати усякий момент розвитку в його класичній формі).

Таким чином, єдиним методологічно правильним способом вивчення психічного розвитку є його експериментально-генетичне дослідження, а головним завданням психології виступає зближення морфологічного, експериментального та генетичного аналізу.

Інструментальний метод, що розуміється як методологічний принцип, має значення, що далеко виходить за межі будь-якої конкретної галузі психології. За своєю сутністю він є основою так званої «загальної психології» – середньої, «опосередковуючої» ланки між філософією та окремою галуззю психології. Саме зважаючи на таку його функцію, він покладений в основу досліджень із психології навчання.

**Принцип системності.** Першорядне значення для одержання об'єктивних даних про рушійні сили та механізми психічного розвитку має вибір системи, у якій він (розвиток) розглядається.

В історії психології є багато прикладів, коли таке складне явище, як психіка людини, розкладалось на більш прості складові частини. Вивчались і описувались властивості, способи становлення і видозміни цих частин; одержані дані підсумовувались і, таким чином, «набувалися» усі необхідні знання про вихідне і складне явище – психіку. Такий підхід, що реалізує принцип механізму, був історично обумовлений швидким розвитком і вражаючими успіхами класичної механіки та фізики. Вироблені у цих дисциплінах методи пізнання дозволяли відповісти на ряд питань, які раніше не могли бути вирішеними.

Проте з часом нагромаджувались нові наукові факти, які свідчили про те, що для вивчення складних явищ психіки подібний метод дослідження є не досить ефективним. За такого розгляду не вдавалось виявити сутність психічних явищ, з'ясувати динаміку їх розвитку.

Новий підхід, побудований на так званому принципі системності, був спрямований на вияв основних закономірностей виникнення та розвитку психіки як єдиного цілого. З плином часу відповідний метод системного аналізу здобув належне місце і в науці про психічне життя людини. Тоді культурно-історична теорія розвитку психіки людини стала результатом застосування цього методу. Причому саме у її розробці вказаний принцип був реалізований найбільш строго і послідовно.

Культурно-історична концепція розвитку психіки не просто декларувала її соціальний генезис, хоча вже одне це має велике теоретичне значення – сама соціальна детермінація була піддана діалектико-логічному аналізу. Розглядаючи соціальне як процес, необхідно було вичленувати внутрішні і суперечливі моменти, встановити їх зв'язки і залежності.



Вирішення такого завдання нерозривно пов'язане з впровадженням принципу системності. На противагу формально-логічному поняттю системи експериментально-генетичний метод (ЕГМ) утверджує таку систему, що розвивається, генетичним початком якої стає «клітинка» як вихідне суперечливе відношення, що містить у собі всі компоненти розвинутого цілого. При цьому ЕГМ своєю змістово-поопераційною стороною фіксує всі необхідні переходи у діалектичному розгортанні вичленовуваного вихідного відношення. Саме перехід від менш розвинутого поняття до більш розвинутого обумовлює принцип системності.

Вибудована система поняття, що розвивається, вимагає також побудови адекватної системи предметно-перетворювальних дій, виконання яких у кінцевому підсумку формує в індивіда відповідну систему психологічних новоутворень.

У реальному функціонуванні ЕГМ принцип системності є специфічним механізмом сходження від абстрактного до конкретного, пов'язуючи знання, що розвивається, і предметно-перетворювальну діяльність, яку це знання породжує. Будучи соціально-предметною основою психічного розвитку суб'єкта, ця діяльність вивільнюється від умов, що склалися історично, і несе в собі лише логічно впорядковану форму, яка дозволяє науково обґрунтувати і організувати керований процес психічного розвитку.

Втілюючи експериментально-генетичний метод у навчальний процес, принцип системності виступає необхідним логічним кроком в ході конструювання змісту навчального матеріалу. Він передбачає здійснення логіко-психічного аналізу наукового знання і проектування його в систему навчального змісту. В ЕГМ принцип системності є похідним від принципу аналізу за одиницями та принципу історизму і характеризує історичне розгортання аналізу за одиницями.

**Принцип проектування і моделювання форм психіки.** Принцип проектування у теорії експериментально-генетичного методу розкриває його якісну відмінність від відповідних структурних компонентів інших психологічних методів. Експериментально-генетичний метод спрямований на штучне створення таких психічних процесів, яких у внутрішньому світі індивіда ще немає.

Цією обставиною диктується необхідність конструювання експериментальної моделі їхнього генезису та розвитку, з'ясування закономірностей цього процесу. Подібні експериментальні моделі тих чи інших психічних функцій, тих чи інших здібностей (або процесів) створюються з пізнавальною метою, але вони є прототипом реально функціонуючих процесів. Звичайно, конструювання психологічних моделей не є результатом інтуїції дослідника. Воно виникає у процесі складної логічної обробки результатів пізнання, що становлять суть людської культури.

Експериментально-генетичний (генетико-моделюючий) метод складається з теорії, в межах якої він виник; проектування (моделювання), перетворюючого (формульовального) експерименту та діагностики (фіксації) як проміжних, так і, певною мірою, кінцевих психологічних новоутворень особистості, що розвивається.

Відповідність експериментально-генетичного методу вивченню психічних функцій безпосередньо визначається діалектичними положеннями про соціальний генезис свідомості індивіда, про психічний розвиток як привласнення суб'єктом культурних набутків суспільства. Тому він є найбільш адекватним методом дослідження проблем навчання і психічного розвитку особистості.

Експериментально-генетичний метод не використовувався і не може використовуватися для дослідження особистості як такої. Але ті реальні емпіричні результати, які отримані завдяки його застосуванню, теоретичні узагальнення, що здійснені у межах теорії розвивального навчання, дозволяють розглядати його у вигляді концептуального підґрунтя створення методу вивчення особистості та її становлення.

За допомогою експериментально-генетичного методу досліджено механізми виникнення і розвитку окремих вищих психічних функцій: суб'єкт, застосовуючи (створюючи) спеціальні засоби, привласнює загальнолюдські здібності, що існують в соціальному оточенні у вигляді опредметнених проявів інших суб'єктів, і перетворює їх у власні здібності (вищі психічні функції). Встановлено психологічний механізм цього явища – інтеріоризація. Доведено також, що в подальшому привласненні вказаним шляхом здібності вже як інтрапсихічні структури утворюють «навколо себе» те, що отримало назву «міжфункціональні психологічні системи», і визначають подальші процеси «вростання» індивіда в культуру, опосередковуючи їх зсередини (явище подвійного опосередкування).

Ці дані дали змогу впритул підійти до аналізу особистості. Але даний метод не може охопити особистість як цілісність, що являє собою не суму окремих частин, а їхню особливу організованість і рухливе взаємопроникнення. Цілісність, яка присутня в усій особистості і у кожній окремоті, специфікується кожен раз відповідно до конкретної частини, залишаючись при цьому рівною собі самій. В цьому сенсі експериментально-генетичний метод є «типовим» номотетичним способом дослідження особистості. Хоча він і спрямований на те, щоб встановити, як ця унікальна система, що саморозвивається, створює свою власну цілісність, сама цілісність знову залишається «за дужками», і дослідник має добудовувати її у власному мисленні, виходячи з конкретних і часткових результатів.

Різниця об'єктів вивчення і реальних дослідницьких цілей зумовлює різну логіку розгортання і технологію використання експериментально-генетичного і генетико-моделюючого методів.

Експериментально-генетичне дослідження передбачає виокремлення змістової одиниці аналізу в просторі наукової дисципліни як феномена, що є результатом опредметнення вищих психічних функцій великої кількості людей в історичному масштабі. Далі відбувається «переведення» даного матеріалу у форму навчального предмета і потім здійснюється привласнення його у вигляді навчального завдання як засобу вирішення конкретної навчальної проблеми. Результатом такого привласнення є виникнення нової психічної структури вищого рівня складності (одиниці свідомості).

Генетико-модельючий метод має на меті вивчення самої цілісної особистості, що саморозвивається. У зв'язку з цим виникла необхідність пошуку «одиниць» зовсім іншої природи, і було встановлено, що такою є нужда, як суперечлива вихідна єдність біологічного і соціального, яка зумовлює існування особистості.

**Гене́за особистості** – це специфічна трансформація структурних компонентів діяльності опосередкованих механізмом інтеріоризації в структурні властивості і якості особистості. Тобто, інакше кажучи, особистість водночас і реалізатор діяльності (як форми прояву її потенцій), і активатор процесу функціонування діяльності, яка трансформується в психічні якості самої особистості.

Таким чином, в руслі досягнутих результатів і нових завдань, стає можливим і необхідним не тільки відпрацьовувати нові модифікації методу, але й суттєво розширювати сферу його застосування, що виявляється можливим завдяки розробленим нами принципам застосування генетичного методу та відпрацюванню процесуальних процедур. Не можна обмежуватися лиш дослідженням формування навчальної діяльності в молодшому шкільному віці, і лише в галузі засвоєння теоретичних понять.

Необхідно дослідити специфіку вихідного суперечливого відношення «функціонування-розвиток» в різних вікових групах, в тому числі і у дорослих людей; вивчити особливості «взаємодії» цих явищ з індивідуально-психологічними і навіть нейротипологічними особливостями людини, розгорнути експериментальні дослідження в галузі психології виховання і спілкування. Дуже перспективною в цьому контексті уявляється галузь патопсихології і граничних станів особистості.

Слід зазначити, що вже зараз ми маємо певний масив експериментальних даних, які дають можливість говорити про те, що фундаментальною відмінністю між функціонуванням і розвитком є те, що останній завжди і обов'язково передбачає утворення нової міжфункціональної системи, а це відбувається лише за умови, коли учень виступає суб'єктом учіння, тобто, ставиться до нього особистісно. Опосередкованість розвитку вищих психічних структур культурним контекстом означає, що об'єкти культури присвоюються дитиною в учінні у вигляді специфічних засобів.

Об'єкт культури є продуктом людської діяльності і в дійсності – це закодований і згорнутий відбиток психіки людства. Розвиток є лише тоді, коли дитина в специфічній формі власної активності «розкодує», «розгортає» і робить своєю цю опредметнену психіку (розпредметнення), формуючи тим самим свою власну.

Як уже підкреслювалося, нам вдалось показати, що об'єкти присвоєння зовсім не обмежені лише теоретичними поняттями, навпаки, коло їх досить широке, і кожен з них по-своєму включається в процес розвитку, визначаючи його різноплановість і унікальність (необхідно додати сюди унікальність наявних внутрішніх психічних структур кожної дитини).

В подальшому (після інтеріоризації) вони утворюють в свідомості конститувальні структури, формуючи «навколо себе» те, що має назву міжфунк-

ціональних психологічних систем, і кардинально впливають на подальшу поведінку суб'єкта. Так виникає те, що ми називаємо особистісним опосередкуванням навчальної діяльності і феномен «подвійного опосередкування» психічного розвитку – тепер його опосередковує і культурний контекст (зовнішнє), і особистісний (внутрішнє). Цей генетичний механізм, на наш погляд, є дійсним підґрунтям саморозвитку. З іншого боку, саме тут «сходяться» проблеми вікового і індивідуально-специфічного в генезі людини.

Наукові дані свідчать про те, що ми маємо справу з явищем проектування (самопроектування!) вищих психічних функцій в унікальному просторі соціальної ситуації розвитку. Тут в єдиний вузол зав'язуються власне генез, що відбувається за об'єктивними законами, своєрідна активність особистості та система соціально-педагогічних умов функціонування і розвитку. Усвідомлення цього зумовлює пошук методичної процедури, яка давала б змогу більш адекватно дослідити і зрозуміти дане складне явище. Ми вважаємо, що такою процедурою має стати генетико-моделюючий метод (як модифікація генетичного).

В цілому необхідно зазначити, що запропонована нами змістова одиниця аналізу генезу психіки, а саме «функціонування – розвиток» (яка була встановлена, підкреслимо ще раз, в експериментально-наукових дослідженнях), дозволить значно розширити галузь застосування генетичного методу, головним чином, в його генетико-моделюючій модифікації. Останнє сприятиме більш об'єктивному і змістовному розумінню природи людської психіки.

Основними методами дослідження в генетичній психології є спостереження й експеримент, а останній підрозділяється на два види: експеримент, що констатує, і експеримент, що формує. Методи дослідження, що споглядально констатують, багато в чому вже вичерпали свої продуктивні сили, і їхнє місце зайняли активні методи, побудовані на засадах й у формі експериментального навчання.

Дослідження проблем психічного розвитку за допомогою формуючого експерименту принесло певні позитивні результати. Теоретично і практично доведено, що формуючий експеримент за своєю суттю – тип реального навчально-виховного процесу. Мета формуючого експерименту – забезпечити кращі результати порівняно з тими, котрі досягаються в школі традиційними шляхами навчання і виховання. Таким чином, він обумовлений потребами школи і мотивується необхідністю удосконалити навчально-виховну роботу, підвищити її ефективність.

Еволюцію формуючого експерименту можна уявити у вигляді ряду етапів, що характеризують розширення психічної реальності, котра підлягає формуванню:

- а) властивість і особливість психічного процесу;
- б) безпосередній психічний процес;
- в) розумова дія;
- г) цілісне психічне новоутворення в умовах формування діяльності.

Якісно нова стадія в розвитку генетичної психології, обумовлена переходом до експериментально-генетичного методу дослідження, характеризу-

ється синтезом власне психологічного дослідження з проектуванням нових форм присвоєння людиною суспільно-культурних цінностей і нових навчальних форм навчально-виховного процесу, завдяки чому стає можливим розкрити закономірності психічного розвитку дитини.

Безсумнівно, поряд з експериментально-генетичним методом дослідження використовуються й інші підходи до вивчення предмету генетичної психології.

Системно-структурні і функціональні методи аналізу самі по собі можуть бути достатніми інструментами дослідження і наукового пояснення. Але тільки вивчаючи умови виникнення і закони розвитку структур психіки і свідомості, можна пізнати їхню природу та закономірності функціонування, з тим, щоб керувати ними в процесі навчання людини.

Експериментально-генетичний метод у ряду інших – методологічний принцип психологічного дослідження. Це спосіб побудови й обґрунтування системи знань, у якому міститься сукупність прийомів і операцій практичного освоєння психічної дійсності.

Генетико-модельючий метод, на відміну від експериментально-генетичного, спрямований на дослідження генези зародження, розвитку, формування, становлення та здійснення особистості як цілісності.

Ми залишаємо без змін назву першого принципу нашого методу – **перший принцип аналізу за одиницями** (вивчення на основі логіко-психологічного аналізу суперечливої одиниці – нужди, яка тримає в собі в абстракції, нерозвиненій формі примат цілого: біологічного і соціального).

**Другий** важливий принцип генетико-модельючого методу дослідження особистості відображає її відпочаткову природу. Це принцип **єдності біологічного та соціального**. Статус принципу наукового методу не дозволяє лише декларувати дану єдність, оскільки в цьому випадку він перестане бути принципом. Необхідно чітко усвідомити, що саме мається на увазі, що розуміється під єдністю?

**Третій принцип – креативності.** «Зустрічі» нужди з численними і різноманітними об'єктами і явищами не просто породжують потреби, вони зумовлюють цілепокладання та розвиток власних і унікальних засобів досягнення цілей. Це є, фактично, творчість. Свого часу А.Адлер постулював наявність в особистості особливої інстанції – «креативного Я», яка забезпечує існування людини за власними цілями і бажаннями, формування своїх життєвих шляхів і стилів.

Дотриматися принципу креативності в аналізі (і в дослідженні) особистості означає «взяти» її існування в цілому, в її унікальній спрямованій єдності, в котрій вона лише й існує. І це означає реально врахувати багатозначність, неочікуваність і непередбачуваність особистості. З іншого боку, це означає віддати собі звіт у тому, що не все однозначне і прогнозоване. Усе, що ми намагаємося отримати в сучасних експериментах, є, насправді, навіть не конкретним випадком, а справжнім артефактом. І в цьому – головний недолік досліджень в галузі психології особистості. Останнє ми вважаємо

дуже важливим, перш за все, методично, і тому формулюємо наступний, **четвертий принцип – рефлексивного релятивізму**, який фіксує принципову неможливість встановлювати точні виміри і фіксувати остаточно вищі унікально-творчі вияви особистості.

Останній, **п'ятий принцип** генетико-моделюючого методу дослідження особистості – **єдність експериментальної і генетичної лінії розвитку**. На наш погляд, це дуже суттєвий момент характеристики не лише нашого методу, а й загального стану речей у культурно-історичній теорії.

Всебічний поглиблений аналіз людського існування, а також численних теоретичних уявлень про нього дозволяє нам визначитись в цьому аспекті: витоком саморозвитку (а отже, і особистості в цілому) є нужда як енергетично-інформаційна сутнісна якість, що забезпечує експансію життя в онто- і філогенезі.

Нужда виступає як єдина вихідна інтенційна сила, діяльність якої «запускає» складну систему «особистість» і забезпечує її розвиток як саморозвиток. Вона, ця сила, є унікальним носієм динаміки життя, зокрема, життя людини. Нужда породжує не просто існування, і не просто онтогенез; саме нужда зумовлює унікальне явище життя і його розвитку: еволюція життя виявляється спрямованою, і спрямована вона в бік постійного ускладнення і прогресу.

Сила нужди, як сила життя розгортається в часі і створює поперемінний плин домінування у функціонуванні індивіда то біологічного (яке стає чутливим до соціальних впливів), то соціального (коли створюються і опосередковуються засоби), що і є дійсним механізмом розвитку особистості. Пояснимо це. Відпочатково біологічне створює соціальну готовність індивіда до побудови психологічних засобів, які стають одиницями свідомості, що морфологічно фіксуються, стаючи таким чином біологічним (або створюючи біологічне підґрунтя для соціального), і так продовжується вічно.

Нужда в продовженні роду та взаємодії з іншою людиною є творенням самого себе та іншої істоти і виступає творчим проявом особистісного зростання. Це прагнення до любові, особистісного продовження самого себе і живої диво-істоти є ключовим у генетичній психології.

Окреме велике питання сучасної генетичної психології – це питання про те, чи дає змогу експериментально-генетичний метод у модифікації навчального формуючого експерименту з'ясувати що-небудь нове про закономірності і механізми розвитку особистості учня.

Відповісти на нього в такій постановці неможливо через максимальну багатозначність терміна «особистість». Однак можна поставити питання і по-іншому: чи можемо ми все-таки визначитися теоретично з цим поняттям завдяки дослідженню психічної реальності, як такої, що розвивається, а отже, і субстанції, що ускладнюється.

Нам здається, така постановка питання більш правильна і конструктивна. Сучасні дослідження, у яких так чи інакше вивчається розвиток особистості в навчальній діяльності, можна об'єднати в три основні напрямки, що різняться вихідною методологічною позицією.

У першому напрямку реалізується традиційна для сучасної психології парадигма: є деяка концепція особистості (у даному випадку – це концепція теорії діяльності, де «особистість – внутрішній момент діяльності» (О.М.Леонтьєв) і являє собою в так званому «вузькому» сенсі певну єдність трьох елементів – мотиваційно-потребової сфери, системи соціальних ролей і самосвідомості. Вважається, що вона абсолютно правильна (тобто відбиває сутність психічного явища) і, таким чином, питання про вивчення психологічної природи особистості знімається.

Генетичні психологи досліджують на вибір розвиток у навчальній діяльності одного з елементів особистості (мотивів, взаємодій, самосвідомості) і вважають при цьому, що вивчається розвиток особистості як цілісної.

З методологічної точки зору наявне дуже цікаве зміщення – дійсне експериментально-генетичне дослідження проводиться у винятково формальній, емпіричній схемі з підміною понять, з переструктуруванням сутності і явища. За суттю воно є дослідженням окремих сторін загального психічного розвитку, що, звичайно ж, стосується особистості, але, щоправда, не більше, ніж багато інших аспектів психології.

Разом із тим, з точки зору отримання наукових фактів, у цьому напрямку проведено багато цікавих і продуктивних досліджень. Дуже плідно вивчаються пізнавальні мотиви та їхній розвиток у навчальній діяльності учнів.

Біосоціальна єдність, якою є організм людини, не детермінує розвиток особистості, а, навпаки, сама детермінується цим розвитком – змінюється, варіює, в тому числі змінюючи і «соціальну спадковість».

Точно так, як розвиток особистості не обмежується її генотипом, він не обмежується й історією покоління. Діти завжди відрізняються від батьків з точки зору соціального існування, навіть якщо вони продовжують трудові династії, виконують ті самі соціальні ролі і не виходять за межі соціальної стратифікації, займають у ній ті ж місця, що й їхні батьки та діди.

Безумовно, у продовженні соціальної «справи» батьків грає роль і генетична спадковість, безумовно, є важливим мікросоціальне оточення в дитинстві. Але тут немає жорсткого детермінізму і рамок: людина все одно сама вибирає шлях життя, сама йде ним, досягаючи власних вершин. Є діти – продовжувачі справи батьків (хоча їх не так і багато), але вони – не «поставлені» на цей шлях, і не являють собою простий зліпок, копію особистості батьків. Вони йдуть цим шляхом, тому що мають власні мотиви і цінності.

Дуже яскраво цей момент висвітлено у К-Г.Юнга. Розвиток особистості в дитячому і особливо підлітковому віці, як початок руху життєвим шляхом, супроводжується і спрямовується архетипом (зрілість, мудрість, обізнаність). Юнг пише, що для нього особисто в підлітковому віці таким архетипом слугував образ мудрої незнайомої людини, до якої хлопчик часто звертався в скрутні моменти і завжди отримував відповідь, увагу і пораду. (Звичайно, місце такого архетипу може займати реальна людина – батько, дідусь або хтось із визначних родичів).

Але слідування за архетипом (тут, як бачимо, архетип детермінує і, водночас, обмежує, «еталонізує» розвиток) врешті-решт призвело до гострого конфлікту з ним. Юнг боляче пережив цей конфлікт – розходження з «прovidником», але на певній межі людина має вирішувати сама.

Отже, розвиток особистості не детермінується минулим (у будь-якому його вигляді) і не обмежується ним. Разом з тим, у цьому процесі зберігається наступність – кожний новий етап є результатом і наслідком попереднього. Саме цим забезпечується безперервність існування психічного в цілому і особистості як його людської форми існування, зокрема. Нас цікавлять межі наступності в часі.

Концепція нужди дозволяє відмовитись від дискретності в розумінні існування і розвитку особистості. Ми, нарешті, починаємо розуміти сенс метафори, згідно з якою розвиток особистості є продовженням існування біологічного і соціального, а отже – має історичні характеристики. Можна тлумачити нашу ідею і так, що ми замінюємо метафору на наукове поняття: особистість у своєму становленні продовжує історію, тому що вона виявляється функцією біосоціальної нужди, яка опредметнилась в ній і продовжила тим своє енергетично-інформаційне існування.

Таким чином, особистість, власне – не виникає, а народжується двома особистостями, продовжуючи їх, а тому – і всіх інших людей. І саме тому вона – носій історії як всезагальної еволюції Всесвіту. Саме звідси – універсальність і самоцінність: світ рефлексує себе в особистості, в цьому сенсі – немає більш самодостатньої і значущої мети існування і створення.

Розвиток особистості відбувається шляхом привласнення індивідом культурно-історичного досвіду всього людства. Але не зовсім зрозумілими є механізми переплавлення цього досвіду в досвід індивіда. З іншого боку, як привласнення досвіду сполучається з внутрішнім процесом розвитку і з активністю самої людини? Іншими словами, розвиток особистості відбувається лише в процесах навчання, виховання та інших формах взаємодії, але він і не відбувається лише в цих процесах. Дане протиріччя є суто епістемологічним і виникає через спрощене розуміння процесу привласнення, ототожнення його з соціалізацією. Остання являє собою адаптивний «зовнішній» процес пристосування людини до соціальних умов існування. Це є процес виникнення ідеального.

Зустрічаючись у процесі реалізації власної активності з соціальним середовищем, людина створює з цих об'єктів (матеріальних або ідеальних) особливі засоби-знаки, що допомагають їй реалізувати свою активність. Ці засоби перетворюються на психічні структури свідомості, розвиваючи і змінюючи її. Так відбувається з'єднання власних сутнісних механізмів розвитку з рухом особистості в соціумі. Фактично, як вказував Л.С.Виготський, розвиток особистості є не соціалізацією, а, навпаки, індивідуалізацією, оскільки в цьому процесі особистість ускладнюється і набуває унікальності та неповторності.

Протиріччя долається в тому, що, як пише Е.В.Ільєнков, «індивід повинен «привласнювати» не готові результати розвитку культури, а лише результати



разом із процесом, що їх породжує і продовжує породжувати, тобто, разом з історією, яка їх створює». Відбувається процес, який має назву «розпредметнення», коли людина у власній активності здійснює розкриття вселюдських зусиль і механізмів, які привели до появи предметів культури. Це є, власне, квазидослідження, квазітворчість.

Але оце «квазі» доречне лише з точки зору соціальної цінності результату. Для самої ж особистості, внутрішньо, це є справжня творчість. Ця теза дуже суттєва для педагогічного процесу. Вона засвідчує, що принципово неправильно є установка, яка панує в педагогіці і психології: ніби розвиток інтелекту – наслідок оволодіння готовими знаннями, а також уміннями і навичками їх використання.

Розвиток особистості полягає в організації та інтегруванні людиною свого внутрішнього світу. Це є шлях до себе, шлях самопізнання й 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. Це є те, що в сучасній психології називають саморозвитком.

Але водночас розвиток особистості не може бути зведений до рефлексії. Насправді, і про це дуже глибоко писав С.Л.Рубінштейн, особистісний розвиток здійснюється виключно в площині активної діяльній взаємодії людини з оточуючим світом.

Розв'язання цієї суперечності полягає в одночасному «утриманні» цих двох ліній розвитку. Людина, яка зосереджується на собі, відсторонюючись від світу, є дисгармонійною особистістю, а її розвиток деформується. Але людина, не здатна до глибокої рефлексії і саморегуляції, теж є дисгармонійно-поверховою, безвідповідальною і неперспективною. Адже така позиція зумовлює недостатність саморегуляції та кризи відповідальності. Врешті-решт уся особистість може бути зведена лише до зовнішніх виявів, являючи собою простий набір соціальних ролей-масок.

Отже, безперервність перебігу особистісних процесів означає, що в кожний період свого існування особистість слід розглядати як результат існування минулого, її справжнє ґрунтується на історії розвитку, є похідною цієї історії. Визначальним є досвід, якого набуває особистість, здійснюючи життєвий шлях. Отже, особистість, її дійсний теперішній стан, і її майбутнє можна зрозуміти і пояснити, виходячи з історії її розвитку. Це положення дуже широко використовується в окремих напрямках практичної психології, особливо в психоаналізі.

### Література

1. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С.Костюк. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.
2. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості / С.Д.Максименко. – К. : ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.

3. Максименко С.Д. Загальна психологія / С.Д.Максименко. – Вінниця : Нова книга, 2004. – 701 с.

4. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию / М.К.Мамардашвили. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.

5. Рубинштейн С.Л. Человек и мир / С.Л.Рубинштейн // Проблемы общей психологии. – М. : Педагогика, 1973. – С. 255-285.

*В статье освещается методологическое значение экспериментально-генетического метода как наиболее адекватного для исследования проблем становления личности. Показано, что сущностью и одновременно особенностью экспериментально-генетического метода является изучение психических новообразований не просто в процессе, а именно путем их формирования. Раскрывается содержание принципов, на которых базируется применение экспериментально-генетического метода в психолого-педагогических исследованиях.*

**Ключевые слова:** личность, экспериментально-генетический (генетико-моделирующий) метод, нужда, система принципов построения экспериментально-генетического исследования, генезис личности.

*The article deals with the aspects of methodological value of experimentally-genetic method as the most relevant for conducting research over the problems connected with formation of personality. It is determined that the main point and at the same time peculiarity of the experimentally-genetic method is studying mental growth with the help of its active formation rather than through the process of its development. The article introduces the significance of the principles on which the realization of experimentally-genetic method in psychological and educational investigations is based.*

**Keywords:** personality, experimental genetics (genetic modeling) method, need, system of principles of experimental and genetic research, genesis of personality.

## ПСИХОЛОГІЯ МОВНОЇ ТВОРЧОСТІ У МІЖЛЮДСЬКІЙ ВЗАЄМОДІЇ

С.І.Болтвівець

*У статті розкрито основні психологічні закономірності мовної творчості у міжлюдській взаємодії. Висвітлено соціальні та особистісні чинники виникнення спонук до створення нових слів, взаємозв'язки із суспільно-історичними умовами їх виникнення і вживання. Представлено результати дослідження мовної творчості дітей і підлітків педагогічними працівниками середніх навчальних закладів.*

**Ключові слова:** символізація психічного, мовні витвори дітей, творча здатність особистості, усвідомлений вакуум значень.

Побутування уявлень про «життя мови», «живу мову» метафорично відображає спраглу потребу у збереженні життя людської спільноти, що є творцем, носієм і користувачем певної системи спільних символів (від латинського *simulo*) – уподібнень і схожостей – утворювати схожість, уподібнення [4].

Питання про те, хто ж є творцем мови кожного народу, було розв'язане у ХІХ столітті Вільгельмом Гумбольдтом, Олександром Потебнею та іншими психолінгвістами того часу. Так, за В.Гумбольдтом, мова не є чимось готовим, – вона вічно створюється. «Закони розвитку мови в неподільному належать до *індивідуальної психології*, – уточнює це положення О.О.Потебня. – Закони ж мови як народного витвору, що відкриваються мовознавством, потребують доповнення з боку *нового ще відділу психології*, змістом якого повинно бути *дослідження відносин особистого розвитку до народного*» [10, с. 39].

Таким чином, творцем мови виступає особа, яка співвідносить продукт своєї творчості із потребами розвитку власного народу.

Чи може особа створювати мовні реалії не для власного, а для будь-якого іншого народу? Відповідь – може, і це, як свідчить практика, є засобом лінгвістичної інтервенції, яка на століття вперед закріплює результати військових втручань. Так, у 1835 році на Кавказ приїхав Йоганн Андрес Шегрен, член російської Імператорської академії наук. На цей час він прибрив собі російське ім'я та по батькові – Андрій Михайлович. Він ознайомився спочатку з грузинською мовою, а потім кілька років вивчав осетинську. Замість грузинської абетки, на основі якої функціонувала осетинська мова, Андрій (Андрес) Шегрен склав російську і написав до неї граматику. «За основу алфавіту, незважаючи на переваги щодо цього грузинської абетки, Шегрен взяв російську (кириличну. – Прим. наша. С.Б.) абетку, маючи на увазі майбутню долю осетинів, зробив до неї деякі зміни і доповнення. Єдина незручність шегренівської азбуки полягає у складності накреслення африкатів, чужих для позначень у російській мові, але таких, які зустрічаються у всіх кавказьких мовах і таких, що можуть бути складеними в осетинській мові із сполучення «д» і «з», «д» і «ж», «т» і «ц», «т» і «ч». Однак число таких букв не більше 5-6, тому і ця незручність не з тих зовсім, з якими не можна

було б примиритись» [1, с. 101], – відзначає привчений до шегренівських незручностей нащадок дегрузинізованих осетинів Аліхан Ардасенов, що, за прикладом А.Шегрена, прибрав собі російське ім'я Алексєй.

Але кирилична абетка осетинської мови А.Шегрена – це незначний філологічний епізод порівняно з розмахом члена-кореспондента Петербурзької академії наук барона Пітера Карловича Услара. Взявши за основу шегренівський алфавіт, барон замінив ним алфавіти чеченської, абхазької, аварської, даргинської, табасаранської та деяких інших мов південно-східних гірських народів Кавказу. Фінансувало створення абеток і навчання за ними військово-управління Російської імперії.

Цим самим створення не тільки нових слів, а й нових абеток та граматик було визнане засобом, який за своєю здатністю довгострокового утримання в залежності народів на окупованих територіях співмірний із застосуванням військ, проте за тривалістю і надійністю перевершує збройну агресію.

Сучасні виміри мовно-інформаційних загроз, що замінили свою модальність з військової інтервенції на економічну експансію «з метою, – як відзначає польський дослідник Л.Ф.Коженевський, – збільшити прибуток, виготовити нові товари, знайти нового замовника. Але діяльність без інтелектуальної бази – це ніщо» [15, с. 7]. І саме це породжує нові інформаційні ризики для культурної унікальності індивідуального розвитку кожної етнічної спільноти [14].

А це означає, що «життя мови», мовна творчість, доповнення мови новими значеннями, втіленими у самобутню форму її лексики, є психогігієнічним засобом захисту цілісності духовного життя народу. «Ніхто ніколи не вчив англійців чи французів, чи поляків, як їм говорити й писати своєю мовою, – відзначає Святослав Караванський. – Отже, мова це zarazом і мірило самостійності народу, бодай у сфері культури» [5, с. 7].

Кожний народ, як і людина, має власну долю. Хоч англійців, французів та поляків іноземці не навчали їхньої власної мови, за часів римського імператора Клавдія латинізувались не тільки пращури нинішніх французів, але й нинішніх англійців – на території завойованої Римською імперією Британії. Зазнала русифікації від Російської імперії Польща та інші країни.

Проте ці народи зуміли відновити й вивидити, порівняно з багатьма іншими, власну культуру, і в тому числі й мовну, самостійність і неповторність.

Отже, соціально-психологічна *проблема створення, збереження і розвитку власної психічної, а відтак – культурної і державної самостійності, свободи національної цілісності* у життєвих виборах власної долі охоплює зміст творчого розвою від індивідуальної символізації внутрішнього світу особистості до найскладніших вимірів суспільної самоорганізації.

Як позначити цей процес одним словом – символом? Відродження, розвиток, перебудова, розбудова? Кожен сприймає по-своєму його значення, а значить, і прямує відповідно до різних символів – цілей, чинить, підпорядковуючи свою діяльність їх досягненню.

В той же час невизначеність і змінюваність меж змісту дійсності з різних точок зору найменуватиметься по-різному: як з якого місця дивитись!

Перехід неусвідомлюваного в свідоме здійснюється шляхом символізації змісту психічного, що потребує відповідних мовних позначень. Психічні утворення, що не були виражені відповідними мовними символами, зникають з актуальної свідомості назавжди.

І якщо індивідуальна пам'ять людини здатна до часткового відтворення нюхових, дотикових, слухових, зорових вражень, то передача цих вражень іншій людині, суспільству в цілому неможливе без опосередкування в символах. Мовлення як діяльність є з'ясуванням внутрішньої сутності людини. «Назавжди темними, – відзначив О.О.Потебня, – залишаються для нас ті особливості нашого душевного життя, яких ми не виразимо ніякими засобами, і яких не побачимо ні в кому, крім себе» [10, с. 81].

Як видно з цього прикладу, у процесі переходу несвідомого в свідоме символізується лише частина психічного змісту людської діяльності. Решта залишається невитребуваною і тому перестає існувати в свідомості людини. Вона зникає через те, що є нецінною для даного моменту витребування конкретними обставинами, інтуїцією, способом життя. Технічним засобом перетворення є вироблена і засвоєна людиною символічна система опосередкування психічного, в даному випадку – мова.

Отже, ще одним деприватором і звужувачем вияву внутрішнього єства людини є неповнота, частковість, фрагментарність наявних символічних засобів. Під впливом потреби у самовираженні відбувається вибір наближених, приблизних значень вже існуючих у мові символів. Відсутність необхідного мовно-символічного позначення зумовлює втрату психічних значень, які людина спродукувала у процесі свого життя.

З точки зору соціальної психогієни це означає, що особистість неповно виражає і реалізує своє соціальне призначення, позбавляється окремих вимірів повномірного прийняття її іншими людьми. І чи не стається так, що саме зазначені виміри дуже часто є найбільш значущими для неї?

Тим не менше, в суспільній свідомості міцно утвердилась думка про те, що об'єктом людської, а тим більше дитячої творчості може бути більшість сфер духовно-інтелектуального життя, але не саме слово, мова. Для дитини найбільш придатною сферою творчості найперше вважається малювання, потім – музика, техніка, театр, навіть література, але аж ніяк не мова.

Чи правильно це? Чи відповідає це закономірностям самовияву і розвитку психічних основ людського єства? Якщо ні, то в яких межах, адже **неосигніфікація** (нове вираження мовних символів) неодмінно призведе до заміщення традиційних, а отже – суспільного нерозуміння?

Наведемо порівняльно-історичний аналіз нинішнього розуміння семантики слів *майбутній* і *прийдешній* у зіставленні зі сприйманням і розмірковуванням з цього приводу 80-літньої давнини. Український мовознавець першої половини ХХ століття Андрій Чайковський (за особистими спогадами проф. О.В.Прискоки, – учень І.Я.Франка. – Прим. наша. С.Б.) висловив думку по те, що нові вислови треба створювати: «Так, як кожне живе тіло перемінює старі зужиті клітини на нові, такий самий процес переміни мате-

рії проходить і кожна жива мова. Старі зужиті архаїзми передають до музейних складів, а на їх місце входять інші, нові, а побіч того витворюються нові вислови термінологічні в міру розвитку науки та поступу» [13, с. 15].

Виходить, процес заміни значень одного й того ж слова як мовного символу (за О.О.Потєбнею) під впливом психічного життя особи і цілого народу є такою ж соціально-психологічною закономірністю, як і змінюваність самих символічних позначень слів? Здавалося б, закономірність знайдена. Але від чого тоді залежить механізм прийняття новоутворень?

Сам А.Чайковський зізнається в тому, що не може зрозуміти новостворених висловів: «Я нагадаю хоч би таке коструbate, в нашій письменстві загниджене словечко, як «прийдешній». Донедавна вживали ми слова, всім зрозумілого: «будучий», – те, що буде. Та це комусь видавалось архаїзмом, бо в церковній мові є слово «будучий». Отож зразу заступлено його словом «майбутній», що зовсім не відповідає тому, що буде напевно, лише тому, що має бути (мабуть). Та згодом і цього було декому замало і хтось видумав слово «прийдешній». Ну, гаразд, це означає того, хто прийде, а як сказати про того, хто прийде, припливе або прилетить?»

Та чи треба нам справді **видумувати** нові вислови та звороти для розвитку та збагачення нашої мови?» [13, с. 16-17].

Кожний сучасний читач одразу ж зауважить, що слово *прийдеишній*, не кажучи вже про слово *майбутній*, настільки утвердилось в українській лексичній нормі, що без обох цих слів-синонімів тепер важко уявити саму літературну норму.

Що ж відбулось? За більш як півстоліття змінились люди: не стало тих, для кого новоутворення суперечили мовним архетипам, сформованим первісним сприйняттям; з'явились покоління, для яких нові для того часу слова були сприйняті первісно – в устах матері, в мовному довіллі, створеній за цей час літературі.

З цього випливає важливий психогігієнічний висновок: здатність людини сприймати змінюваний світ значень, збагачуючи власну природну сутність і тим більше – перетворювати його – виражає міру динамічного самоспіввіднесення, рівноваги і гармонії себе самого і навколишнього світу.

Порушення цієї здатності до самоспіввіднесення рівноваги і гармонії виявляється у звуженні кола відомих значень (звуження свідомості), виявах відсутності збігу, неадекватності уявлюваного і реального, виникненні на цій основі психогенних дисгармоній: невдоволення, фобій (безпідставних страхів) перед незрозумілим, агресивних спроб подолати цей безпричинний страх, станів конфлікту з довколишнім соціальним світом, фрустрації (неодержання бажаного) і душевної кризи (невдоволення усім і усіма).

«У мене таке відчуття, – вже на початку 70-х років нинішнього століття відзначив один із засновників американської гуманістичної психології, вихідець з України, батьки якого були киянами, Абрагам Маслов (вживана в російській психологічній літературі форма «Маслоу») є зворотним пере-кладом американського варіанту російського прізвища (Маслов – Maslow),

прибраного батьками вченого ще до еміграції у США з метою самозахисту єврейської родини від російського шовінізму. – Прим. наша. С.Б.), – що поняття креативності (творчої здатності) і поняття здорової, самоактуалізованої людської особистості сходяться все ближче і ближче і, можливо, виявляться ідентичними» [7, с. 13].

Таким чином, здатність до творчості, власне творчість є виявом психічного здоров'я взагалі в тій мірі, в якій втілюються можливості комбінаторної діяльності всіх органів і психофізіологічних систем організму. Психічне здоров'я як процес повного і безперешкодного здійснення усіх психосоматичних функцій людського організму, таким чином, підтримується, зберігається і зміцнюється, перетворюючи розрізнене в цілісність власного природного єства, пристосовуючи навколишнє до потреб власного життя, утворюючи те, чого в досвіді людини не було. Творчість виступає засобом подолання перешкод на життєвому шляху, узгодження суперечностей, що здатні розладнати цілісність структури особистості і цим зруйнувати її. Кожне таке подолання є сходинкою (ліменом), яка збагачує світ людини новим значенням (усвідомленням подолання, сходинкою власного особистісного зростання). Сукупність цих символів-значень, що розгортаються в свідомості при зустрічі з черговим утрудненням, життєвою задачею, становить собою набір випробуваних інструментів досвіду. Якщо ж досвід як інструмент виявляється непридатним для її повного розв'язання, з'являється можливість вияву творчої здатності у збереженні цілісності власної особистості і її психічної рівноваги.

Перебуваючи в індивідуальному досвіді особистості, розв'язана задача залишається безіменною. Для того, щоб передати цей досвід іншим, потрібні імена слів. Коли слово набуває предметності, раптом виявляється, що такі ж задачі розв'язували й інші люди – наші пращури, які вже винайшли відповідні мовні призначення. Однак неповторність розв'язання кожної індивідуальної задачі щоразу відображатиметься у лексичному значенні обраного для її позначення слова.

Це явище аперцепції, визначеної так Г.Штейнталем, О.О.Потебнею й іншими психолінгвістами другої половини XIX століття, полягає в участі відомих мас уявлень в утворенні нових думок. В результаті аперцепції, тобто взаємодії цих двох стихій, утворюється дещо нове, несхоже ні на одну з них. Однак, на думку О.О.Потебні, невідомим залишається те, які саме маси думок мають бути пояснювальними [10, с. 95].

Таким чином, запитання визначного психолога і мовознавця стосується механізму перетворення уявлень у мовні символи. Якщо ці символи вже створені іншими людьми і функціонують в індивідуальній свідомості особистості, механізм перетворення уявлень у словесні форми є відтворювальною діяльністю. Прикладання і порівняння грецької і української мов наводить І.І.Огієнко: «Коли в році 860 чи 861 прибув до Херсонесу (нині місто Севастополь. – Прим. наша. С.Б.) Св. Костянтин Філософ, то він (як свідчить про це «Життя Костянтина», пам'ятка X віку) придбав євангеліє,

знайшов людину для вивчення київської вимови і скоро почав читати і говорити по-київському (по-українськи. – Прим. наша. С.Б.)» [8, с. 126-127]. Без сумніву, це творчий процес опосередкування індивідуального досвіду засобами виробленої системи мовних символів певного народу. Однак нас цікавить інший вимір творчості, що полягає у створенні самих засобів, якщо вони не подані або подані неповно в символізованому досвіді.

Зіткнувшись з утрудненням, що полягає в освоєнні свідомістю певної частини дійсності – невідомого предмета, – ми ставимо запитання: що це таке?

Є два способи відповіді на це запитання. Найлегший – запозичення слів, створених іншими народами, використання вже відомих штампів. Це спосіб і одночасно первинний етап символізації – зіставлення відомого з невідомим.

Про цей первинний етап створення бази для творчості актор Костянтин Станіславський писав так: «Знайте, що майже кожна роль починається у нас, акторів, з найбільш вкоріненого, зношеного штампу, що в'ївся в нас. Це – закон, а відхилення від нього – найрідкісніше відхилення.

Знайте ще, що ми, актори, потаємно, часто самі того не усвідомлюючи, любимо штамп й інстинктивно тягнемось до нього.

Він зручний, він легкий, завжди під рукою; він веде по шляху найменшого опору; він звичний, а як відомо, звичка – друга натура людини» [11, с. 322].

Однак запозичення – спосіб наскільки легкий, настільки й нетривкий: позичене відходить разом із позначеним предметом. Так, відійшли запозичення з Московії – *боярин, холоп*; Польщі – *мосцьнан, маршалок*; Туреччини й Кримського ханства – *візир, мурза*. Чи не така ж доля спіткає британсько-американського *менеджера, брокера і тічера*?

За К.С.Станіславським, процес творчості починається з *витіснення штамп*у. В цьому визначенні міститься відповідь на питання: чому в мові певний час співіснують паралельні форми власних і запозичених слів з ідентичним значенням: *відсоток і процент, діловий і активний, терпимий і толерантний, суспільний і цивілізований, людяний і гуманний* і т.д.

Однією із психологічних заборук переважного вживання запозичень в термінологічному мовленні є не стільки видима причина – «ці терміни вживають у багатьох (більшості, а хто рахував!) інших країнах», «щоб бути зрозумілим не тільки у нас», але й неусвідомлювана – власне слово є об'єктом творчості його власників, які можуть його видозмінювати, в тому числі й доповнювати новими значеннями, а запозичене набагато рідше стає об'єктом семантичної змінюваності. Пристосовується, як правило, лише його фонетично-морфологічний образ.

Іншим способом відповіді на поставлене питання є створення нового слова.

Шлях запозичення і шлях творення мови в кінцевому підсумку мають два протилежні наслідки: запозичення лексики без будь-якої творчої участі у процесі її пристосування, духовно-інтелектуальної роботи щодо продукування мови закінчується її повною асиміляцією з мовою-донором; щоправда, збалансоване запозичення з різних мов-донорів здатне загальмувати цей процес, дати народові час для відновлення власних творчих сил; творення



власної лексики, її стрімке оновлення і збагачення приводить до виникнення неповторних, унікальних станів розвитку культури, що викликають потребу запозичення цієї унікальності у тих народів і культур, які самостійно цією неповторністю не оволоділи.

Звідси – неослабна увага країн Західної Європи до Сходу (зокрема, «японського дива»), втеча французького художника Гогена на Таїті – до витоків неповторності.

Індивідуальна творчість людини, втілена у нових словах, відображається у середовищі, що її оточує, фольклорі, літературі.

«Хай вигадані відповідними художниками слова, – відзначив український мовознавець Л.А.Булахівський, – нові слова залишаються назавжди тільки їх словами, хай вони не надходять до активного фонду загальної мови, – але там, де їх ужито, вони живуть своїм повним художньо-естетичним життям, на своєму місці вони є збагаченням мови як засобу служити виявом певної діючої образності та емоційності і, подобаючись хоча б певному колу читачів, тим самим виправдовують своє народження і своє існування» [2, с. 136].

Такий гуманний підхід до вияву творчої сутності людини, відображений у позиції вченого, був висловлений ним у період посилення репресій і третього голодомору в Україні 1946-1947 років. Враховуючи думку О.О.Потебні про те, що мова є засобом розуміння самого себе, вигадані, новостворені дитиною чи дорослою людиною слова мають достатню цінність не лише в тому разі, якщо вони комусь подобаються, але й тоді, коли вони створені для виразнішого самоусвідомлення, тобто для себе самого.

Якщо ж новоутворені слова подобаються, переймаються і вживаються мешканцями певної місцевості, не обов'язково сільської, вони відображають унікальність змісту психічного життя певного суспільного осередку.

«Діалекти, – відзначив їх дослідник Ф.Т.Жилко, – живуть не тільки як вияв сьогодишньої мови народу, тобто як розмовна мова певної місцевості, але і в тому, що численними ручаями та потоками від говорів плинуть сили до літературної мови на всьому протязі її історичного буття» [3, с. 6].

Однак неповторність індивідуального психічного життя особистості, як і цінність людського життя взагалі, виходили за межі уніфіковано-прагматичних підходів радянського періоду розвитку як мовознавчої, так і психологічної науки. Тому наведені думки українських вчених, хоч і були висловлені у 1947-1958 рр., все ж залишились непоміченими на тлі одкровень «буревісного» Максима Горького: «Погоня за новими слівцями, надмірне вживання місцевих словників, місцевих словоблудств на мене особисто наводить нудьгу... В цьому прагненні прикрасити оповідання нелітературними слівцями, крім засмічення мови – мотлохом, – відбивається *міщанська* естетика, бажання прикрасити ікону фольгою, паперовими квіточками і «виноградом». Це – погано» [6, с. 53].

Відзначимо принагідно, що сприймання української мови як діалекту російської, тобто «малой російської», виявилось, зокрема, в наданні запозиченим з української мови словам зменшувального значення.

Так, запозичене російською мовою слово *гроші* вживаються як іронічно-принизливий синонім до основного слова *деньги* (від тюркськ. *тамга, тенга*). Порівняймо: «заработал деньги» – одержав відповідну плату, а «заработал гроші» – невідповідно мало, даремно працював. Аналогічно вживається і слово *міщанин*. В українській мові *міщанин* – міський житель, а в російській *мишанин* – обиватель (теж запозичене російською мовою українське слово) з пересічним, найчастіше зіпсованим, смаком людина, прямо скажемо, неприваблива. Щоб уникнути образи за умов російсько-українського білінгвізму, українці погодились на запозичення у росіян слова *городянин*, що буквально означає – «мешканець городу», огороженого від нападу ворогів міста.

Виселена з власної хаги, либонь, і тепер живе в «городі» значна їх частка.

Отже, в нашому розумінні горьківська «міщанська естетика» – це естетика міста, його мешканців, яка має бути істотно підживлена коштовними утворами індивідуальної і колективної творчості народу – перлинами говорів (діалектів), новоутвореннями (неологізмами).

Доводячи це майже століття тому, український педагог, мовознавець і поет Б.Д.Грінченко показував приклади бережного ставлення французьких і німецьких вчителів до мовлення дитини, навіть старшокласника, що вживає на уроці відповідної літературної мови діалектизми, родинні слова. Учителю не повинен виправляти їх, адже це образа батька, матері, діда, зрештою родини, яка навчила цих висловів дитину. Не принижуючи тата і маму цим виправленням, учитель має просто навести їх додаткову – літературну форму. Таким способом відбувається збагачення дитячої лексики, її доповнення, забезпечується безперешкодність природного розвитку учня, виховується повага, шанобливе ставлення і довіра до учителя, який не руйнує й не витісняє рідне, домашнє, сімейне, індивідуальне із шкільних взаємин, а додає до них нове і цікаве.

На жаль, переважна частина учителів української мови та літератури, підготовлена з курсу діалектології в університетах та педагогічних інститутах за радянської та післярадянської доби, по-горьківськи продовжує казати дітям: «Це – погано»!

Що ж їм залишається робити? Адже дитячий вік – пора створення власної особистості, що виявляється у її субкультурі. На цей період припадає і найвища словотворча активність, за рахунок якої поповнюється місцева лексика, говірки і говори (діалекти)! Це не означає, що дитячі словесні вигадки приймають до вживання батьки, бабусі й діди. Психологічний механізм цього явища полягає у дозріванні дитячих вражень, найбільш яскравих і неопосередкованих, в образи слів, висловів, фразеологічних зворотів протягом усього наступного життя. Момент опосередкування у словесній формі настає з виникненням необхідності у витребуванні набутого досвіду, коли інші засоби самовираження виявляються малодійовими, невідповідними для даної індивідуальної ситуації. Це вияв «дитячої мудрості», підготовленої всім ходом розвитку людини, якого б віку вона не була. «Починаючи з двох років, – відзначив великий знавець дитячої психології, полтавчанин за

походженням К.І.Чуковський (Микола Васильович Корнійчуків. – Прим. наша. С.Б.), – будь-яка дитина стає на короткий час геніальним лінгвістом... Воїстину дитина є найбільш розумовий трудівник нашої планети, який, на щастя, навіть не підозрює про це» [9, с. 320].

Як бачимо, все, що відбувається в житті людини, відображає «дитячу геніальність», або зберігає в собі її сутнісні риси, виражаючи їх у періоди продуктивної діяльності духовно-інтелектуальними осяяннями (інсайтами). Виявляється, родинні, куткові говірки, діалекти (говори) й, таким чином, саму живу народну мову творять діти! Ми провели дослідження, щоб відібрати зразки учнівської мовної творчості і встановити найхарактерніші ситуації, які сприяють її появи.

Виявилось, що вже 10-11-річні діти відображають продукти власної мовної творчості 2,5-3-річного віку, коли поряд із засвоєнням лексики, були зроблені перші винаходи слів: баляба (Чебурашка), цібоба (собака), ава (дівчинка). Отже, вільно застосовувались обидва способи поповнення власного словника: запозичення вже готового досвіду, втіленого у створених людьми словах, і створення власних форм найменування. В семирічному віці дитина, завершуючи період «Чомучки», вже має власне уявлення про всі явища, предмети і події навколишнього світу. Пубертатний період у розвитку підлітка 11-16-ти років характеризується посиленням інтересу до самого себе, власного організму, що пізнається в зіставленні з психофізіологічним розвитком ровесників. Звідси неуха до інших – дорослих, учителів, батьків, ускладнення взаємин з ними.

А оскільки предметом найбільшої цікавості стають підлітки приблизно такого ж віку, вони й створюють собою, своєю появою ситуацію невідомості, що долається найменуванням – іронічними, нерідко образливими прізвиськами, новими «вуличними» або «кутковими» іменами. Це й стає причиною активізації мовної творчості в підлітковій субкультурі. Її результати вдалось простежити на куткових прізвиськах дідів і прадідів нинішніх підлітків. Наприклад, родове прізвище Бондаренко, але прадід, дід, батько і тепер син – Коржі.

Найпоширенішим способом підліткових найменувань є прямі запозичення, джерелом яких виступає телебачення та інтернет-ресурси. Це численні Кінг-Конги (найвищі у класі), Шварценегери (найсильніші), Фраєри (задаки), Вжики (найменші в класі). В цьому випадку відбувається перенесення однієї із зовнішніх рис популярного, тобто відомого усім ровесникам, персонажа на учня. Найприємнішою для названого одним з таких прізвиськ учня є те, що запозичення так само легко зникають, як і виникли: до їх створення не докладено ніяких власних зусиль. Це просте перенесення, або учнівський плагіат.

Стойкішими є мовні витвори, що відображають елементи імені, прізвиська, орфоепічні вади і особливості зовнішності, наприклад, Капотєя (в дитинстві так вимовив ім'я та по батькові матері – Катерина Прокопівна), Чурачок (підписуючи щоденник, учень замість свого повного прізвища Чураченко написав: Андрія Чурачка, а діти це помітили), Юфа (брат Юра не вимовляв звук *p*, а прізвисько дісталось учневі), Офа (учень не вимовляє *c*), Фрузя (під

час вивчення казки «Фарбований лис» учитель назвав так неуважну дівчинку, а діти підхопили це нове ім'я), Кіпак (з уроку хімії, на якому вивчався апарат Кіппа; ніс нагадує лопатку, звідси: черпак-кіпак). Даний тип мовних утворень функціонує в усному мовленні і складає 15% всіх підліткових найменувань. 8,2% випадків становлять собою найменування, відновлені з попереднього періоду «дитячої геніальності». І лише 0,8% – це мовна творчість цього вікового періоду. Так, учень Ярослав Б., зіткнувшись з утрудненням з пошуку назви спального чохла, у який заправляється ковдра, утворив нове слово – підковдриянк.<sup>1</sup>

Ситуація, яка потрібна для творчості, – зіткнення з невідомим, суперечність, що її не можна залагодити питанням учителю, словником. Там відповіді немає, і учень опиняється один-на-один із задачею. Це є усвідомлення невідомого і його виділення із придбаного раніше досвіду.

В історії нашої цивілізації відомі випадки, коли виділення невідомого робив сам викладач і гідний цього учень був поставлений перед необхідністю зробити наукове відкриття. Так, у другій половині позаминулого століття у Кембріджі теоретичну фізику викладав Стокс. Як розповідає про це лауреат Нобелівської премії з фізики П.Л.Капіца, «Стокс, не соромлячись, ставив часто задачі, які не мали розв'язку, щоб подивитись, чи знає студент, що задача розв'язку не має. Він ставив, наприклад, таку задачу (то були домаксвелівські часи): знайти розподілення швидкостей у газі. Тоді це розподілення швидкостей не було відомо. Бернуллі і всі інші вважали, що швидкості приблизно рівні.

Молода людина, на подив Стокса, розв'язала цю задачу, і розв'язала правильно. Ви здогадуєтесь, що цією молодою людиною був не хто інший, як Максвел.

Таким чином, відкриття закону розподілення швидкостей у газі було зроблено Максвелом на екзамені» [4, с. 257].

Звичайно, це щасливий випадок, але випадок, підготовлений усіма попередніми зіткненнями з невідомим, здатністю ставитись до утруднення як до нової задачі. І не так важливо, засобами якого предмету ця задача буде розв'язана. Вакуум значення, як і форми слова, за своєю сутністю є задачею підвищеної складності, успішно розв'язати яку може тільки дворічна дитина. Людина в цьому віці неначе повторює відповідний історичний період творчоздатності цілого народу в утворюванні мови. Розвиток уяви у дитячому і підлітковому віці, що поєднується з витребуванням набутків періоду «дитячої геніальності», здатний якщо не на самостійне заповнення зяючих прогалин звукової форми невідомих предметів і явищ, то принаймні на їх виявлення. Перетворення невідомого у відоме, його найменування стає в цьому випадку потужною спонукою пізнавально-творчої діяльності. Більше того, дуже важливо, щоб вивчення учнем української мови залишало перед ним нез'ясовані питання, на які б він не знаходив відповіді ні у власному досвіді, ні в підручнику, ні в словниках. *Усвідомлений вакуум значень зумовлює виникнення потужної потреби* у його заповненні, є мотивують творчості, який обов'язково виявиться у продуктивні періоди наступного життя людини.

<sup>1</sup> У дослідженні брали участь київські вчителі Л.П.Василенко, О.С.Вірич, Т.С.Гавриш, Г.В.Дяченко, А.І.Ємець, В.М.Коханчук, О.О.Коцюба, А.С.Кучарівська, Н.І.Лисенко і В.М.Мирончук.

## Література

1. Антология педагогической мысли Северной Осетии. – Владикавказ : Ир., 1993. – С.101.
2. Булахівський Л. Виникнення і розвиток літературних мов / Л.Булахівський // Мовознавство. – 1947. – Т.IV-V. – С.136.
3. Жилко Ф.Т. Говори української мови / Ф.Т.Жилко. – К. : Рад. школа, 1958. – С. 6.
4. Капица П.Л. Эксперимент. Теория. Практика / П.Л.Капица. – М. : Наука, 1987. – С.257.
5. Караванський С. Секрети української мови / Святослав Караванський. – К. : Кобза, 1994. – С.7.
6. Коваль А.П. Культура української мови / А.П.Коваль. – К. : Наукова думка, 1964. – С.53.
7. Маслов А. Самоактуалізація особистості і освіта / А.Маслов. – Київ ; Донецьк : Ін-т психології АПН України, 1994. – С.13.
8. Огієнко І.І. Костянтин і Мефодій: їх життя та діяльність / І.І.Огієнко. – Варшава, 1927. – С.126-127.
9. Популярна психологія. – К. : Просвіта, 1990. – С.320.
10. Потебня О.О. Думка й мова / О.О.Потебня. – Одеса : Держвидав України, 1922. – С. 39.
11. Станиславский К.С. Собр. соч. в 8 т. Т.4. / К.С.Станиславский – М. : Искусство, 1957. – 551 с.
12. Трофимчук М. Латинсько-український словник / Мирослав Трофимчук, Олександра Трофимчук. – Львів : Вид-во Інституту неологінстики ЛБА, 2001. – 694 с.
13. Чайковський А. В справі нашої письменницької мови / А.Чайковський // Вчімося рідної мови. – Жовква : Друкарня оо. Василян, 1933. – С.15.
14. Korzeniowski L. Informacja bezpечноst podnikania / Leszek F. Korzeniowski. – Zilina, 2010. – 163 с.
15. Korzeniowski L. Menedzment. Podstawy Zarzadzania / Leszek Korzeniowski. – Krakow : European Association for Security, 2005. – 425 с. – (Podrecznik akademicki).

*В статье раскрыты основные психологические закономерности языкового творчества во взаимодействии между людьми. Освещены социальные и личностные предпосылки возникновения мотивов к созданию новых слов, взаимосвязи с общественно-историческими условиями их возникновения и употребления. Представлены результаты исследования языкового творчества детей и подростков педагогическими работниками средних учебных заведений.*

**Ключевые слова:** символизация психического, языковые образования детей, творческий потенциал личности, осознанный вакуум значений.

*In the article, the author described major psychological regularities characteristic of verbal creative activity in the interpersonal interaction. Social and personal factors are elucidated, which contribute to motivation for inventing new words, as well as their relationships with social and historical conditions of their emerging and sustaining. Presented are the findings obtained in the study of verbal creative activity in children and adolescents conducted by educators from secondary educational institutions.*

**Keywords:** symbolization of the psychic; verbal creations by children; creative ability of the individual; apprehended vacuum of meanings.

## МОВА Й МОВЛЕННЯ В СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПСИХОЛОГА

В.В.Андрієвська

*В статті розглядаються мовно-мовленнєва та комунікативна компетентності психолога. Розкрито відмінність між лінгвістичними раціо-імпресивними, раціо-експресивними та метакогнітивними задачами в різних галузях його професійної діяльності.*

**Ключові слова:** *комунікативна компетентність, мовно-мовленнєва компетентність, професійна компетентність психолога.*

Досконале володіння мовою і мовленням – як одна з найважливіших складових професійної компетентності психолога – незмінно фігурує у відомих переліках його професійно важливих якостей.

Здійснена нами спроба [1] проаналізувати роль мови і мовлення в різних видах діяльності сучасного психолога (науково-дослідницькій, викладацькій, консультативній, психотерапевтичній тощо) показала, що ця роль винятково важлива для всіх названих ділянок, причому є підстави говорити як про певні її наскрізні характеристики, так і про виразні відмінності в мовно-мовленнєвій діяльності психолога навіть в рамках одного й того ж самого дискурсу. Цей аналіз дає нам підстави розглядати мовно-мовленнєву компетентність, по-перше, як *ключову*, а по-друге, як таку, що сама має *складну структуру* і охоплює цілу низку мовно-мовленнєвих субкомпетентностей.

До оцінки мовно-мовленнєвої компетентності можна підходити двома способами: а) з точки зору вимог до неї в рамках певної діяльності; б) з точки зору індивідуальних характеристик професіонала, його, сказати б, мовно-мовленнєвого профілю.

Зазначене протиставлення до певної міри відбиває відмінності між номотетичним та ідеографічним підходами до опису явища. В цій статті ми дотримуватимемось переважно першої позиції.

**Мета** пропонованої статті: теоретичний (а почасти й історичний) аналіз дотичних до теми засадничих понять із психології, психолінгвістики та лінгвістики з метою визначення загальної структури мовно-мовленнєвої компетентності психолога (далі ММК).

Перш ніж переходити до загальних проблем ММК, зазначимо, що в психології на сьогодні спостерігається тенденція, говорячи про компетентність, мати на увазі практичного психолога і немедичного психотерапевта, а не психолога як професіонала широкого профілю. Так, в американській енциклопедії за ред. Р.Корсіні та А.Ауєрбаха [11] читаємо, що у психологів компетентність зазвичай розглядається в аспекті надання професійних послуг, переважно клінічного характеру, для оцінки яких впроваджено, наприклад, *«стандарту для постачальників психологічних послуг»* (standards for providers of psychological services), *професійні стандарти наглядових комісій* та ін. Багато хто вважає, що остаточним критерієм в оцінюванні ком-

петентності професіоналів-психологів виступає клієнт. У відповідній статті енциклопедії фігурують переважно такі поняття, як *психотерапевт, лікування, супервізор, ліцензування, професійна практика*.

Тим часом, як зазначається в німецькому довіднику «Психологія», досі не з'ясовано питання, які риси властиві *природженому* науковцю і чи існують вони взагалі. «При цьому часто не помічають, що становлення науковців залежить від дуже багатьох суб'єктивних, а не об'єктивних критеріїв» [5, с. 443].

Оскільки нас цікавитиме професійна інтегральна компетентність психолога, не можемо не згадати праць, в яких дається найзагальніше розуміння компетентності та її структури, зокрема праці британського психолога Джона Равена «Компетентність в сучасному світі» [21].

Ми вважаємо дуже суттєвим той наголос, що його зробив Равен на **мотиваційній складовій і цільовій** спрямованості компетентності. «Слід ще раз підкреслити, що компетентність включає в себе не тільки здібності. Вона має на увазі також *внутрішню мотивацію*, яка не входить в поняття здібностей як таких. В минулому педагоги і дослідники ставились до цього мотиваційного компоненту з ще більшою зневагою, ніж до фактора здібностей. Але саме він має служити опорним пунктом в процесі вияву і оцінки компетентності» [21, с. 280]. За Равеном, дослідження компетентності передбачає створення такого поняттєвого апарату, який описує систему внутрішньо мотивованих компетентностей і процес їх розгортання у конкретного індивіда.

В моделі Дж.Равена великої ваги надається цінностям людини, які не слід відокремлювати від оцінки здібностей, оскільки «найбільш значимі здібності виявляються тільки у зв'язку із значущими цілями» [21, с. 151].

Підсумовуючи, автор твердить, що компетентність складається із великої кількості компонентів, багато з яких відносно незалежні один від одного; деякі з них відносяться швидше до когнітивної сфери, а інші – до емоційної, і ці компоненти компетентності можуть значною мірою замінювати один одного в якості складових ефективної поведінки. Чим більше таких компонентів залучає людина в процес досягнення значущих для себе цілей, тим більша ймовірність, що вона цих цілей доб'ється.

Подібним чином концептуалізовано категорію компетентності і в сучасній наратології. Так, за термінологією А.Греймаса [23], компетентність (competence) – це те, що уможливило дію чи більш точно кваліфікує суб'єкта. Компетентність стосується «осі **бажання**» (хотіти щось робити) і/або «**зобов'язання**» (суб'єкт повинен щось зробити), та «осі **знання**» (знати, як робити) і/або **здатності** (бути здатним щось зробити).

До розглянутої позиції наближаються погляди й інших західних авторів, які писали про професійну компетентність приблизно в той самий час, як і Дж.Равен. Аналіз цих поглядів [2; 28] показує, що, за всієї строкатості підходів, притаманних різним авторам, більшість із них погоджується з тим, що *компетентність невіддільна від діяльності*, в якій і задля якої індивід свідомо мобілізує свої ресурси, і оцінити компетентність можна тільки **через діяльність**.

Компетентність *рідко зводиться до простого застосування ізольованих когнітивних, афективних чи психомоторних здатностей*. На практиці різні дискретні здатності індивіда скомпоновані в структури, а останні адаптовані до вимог ситуації. Таким чином, компетентність є структурованим комплексом, елементи якого комбінуються і впорядковуються ієрархічно у відповідності з певною діяльністю.

Більшість дослідників сходяться на тому, що найдоцільніше розглядати компетентність згідно з *принципами системного підходу*, говорити про системи компетентностей, про глобальні відношення між компетентностями, не обмежуючись ізольованою ідентифікацією їхніх складових частин. Компетентність цілком зорієнтована на діяльність і керується тими цілями, які собі ставить суб'єкт або які йому поставлені, тому можна говорити про *цілеспрямованість* компетентності.

Таким чином, компетентність характеризується складною операційною структурою і цілеспрямованістю, вона має сенс тільки по відношенню до діяльності – це завжди компетентність для дії і стосовно мети цієї дії. Як така, вона завжди відноситься до певної конкретної ситуації і забезпечує індивіду можливість адаптуватись до змінних умов цієї ситуації. Адаптація уможливується динамічним поєднанням різноманітних елементів компетентності (знань, практичних умінь, типових міркувань, стандартних способів поведінки, усталених процедур тощо). Резюмуючи, можна сказати, що концептуально компетентність зводиться до комплексу знань, здатностей до дії та способів поведінки, структурованих залежно від якоїсь певної мети і за умов певної ситуації.

Однак це визначення є явно недостатнім, воно вимагає операційного розкриття основних вимірів компетентності. Такими, на думку французьких дослідників, можна вважати:

1) зміст (як триада знань, умінь та способів поведінки); у свою чергу знання поділяються на теоретичні, процедурні, практичні, знання-уміння;

2) гнучкість (здатність переноситись на інші ситуації); до найбільш гнучких належать так звані ключові компетенції (процеси логічного і технічного мислення, засоби усного мовлення, аргументації, техніки класифікації, організації, планування, керування колективом, а також техніки пошуку, селекції і засвоєння інформації);

3) ієрархічність (рівнева структура); різні автори тут виокремлюють різну кількість рівнів: 4 рівні (рівень новачка, рівень виконавця, рівень спеціаліста, рівень експерта), 3 рівні (рівень початківця, рівень спеціаліста, рівень професіонала) і т. ін.

В наш час розгорнувся, як відомо, величезний міжнародний рух за професійну компетентність. Поява і поширення компетентнісної парадигми в освітній та інших сферах характерна для країн пострадянського простору, зокрема Російської федерації. І.О.Зимня, наприклад, розглядає результат освіти не як набір окремих компетентностей, а як цілісну особистісну інтегративну якість, яка виявляється в адекватності розв'язання проблем



(стандартних і нестандартних) всьому розмаїттю соціальних і професійних ситуацій. Ця якість становить соціально-професійну компетентність людини. І.О.Зимня виокремлює такі її компоненти: а) готовність до прояву (мотиваційний аспект); б) знання змісту компетентності (когнітивний аспект); в) досвід виявлення в різноманітних ситуаціях (поведінковий аспект); г) ставлення до змісту компетентності і об'єкта її застосування (ціннісно-смисловий аспект); д) емоційно-вольова регуляція процесу і результату прояву компетентності [15, с. 3]. Саме компонентний підхід, на думку автора, є найбільш плідним і потребує подальшого методичного опрацювання, а єдність предметно-професійних і власне соціальних компетентностей конституює єдину професійно-предметно-соціальну компетентність студента (ЄППСК).

Таким чином, поняття «компетентність» ширше за поняття знання, чи уміння, чи навички. Воно містить не тільки когнітивну й операційно-технологічну складову, але й мотиваційну, етичну, соціальну і поведінкову. Як пише В.А.Семиченко, «компетентність – це атрибут особистісного рівня, система тих засвоєних засобів, за допомогою яких людина має можливість вирішувати ті чи інші завдання своєї життєдіяльності. Будь-яке знання, окремі навички або вміння тільки тоді стають дійовими, коли інтегруються в цю загальну систему засобів, вступають у зв'язки з іншими структурними елементами, ієрархізуються, творчо модифікуються, гнучко використовуються відповідно до цілей і умов діяльності або міжособистісної взаємодії» [22, с. 254].

Предметом нашого зацікавлення є мовно-мовленнєва компетентність психолога, його безперечно ключова<sup>2</sup> професійна компетентність. Як ми вже констатували раніше [1], в сучасній науковій літературі існує, з одного боку, тенденція не виокремлювати в самостійний предмет розгляду мовно-мовленнєву компетентність, оскільки вона на позір добре покривається широким поняттям «комунікативна компетентність». На думку деяких дослідників, пише Ф.С.Бацевич, «комунікативна компетенція перебуває на найвищому щаблі в ієрархії типів компетенції людини, оскільки поєднує в собі всі інші <...>. Комунікативна компетенція – сукупність знань про спілкування в різноманітних умовах і з різними комунікантами, а також знань вербальних і невербальних засад інтеракції, умінь їх ефективного застосування у конкретному спілкуванні в ролі адресата і адресанта» [4, с. 124]. З іншого боку, в рамках дослідження практичної психології (прикладних досліджень в галузі психологічної практики), існує й інша лінія наукового пошуку, яка, суголосно із сучасними тенденціями розвитку світової гуманітаристики, виокремлює саме мовлення практичного психолога як самостійний предмет теоретичного аналізу, окремий аспект його діяльності і спеціальну мету професійного навчання (О.Ф.Бондаренко, Н.Ф.Каліна, О.В.Варфоломеєва, Н.Ф.Шевченко, Ю.А.Паскевська).

В основі виокремлення мовної компетентності лежить, як відомо, опозиція *competence-performance* (компетенція, знання – виконання, користуван-

<sup>2</sup> Рада Європи прийняла визначення п'яти ключових компетенцій, які «повинні бути освоєними молодими європейцями». Серед цих п'яти – «компетенція, що відноситься до володіння (mastery) усною і писемною комунікацією, які особливо важливі для роботи і соціального життя» [29].

ня), запропонована в 1965 р. Н.Хомським [24]. Можна провести аналогію між цією фундаментальною опозицією і такими відомими парами понять як мова/мовлення (Ф. де Соссюр), а у психології – психометричні показники виконання певного тесту/гіпотетична загальна здатність чи компетентність, що стоїть за ними. Саме поняття «фактора» у факторному аналізі теж, по суті, є поняття компетентції, яке покликане «пояснити» варіації успішності виконання тесту.

Біля своїх витоків поняття «компетентції» не передбачало відмінностей між індивідами: за Хомським, у певній мовній спільноті всі мовці досягають «однієї і тієї ж» базової компетентції в мові. Запропоновані ним поняття «ідеальний носій мови» або «ідеальний мовець», «ідеальний слухач» передбачали не вимір, а опис компетентції. Довгий час лінгвістика була «загіпнотизована» цими, на думку дослідників [26], ілюзорними поняттями. Зорієнтованість теорії на «ідеального носія мови» (ideal native speaker), імпліцитно містить гіпотезу про однаковість мовної компетентції, яка, до речі, за Хомським, є природженою. В теорії Н.Хомського мовна компетентція є здатність людини користуватись мовою, причому ця здатність практично збігається із здатністю відрізнити «граматично правильні речення» від «неправильних», від «нонсенсу».

Звичайно, ця точка зору суперечила загальновідомим фактам: деякі діти являють швидше оволодіння мовленням, деякі студенти виявляються більш «здібними» при вивченні філологічних дисциплін, нарешті, взагалі одні люди «знають» мову краще за інших.

До речі, в тогочасних російськомовних працях термін competence передається словосполученням «языковая способность» (мовна здатність). Мовна здатність має відношення до загальнолюдської здатності, дару мовлення («дара речі»), яка забезпечує індивідові його виживання в соціумі. Це поняття традиційно розроблялось у лінгвістиці, пізніше у психолінгвістиці, пов'язувалось із уявленнями про універсалії і довгий час не передбачало можливості існування різних рівнів цієї здатності. Так, вважалося, що всі дорослі носії мови «однаковою мірою компетентні» в ній. Проте з часом поняття компетентції було піддане певним корекціям. Багато хто з дослідників відчув необхідність розширити його зміст, з тим щоб воно описувало цілу низку компетентцій, а не тільки ту єдину, яка стосується імпліцитного знання правил. Ці компетентції повинні охоплювати здатності мовця (чи писця) використовувати знання мови для ефективного спілкування, щоб адаптувати стиль свого мовлення чи письма до вимог конкретної ситуації. Розвиток психолінгвістики призвів до того, що поняття «мовна здатність» почало трактуватись більш широко, в нього увійшло уявлення про рівні та індивідуальні варіанти. Нині поняття competence («мовної компетентції»/«компетентності») трактується більш широко порівняно з тим змістом, який було в нього закладено його творцем, а поняття performance (вживання, застосування) охоплює всю практику застосування мови у мовленні. В лінгвістичних і психолінгвістичних дослідженнях запанувало уявлення, згідно з яким індивіди,

що належать до тієї ж самої спільноти, можуть відрізнятися за їх мовною компетентністю, тобто за тими мовними правилами, які керують їхньою комунікативною поведінкою.

Так, на основі вивчення великої кількості джерел З.Новак у 1983 році [19] здійснив аналіз поняття «вербальна здатність», щоб встановити, які процеси є для неї релевантними. Основна проблема полягала в тому, що безпосередня мовленнєва діяльність людини являє собою комплекс різних когнітивно-комунікативних процесів, які, безумовно, виходять за рамки власне вербальної сфери, оскільки в комунікації між людьми мають місце і явища невербального характеру. Таким чином, вербальна здатність, і особливо її когнітивний аспект, губиться в цілій низці синхронних діяльнісних процесів, які в природній комунікації взагалі не піддаються діагностичному визначенню. Тому з діагностичною метою треба було найперше виокремити з цього комплексу ті окремі компоненти, які найбільш релевантні вербальній здатності в цілому.

Вербальна здатність, за З.Новаком, охоплює низку окремих когнітивно-зорієнтованих процесів, передусім процес означування («найменування»). Багато в чому процес найменування зумовлений особливостями процесу мислення і являє собою своєрідний перехід від невербального змісту до вербального, причому він безпосередньо пов'язаний з обсягом словникового запасу індивіда: при декодуванні – з обсягом пасивного словника, при кодуванні – активного.

Експериментальне дослідження З.Новака показало, що вербальна здатність дітей дев'ятирічного віку не є гомогенним утвором, а складається (в процесуальному відношенні) з двох відмінних видів діяльності. Першу репрезентує фактор вербальної плинності, другу характеризує комплексний вербальний фактор (субтести пошуку синонімів, доповнення сполучників у реченні, переструктурування речень тощо).

В інших дослідженнях було показано, що мовна компетентність людини змінюється з віком. Так, Е.Гарке (Harke E.), порівнюючи одних і тих же самих індивідів у віці 12, 18 і 30 років, виявив, що мовно-мисленнєві можливості людської діяльності в зрілому віці зростають. За даними Д.Бромлі (D.Bromley), оптимум вербальних функцій в онтогенезі людини взагалі досягається біля 40 років. Ч.Філлмор (1979) висунув гіпотезу, згідно з якою існують рівні лінгвістичної досконалості, які за багатьма параметрами відрізняють одного «нормального» мовця від іншого, і такі відмінності формують континуум таких же самих ясних випадків, як це має місце в мовленні дітей або людей із пошкодженим мовленням [26]. Нагадаємо, що Л.С.Виготський також не погоджувався з тим, що розвиток мовлення закінчується з досягненням готовності до плинного продукування речень в дитячому віці.

Прикладом фундаментального дослідження рівнів і компонентів «мовленнєвої здатності» людини стала робота Г.І.Богіна [8] (в інших роботах він використовує також поняття «мовна компетенція»). Г.І.Богін розуміє мовленнєву здатність як готовність суб'єкта до використання мови в своїй діяльності.

«Здатність» для нього є синонімом саме «готовності», а не «обдарованості», він виходить з того, що мовленнєва здатність – це один із тих предметів, в якому об'єктивовані родові досягнення людства, тобто один з тих предметів, якими людина оволодіває, який стоїть перед нею як завдання.

Як вважає Богін, сенс навчання мови полягає в тому, щоб дати індивіду в найбільш соціально-доцільному вигляді всі ті багатства, всю ту складність мовленнєвої готовності, які притаманні добре розвиненій соціальній людині. Таким чином, навчання мови (в першу чергу рідної) – це один із аспектів планомірного розвитку людського індивіда в напрямку присвоєння ним своєї людської сутності.

Мовленнєва здатність індивіда, поставленого в гідні людини умови, розвивається все життя, хоча з певного моменту розвиток іде по нисхідній. Спостереження показують, що різні аспекти мови як семіологічної системи форсовано розвиваються в різні періоди життя людини. Найпізніше розвиток виявляється форсованим щодо прагматичної сторони мовлення (вік від 13 до 30 років), а ритміка і «плинність» мовлення стають предметом постійного слухового сприйняття лише в юнацькому віці.

Г.І.Богін побудував параметричну полікомпонентну модель мовної здатності, де параметрами є аспекти мови (фонетика, граматики, лексики), основні види мовленнєвої діяльності (говоріння, слухання, письмо, читання) і рівні готовності до мовленнєвої діяльності: 1) рівень правильності (2-7 років); 2) рівень швидкості (8-10 років); 3) рівень насиченості; 4) рівень адекватного вибору, 5) рівень адекватної комплектації цілого тексту. Володіння кожним рівнем включає в себе всі попередні, а мовлення дитини і підлітка відрізняється від мовлення дорослої людини тільки з точки зору вторинних (3, 4, 5) рівнів.

Мовлення одного й того ж самого індивіда ніколи не буває таким, що всі його численні ознаки будуть лежати на одному якісному рівні, тому описувати й аналізувати модель мовленнєвої здатності доцільно за компонентами (їх, за Богіним, шістьдесят).

Тенденція розглядати в єдності мовленнєві і немовленнєві дії комунікантів спричинилась до появи нового поняття, що описує вербальну поведінку суб'єкта – поняття **«комунікативна здатність»**. Якщо (за Хомським) мовна здатність є центральним фактором і являє собою досконале знання граматики носієм мови, то комунікативна здатність стосується «вживання» і включає соціальний досвід носія мови [3].

Якщо соціальний досвід носіїв мови, представлений в абстрактному ідеалізованому вигляді, є соціальною компетенцією, то комунікативна компетенція – це реалізація мовної і соціальної компетенції в конкретних ситуаціях спілкування. Це своєрідний механізм, який дає змогу людині як члену суспільства визначати ситуативну релевантність її лінгвістичних і соціальних знань і перетворювати їх на набір інструкцій, які підлягають постійній реінтеграції в міру того, як розгортається процес спілкування і змінюється його контекст [13, с. 318].

Комунікативна компетентність не успадковується, а набувається індивідом, формується у нього в результаті взаємодії із соціальним середовищем, в процесі соціалізації особистості.

Поява поняття «комунікативна здатність» (компетентність) в 60-70-х рр. стало своєрідною реакцією зарубіжних спеціалістів на обмеженість теорії породжувальної граматики Н.Хомського.

Рівні комунікативної компетентності – це межі, в яких суб'єкт може досягти конкретних комунікативних цілей.

Теоретичний аналіз структури комунікативної здатності свого часу здійснив, наприклад, А.А.Кідрон [18]. Автор визначає комунікативну здатність як загальну здатність, пов'язану із різноманітними підструктурами особистості, яка виявляється в навичках суб'єкта спілкування нав'язувати соціальні контакти, регулювати повторювані ситуації взаємодії, а також досягати в міжособистісних стосунках накреслених комунікативних цілей. Це – унітарний показник готовності до спілкування, «компетентність у спілкуванні».

Компетентність у спілкуванні розглядається А.А.Кідроном **на трьох рівнях – особистісному, поведінковому і пізнавально-оцінковому.**

Наприклад, **на особистісному рівні** виокремлюються чотири площини: 1) база комунікативного потенціалу (соціальні і соціально-психологічні передумови до спілкування: комунікативні засоби, схеми орієнтації взаємодії, зовнішність, темперамент, статус індивіда в мікроколективі тощо); 2) найнижчий рівень прояву комунікативної здатності (навички спілкування); 3) середній рівень її прояву – уміння спілкуватися; 4) найвищий рівень – форма інтеракційного пристосування і функціональна спрямованість поведінки.

Такий компонент комунікативної здатності, як *уміння спілкуватися*, на основі переважальних психологічних механізмів розпадається, своєю чергою, на 5 класів:

1) *пізнавальні уміння*: здатність пізнавати людей (рівень міжособистісної перцепції), об'єктивувати ситуацію і прогнозувати поведінку, самопізнання;

2) *пізнавально-експресивні уміння*: уміння активно слухати, вибирати роль, адекватно передавати і сприймати емоції;

3) *експресивні уміння*: мовленнєві здібності, уміння аргументувати, здатність до невербального самовираження, уміння підкреслити особистісно-індивідуальні риси;

4) *експресивно-інтеракційні уміння*: здатність до ризику, уміння рефлексивно керувати «Я-образом»;

5) *інтеракційні уміння*: володіння правилами поведінки (етикетом), прийомами техніки спілкування і маніпуляцією, конструктивне використання его-захисних механізмів, уміння використовувати позаситуативні умови і засоби.

Для визначення комунікативної здатності на рівні **реальної поведінки** автор пропонує таку систему з 3-х показників:

а) показники, які характеризують *здатність регулювати площини спілкування*:

- змінювати *спрямованість* комунікативної поведінки (особистісно орієнтоване – конвенційно-орієнтоване);
- обирати підходящу комунікативну *дистанцію* (коротку – середню – довгу);
- регулювати ступінь залученості до ситуації (сильна – середня – слабка);
- змінювати *модальність самовираження* (за мірою пристойності, за мірою вираженості почуттів, за використанням мовленнєвих засобів);

б) показники, які характеризують *здатність змінювати рольові позиції*:

- *перетворювати ініціативу особистої поведінки* в форму актуалізуючої, кооперуючої, конкуруючої чи маніпулюючої поведінки;

- адекватно *розрізнати функційну спрямованість* поведінки партнера (за вищеназваними рольовими позиціями) і розгадувати свідоме маскування;

- *відгукуватися* на актуалізуючу і кооперуючу поведінку;

- *вміти відповідати*, мобілізувавши свої комунікативні ресурси, в *умовах маніпуляції і конкуруючої поведінки* з боку партнера;

в) показники, які характеризують *толерантність* в міжособистісних відносинах:

- *відсутність схильності* до емоційного сприйняття своїх партнерів спілкування на «*негативній шкалі*» (ворожими, нещирими тощо);

- *здатність витримувати реальну ситуативно-негативну асиметричність* (наприклад, коли партнер дає менше позитивного емоційного зворотного зв'язку) без позбавлення спілкування спонтанності і стабільності.

А.А.Кідрон провів анкетування на основі понять, які найчастіше використовуються в розмовній мові для оцінки комунікативних властивостей особи. Факторний аналіз масиву даних, отриманих на основі 25000 взаємних оцінок властивостей 72 особами, відкрив можливість для оцінки гіпотетичної структури комунікативної здатності. Фактори впорядкувались у такі групи:

а) еквіваленти «стратегічних» умінь спілкування – фактор сенситивності і уміння налаштуватися; *фактор красномовності*;

б) еквіваленти «тактичних» умінь спілкуватися – фактор почуття такту; фактор самовладання; фактор поведінки згідно з етикетом;

в) показник *володіння засобами спілкування* – *фактор виразності*;

г) еквіваленти особистісних або природних передумов комунікативної здатності – фактор зовнішньої привабливості; фактор товарищескості; фактор відвертості;

д) характеристики стилю спілкування – фактор поступливості; фактор цілеспрямованої поведінки; фактор статевих преференцій при спілкуванні; фактор улягання впливу позитивних санкцій.

Як бачимо, комунікативна здатність, за А.А.Кідроном, являє собою інтегративне утворення, яке охоплює особистісний, поведінковий і пізнавально-оцінковий компоненти. Власне мовно-мовленнєва здатність займає в комунікативній здатності досить незначне місце (фактор красномовності, фактор виразності як показники володіння засобами спілкування). Це зрозуміло, адже спілкування не зводиться лише до вербального спілкування, а залежить також від низки екстралінгвістичних факторів.

Говорячи саме про мовно-мовленнєву компетентність, слід зупинитися на проблемі **індивідуальних варіантів мовного розвитку, типів володіння мовою** – всього того, що входить в поняття мовних здібностей і пов'язане з особистісними чинниками.

Дослідження мовних здібностей співвідносне не з «мовною здатністю» (компетентністю), а радше з «обдарованістю» в психологічному сенсі слова.

Підмовними (лінгвістичними) здібностями маються на увазі індивідуально-психологічні особливості особи, які сприяють швидкому утворенню інтервербальних зв'язків, формуванню операцій структурування вербального матеріалу і утворенню функціонально-лінгвістичних узагальнень, гнучкості трансформаційних процесів в мовленнєвій діяльності, формуванню специфічного типу лінгвістичного мислення, необхідного для наукової діяльності в галузі лінгвістики (М.М.Гохлернер, С.В.Ейгер).

Лінгвістичні здібності – складний психічний утвір, який об'єднує перцептивні, мнемічні і мисленнєві компоненти, що досягли високого рівня розвитку, вони зазвичай пов'язані з рефлексією і метамовними процесами. Компонентами лінгвістичних здібностей є: яскраво виявлена коротко- і довготривала пам'ять, що знаходить вияв у легкому і швидкому утворенні вербальних асоціацій; швидкість і легкість утворення функціонально-лінгвістичних узагальнень, що знаходить вияв у швидкому формуванні «чуття правильності мовлення»; імітаційні здібності на всіх мовних рівнях; здатність до швидкого переходу на новий «психолінгвістичний кут зору»; здатність до формалізації вербального матеріалу (моделювання) [10].

Деякі індивідуальні відмінності в мовній продукції різних людей можна пояснити в термінах відмінностей в інтеріоризованій граматиці, інші – в термінах преферованих індивідуальних стратегій або частіше використовуваних лінгвістичних механізмів. Відмінності в успішності можуть співвідноситися з мнемічними навичками, швидкістю дій, особистісними чинниками, соціальними навичками – коротше кажучи, з усім тим, в чому одна людина може відрізнятись від іншої.

Для здібностей високої складності вимірювання призводить до поділу людей на численні підгрупи, і тут ми отримуємо відмінності швидше між індивідами, ніж між групами. Так, наприклад, існують дані про зв'язок між асоціативними реакціями і *типологічними властивостями нервової системи*.

Зокрема виявлено відсутність значущого зв'язку між швидкістю асоціативних реакцій і силою нервових процесів стосовно збудження, але є зв'язок *між швидкістю асоціативних реакцій і лабільністю нервової системи*.

Спостерігаються й інші відмінності у вербальній поведінці, в основі яких лежать когнітивні особливості суб'єктів, такі, наприклад, як *полезалежність* та *полenezалежність*. Прийнято вважати, що «полезалежні» краще ладять із людьми, мають великий набір соціальних навичок, більш компетентні в спілкуванні, а «полenezалежним» властиві навички пізнавального аналізу і структурування. Проте, як показало дослідження П.Н.Іванова та ін. [16], така постановка питання не є цілком коректною. Дослідження під-

твердило, що ступінь диференційованості когнітивних структур є однією з детермінант процесу спілкування. Однак ця детермінація не є лінійною і, очевидно, не можна вважати цілком обґрунтованими висновки щодо більшості компетентності в спілкуванні полезалежних суб'єктів. Суб'єкти з високою мірою диференційованості когнітивної сфери (полезалежні), хоч і не зорієнтовані на спілкування, проте виявляють у ньому значну продуктивність: зокрема демонструють здатність сприймати повідомлення адекватно до задуму партнера, продукувати текст з урахуванням позиції реципієнта.

Виявлено індивідуальні відмінності щодо *рівня афіліації* – потреби бути учасником ситуації соціальної взаємодії [17]. Зокрема виокремлено 4 типи афіліантів: 1) люди, що чекають позитивної відповіді від інших; 2) ті, що чекають позитивної і негативної відповіді; 3) ті, що чекають негативної відповіді; 4) ті, що не чекають нічого. Крім особистісних детермінант, що визначають афіліативну тенденцію, певну роль тут відіграють і об'єктивні афіліатори (інтер'єр, меблі, дистанції тощо).

Деякі автори, які пишуть про комунікативну культуру<sup>3</sup>, вважають, що на особливості її прояву як особистісної властивості впливають: флексибільність – ригідність, екстравертованість – інтровертованість; діалогічність свідомості; особистісна рефлексія; особистісні смисли, мотиви; інтегральне самоставлення; емпатія; конформність; особливості самосприйняття особистості [6].

У цьому зв'язку ще один важливий параметр мовної компетентності – металінгвістичні, або рефлексивні, можливості індивіда. Відомо, що здатність виносити судження про мову радикально відрізняється від здатності використовувати мову як засіб спілкування. Йдеться про метакогнітивні операції, коли когнітивні операції нижчого порядку є об'єктом аналізу для когнітивної операції вищого порядку. Ці операції задіяні у всіх тих ситуаціях, коли потрібен високий рівень розуміння тексту, його тонкощів або, з іншого боку, висока довільність і свідоме планування дискурсу. Ми вже не говоримо про всі ті види інтелектуально насиченої праці, яка пов'язана з продукуванням і корекцією тексту. Тут заслуговують згадки виявлені М.К.Кабардовим відмінності між *комунікативно-мовленнєвою* і *когнітивно-лінгвістичною спрямованістю* студентів у засвоєнні іноземної мови. Для першої характерний синдром «неусвідомлюваність – мимовільність – синтетичність», для другої – «усвідомленість – довільність – аналітичність». Ці типи перегукуються з давньою дихотомією Б.В.Беляєва (1965), який розрізняв інтуїтивно-чуттєвий і раціонально-логічний тип оволодіння мовою.

Показано, що описані характеристики є стійкими, вони пронизують різні рівні діяльності.

Що стосується рідної мови, то й тут здатність до «*мовленнєвих суджень*» (тобто аналітичної, суто лінгвістичної діяльності) не корелює із «*словесною плинністю*» (яка стосується уже мовленнєвої діяльності). Так само не корелює з плинністю і схильність до переважно лінгвістичної категоризації дійсності. Остання приводить до вищого рівня концептуалізації при розв'язанні інтерпретаційних, тобто аналітичних задач.

<sup>3</sup> Комунікативна культура включає культуру почуттів, культуру мислення, культуру мовлення і культуру здоров'я.



Поняттям «плинність» (fluency, word fluency, рос. беглость) традиційно позначається велика кількість різних аспектів мовлення. Наприклад, Філлмор (Ch. Fillmore) [27] розрізняє чотири види плинності:

I – проста здатність індивіда говорити з малою кількістю пауз, здатність заповнювати час мовленням;

II – здатність продукувати послідовні, розумні, «семантично щільні» вислови, майстерне використання семантичних і синтаксичних ресурсів мови. Люди, що володіють цим типом плинності, говорять легко, компактно і спокійно саме те, що вони хочуть сказати; вони не намагаються заповнити мовлення великою кількістю семантично порожнього матеріалу;

III – здатність вміти говорити підходящі речі у великій кількості ситуацій і контекстів. Людина, що володіє таким типом плинності, завжди говорить правильні речі, відчуває себе комфортно в різних видах комунікативних ситуацій. Той, хто нею не володіє, може добре почуватися в одних ситуаціях, але «проковтує язика» в присутності незнайомих, іноді несподівано хворобливо переживає людську взаємодію;

IV – здатність окремих людей творчо використовувати мову, висловлювати свої думки оригінальним способом, вслухатись у гру звуків, варіювати стиль свого мовлення, конструювати метафори тощо. Такі люди справляють враження, ніби вони дуже швидко антиципують те, що скажуть, здатні дуже швидко оцінити велике коло альтернативних способів відреагувати на ситуацію і вибрати один із них, який звучить приємніше чи ясніше.

Максимально обдарована у мовному відношенні людина може, очевидно, володіти всіма цими здатностями.

Плинність, за Філлмором, передбачає володіння численними *знаннями* і *вміннями*:

1) Знання сталих, зафіксованих форм (розмір і характер репертуару морфем, слів, ідіом, фіксованих фраз). Тут важливо мати на увазі, що індивіди відрізняються не так загальним обсягом їхнього словника, як його частковими семантичними полями залежно від професійних занять чи інтересів. Та міра, яка нам необхідна, не зводиться просто до розміру словника: величезна кількість формул не є перевагою, якщо мовець уярмлений ними.

2) Уміння контролювати процеси створення нових виразів, формування нових слів. Люди, професійно залучені до інтелектуальної активності, більш звичні до формування нових термінів, що виходять за рамки усталених ресурсів мови, інші схильні обмежуватись вивченими готовими словами.

Індивідуальні відмінності існують і стосовно *формування речень*. Тут існує безліч синтаксичних конструкцій, логічних зв'язків, типових для певних сфер діяльності і мислення. Можливо, *знання схем* може бути навіть точнішим показником вербальної плинності, ніж розмір словника. Воно охоплює:

3) Знання різних схем взаємодії при розмові, майстерність застосування принципів непрямой комунікації (один воліє передавати інформацію за допомогою лайки, інший схильний стверджувати за допомогою запитання).

4) Знання схем дискурсу, тобто зв'язного мовлення. Знання основних схем розвитку, переходу, завершення оповіді тощо.

5) Знання того, наскільки підходять певні мовні засоби до конкретної ситуації, знання реєстру і стилю мовлення (реєстрова компетенція).

Таким чином, можна сказати, що поняття «плинність мовлення» охоплює як «лексикон» особи (знання лексичних одиниць, синтаксичних і когнітивно-мовних формул), так і її «прагматикон» (знання схем взаємодії при спілкуванні, знання реєстрових відповідностей між лексиконом і ситуацією взаємодії).

Підсумовуючи розглянуті загальні проблеми і різні аспекти мовно-мовленнєвої і комунікативної компетентності, спробуємо спроектувати отримані уявлення на професійну компетентність психолога.

Як свідчить наш аналіз, мовно-мовленнєва компетентність взагалі залежить від рівня розвитку загальної мовної компетенції як мовної здатності індивіда, від його лінгвістичних здібностей, від вікових і особистісних характеристик – в тому числі мотивів і системи цінностей. Своєрідне поєднання цих моментів у кожному конкретному випадку формує неповторний індивідуальний мовно-мовленнєвий профіль професіонала, що є передумовою його досягнень у діяльності.

Проте, як зазначалося вище, в цій статті нас цікавить компетентність передусім як **система вимог** до мовно-мовленнєвої сторони різних форм діяльності психолога. Тут, на наше переконання, буде доцільним визначати ММК психолога в категоріях завдань (мовно-мовленнєвих задач), які потребують певних знань та умінь і розв'язуються ним у конкретних ситуаціях професійної діяльності. Дуже складно, а може й неможливо, представити ці вимоги у вигляді дискретних нахилів, здібностей, настановлень, мотивів чи специфічних особливостей мовлення (їх номенклатура по-різному окреслюється різними авторами). Так завдання може ставитись лише при визначенні індивідуального мовно-мовленнєвого профілю професіонала. Ми бачимо свою мету в тому, щоб виокремити основні мовно-мовленнєві завдання, які взагалі ставить професійна діяльність перед психологом (бажано у формі знань та умінь), а далі описати різні констеляції чи ієрархії цих знань та умінь стосовно основних професійних ситуацій, в яких розгортається діяльність сучасного психолога – як науковця, так і практика. З великою імовірністю можна припускати, що в різних сферах діяльності психолога будемо зустрічати як подібні, так і відмінні варіанти цих констеляцій. На цей момент ми переконані, що можна обмежитись трьома найзагальнішими типами таких мовленнєвих задач, а саме: 1) раціонально-експресивними; 2) раціонально-імпресивними; 3) метакогнітивними. Перш ніж окреслювати зміст цих задач та оцінювати міру насиченості ними різних видів діяльності психолога, внесемо потрібне уточнення в нашу термінологію. Хоча ми й вживаємо термін «мовно-мовленнєвий», ми, тим не менше, не ставимо на меті оцінювати окремо «мовні» і «мовленнєві» компоненти компетентності<sup>4</sup>. Нам видається більш доцільним, як це робить, наприклад, О.Залевська, залишаючись стро-

<sup>4</sup> Хоча є приклади визначення саме «мовної компетенції». Так, Ф.Бацевич, підсумовуючи внесок різних дослідників у визначення змісту поняття «мовна компетенція», називає такі його складові: уміння оперувати засобами мови, дотримуватись норм розмовно-літературного чи писемно-літературного мовлення; навички й уміння автоматичного, швидкого, легкого і доречного вживання мовних засобів; здатність утворювати нові мовні форми (креативний аспект); здатність до рецептивних і продуктивних видів комунікації; здатність мовців і тих, хто пише, до аутокорекції; володіння всіма стильовими засобами мови [с. 124].

го в рамках психолінгвістичного підходу, інтегрально оцінювати слово не як елемент лінгвістичної системи, а як надбання людини («достояние человека»). Тоді «ментальний лексикон» виступає не як інвентар знаків, не як пасивне сховище відомостей про мову, не як індивідуальний словниковий запас у довготривалій пам'яті, що зберігається в такому самому (або близькому до нього) вигляді, в якому слова описуються в друкованих словниках, а як «засіб доступу до єдиного інформаційного тезаурусу, тобто повного обсягу енциклопедичних і мовних знань, що зберігаються пам'яттю людини і супроводжуються емоційними враженнями і виробленою в соціумі системою норм і оцінок, що на них накладаються» [12, с. 429]. Цей внутрішній лексикон «повинен являти собою надзвичайно складну систему багатоярусних полів, що багато разів перетинається, і за допомогою яких упорядковується і зберігається в більш чи менш повній готовності до вживання і діяльності різнобічна інформація про предмети і явища навколишнього світу, про їхні властивості і відношення, про їх оцінку індивідом тощо, так само як про особливості вербальних одиниць, які їх позначають» [там само, с. 428].

Вживаємо слово «мовно-» в назві «мовно-мовленнєва компетентність» для того, щоб не обмежуватись лише процесуальними моментами, а враховувати і певні знання.

**1. Раціонально-імпресивні задачі** мають місце в процесах сприймання, розуміння, інтерпретації мовлення іншого і полягають, загалом, у співставленні одиниць плану вираження і одиниць плану змісту, рухові від слова іншої людини до її думки.

Такі задачі психолог розв'язує в ході професійного розуміння й інтерпретації тексту: писемного – в науковій і педагогічній діяльності (так звана «читацька компетентність»<sup>5</sup>), чи усного тексту – студента, клієнта, досліджуваного.

Їх розв'язання вимагає певних умінь, а саме:

- умінь отримувати інформацію про людину на основі тексту;
- умінь розрізняти когнітивні та афективні складові вислову;
- умінь бачити в дискурсі суб'єкта об'єктивацію його ментальних моделей, за текстом відтворювати образ світу клієнта чи досліджуваного;
- умінь співвідносити структуру повідомлення та її порушення з глибинними психологічними процесами і станами людини;
- умінь за об'єктивним значенням слова розпізнавати індивідуальний сенс, що вкладається в нього людиною і т.ін.

Умовами успішного розв'язання раціонально-імпресивних задач є відкритість психолога до суто мовних характеристик тесту та певна толерантність до спотворень його поверхневої структури (уміння вбачати в останніх конкретний психологічний сенс).

## **2. Раціонально-експресивні задачі.**

Розв'язання їх має протилежну спрямованість – від плану змісту до плану вираження. Це має місце в процесах продукування мовлення і передбачає

<sup>5</sup> Н.В.Чепелева визначає читацьку компетентність як «комплекс особистісних та інтелектуальних якостей читача, які дозволяють йому ефективно взаємодіяти з текстом, адекватно розуміти твір, вступаючи в діалог з автором, оцінюючи прочитане, виражаючи своє ставлення до нього» [25, с. 91].

активне співставлення одиниць плану змісту і плану вираження, активний вибір, пошук, оцінку слова. Як пише О.Залевська, «в умовах продукування мовлення адекватність вибраного слова задумові висловлювання забезпечується <...> *підсвідомим врахуванням значної частини тієї інформації про слово і про позначуваний ним об'єкт, яка залишається «за кадром», тобто не отримує виходу у «вікно свідомості», хоча й може в разі потреби бути актуалізованою»* [12, с. 429].

Розв'язання раціонально-експресивної задачі має місце в процесах текстотворення (в науковому дискурсі), в усіх процесах спілкування психолога з людиною (студентська аудиторія, досліджувані, клієнти) і охоплює здатність адекватно передавати свою думку (змістову інтенцію) в тексті (писемному чи усному), гнучко адаптуючи свій текст до реципієнта (майбутнього читача чи реального слухача). Сюди можна сміливо зарахувати всі ті елементи, які лінгвісти вважають складовими комунікативної компетентності, а саме:

- мовну компетенцію (здатність розуміти і продукувати необмежену кількість правильних повідомлень);
- дискурсивну компетенцію (здатність поєднувати повідомлення у зв'язні дискурси);
- соціолінгвістичну компетенцію (здатність розуміти і продукувати мовлення у конкретному соціолінгвістичному контексті спілкування);
- іллокутивну компетенцію (здатність реалізовувати комунікативні наміри, використовуючи структуру повідомлення – мовленнєвого акту);
- стратегічну компетенцію (уміння брати ефективну участь у спілкуванні, добираючи правильну стратегію і тактику спілкування);
- соціокультурну компетенцію (уміння використовувати соціокультурний контекст: звичаї, норми, ритуали, соціальні стереотипи) [4, с. 125-126].

Додамо ще здатність адекватно кодувати продукти власного мислення та уяви в словах-еквівалентах понять (термінотворча компетентність, творення метафори в психологічній практиці).

### **3. Метакогнітивні задачі.**

Ці задачі розв'язуються тоді, коли йдеться про рефлексію психологом власної мовно-мовленнєвої діяльності, спрямованість його думки не на інших чи до інших (як в попередніх випадках), а до себе і на себе.

Розв'язання зазначених задач потребує певних **знань**, а саме розуміння конвенційності зв'язку між словом і денотатом (і усвідомлення свого права і можливості «все переназвати»), розуміння ролі мови і власного мовного досвіду в побудові як своєї картини світу, так і картини світу іншого, та **умінь** рефлексувати власні мовленнєві стратегії і тактики, свідомо контролювати (і оцінювати) продукти своєї мовленнєвої творчості.

Зауважимо, що в названих задачах (особливо у двох перших) може виразно проступати й комунікативний компонент – у вигляді, наприклад, необхідності враховувати адресата і орієнтувати на нього своє мовлення або, навпаки, сприймаючи чиєсь мовлення, робити певні поправки на особистісні характеристики мовця чи автора.

Підхід до аналізу ММК психолога на базі виділених задач відкриває можливість описувати її не як суму окремих здатностей, а як ієрархію умінь, необхідних у різних видах діяльності.

Запропонована нами їх номенклатура відкриває можливість для формування уявлення про співвідношення комунікативної і мовно-мовленнєвої компетентності психолога як про дві фігури, які перетинаються і мають спільну частину, проте жодна з них не охоплює іншу повністю (див. табл.).

Загальна мовно-мовленнєва компетентність суб'єкта може оцінюватися на основі порівняння рівня розвитку трьох розглянутих її підкомпетентностей. Оцінки за цими компонентами можуть скласти індивідуальний профіль відповідної компетентності професіонала.

*Таблиця*

**Мовно-мовленнєва і комунікативна компетентність психолога**

Тип компетентності	Мовно-мовленнєва		Комунікативна
компоненти компетентності	метакогнітивні лінгвістичні уміння	раціонально-імпресивні уміння  раціонально-експресивні уміння	соціолінгвістичні знання та уміння

Перспектива дослідження – в розвитку й конкретизації даної схеми стосовно наукової, викладацької, прикладної та практично-консультативної діяльності психолога.

### **Література**

1. Андрієвська В.В. Діяльність психолога як простір мови і мовлення : проблема інтегральної моделі мовно-мовленнєвої компетентності / В.В.Андрієвська // Наукові записки Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / за ред. академіка С.Д.Максименка. – К. : Ніка-Центр, 2009. – Вип. 37. – С. 44-75.
2. Андрієвська В.В. Професійна компетенція: теорія і практика її оцінки на Заході / В.В.Андрієвська // Науково-методичне забезпечення діяльності сучасної професійної школи : матеріали наук.-практ. конф. (Львів, 11-14 травня 1994 р.) Ч. I. – К., 1994. – С. 25-29.
3. Аршавская Е.А. Экстралингвистические детерминанты коммуникативной способности (компетенции) / Е.А.Аршавская // Исследование проблем речевого общения. – М., 1979. – С. 72-82.
4. Бацевич Ф.С. Основы коммуникативной лингвистики : підручник / Ф.С.Бацевич. – К. : Академія, 2004. – 342 с.
5. Бенеш Г. Психология : dtv-Atlas : довідник : пер. з нім. / Гельмут Бенеш ; худож. Герман і Катаріна Фон Заальфельд ; наук. ред. пер. В.О.Васютинський. – К. : Знання-Прес, 2007. – 510 с.

6. Білоножко А.В. Соціально-психологічні чинники становлення комунікативної культури майбутнього юриста в процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.В.Білоножко. – К., 2008. – 21 с.

7. Богин Г.И. О высших уровнях языковой компетентности человека / Г.И.Богин // Интеллект и речь. – Алма-Ата, 1972.

8. Богин Г.И. Уровни и компоненты речевой способности человека / Г.И.Богин. – Калинин, 1975. – 104 с.

9. Василевич А.П. Проблемы измерения языковой компетенции / А.П.Василевич. – Лингвистические основы преподавания языка. – М. : Наука, 1983. – С. 113-137.

10. Гохлернер М.М. Психолингвистический угол зрения и некоторые вопросы обучения иностранному языку / М.М.Гохлернер, Г.В.Ейгер // Психолингвистические основы и методические закономерности обучения иностранной речи. – Воронеж, 1984.

11. Эбелис Н. Компетентность в психологии (competency in psychology) / Н.Эбелис // Психологическая энциклопедия : 2-е изд. / под ред. Р.Корсини, А.Ауэрбаха. – СПб. : Питер, 2003. – С. 308-309.

12. Залевская А. Психологические исследования. Слово, текст : избр. труды / А.Залевская. – М. : Гнозис, 2005. – 543 с.

13. Звезгинцев В.А. О предмете и методах социолингвистики / В.А.Звезгинцев // Известия АН СССР. – 1976. – Т.35, № 4. – С. 318. – (Серия литературы и языка).

14. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А.Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.

15. Зимняя И.А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель) / И.А.Зимняя // Актуальные проблемы качества образования и пути их решения в контексте европейских и мировых тенденций : материалы XV Всероссийской науч.-метод. конф. Кн. 2 : Проблемы качества образования. Компетентностный подход в профессиональном образовании и проектировании образовательных стандартов. – М. ; Уфа : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – С. 10-19.

16. Иванов П.К. Социометрическое исследование взаимопонимания в общении / Иванов П.К., Сенина И.Г., Галкина Л.А. // Мышление. Общение. Практика. – Ярославль, 1986. – С. 126-128.

17. Иванова А.Е. Коммуникативное обучение и его особенности / А.Е.Иванова // Исследование проблем речевого общения. – М., 1979. – С. 83-89.

18. Кидрон А.А. Коммуникативная способность и ее совершенствование : дисс. ... канд. психол. наук / А.А.Кидрон. – Ленинград, 1981.

19. Новак З. Вопросы изучения и диагностики развития вербальной способности учащихся / З.Новак. – Вопросы психологии. – № 3. – 1983. – С. 46-50.

20. Паскевська Ю.А. Формування мовленнєвої компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ю.А.Паскевська. – К., 2006. – 20 с.

21. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация : пер. с англ. / Джон Равен. – М. : Когито-центр, 2002. – 396 с.

22. Семиченко В.А. Формування психологічної компетентності студентів у процесі вивчення курсу психології / В.А.Семиченко // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / за ред. академіка С.Д.Максименка. – К., Нора-Друк, 2001. – Вип. 21. – С. 250-257.

23. Ткачук О.М. Наратологічний словник / Олександр Ткачук. – Тернопіль : Астон, 2002. – 173 с.

24. Хомский Н. Язык и мышление / Ноам Хомский. – М., 1972.

25. Чепелева Н.В. Технології читання : посібник / Н.В.Чепелева. – К. : Главник, 2004. – 91 с. – (Психологічний інструментарій).

26. Fillmore Ch.F. Individual differences in Language Ability and Language Behavior / Ch.F.Fillmore and ath. (eds.), 1979.

27. Fillmore Ch.F. On fluency // Ch.F. Fillmore and ath. (eds.) // Individual differences in Language Ability and Language Behavior, 1979.

28. Gilbert P. La competence: du «mot-valise» an concept ope'ratore / Patrick Gilbert et Michel Parlier // Actualite de la Formation Permanente. – 1992, № 116. – P. 14-18.

29. Hutmacher W. Key competencies for Europe / Walo Hutmacher // Report of the Symposium. Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC), a Secondary Education for Europe. – Strasburg, 1997.

*В статье рассматриваются языково-речевая и коммуникативная компетентности психолога.*

*Раскрыто различие между лингвистическими рацию-импрессивными, рацию-экспрессивными и метакогнитивными задачами в различных областях его профессиональной деятельности.*

**Ключевые слова:** коммуникативная компетентность, языково-речевая компетентность, профессиональная компетентность психолога.

*The article deals with communicative, linguistic and speech competencies of psychologist.*

*The difference between linguistic ratio-expressive, ratio-impressive and metacognitive tasks in basic areas of his professional activity is revealed.*

**Keywords:** communicative competence, linguistic and speech competence, professional competence of a psychologist.

## КАТЕГОРІЯ «ДІАЛОГ» ТА ЗАСАДИ ЇЇ ПОНЯТТЄВОЇ КОНКРЕТИЗАЦІЇ

Г.О.Балл

*Аналізується зміст і застосування категорії «діалог». Обґрунтовується необхідність розрізнення людинознавчих категорій та наукових понять, в яких вони знаходять конкретизацію; при цьому до останніх висуваються більш жорсткі логічні вимоги, чим до категорій. Зіставляються узагальнювальний та розрізнявальний підходи до поняттєвої конкретизації категорій.*

**Ключові слова:** *категорія, поняття, діалог, культура, творчість, розвиток.*

**1. Постановка проблеми.** Категорія діалогу відіграє у сучасному людинознавстві та його практичних застосуваннях дедалі більшу роль. Із діалогом, його використанням і розбудовою слушно пов'язують обнадійливі тенденції в освіті, менеджменті, політиці, у людинознавчій науці й гуманітарній практиці, зрештою, у перспективах, що відкриваються перед людством. Проте, як зазвичай буває за циркуляції суспільно значущих ідей, ця обставина має і зворотний бік. Оскільки згадування діалогу як цінності, пропагування діалогічних підходів у різних сферах пізнавальної та практичної діяльності стає дедалі більш престижним, соціально заохочуваним, можна сказати, модним, – постає подвійна небезпека: з одного боку, загроза обезцінювання, дискредитації терміна «діалог» (а відтак – і діалогічних ідей) внаслідок його змістово недоречного, необґрунтовано широкого з огляду на розв'язувану наукову чи практичну проблему, тобто, по суті, безвідповідального вживання; з іншого боку – небезпека неадекватного реагування на таку практику у формі знову-таки необґрунтованого, але цього разу завузького трактування поняття діалогу через (до речі, антидіалогічну) абсолютизацію його розуміння якоюсь (нехай дуже поважною) філософською чи науковою школою.

Окреслені обставини засвідчують актуальність (не лише суто академічну, а й практичну, суспільну) теоретико-методологічних досліджень категорії «діалог» і процесів її опрацювання та застосування. Слід визнати, що у цьому напрямку чимало робиться, зокрема в Україні із зосередженням на використанні даної категорії у психології – див. [10; 15] тощо. Нижче я теж дозволю собі висловити деякі дотичні до цієї теми міркування, цікавлячись як загальним змістом вказаної категорії, так і її використанням у психологічній і освітній сферах.

2. На додаток до сказаного у п. 1 слід зазначити, що чимало клопоту задає вже сама множинність трактувань діалогу – разом із її недостатнім усвідомленням.

Адже, по-перше, діалог розуміють і як форму спілкування (в найбільш традиційному сенсі), і як принцип відносин тих чи тих суб'єктів, і як характеристику процесу опрацювання пізнавальної або практичної проблеми, і як механізм функціонування культури.



По-друге, суб'єктами (або квазісуб'єктами), між якими розгортається діалог, постають і окремі люди (особи), і «голоси» всередині них, і людські спільноти (найрізноманітніші за своїм обсягом, генезою, функціями, ступенем організованості), і (знову-таки найрізноманітніші) підсистеми людської культури.

По-третє, у людинознавстві поняття діалогу застосовується і до об'єктів дослідження (коли розглядається, скажімо, діалог у малій групі або внутрішній діалог у психіці індивіда), і до його суб'єктів (або квазісуб'єктів – таких, наприклад, як методологічні парадигми).

По-четверте, увага дослідника може зосереджуватись переважно або на діалогізмі як універсальній характеристиці людського буття (трактований, наприклад, за М.М.Бахтіним), або на діалогах, що відповідають певним якісним критеріям, найкраще сприяючи гармонійному розгортанню й реалізації творчих здатностей людини.

3. Отже, ясно, що використання у дискурсі, що претендує на науковість, терміна «діалог» буде плідним лише за чіткого усвідомлення того, в якому сенсі його вжито. Так само ясно, що ця вимога стосується не лише даного терміна. Справді, множинність трактувань притаманна не лише «діалогові», а й іншим людинознавчим категоріям – таким, наприклад, як «культура», «особистість», «свідомість», «смісл» (перелік легко продовжити). Це змушує висловити деякі застереження щодо чи не загальноприйнятого положення, за яким категоріями певної наукової галузі вважаються найважливіші для неї поняття. У важливості категорій немає підстав сумніватися, але логічних вимог до наукових понять категорії (принаймні, в гуманітарній сфері) не задовольняють і (наважуюсь це стверджувати) не повинні задовольняти. За своїми властивостями категорії ближчі не до наукових понять як таких, а до концептів [9; 12] – складників індивідуальної та суспільної свідомості, які тісніше, ніж наукові поняття, пов'язані з повсякденним мисленням. Призначення категорій інше, ніж у наукових понять. Кожна категорія репрезентує, у рамках згаданої наукової галузі, якийсь істотний аспект досліджуваного цією галуззю буття. Водночас вказана категорія має знаходити конкретизацію у наукових поняттях, що є складовими знанневих систем цієї галузі (теорій, концепцій, гіпотез тощо).

За своїм змістом такі поняття мають бути, порівняно з категорією, яку вони конкретизують, чіткіше визначені за змістом і більшою мірою задовольняти логічні вимоги (нехай і послаблені в людинознавстві порівняно з «точними» науками). Ці поняття – разом із термінами, якими вони позначаються (і які несуть на собі, крім іншого, специфіку національних мов), – утворюють поняттєво-термінологічне поле даної категорії.

Зі сказаного випливає, зокрема, необхідність розрізнення категорії діалогу і понять, які конкретизують її у рамках тих чи інших теорій та концепцій і цілком можуть при цьому погано узгоджуватись одне з одним. Головне, щоб науковець (та й практик, який прагне реалізувати «діалогічний підхід», – педагог, практичний психолог, соціальний працівник, менеджер тощо) розумів, на яке саме поняття, позначуване терміном «діалог», він орієнтується.

4. Повернусь до четвертого з окреслених у п. 2 аспектів множинності трактувань поняття «діалог» (можна сказати й так: множинності конкретизації категорії «діалог»). Знову-таки (пор. п. 3) ясно, що цей аспект стосується не лише даної категорії. Чимало труднощів і непорозумінь наукової комунікації у людинознавстві зумовлено недостатнім врахуванням не лише множинності конкретизацій застосовуваних категорій, а й вияву у цій множинності двох принципово відмінних один від одного методологічних підходів. Перший підхід – узагальнювальний, орієнтований на найширше використання даного поняття, аж до прирівнювання сфери його вживання до сфери застосовності самої категорії, яка охоплює, у певному ракурсі, весь обсяг предмета психології (людинознавства), або й розповсюджується на ще ширшу сферу буття. Другий підхід – розрізнявальний, коли це поняття ставиться у відповідність насамперед до найяскравіших проявів відображуваного ним феномена чи якості.

З логіко-методологічного погляду явні переваги має узагальнювальний підхід, оскільки: а) він відповідає плідній тенденції у методології науки до дедалі більшого узагальнення основних понять; б) зміст, який вкладається в обговорюване поняття згідно з розрізнявальним підходом, цілком може бути переданий (причому чіткіше) і за допомогою узагальнювального підходу через застосування відповідних класифікаційних схем (коли, наприклад, «духовні смисли» розглядаються як окремих вид смислів у широкому розумінні). Та водночас слід поважати мотиви, які раз у раз спонукають науковців-гуманітаріїв до надання переваги розрізнявальному підходові. У центр своєї діяльності (часто не лише науково-дослідної, а й науково-практичної – такої, що передбачає безпосередній вплив на соціум і/або його членів) такий науковець найчастіше прагне поставити феномен, якому надає яскраво вираженого позитивного смислу і який хотів би якнайширше утвердити у суспільній практиці (або, навпаки, феномен, якому надає явно негативного смислу й від якого прагне, наскільки це є можливим, звільнити суспільну практику). Відповідно, він визначає головне поняття розроблюваної ним концепції так, щоб воно описувало саме цей феномен, – і віддає перевагу цьому поняттю перед більш узагальненими, чіткішими – але ціннісно нейтральними.

В окресленій позиції знаходить вияв характерне для вченого-гуманітарія зацікавлене ставлення не лише до пізнання тих чи тих об'єктів, а й до самих цих об'єктів, відображення цього ставлення у системі важливих для нього смислів (детальніше див. [4]). Але, позаяк він не лише гуманітарій, а і вчений, то у цій системі має посідати поважне місце (цитую Б.С.Братуся) і «поле науки, пошук істини у поняттях. І він настільки вчений, наскільки відчуває, страждає, відповідає за це поле» [6, с.105]. Але для плідного «пошуку істини у поняттях» потрібний передусім належний логічний рівень системи таких понять, а його досягти значно легше, орієнтуючись на узагальнювальний підхід.

Наведу приклади застосування розрізнявального й узагальнювального підходів до поняттєвої репрезентації людинознавчих категорій.

Науковець, який керується розрізнявальним підходом, кажучи, наприклад, про необхідність прилучення юної людини до культури, має на увазі не будь-яку культуру (до якоїсь культури, у широкому сенсі, ця людина так чи інакше прилучається), а культуру, яка: а) є багатого за діапазоном виражених у ній значень і смислів; б) встановлює у цьому діапазоні певну ціннісну ієрархію. Ось як пристрасно захищає цю позицію один із її прихильників К.З.Акопян: «Визначення культури поза моральними критеріями – це повне нівелювання усієї системи цінностей, вироблених людством за всю його історію» [1, с.151]. Мотивація автора заслуговує на повагу, але теоретично досконалішою видається позиція, яка передбачає «безоцінковий розгляд культури як особливої форми буття – «вторинної реальності», «другої природи», створеної людьми...» [11, с. 362], – хіба що я би поставив під сумнів слушність безоцінковості розгляду і віддав би перевагу констатації того, що культура сповнена внутрішніх суперечностей і містить у своєму складі феномени й утворення, що заслуговують на дуже різні оцінки (прагматичні й етичні).

А ось теза прихильника розрізнявального підходу до трактування поняття «особистість»: «Ми кажемо: самостійна особистість. Але несамостійна особистість – і не особистість зовсім» [14, с.125]. Віддаючи належне авторитетній традиції (передусім філософській), у руслі якої сформульовано цю тезу (детальніше див. [3]), висловлю думку, що перспективнішим не лише у логіко-теоретичному плані, а й у функції основи, на яку має спиратися педагог чи практичний психолог у фасилітації особистісного розвитку своїх підопічних (серед іншого, допомагаючи їм досягти більшої самостійності), буде узагальнювальне трактування поняття особистості, реалізоване, зокрема, у розгляді Л.С.Виготським «зародкових форм» останньої [7, с.316], а також – століття тому – у визначенні особистості М.М.Рубінштейном «як індивідуальної культурно-творчої сили або як можливості її» [20, с. 34] (виділено мною. – Г.Б.).

Підкреслю, що надання переваги узагальнювальному підходові до конкретизації людинознавчих категорій як логіко-методологічно більш обґрунтованому не означає нехтування внеском прихильників розрізнявального підходу. Проте слід адекватно інтерпретувати цей внесок, вбачаючи в ньому передусім корисну інформацію щодо бажаного напрямку розвитку об'єктів, позначуваних застосовуваними поняттями, щодо ідеалів, на які суб'єкти діяльності з такими об'єктами мають орієнтуватись. Одним словом, потрібен діалог між зіставлюваними підходами.

Але ж категорія «діалог» є у цій статті і об'єктом дослідження. Здавалося б, настав час розглянути використання зазначених методологічних підходів у поняттєвій конкретизації цієї категорії. Проте перед тим бажано зупинитися на її змістовій характеристиці.

5. Намагаючись дати таку характеристику, зверну увагу передусім на зв'язок категорій «діалог» і «культура». Цей зв'язок стає очевидним за спираючись на обстоюване мною (й базоване на багатьох джерелах) узагальнене трактування культури як сукупності тих засобів і якостей існування й діяльності людських істот, спільнот і людства в цілому, які забезпечують реалізацію ними двох функцій: функції соціальної пам'яті та функції соці-

ально значущої творчості, або, інакше кажучи, репродуктивно-нормативної та діалогічно-творчої функцій [3]. Відповідно йдеться про репродуктивно-нормативну і діалогічно-творчу сторони або підсистеми культури. Першу з них часто (якщо не розглядаються примітивні суспільства) пов'язують із поняттям цивілізації (див. праці В.С.Біблера, В.М.Межуєва та ін.).

Доречність використання подвійних термінів у характеристиці функцій та сторін культури є зрозумілою. Адже соціокультурні норми, у всьому їхньому розмаїтті, слугують чи не головним механізмом відтворення (репродукування) усталених форм (ще кажуть: «патернів» або «моделей») буття людей у суспільстві. Так само (що нас найбільше цікавить зараз) є невіддільними одне від одного діалог і творчість. Як зазначає В.О.Моляко, «розвиток таланту передбачає наявність певного конструктивного дисонансу, діалогу в системі «особистість – середовище...» [16, с. 3]. Та й, у ширшому плані, будь-що істотно нове (поява чого асоціюється з поняттям творчості) не може з'явитися на порожньому місці, з нічого. Тут стає у пригоді підхід Я.О.Пономарьова, який вважав, що творчість – у найширшому сенсі, що не обмежується сферою людської діяльності, – «є взаємодія, яка веде до розвитку» [19, с. 18].

6. Культура, у єдності її двох вказаних підсистем, існує на різних масштабних рівнях, або, можна казати, у різних модусах. Це такі модуси: а) всезагальний людський; б) особливі (зокрема, етнічні, суперетнічні, субетнічні; сюди ж належать і модуси, притаманні професійним, віковим, гендерним, конфесійним тощо компонентам соціуму, а також малим спільнотам, наприклад родинам); в) індивідуальні (точніше, особистісні).

Особистість, за пропонованого підходу, трактується як втілення культури в людському індивіді – із наполяганням, однак, на тому, що роль останнього не є пасивною: йдеться ж бо про втілення, здійснюване у єдності вищевказаних функцій культури – репродуктивно-нормативної та діалогічно-творчої. Як констатував на початку ХХ століття М.М.Рубінштейн, «культура збагачується індивідуальностями. Чим індивідуальніша творча сила та її продукт, тим багатша, хоча спочатку й потенціально, культура» [20, с. 37]. А наприкінці того самого століття В.В.Давидов і В.Т.Кудрявцев слушно вказали на те, що досвід, який підлягає освоєнню дитиною, «необхідно розглядати не лише у його сталій формі, але й як креативний потенціал роду...» [8, с. 11]. У такий спосіб було звернуто увагу на вельми важливий, зокрема для освіти, аспект взаємопроникнення двох сторін культури.

7. Наведена наприкінці п. 5 теза Я.О.Пономарьова є цікавою спробою розкрити зв'язок категорій взаємодії, розвитку і творчості. Водночас ця теза потребує деякого уточнення й конкретизації – особливо коли відбувається перехід від категорійного рівня до поняттєвого (див. п. 3). Тут є необхідним:

а) системологічно оформити дане визначення, схарактеризувавши процес творчості як «таку взаємодію компонентів системи, котра веде до розвитку останньої», а досягнення такого розвитку вважати результатом творчості;

б) уточнити, що розуміється під «розвитком системи». Не занурюючись в аналіз категорії розвитку, запропоную просту тезу: розвиток системи полягає у таких її структурних змінах, які розширюють, збагачують можливості її функціонування (натомість у структурних змінах, що обмежують, збідню-

ють такі можливості, знаходить вияв занепад системи). Звичайно, критерії збагачування (або збіднювання) можливостей функціонування системи мають визначатися з урахуванням особливостей тих чи тих застосувань поняття розвитку;

в) уточнити, що значить «веде до розвитку». Константація вказаних у п. «б» структурних змін системи, яка є об'єктом творчості, свідчить про успішність останньої. Але, як відомо, дуже часто творчі зусилля залишаються безуспішними. Постає питання, чи має місце в такому разі творчість. Тут можливі два поняттєво-термінологічні рішення.

Перше передбачає розгляд як успішної, так і безуспішної творчості. У такому разі слід було б дещо змінити наведене у п. «а» визначення і вважати процесом творчості «таку взаємодію компонентів системи, котра може вести до розвитку останньої». Я б, однак, віддав перевагу другому рішенню. Згідно з ним, творчість розглядається лише як результат або як успішний процес, щодо якого визначення, наведене у п. «а», зберігає силу. А «таку взаємодію компонентів системи, котра може вести до розвитку останньої», у такому разі можна було б трактувати як найширше визначення діалогу (відповідне узагальнювальному підходові – див. п. 4 – і до того ж таке, що подібно до характеристики творчості за Я.О.Пономарьовим, не обмежується сферою людської діяльності). Є підстави сподіватися, що запропоноване визначення стане у пригоді у подальшому теоретичному опрацюванні категорії діалогу.

8. Звертаючись, нарешті, до застосування узагальнювального й розрізнявального підходів у конкретизації категорії «діалог», зокрема, в освітній сфері, я б зосередився не на термінологічних питаннях (вживання тих чи тих слів є великою мірою справою конвенційною; головне, щоб розбіжності у їх розумінні не руйнували комунікацію, а відтак – і спільну діяльність), а на стратегії ставлення до реалій, відповідних різним втіленням даної категорії. Сутність цієї стратегії можна звести до поєднання двох настанов (може, й банальних, але тим не менш корисних).

Перша з них закликає не нехтувати навіть обмеженою діалогічністю, якщо вона збагачує освітній процес (порівняно з тим, котрий мав місце раніше), тобто якщо дійсно має місце «взаємодія, яка веде до розвитку». Зокрема, якщо відносини між учасниками освітнього процесу відповідають (бодай неповною мірою) «діалогічним універсаліям сучасного гуманізму» [2], то це краще, ніж коли така відповідність відсутня. Якщо здійснюється (психологічно й педагогічно грамотно) діалогічне опрацювання змісту навчання, якщо при цьому організується діалогічна взаємодія учнів з авторами й героями творів культури (точніше, різних культур, включно з віддаленими від цих учнів у часі й просторі), якщо докладаються психологічно обґрунтовані зусилля заради забезпечення мовленнєво-мисленнєвої готовності учнів до плідної участі у такій взаємодії (див. праці В.Ф.Литовського, Л.О.Месеняшиної, Т.А.Російчук), – то це, за інших однакових обставин, краще, ніж коли вказані умови не виконуються.

Друга настанова налаштовує на якнайповнішу реалізацію в освітньому процесі (як і в інших сферах суспільного життя) діалогічних засад. Це передбачає поєднання діалогічної спрямованості на партнера – аж до здатнос-

ті «постійно розвивати нескінченні потенційні резерви не лише моєї власної, а й іншої логіки» [5, с. 407-408] – із униканням «байдужості до нашої власної (а отже, до будь-чиєї) правоти» і пошуком «ціннісної вертикалі», поза якою <...> концепт діалогу не в змозі утримати свій ціннісний зміст» [13, с. 105].

9. Важко сперечатися з думкою, що «діалог – засіб, а не мета пізнання» [17, с. 72]. Водночас освітній процес має у цьому плані свою специфіку: тут більше важать не результати конкретних діалогів, а розвиток в учнів здатності до діалогічної взаємодії, причому йдеться як про інструментальні складові цієї здатності, так і ціннісно-мотиваційні, завдяки яким кожен з учасників діалогу «допомагає іншому, допомагає розкритися духові діалогу як живого цілого» [18, с.38].

І останнє. Гадаю, що слід не лякатися, а, навпаки, радіти, коли в якомусь діалозі (чи то навчальному, чи «дорослому») вдалося досягти консенсусу сторін, здійснити системний синтез зіставлених позицій. Разом із тим, коли йдеться про досить глибоку проблему, слід розуміти тимчасовість здобутого успіху, відносність істинності отриманого результату. Не забаритися з'явитися опонент, який поставить її під сумнів і з яким треба буде увійти у новий діалог.

Висновки. 1. Використовуючи у людинознавчих студіях категорію «діалог», слід зважати на множинність її трактувань і усвідомлювати, яке з них застосовується в даному разі.

2. Поняттєва конкретизація категорії «діалог» (як і інших людинознавчих категорій) може здійснюватись відповідно чи до узагальнювального, чи до розрізнявального підходу. Та в будь-якому разі є потрібним діалог між цими підходами.

3. Стратегія спирання на категорію «діалог» в освітньому процесі має полягати в тому, щоб: а) не нехтувати навіть обмеженою діалогічністю, якщо вона збагачує цей процес; б) домагатися якнайповнішої реалізації в освіті (як і в інших сферах суспільного життя) діалогічних засад.

## Література

1. Аюпян К.З. Насильственное окультуривание насилия, или Культурологический оксюморон / К.З.Аюпян // Философские науки. – 2007. – № 1. – С. 142-155.
2. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). – 2-е вид., доповн. / Г.О.Балл. – Житомир : Волинь, 2008. – 232 с.
3. Балл Г. Інтегративно-особистісний підхід у психології : впорядкування головних понять / Г.Балл // Психологія і суспільство. – 2009. – № 4. – С. 25-53.
4. Балл Г.О. Ідеали вченого у контексті понять про значення і смисли / Г.О.Балл // Наукові записки Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / за ред. С.Д.Максименка. – К. : Ніка-Центр, 2009. – Вип. 37. – С.76-90.
5. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры / В.С.Библер. – М. : Политиздат, 1991. – 413 с.
6. Братусь Б.С. Деятельность и вершинные уровни опосредствования / Б.С.Братусь // Психол. журн. – 1999. – Т. 20. – № 4. – С. 102-105.
7. Выготский Л.С. Собр. соч. : в 6 т. / Л.С.Выготский. – Т. 3. – М. : Педагогика,

1983. – 368 с.

8. Давыдов В.В. Развивающее образование : теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней / Давыдов В.В., Кудряев В.Т. // Вопр. психологии. – 1997. – № 1. – С. 3-18.

9. Демьянков З.Г. Понятие и концепт в художественной литературе и в научном языке / З.Г.Демьянков // Вопр. философии. – 2001. – № 1. – С. 35-47.

10. Дьяконов Г.В. Основы диалогического подхода в психологической науке и практике / Г.В.Дьяконов. – Кіровоград : РИО КГПУ им. В.Винниченко, 2007. – 847 с.

11. Каган М.С. Культура / М.С.Каган // Теоретическая культурология. – М. : Академический Проект ; Екатеринбург : Деловая книга ; РИК, 2005. – С. 361-364.

12. Карасик В.И. Лингвокультурные концепты : подходы к изучению / В.И.Карасик // Социолінгвістика вчера і сьогодні : сб. науч. трудов ; 2-е изд., доп. – М. : ИНИОН РАН, 2008. – С. 127-155.

13. Малахов В.А. Парадигма общения в философском творчестве Г.С.Батищева / В.А.Малахов // Вопр. философии. – 2008. – № 10. – С. 103-115.

14. Мареев С.Н. Зачем человеку личность / С.Н.Мареев // Мир психологии. – 2007. – № 1. – С. 114-125.

15. Медінцев В.О. Головні риси і перспективи розбудови діалогічних підходів та процедур у психології / В.О.Медінцев // Гуманістичні орієнтири в методології психологічної науки / за ред. Г.О.Балла. – К. : Педагогічна думка, 2007. – С. 49-67.

16. Моляко В.О. Психологія творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини / В.О.Моляко // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 8. – С. 1-4.

17. М'ясоїд П. Психологія розвитку як історична дисципліна (читаючи Володимира Роменця) / П.М'ясоїд // Психологія і суспільство. – 2006. – № 2. – С. 54-77.

18. Померанц Г. Мы и наши иконы / Г.Померанц // Новое время. – 1992. – № 47. – С.38-40.

19. Пономарёв Я.А. Психология творчества / Я.А.Пономарёв. – М. : Наука, 1976. – 304 с

20. Рубинштейн М.М. Социализм и индивидуализм : (Идея личности как основа мировоззрения) / М.М.Рубинштейн. – М., 1909. – 124 с.

*Анализируется содержание и применение категории «диалог». Обосновывается необходимость различения человековедческих категорий и научных понятий, в которых они находят конкретизацию; при этом к последним выдвигаются более жёсткие логические требования, чем к категориям. Сопоставляются обобщающий и разграничивающий подходы к понятийной конкретизации категорий.*

**Ключевые слова:** категория, понятие, диалог, культура, творчество, развитие.

*The contents and application of the category 'dialogue' are analyzed. The necessity is grounded to differentiate anthropological categories from notions through which they are concretized, logical demands to such notions being more rigorous than to categories. There are compared generalizing and differentiating approaches to notional concretization of categories.*

**Keywords:** category, concept, dialogue, culture, creation, development.

## НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ РОБОТИ ШКІЛЬНОГО ПСИХОЛОГА

Н.А.Бастун

*У статті описуються можливості застосування підходів дитячої нейропсихології на суміжжі з педагогічною психологією. У цьому аспекті проаналізовано проблему навчальних труднощів молодших школярів. Представлено авторську типологію причин невстигання молодших школярів та окреслено стратегії їх педагогічної корекції на основі нейропсихологічного підходу.*

**Ключові слова:** вищі психічні функції, нейропсихологія, психічний розвиток, шкільне невстигання, індивідуальний підхід.

**Постановка проблеми.** Загальною тенденцією у змінах методик шкільного навчання впродовж кількох останніх сторіч є раціоналізація методів подачі навчального матеріалу та подальше приведення його у відповідність з пізнавальними можливостями дітей. У ході свого історичного розвитку педагогіка пройшла складний шлях від широкого застосування фізичних покарань до гуманних виховних методів та постулювання індивідуального підходу як одного з провідних дидактичних принципів. Проте педагоги й на сьогодні констатують його недостатню змістову розробленість.

Шкільна психологія як нова галузь педагогічної практики провадить пошук методів, які б могли наповнити принцип індивідуального підходу конкретним змістом. Незважаючи на те, що цей принцип є одним з основних у вітчизняній педагогіці, він і досі лишається одним із найменш розроблених, і не в останню чергу через брак знань про індивідуальні особливості дітей, які не «вписуються» у рамки нормативних вимог навчальних програм, і при цьому не є розумово відсталими чи важковиховуваними [1].

Г.С.Костюк наголошував, що відмінності дітей в успішності учіння зумовлюються індивідуальними особливостями їхньої центральної нервової системи, які необхідно досліджувати й аналізувати [6].

Характер питань щодо вибору індивідуального підходу, з якими педагоги й батьки звертаються до психолога, залежать від віку школярів. Найчастішою причиною таких звернень у молодшому шкільному віці є труднощі у навчанні. Рідше звертаються з приводу несхвальної поведінки, – дитина занадто непосидюща й задерикувата чи навпаки – несмілива, сором'язлива і нервується з найменшого приводу. В останньому випадку через скутість, мовчазність та неконтактність дитини у педагога може скластися враження про небажання вчитися чи її розумову нездатність до навчання. Що ж до підліткового віку, то тут причиною звертань є передусім поведінкові проблеми.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій у яких започатковано вирішення даної проблеми.** Сучасний рівень знань про особливості дитячої психіки дозволяє залучити до поповнення теоретичного та методичного арсеналу шкільного психолога такий розділ психологічної науки, як дитячу



нейропсихологію [8; 9]. Досягнення цієї нової галузі створюють об'єктивне підґрунтя для кращого розуміння суті вікових норм пізнавального розвитку дитини, а також сенситивних періодів формування тих чи інших психічних якостей і функцій [7].

Нейропсихологія – це молода дисципліна, що як окрема галузь психологічної науки і практики почала формуватися у 60-ті роки ХХ сторіччя на суміжжі загальної та клінічної психології, клінічної неврології і нейрохірургії, а також експериментальної психофізіології. Вона має власний предмет вивчення та специфічні завдання, що трансформуються і розширюються у ході її розвитку. Головним творцем цієї дисципліни став відомий російський психолог О.Р.Лурія. Предмет нейропсихології – вивчення детермінізму вищих психічних функцій та їх зв'язку з різними рівнями функціонування мозку людини, іншими словами, локалізація вищих психічних функцій у мозкових структурах. Об'єктом вивчення нейропсихології є розлади вищих психічних функцій людини, що виникають при локальних пошкодженнях чи особливого розвитку головного мозку.

Спираючись на притаманні клінічній практиці методи аналізу психічних процесів при різноманітних порушеннях структур мозку, нейропсихологія зробила свій внесок у психологічну науку стосовно розуміння внутрішньої, психофізіологічної сутності сприймання, уваги, пам'яті, мислення, емоцій тощо. У ХХ сторіччі визначальною роллю нейропсихологічної практики було діагностування порушень мозкової діяльності у нейрохірургічній клінічній практиці.

Методи нейропсихологічної діагностики були наче «продовженням» неврологічного молотка, дозволяючи за допомогою психологічних методик обстежити ділянки кори мозку, недоступні класичному неврологічному обстеженню – тобто ті ділянки, від яких залежить виконання людиною різноманітних розумових та практичних дій. Сучасні апаратні методи дослідження структури мозку не змогли повністю витіснити нейропсихологію з клініки. Порівняльні дослідження підтвердили змістову валідність та надійність нейропсихологічних проб Лурії – основного методичного інструментарію нейропсихології.

Нейропсихологічна діагностика та притаманні цій галузі методи аналізу психічної активності людини дали початок якісно новим стратегіям реабілітації хворих після травм та нейрохірургічних втручань з приводу пухлин та інсультів, – застосуванню методів лікувальної педагогіки. У наш час відновлення вищих психічних функцій, пошкоджених на різних етапах онтогенезу, досягається набагато краще завдяки нейропсихологічно обґрунтованому добору реабілітаційних стратегій.

Будучи відносно молодою галуззю, яка інтенсивно розвивається, нейропсихологія наразі стоїть перед розв'язанням широкого кола завдань. Сучасна нейропсихологія робить свій внесок у вирішення питань наукового обґрунтування педагогічного процесу, добору змісту освіти, професійного відбору тощо [5; 6].

**Аналіз невисвітлених аспектів проблеми.** Дитяча нейропсихологія є чи не наймолодшим розділом психології. О.Р.Лурія передбачав її появу ще у се-

редині ХХ сторіччя, він говорив про нейропсихологічні дослідження дитячої психіки як про проблему, яка є вельми актуальною, проте дуже складною [8]. Дитяча нейропсихологія почала розвиватися у 70-80-х роках ХХ сторіччя. Її предмет – дослідження закономірностей розвитку психічних функцій з урахуванням закономірностей системогенезу, фізіологічно нормальної нерівномірності у розвитку мозкових структур у дитячому віці, особливості перебігу різних недуг, що вражають мозок у різні періоди дитинства та відмінностей у проявах психічної активності при локальних ураженнях мозку у дітей та дорослих. Практика дитячої нейропсихології свідчить, що найбільш затребуваним нейропсихологічний підхід став у діагностуванні різновидів затримок психічного розвитку дітей, мовленнєвих порушень та аналізу навчальних труднощів у молодших школярів. Розбудова теоретичних підходів та напрацювання діагностичного інструментарію в цьому напрямку відбувається поступово, вони стають можливими при спільній праці лікарів, психологів, методистів, та педагогів-практиків.

Дитячий нейропсихолог А.В.Семенович [9] вважає, що лише нейропсихологічний метод дозволяє оцінити й описати глибинні системно-динамічні перебудови, що супроводжують психічний розвиток дитини з точки зору функціонування мозкових структур. На думку О.П. Бізюка, аналіз зазначених феноменів дозволяє дитячій нейропсихології зробити свій внесок створення методичних інновацій щодо стратегій індивідуального підходу у загальноосвітніх та спеціальних дитсадках і школах [3].

З точки зору ортодоксально налаштованого спеціаліста, шкільна психологія та нейропсихологія – доволі далекі одна від одної галузі. Перша з них виникла як відповідь психології на конкретні запити сучасної педагогічної практики, а друга є галуззю клінічної неврологічної практики. Шкільна ж психологія, загалом, є наукою про здорових дітей, їх навчання, виховання тощо.

Перехрестям, де зустрілися обидві психологічні дисципліни, стало дослідження психологічних особливостей учнів, що зазнають труднощів у навчанні. Основною спонукою у наших пошуках можливого застосування Луріївського підходу при визначенні причин навчальних труднощів тієї чи іншої дитини для нас були запити педагогів молодших класів, оскільки саме у молодшому шкільному віці невстигання у навчанні є найчастішою причиною звернення педагога до шкільного психолога [2].

У вирішенні даної проблеми шкільна психологія одержала у спадок методичні підходи дитячої клінічної, соціальної та вікової психології. Проте застосування методик, розрахованих на аналіз результатів у поняттях зниження продуктивності перебігу основних психічних процесів (уваги, пам'яті та мислення) не давало вичерпної відповіді щодо індивідуального підходу до дітей, які вирізняються такими особливостями поміж інших ровесників.

**Мета дослідження.** Висвітлення можливостей нейропсихологічного підходу у визначенні причин невстигання молодших школярів та прогнозу майбутньої успішності шкільного навчання у старших дошкільників.

**Виклад основного матеріалу та результатів дослідження.** Одним з результатів наших багаторічних досліджень у згаданому напрямку стала комплексна психодіагностична методика визначення причин невстигання молодших школярів. Ця методика виникла на ґрунті міждисциплінарного підходу, на перехресті таких галузей психологічної науки, як психологія розвитку, педагогічна психологія, нейропсихологія, а також теорія рівневої організації рухів М.О.Бернштейна. Синтез цих наукових підходів дав нам можливість створити методику з більшими диференціюючими можливостями, ніж згадані попередні підходи.

Давно відомим з науки й практики фактом є те, що можливість зазирнути всередину будь-якого непрозорого об'єкту залежить від того, які саме інструменти та методи використовуються. Зокрема, зробити видимими внутрішні шари непрозорого моноліту людської психіки – це нелегке завдання, тим більше, що у своїх зовнішніх проявах вона є нематеріальним об'єктом. Тут, як і в інших галузях людського пізнання, досить часто ми бачимо саме те, що нам показує наш інструмент чи прилад. Головною опорою у такому діагностуванні є об'єктивність розуміння результатів діяльності людини.

Розроблена нами методика дозволяє «побачити» й окреслити кілька типів слабовстигаючих молодших школярів, кожен з яких вирізняється притаманними йому особливостями у навчальній та ігровій діяльності, спілкуванні, а також, відповідно, своєрідністю комплексу навчальних труднощів.

Ці дослідження показали, що провідною причиною шкільного невстигання молодших школярів є локальне запізнення у розвитку певної вищої психічної функції. Що ж до загального зниження можливостей у мисленні, то на це хибує приблизно кожен п'ятий слабовстигаючий першокласник, але з віком число таких дітей збільшується, бо через невідповідність педагогічних підходів локальні затримки розвитку тієї чи іншої базової психічної функції зумовлюють загальне зниження мислительних можливостей дитини.

У першокласників, за нашими даними, на першому місці серед причин невстигання стоїть недостатній розвиток мовлення, саме він зумовлює труднощі у засвоєнні читання й письма при задовільних успіхах з математики. І саме на ці особливості засвоєння ними навчального матеріалу передусім звернена увага дорослих, але такі діти вирізняються і характерними недоліками виконання завдань у естетично-трудоному розділі навчальної програми та у фізичному вихованні через не дуже помітні, проте вельми характерні недоліки тонкої ручної умілості та загальної координації рухів. Втім, дорослі цим переймаються рідко, на їхню думку, головне, щоб дитина добре читала, писала й рахувала. Тому не дивина те, що перед черговою перевіркою чи відкритим уроком вчителі замість уроків естетично-трудоного циклу додатково вправляють дітей у письмі чи математиці.

Друге рангове місце у нашому дослідженні посіли учні з недостатньо добре розвиненим логічним мисленням. Вони відзначаються тим, що потребують допомоги при виконанні вербальних і невербальних логічних завдань, пов'язаних із визначенням причинно-наслідкових зв'язків. Вони можуть

самостійно виконувати згадані завдання за взірцем, чи як повторення, але завдання нового типу, новий матеріал самостійно осмислити й виконати не можуть. Психіатри зазвичай ставлять таким дітям діагноз «межова розумова відсталість», або «затримка психічного розвитку» і дають рекомендацію провадити інтенсивну педагогічну корекцію виявленого недоліку, не пояснюючи, яким чином це робити. Тому головним шляхом корекції, до якого вдаються педагоги, стають додаткові завдання на повторення та закріплення навчального матеріалу. Лише у поодиноких випадках згадана стратегія може дати успіх, але у більшості молодших школярів із такими особливостями пізнавальної сфери розрив у здатності до логічного мислення між ними та однолітками зростає, відповідно, успішність навчання знижується. Нерідко на кінець навчання у молодших класах психолого-медико-педагогічної комісії вже доводиться ставити такій дитині діагноз «розумова відсталість» і рекомендувати продовження освіти у спеціальній школі для розумово відсталих дітей.

Але якщо зважити на те, що психічною функцією-попередником для логічного мислення є увага, то стратегія педагогічної корекції (де головний акцент робитиметься саме на розвитку зазначеної психічної якості), має бути цілковито іншою й набагато ефективнішою. Центр її ваги має бути зміщений на позашкільне життя дитини, а також та на такі навчальні предмети, як «Я і Україна», «Основи здоров'я», музика, малювання та праця. Такій дитині конче потрібна допомога в осмисленні причин і наслідків у явищах та діях, збагаченні її світогляду враженнями, які здивують, зацікавлять і змусять активніше запрацювати увагу. Бесіди «про життя», про актуальні для дитини події, що ведуться не формально-наставницьким тоном, а з увагою й повагою до її переживань та внутрішнього світу, залучення до творчих ігор дають значно більше користі, ніж численні додаткові завдання на повторення та закріплення пройденого матеріалу. У 6-9 років ще є час і можливість розбудити поки що мляву увагу такого учня, спонукати його до фантазування й творчості. Це важливо, бо саме увага є основою для розвитку логічного мислення – і наочного, і, тим більше, абстрактного.

Слабовстигаючі учні, які у нашому дослідженні посіли третє місце, відносяться до типу «неорганізованого учня». Їхні навчальні проблеми коріняться у запізненні розвитку функції довільної саморегуляції. (Нині до нас із закордону прийшов термін «синдром дефіциту уваги», він досить точно відображає поведінкові особливості дітей, про яких ми ведемо мову.) Несформованість згаданої функції відповідно до вікової норми призводить до того, що у дитини не виробляються на належному рівні навички самоконтролю, уміння зосереджуватися на навчальному матеріалі, уміння бути ретельним та відповідальним. Намагання сформувати дані якості лише на навчальному матеріалі не приводять до великого успіху, оскільки дитина змушена робити дві справи одночасно – розвивати у себе відстаючі психічні якості та засвоювати складний навчальний матеріал, тоді як проведення корекції недосконалої функції довільної саморегуляції на матеріалі доступної

праці та дитячої творчості у поєднанні із допомогою у виконанні контролюючих дій дасть більший ефект і зменшить затрати зусиль на подолання навчальних труднощів як педагога, так і учня.

На четвертому місці у нашій типології невстигання знаходяться «повільні учні». Це діти, індивідуальною рисою яких є сповільнений (порівняно з однолітками) темп психічних процесів. На відміну від дітей із так званим психоендокринним синдромом, – огрядних, вайлуватих та сонливих, ці діти виглядають жвавими та бадьорими. Проте у навчальних ситуаціях виявляється, що будь-які нові уміння чи знання вони засвоюють довше за однокласників. Навіть при добре засвоєних навичках вони працюють повільно. Повільно пишуть, читають, рахують і розповідають, не з першого разу розуміють пояснення вчителя. Через це вони одержують репутацію недолугих учнів, хоча у своєму темпі, не поспішаючи, такі діти можуть виконувати доволі складні завдання. На уроках естетично-трудового циклу та фізкультурі вони також вирізняються низькими успіхами, що пов'язано не лише з неквапливістю, але й із недостатньою вправністю їхніх рухів. Для них характерним є такий недолік рухової координації, як недостатня пластичність. Гімнастичні й танцювальні рухи вони роблять доволі незграбно, пропускаючи деякі елементи і наче виконуючи тяжку роботу. У ручній умілості їм також не вистачає легкості й тонкості. Якщо ці учні компенсують свої недоліки у навчальній праці за рахунок ретельності та витривалості, то моральна підтримка й наснаження з боку педагога дозволяє їм лишатися на рівні посередніх учнів. Якщо ж їм не прищеплено достатньо працелюбності й терпіння – вони не справляються з рівнем програмових вимог школи і у підлітковому віці можуть віддати перевагу вулиці.

П'яте місце посіли учні з низькими математичними здібностями, що зумовлено у них недостатнім розвитком просторової уяви, яка є базовою психічною якістю для формування математичних здібностей та засвоєння математичних знань. Водночас у них спостерігається також недостатній розвиток просторової координації рухів, – вони невправні у рухах, що потребують швидкої реакції, і тому є небажаними партнерами у рухливих іграх. На уроках праці вони стикаються із труднощами при виготовленні аплікацій, об'ємних іграшок та виробів із дитячого конструктора, тобто там, де потрібна просторова уява.

Таким чином, можна констатувати, що у кожного з розглянутих типів слабовстигаючих молодших школярів має місце недостатня сформованість певних психічних та психофізіологічних функцій, що є відповідальними не лише за виконання тих чи інших розумових дій, але й за вправність, координованість рухів при виконанні практичних дій, або за образну чи просторову уяву. Згадані функції відіграють роль містка між двома поверхами психічної сфери – сенсомоторної та пізнавальної, що генетично пов'язані між собою як еволюційно старша й молодша ланки [4; 7; 8].

На шостому місці за частотою звертань знаходяться молодші школярі, чие невстигання зумовлене недосконалістю, чи швидше, незрілістю емоційного

регулювання поведінки при цілком задовільних інтелектуальних можливостях. Вони складають 15-20% від всіх слабовстигаючих учнів. Нині, у час бурхливих соціальних змін їх число збільшується за рахунок психотравмованих та невротизованих дітей, які стали такими завдяки несприятливому мікросоціальному оточенню.

Цю групу складають не лише школярі з сімей, де низькі достатки, до неї входять також і учні з родин, які у нашому суспільстві вважаються багатими й зовні виглядають цілком задовільно, але через неусвідомлені, чи приховувані від оточуючих внутрішні негаразди справляють деформуючий вплив на своїх дітей.

Одним з поширених типів школярів, що зазнають навчальних труднощів через особливості розвитку емоційної сфери, є діти з підвищеним рівнем тривожності. У спілкуванні вони вирізняються вибірковістю контактів і нерішучістю, особливо при першому знайомстві з дорослим чи з дитиною. У групі дітей вони уникають надто емоційних та конфліктних партнерів по грі, не можуть відстояти себе, коли їх б'ють чи відбирають іграшки. При переході до шкільного віку у цих дітей дається взнаки болісне переживання зміни життєвого стереотипу. Те, що в інших дітей викликає інтерес і навіть, захват своєю новизною й поважністю – наприклад, ходити до школи, а отже, бути дорослішим та поважнішим, – для дітей із підвищеною тривожністю обертається на стресову ситуацію через те, що у ній багато невідомого, незнайомого, а значить, – відлякуючого.

Педагога недостатньо уважного, спостережливого й терплячого такі діти дратують. Дійсно, у цих випадках легко запідозрити, що дитина розумово відстала й потрапила до загальноосвітньої школи випадково.

Насправді ж причиною недостатнього засвоєння навчального матеріалу та виявів впертості у навчальних ситуаціях у таких дітей є стан мимовільного емоційного пригнічення, викликаний необізнаністю зі шкільним життям, новизною всіх ситуацій, що його складають. Це пригнічення у свою чергу спричинює помітне зниження продуктивності таких психічних процесів, як сприймання, запам'ятовування та мислення. Тому навчальний матеріал ці діти засвоюють з прогалинами, які не завжди помітні педагогу через неконтактність дитини.

Діти з підвищеною афективною збудливістю зустрічаються рідше, проте своєю запальністю, впертістю та підвищеною конфліктністю вони створюють значні проблеми для дорослих і однолітків як у школі, так і у позашкільних ситуаціях.

Незважаючи на протилежність поведінки, і надто тривожних, і надмірно збудливих дітей об'єднує те, що у складних для них ситуаціях вони починають поводити себе як діти раннього віку, – їхнє збудження чи гальмування набирає афективного характеру й відтак звужує стан свідомості, тому доводиться докладати неабияких зусиль, щоб цих дітей заспокоювати і спрямовувати на продуктивне навчання.

Головним принципом індивідуального підходу до дітей із незрілістю емоційної регуляції поведінки є встановлення індивідуального емоційного кон-

такту із використанням передусім, невербальних засобів комунікації. Якщо дитина врешті-решт довіриться дорослому, то встановивши емоційний контакт, гнучко застосовуючи метод позитивних заохочень, вчитель чи вихователь може успішно здійснювати педагогічну корекцію.

**Висновки.** Кінцевою метою діагностування причин шкільного невстигання є вироблення індивідуалізованої стратегії педагогічної корекції навчальних труднощів дитини. Ця стратегія має узгоджуватися із закономірностями психічного розвитку молодшого школяра. Саме тому її основу складає парадоксальна з консервативної точки зору зосередженість на «нешкільному» аспекті, – грі, дитячій творчості, доступній праці та фізичних вправах. Але такий підхід є науково обґрунтованим, тому що практично кожен слабо-встигаючий першокласник має «заборгованості» за дошкільний період, а опанування шкільної науки проходить успішно саме у тих дітей, які заборгованостей дитсадкового рівня не мають. Отже, дітям, які не досить добре встигають у молодших класах школи передусім важливо розрахуватися із «боргами розвитку» за дошкільне дитинство. Тоді й навчання стане успішнішим, і, відповідно, зросте їхній авторитет у класі, який у молодших школярів здебільшого вимірюється саме успішністю у навчанні.

Зазначимо, що такий шлях подолання навчальних труднощів тим ефективніший, чим молодший школяр, бо з віком сенситивні періоди для надолужування заборгованостей у моторній та пізнавальній сферах «закриваються» й перспективи вирівнювання у навчанні скорочуються.

У підлітковому віці, коли на перший план виступають нові пріоритети розвитку, стратегія вирівнювання стає докорінно іншою, вона вимагає не стільки посиленої праці над слабкими місцями (це стає малоефективним через закінчення сенситивних періодів розвитку більшості вищих психічних функцій), скільки пошуку обхідних шляхів і розвитку сильних сторін особистості учня, його волі та здібностей, а також сприяння позакласній активності. Окрім того, важливою є допомога у складанні життєвого плану на майбутнє (як «романтичного», так і реалістичного), та допомога у допрофесійній підготовці відповідно до здібностей та нахилів школяра [1].

### Література

1. Ахутина Т.В. Преодоление трудностей учения : нейропсихологический подход / Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. – СПб. : Питер, 2008.
2. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму в діяльній, освітній, психологічній сферах / Балл Г.О. – Житомир ; Волинь, 2008.
3. Бастун Н.А. Діти із затримкою психічного розвитку та їх навчання / Бастун Н.А., Длляшенко Т.Д., Сак Т.В. – К., 1997.
4. Бизюк А.П. Основы нейропсихологии / Бизюк А.П. – СПб. : Речь, 2005.
5. Вассерман Л.И. Методы нейропсихологической диагностики / Вассерман Л.И., Дорофеева С.А., Меерсон Я.А. – СПб. : Стройлеспечать, 1997.
6. Костюк Г.С. Избранные психологические труды / Костюк Г.С. – М. : Педагогика, 1988.
7. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека / Лурия А.Р. – М. : Академический проект, 2000.

8. Семенович А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста / Семенович А.В. – М. : Генезис, 2005.

*В статье описываются возможности детской нейропсихологии на стыке с педагогической психологией. В этом аспекте проанализирована проблема учебных трудностей младших школьников. Представлена авторская типология причин неуспеваемости младших школьников. Очерчены стратегии педагогической коррекции упомянутых школьников на основе нейропсихологического подхода.*

**Ключевые слова:** *высшие психические функции, нейропсихология, психическое развитие, школьное неуспевание, индивидуальный подход*

*The capabilities of neuropsychology in education are described, the problem of the learning disabilities of the young schoolchildren is analyzed, the author's typology of learning disabilities is stated and the ways of pedagogical correction such children on the base of neuropsychology are noted.*

**Keywords:** *high mental functions, neuropsychology, learning disabilities, individual approach.*



# ВПЛИВ КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ МОДЕЛІ РОЗУМОВОЇ ВІДСТАЛОСТІ НА ТЕРМІНОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОЗНАЧЕНОЇ ПРОБЛЕМИ У ПСИХОЛОГІЇ, ПЕДАГОГІЦІ, СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ

Н.А.Бастун, С.О.Лукомська

*Статтю присвячено аналізу впливу концептуальної моделі розуміння розумової відсталості на термінологію у психології, педагогіці та соціальній роботі. Окреслено основні етапи розвитку служб підтримки осіб зі зниженим інтелектом. Обґрунтовано культурологічну модель розуміння розумової відсталості та пов'язані з нею зміни у вітчизняній та англійській термінології.*

**Ключові слова:** *концептуальна модель, термінологія, розумова відсталість.*

**Постановка проблеми.** Розумова відсталість є феноменом, який у нашому суспільстві досі вважається хворобливим станом. Ця думка ґрунтується на об'єктивних даних медицини та біології про ушкодженість або аномальний розвиток центральної нервової системи в осіб, що мають розумовий розвиток нижчий від нормального рівня. З прагматичної точки зору розумово відсталі особи є баластом для суспільства – вони нездатні ні до самостійного створення матеріальних або культурних цінностей, ні до їх адекватного сприймання та розуміння. Фактично вони є утриманцями суспільства, бо, маючи статус інвалідів, отримують пенсії та інші соціальні пільги. За сучасного рівня матеріальної культури інвалідизація через недостатній розумовий розвиток є більш серйозною проблемою, ніж через фізичну неповносправність.

Наше сприймання розумової відсталості визначається контекстом концептуальної моделі, якою ми керуємося у розумінні цього поняття. Як ми вже зазначали, в українському суспільстві на сьогодні ще продовжує домінувати медико-біологічна модель розуміння розумової відсталості. Згідно з нею розумово відсталі особи сприймаються як носії психічної патології.

**Аналіз останніх публікацій та досліджень.** Найпоширенішою патологією дитячого віку та головною причиною інвалідності вважається розумова відсталість. Проте експерти кажуть, що це не відображає реальності. В Україні діагноз «розумова відсталість» ставлять дітям, які хворіють на інші психічні недуги. Приміром, аутизм, затримку мовлення, читання, рахування, писання тощо. Що означає така гіпердіагностика для дітей? Насамперед, це – штамп на все життя й поміщення в інтернати системи соціального захисту, у яких і донині переважає опіка над дітьми задля задоволення їхніх біологічних потреб. У цих закладах, що діють на основі медико-біологічної моделі, діти не набувають соціальних навичок, тому ще більше деградують.

Усього в Україні мешкає 88 тисяч громадян, які мають статус інвалідів внаслідок розумової відсталості. За даними Мінздоров'я, серед загальної кількості осіб з діагнозом психічного розладу до 22% становлять діти і підлітки.

За даними на 2007 рік, на 100 тисяч українських дітей на обліку в психіатра знаходилося 737 розумово відсталих дітей. Приблизно такі ж цифри були у 2006 і 2005 роках [2]. Загалом, у структурі Міністерства праці і соціальної політики функціонує 56 закладів для дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю. За статистикою, в українських інтернатах для розумово відсталих перебуває понад 7 тис. дітей та 318 молодих людей.

Практикою доведено, що профілактичні заходи – такі, як турбота про здоров'я матері й дитини, рання діагностика та раннє реабілітаційне втручання в поєднанні зі спеціальним навчанням у подальші роки – може значно знизити число осіб з розумовою відсталістю [1].

Згідно медико-біологічної моделі (яка на Заході була панівною з кінця XIX століття до 60-х років XX ст.), розумово відсталі особи є патологічними істотами й потребують, передусім, лікування, а якщо воно неефективне – то лише гігієнічного догляду. Ця модель зумовила сегрегацію розумово відсталих осіб через те, що вважалося за доцільне утримувати їх у спеціальних закритих закладах – будинках інвалідів, що за своїм режимом подібні до лікарень. Але такий шлях виявився, по-перше, економічно доволі затратним, а по-друге – таким, що ігнорує суто людські потреби не лише самої розумово відсталої особи, а й її родини, насамперед – батьків.

Протягом XX ст. змінилося не лише сприйняття цінності кожної людської долі; суттєві зміни відбулися у розумінні того, хто є розумово відсталим. Не всі аспекти цих змін є на сьогодні достатньо осмисленими, й тому оперування неексплікованими поняттями призводить до нечіткості, плутанини через несвідому підміну понять, а при такій ситуації, зазвичай, немає об'єктивної картини феномена.

Це спонукало нас до спроби експлікування тих понять, які, на нашу думку, імпліцитно присутні у сучасній суспільній практиці і мають безперечний вплив на розвиток науки і культури.

Процес експлікації – це введення нового узагальнюючого поняття для кваліфікації сукупності явищ, об'єктів та їх ознак, спільність котрих не є зовні очевидною. Через відсутність концептуального стрижня ці явища та об'єкти можуть лишатися теоретично «розібраними на частини» й розкиданими по інших узагальнюючих поняттях. Але оперування на практиці релевантними категоріями (попри утилітарну ефективність) без відповідного теоретичного узагальнення не дозволяє по-новому вибудовувати потрібний фрагмент картини світу і призводить до різного роду неузгодженостей, що не йдуть на користь практиці. З точки зору системного підходу таке узагальнююче поняття відіграє роль системоутворюючого чинника, а з точки зору психології процес виділення такого поняття є розумовою дією, що відноситься до рівня абстрактно-логічного, або абстрактно-поняттєвого мислення (яке складає основу сучасного наукового мислення).

Завдяки здатності до абстрагування людина може виділяти стійкі ознаки об'єктів, які не завжди є ситуативно очевидними, а також робити ці ознаки самостійним об'єктом логічного оперування. Згідно із сучасними науковими

поглядами, здатність до вищелювання узагальнюючих понять із суцільного плину реальної дійсності є еволюційно найвищим рівнем розвитку пізнавальних можливостей людини, а отже – одним з її вершинних культурно-цивілізаційних здобутків. Кожне таке поняття фіксується у слові, при цьому зміна та виникнення нових понять, як правило, не супроводжується винаходом нових слів, частіше вживається відоме слово, але при цьому змінюється його зміст за рахунок розширення семантичної віднесеності.

**Метою даної статті** є окреслення впливу вживаної термінології на концептуальну модель розуміння розумової відсталості.

### **Виклад основного матеріалу дослідження.**

В англійській мові існує велика кількість понять, якими позначаються розумово відсталі або особи з низьким рівнем когнітивного функціонування та проблемами адаптивної поведінки та нестачею вмінь, необхідних для повсякденного життя (*developmental disability, intellectual disability, mental deficiency, mental handicap, mental retardation, and learning disability*). Так, у Великій Британії переважно використовується поняття *learning disability* (наголос робиться на проблемах з навчанням), у США (до 2006 р.) – *mental retardation* (акцентується відставання розвитку психіки), в Австралії *intellectual disability* (інтелектуальна неспроможність). Різноманітність понять є свідченням поступової трансформації уявлень про розумову відсталість: якщо раніше цей стан був суто медичною проблемою і вважався таким, що потребує лікування, то потім, у зв'язку з новими громадськими ініціативами, розвитком мережі соціальних служб і створенням спеціальних навчальних програм для осіб із різним ступенем розумової відсталості, погляди на проблему змінилися, а розумова відсталість стала розглядатися як навчальна/розвиткова проблема, розв'язати яку можна завдяки гнучкій індивідуальній підтримці та захисту, тобто розумово відстала особа може багато чого навчитися за умови створення сприятливого середовища, у тому числі соціального супроводу протягом життя.

Аналіз численних англійських понять із даної проблеми свідчить, що ключовими серед них є «*mental*» і «*disability*». Загалом *mental* означає власність психіки або розуму, відповідно *mental deficiency* перекладається як розумовий (психічний) дефект, *mental subnormality* – низькі розумові здібності, а *mental retardation* – це уповільненість розуму (психічних процесів). Ці поняття широко використовувалися в англійських країнах впродовж ХХ століття. Зокрема, у 1907 р. Генрі Гербарт Годдарт, окреслюючи сфери діяльності психолога, наголосив, що він має працювати не лише з «нормальними» особами, а й вивчати людей із дефективною психікою, уповільненим мисленням і затримкою психічного розвитку. У 1913 р. Леонард Айерс вперше використав поняття «*mental retardation*», наголошуючи, що основним симптомом такого стану є затримка розвитку психіки. Окреслені поняття виникли внаслідок перших дискусій з питань так званої «спеціально-психологічної» термінології, які розпочалися в США ще на початку ХХ століття. До цього (кінець ХІХ – початок ХХ ст.) вживалося слово «*feeble-mindedness*» (олі-

гофренія), яке охоплювало поняття «*idiot*» (ідіот), «*imbecile*» (імбецил) та «*moron*» (дебіл). У 1910 р. американський лікар Артур Вілі прийшов до висновку, що жодне з них не характеризує належним чином особу, яку позначає, а крім того, ще й принижує її гідність і зумовлює негативне ставлення, тому запропонував замінити їх на поняття «*psycho-asthenia*», «*amentia*», «*mental debility*» [5].

Отже, на початку ХХ століття в англomовних країнах сформувався поняттєвий апарат для позначення розумової відсталості, який використовувався майже ціле століття. Лише у 90-х рр. ХХ ст. дискусії з приводу зміни та уточнення термінології розгорнулися знову.

Натепер у США поняття «*mentally challenged*» (розумово неповносправний) та «*intellectual disability*» (інтелектуальна неспроможність) вважаються евфемізмами. У Північній Америці «*mental retardation*» (розумова відсталість) разом із епілепсією, аутизмом, дитячим церебральним паралічем і хворобами, що виявляються до 18-ти років входить до складу ширшого поняття «*developmental disability*» (розвиткова неспроможність). «*Intellectual disability*» переважно використовується для позначення сильного зниження інтелекту, часто є синонімом деменції при хворобі Альцгеймера, черепно-мозкових травмах, але ніколи не характеризує такі вроджені стани, як синдром Дауна.

Американська Асоціація розумової відсталості (American Association of Mental Retardation) використовувала поняття *mental retardation* до червня 2006 року, поки не змінила назву на Association of Intellectual and Developmental Disabilities, оскільки фахівці вирішили, що переважно мають справу з первазивними розладами розвитку, більшості з яких не властива розумова відсталість.

У Великій Британії до 1995-97 рр. поширеним загальним поняттям для визначення розумової відсталості було *mental handicap*, яке охопило й почасти замінило *mental subnormality* в Шотландії та *mental deficiency* в Англії та Вельсі. З 1997 року в обіг почали вводити поняття *learning disability*, але нині воно вважається неоднозначним, оскільки використовується також стосовно осіб із дислексією, у яких інтелект може бути як нормальним, так і зниженим. У США цим словом позначаються передусім проблеми з навчанням (*learning difficulties*). Із 1983 р. до 2008 р. у Великій Британії популярним було поняття *mental impairment*, яке визначалося як стан недорозвитку психіки зі значущим зниженням інтелекту, порушеннями соціального функціонування, агресивною та неадекватною поведінкою. Натепер воно вилучено з офіційних документів і використовується подекуди лише стосовно розумово відсталих осіб із значними порушенням поведінки.

Сьогодні ми є свідками чергової дискусії з приводу термінології у даній галузі. З 2007 року в англomовних країнах обговорюються можливості використання понять *intellectual disability* та *mental retardation*, їх співвідношення із *disability* в цілому. Дискусії, що тривають у філософській і епістемологічній площинах стосуються не лише визначення власне понять, але й

їхніх парадигм, концепцій і назв. При цьому концепція описує явище, поняття – називає його, а визначення – окреслює сферу застосування. При цьому суттєва відмінність між поняттями *mental retardation* та *intellectual disability* полягає у тому, що перше відображає розумову відсталість як сутність людини, її основну властивість, а друге – наголошує на невідповідності (суперечливості) можливостей людини контексту її функціонування.

Сучасні програми підтримки розумово відсталих осіб базуються на теоріях нормалізації Нір'є (Nirje, 1985) та Вольфенсбергера (Wolfensberger, 1972, 1983), що наголошують на створенні рівних можливостей для осіб зі зниженим і нормальним інтелектом, а не на перетворенні розумово відсталих на «нормальних». За кордоном психолог працює з особами зі зниженим інтелектом за трьома напрямками: психологічне оцінювання (ступеня розумової відсталості, рівня сформованості вмій і навичок, потреб у допомозі та підтримці), планування і проведення заходів, спрямованих на зміну проблемної поведінки та визначення якості надання послуг службами допомоги розумово відсталим особам [3].

У 1992 р. Американська Асоціація розумової відсталості (American Association of Mental Retardation) розробила функціональну модель людської діяльності, де *disability* визначається як стан, коли можливості людини не відповідають можливостям соціуму, в якому вона існує. Дана модель передбачає відхід від медичної моделі розумової відсталості з наголосом на патології, хворобі, яку слід лікувати внутрішньо, до моделі соціальної, коли проблема полягає в оточенні, а її вирішення спрямовується на створення ефективних умов функціонування людини шляхом модифікації мікросоціуму.

Отже, розумова відсталість не зводиться до відхилень у розвитку інтелекту (когнітивному функціонуванні), а охоплює проблеми адаптивної поведінки та проблеми соціально-педагогічної підтримки даних осіб. Тобто, незважаючи на існування «розумової відсталості» (спільного поняття для численних англійських синонімів), натепер за кордоном не діагностується власне коефіцієнт інтелекту чи ступінь розумової відсталості (м'яка, помірною, тяжка та глибока), а визначається рівень підтримки, якої потребує така особа:

- *періодична* (за потребою);
- *обмежена* (послідовна, але обмежена в часі);
- *широка* (повсякденна, не обмежена у часі, але стосується лише однієї чи двох галузей діяльності);
- *глибока* (постійна, високоінтенсивна);
- *пожиттєва* у всіх галузях функціонування [4].

За діагностичною шкалою адаптивної поведінки, що базується на соціально-екологічному підході до *disability*, вимірюються три основні галузі:

- концептуальні вміння (грамотність, самокерівництво, поняття про час, час і простір);
- соціальні вміння (міжособистісні стосунки, соціальна відповідальність, вміння вирішувати конфлікти);

- практичні вміння (догляд за собою, використання телефону, грошей тощо).

Таким чином, поняття, яке б максимально відображало сучасні погляди на знижений інтелект, має концентруватися навколо ресурсних можливостей осіб з таким станом, а не на їх протиставленні іншим людям.

Інший стан справ властивий Україні. Якщо 60-70-ті роки стали періодом фіналу індустріальної епохи на Заході, то саме цей час став її розквітом в колишньому Радянському Союзі. Саме тоді з'явилися та набули поширення такі діагнози, як «затримка психічного розвитку» та «межова розумова відсталість» (чи «погранична») і «синдром мінімальної мозкової дисфункції» (як поширена причина перших двох). Це означало появу ще однієї групи аутсайдерів, чий розвиток не відповідав інтелектуальному мінімуму, доступному більшості дітей та підлітків. Виокремлення групи дітей саме за згаданими вище діагнозами було зумовлене реформами загальноосвітніх програм у бік їх ускладнення (особливо щодо фізико-математичної підготовки), які почалися в Радянському Союзі наприкінці 60-х років. З одного боку, ці зміни були відповіддю на соціальне замовлення держави щодо підготовки висококваліфікованих кадрів для військово-промислового комплексу, а з іншого – ґрунтувалися на реальному інтелектуальному потенціалі тогочасних школярів, більшість яких із цими програмами справлялися. Ті ж діти, які опинилися «на межі» масової освіти (15-30% від загального числа школярів, і половина з них – із ознаками нервово-психічної патології), але ще не підпадали під критерії розумової відсталості, вважалися такими, які за умов підвищеної педагогічної уваги зможуть «вирівняти» свою затримку у розвитку. Частина з них дійсно після школи виявилася цілком адаптованою до життя. Але заслуговує на увагу й той факт, що працівники державної служби зайнятості нині констатують наявність серед своїх клієнтів-безробітних групи осіб, які через низькі, але на межі норми, інтелектуальні здібності та негнучкість поведінки не можуть знайти собі роботу й виявляють низьку здатність до переучування на інші професії. Тобто можна припустити, що на наших очах виникає нова група інтелектуальних аутсайдерів, які потребують соціального захисту й окремої уваги при виробленні стратегії державної соціальної політики.

До липня 2007 року держава гарантувала для осіб зі зниженим інтелектом лише «інтернатне утримання». Завдяки кампанії лобіювання, здійсненої у ході виконання проекту «Розробка стандартів якості соціальних послуг для осіб з розумовою відсталістю у громадсько базованих закладах» за підтримки програми IBPP-Tacis Європейської комісії, Наказом Міністра праці та соціальної політики України №392 від 23 липня 2007 року було затверджено типові положення про реабілітаційну установу та установу постійного і тимчасового перебування інвалідів з розумовою відсталістю, тобто держава регламентувала альтернативну форму допомоги – у громаді.

Окрім розробки стандартів якості послуг, наразі триває вироблення нормативів соціальних послуг, а також нормативів кадрового забезпечення для

роботи зазначених установ. Головну проблему становить те, що гарантованих джерел фінансування установ для осіб з розумовою відсталістю поки не передбачено.

**Висновки.** Підсумовуючи викладене вище, ми констатуємо, що упродовж історико-культурного розвитку людського суспільства послідовно підвищується рівень його інтелектуальної норми, й відповідно з цим збільшується відсоток «інтелектуальних аутсайдерів» – розумово відсталих осіб, які нездатні до самостійного успішного функціонування у громаді. Водночас можна виразно прослідкувати й таку тенденцію, як виникнення та вдосконалення системи соціальної протекції згаданим особам, від простої підтримки їхнього фізичного виживання до створення спеціального розвиваючого середовища з урахуванням не лише фізичних, а й суто людських потреб зазначених осіб.

Зміни у соціальній практиці та політиці щодо протекції інтелектуальних аутсайдерів суспільства знаходили своє відображення у зміні концептуальних моделей розумової відсталості, що існували спершу в імпліцитному вигляді, а в останні десятиріччя набули експлікованого вигляду.

На наш погляд, у розвинутих країнах, поки що імпліцитно, почала реалізуватися наступна концептуальна модель розумової відсталості – культурологічна. Доказами цього, вочевидь, є те, що суспільство вже накопичило чималий соціокультурний досвід щодо адаптування розумово відсталих осіб до достойних форм життя у громаді. Це розгалужена мережа реабілітаційних та навчальних закладів і відповідна система підготовки фахівців різних спеціальностей (соціальні працівники, психологи, педагоги, медики, реабілітологи різного профілю, програмісти, розробники спеціального обладнання), та цілі галузі для виготовлення відповідного приладдя, іграшок, книжок, дизайнерських розробок тощо.

Тобто опіка розумово відсталих осіб вже перетворилася на цілу комплексну галузь соціальної практики, що забезпечується відповідними науковими розвідками та технологічними розробками. Для організації навчання, праці, дозвілля та життєвого супроводу клієнтів залучаються висококваліфіковані фахівці – не лише соціальні працівники, психологи та педагоги, а й художники, музиканти, театральні режисери, тренери тощо. Зокрема, рух театральних колективів, у яких грають розумово відсталі актори, вже став міжнародним явищем, до нього долучилася й Україна. Крім того, популярним є рух «Спеціальна Олімпіада», який пропагує фізичну культуру для даних осіб, незалежно від рівня розумового розвитку та віку.

Таким чином, якщо в суспільстві вже створено соціокультурну «нішу» для розумово відсталих відповідно до їхніх життєвих потреб та можливостей і, відповідно, цілу індустрію, що її забезпечує, то релевантним до цього буде і сприймання їх самих у культурологічному сенсі – не просто як інтелектуальних аутсайдерів, а як історико-культурний релікт минулих часів, у стосунках з яким інтелектуально краще розвинені суб'єкти виступають вже не лише у домінуючій ролі, – як опікуни-подателі життєвих благ, а й у ролі партнерів по співпраці з освоєння спільного для тих і інших життєвого простору.

## Література

1. Бастун Н.А. Реабілітація дітей і молоді з помірною, важкою та глибокою інтелектуальною недостатністю: сьогоденні реалії та перспективи / Бастун Н.А., Журавель К.С., Куценко Т.О. // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наукових праць. – К. : Університет «Україна», 2004. – 448 с.
2. Критерії діагностики і психотерапії розладів психіки та поведінки [Електронний ресурс] / під ред. Б.В.Михайлова, С.І.Табачнікова, О.К.Напреєнка, В.В.Домбровської // Новини української психіатрії. – Харків, 2003. – Режим доступу: <http://www.psychiatry.ua/books/criteria/paper17.htm>.
3. Hudson, A., & Jauernig, R. Identification of intellectual disability: Difficulties in intelligence testing / Hudson, A., & Jauernig, R. // The Australian Educational and Developmental Psychologist. – 1995. – Vol. 12(1). – P. 5-7.
4. Riches, V.C. I-CAN: A New Instrument to Classify Support Needs for People with Disability : Part I. / Riches, V.C., Parmenter, T.R. Llewellyn, G., Hindmarsh, G., & Chan, J. // Journal of Applied Research in Intellectual Disability. – 2009. – Vol. 22. – P.326-339.
5. Wehmeyer M. L. The intellectual disability and its relation to human functioning / Wehmeyer M. L., Buntinx W., Lachapelle Y. // Intellectual and Developmental Disabilities. – 2008. – Vol. 46, N4. – Pp. 311-318.

*Стаття посвячена аналізу впливу концептуальної моделі розуміння умовної відсталості на термінологію в психології, педагогіці та соціальній роботі. Очерчені основні етапи розвитку служб підтримки осіб з обмеженими інтелектом. Обґрунтована культурологічна модель розуміння умовної відсталості та зв'язані з нею зміни в українській та англійській термінології.*

**Ключові слова:** *концептуальна модель, термінологія, умовна відсталість.*

*The article is devoted to the analysis of influence of the conceptual model of mental disability understanding for terminology in the psychology, pedagogy and social work. The culturology model of mental disability understanding is concerted.*

**Keywords:** *conceptual model, terminology, mental disability.*



## ВПЛИВ ВЕРБАЛЬНОГО МЕДІАТЕКСТУ НА МАСОВУ СВІДОМІСТЬ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

С.Т.Бойко

*У статті схарактеризовано реалії сучасного інформаційного суспільства, зокрема особливості функціонування медіапростору. Виявлено, що визначальна роль у формуванні масової свідомості належить вербальним засобам впливу, часто деструктивного характеру, пов'язаними з маніпулятивними технологіями. Наведено дані щодо вербальної комунікації в історичному аспекті.*

**Ключові слова:** *інформаційне суспільство, медіапростір, вербальний медіатекст, маніпулятивні технології, масова свідомість, історичний аспект.*

**Актуальність теми.** На сучасному етапі розвитку українського суспільства є надзвичайно важливим аналіз ролі, змісту, а також історично зумовлених особливостей засобів масової комунікації (ЗМК) у нашій країні. Відомо, що ЗМК відіграють важливу роль у формуванні світоглядних настановлень індивіда та його патернів поведінки [5; 8; 13]. Зауважимо, що нині слід розрізнити поняття ЗМІ – засоби масової інформації, і ЗМК – засоби масової комунікації, що включають, окрім преси, радіомовлення та телебачення, ще й такі форми комунікативної дії на маси, як кіно, театр, рекламно-ідеологічні плакати, інформацію на відео- та аудіоносіях, книги тощо.

Оскільки мова є унікальною знаковою системою, що постає як важливий інструмент і чинник соціалізації та навіть, згідно з гіпотезою лінгвістичної відносності Б.Уорфа та Е.Сепіра [16], опосередковує соціальне сприйняття і мислення, актуальним є осмислення змісту і ролі саме *вербального* медіатексту (термін *медіатекст* з'явився і швидко поширився у 90-х роках ХХ століття в англійській науковій літературі й означає послідовність будь-яких, а не тільки вербальних, знаків).

**Постановка проблеми.** Основна відмінність нашої «четвертої влади» порівняно із мас-медіа розвинутих демократичних країн – повна підпорядкованість політичному режиму у період СРСР і це, безперечно, є однією із причин викривленого розвитку українських ЗМК після здобуття країною незалежності. Позитивні зрушення намітилися після 2004 року, проте нині спостерігається загрозливий процес згорання свободи слова та самостійності і незалежності мас-медіа. Крім того, ЗМК, власники яких ставлять перед собою певні цілі, впливаючи на аудиторію (від реклами товарів до пропаганди ідеологій чи партій), активно використовують різноманітні сучасні техніки маніпуляції свідомістю – наприклад, нейролінгвістичне програмування (НЛП) [6]. Наївно думати, що може бути суспільство без соціального впливу, і що явища монополізації і маніпуляції зникнуть із розвитком демократії. Навпаки, видається, що маніпуляція в умовах вільної циркуляції інформації є не менш загрозливою, ніж керована централізовано.

Як приклад, можна навести навіть не новинну чи аналітичну програму, а музично-розважальну «Україна, вставай!», яку вже два роки щонеділі вран-

ці показує канал «Інтер». Поміж показами кліпів глядачів розважає телевізійне «подружжя» Лена та Женя. Вона – з Ялти, а він – з якогось Митячева (місця, що, очевидно, за задумом авторів, втілює найбільш характерні риси Галичини, якими, на їхню думку, є провінційність, примітивність, забитість). Вона – симпатична, розумна, працююча, з почуттям гумору, розмовляє літературною російською мовою. Він – доволі специфічної зовнішності, ледачий, невдаха, розмовляє українською із вкрапленнями суржиків, галицизмів та артикуляцією російськомовної людини. Пересічний глядач, який дивиться це шоу, апріорі налаштований на легкий, розважальний формат і не схильний до аналізу (перегляд інтернет-коментарів стосовно передачі це підтверджує). А тим часом у підсвідомості відкладаються асоціативні ряди: російське – гарне – культурне – комічне зі знаком плюс; українське – недолуге – примітивне – комічне зі знаком мінус. Тут і використання теорії «сміхової культури» М.М.Бахтіна, і втілення тези Л.С.Виготського про мистецтво як «знаряддя суспільства, за допомогою якого воно втягує в коло соціального життя найбільш інтимні й особисті сторони нашого ества» [5, с. 317]. Зауважмо, яку важливу роль відіграє мовлення персонажів – недаремно О.О.Суська відзначила (маючи на увазі телебачення): «Насправді, як це не парадоксально, у світі зображення панує слово» [13, с. 291].

Звісно, у всьому світі інформаційний простір формується не стільки державою, скільки ринком і комерційними структурами. Однак, як свідчить аналіз, зарубіжна практика регулювання інформаційної сфери суспільства поряд із такими напрямками, як дотримання свободи слова чи охорона інтелектуальної власності, передбачає захист національної культурної спадщини, мови, а також протидію культурній експансії інших країн [9].

Для другої половини ХХ – початку ХХІ століття характерне стрімке зростання обсягів масової комунікації і нових інформаційних технологій. Динамічний розвиток традиційних ЗМІ – преси, радіо, телебачення, поява і розповсюдження Інтернету привели до створення єдиного інформаційного простору (особливого віртуального середовища, утвореного численними медіапотоками), який є однією із складових зародження і розвитку нового етапу людської цивілізації – інформаційної епохи.

Інформаційне (або постіндустріальне) суспільство є новим етапом суспільного розвитку, в який вступили розвинуті країни із початком інформаційно-комп'ютерної революції. Інформація стає головним економічним ресурсом, внаслідок чого відбувається перерозподіл ресурсів на користь науки та освіти, основною формою власності стає інтелектуальна власність. Реалії інформаційного суспільства, в якому центральну роль відіграє теоретичне знання, спричиняють серйозний вплив на трансформацію людських цінностей. Адже тепер, за Д.Беллом, елітарність має базуватися на кваліфікаційно-освітніх характеристиках індивіда, а не на володінні власністю (успадкованою або отриманою за рахунок підприємницьких здібностей) чи політичній позиції (отриманій завдяки підтримці партій чи груп) [2]. Доцільно зазначити, що на II Міжнародному конгресі ЮНЕСКО (Сеул, 1999 р.) термін «ін-

формаційне суспільство» отримав інтерпретацію як ера знань, інформації та комунікації [12].

Тому в інформаційному суспільстві на перший план виходять інформаційні та комунікаційні технології, що є засобами формування у суспільстві *медіапростору*. Цей термін на означення реальності, що її конструюють засоби масової комунікації, – на наш погляд, є більш містким, аніж такі як «медіасередовище», «медіасистема», «гіперреальність», «медіакультура» – по суті, він включає їх у себе. Дослідники різних галузей наук можуть виділяти складові медіапростору та аналізувати їх. Адже, як стверджує О.М.Юдіна, «медіапростір є одночасно культурною та соціальною системою» [17].

Один із перших медіа-теоретиків М.Маклюен використовував термін «медіа» для позначення різних засобів комунікації, аналізував комунікативні канали і досліджував повсякденне життя людини в інформаційному суспільстві. Він розглядав медіа не тільки як засоби для передавання інформації чи засоби посередництва в комунікації, а як середовище, в якому транслюються інформаційні коди – знаки і сукупності знаків (тексти), в яких зашифровано інформацію та вкладено зміст і сенс [8]. В даному контексті можна пригадати міркування П.Бурдьйо про соціальний простір, у якому він виділяє простір економічний, політичний, культурний та символічний [4]. О.М.Юдіна пише: «Розвиваючи погляди П.Бурдьйо на символічний простір, можна стверджувати, що саме цей простір стає основою медіапростору, оскільки в процесі освоєння соціальної реальності суспільство виробляє систему знаків, кодів, символів та міфів, котра є основою комунікації» [17].

Відстежуючи історичні етапи розвитку масових комунікацій, можна виокремити наступні фази інформаційного обміну: усна, писемна, книжна, телекомунікаційна, комп'ютерна. Кожна з них потребує певної знакової системи, оскільки передача інформації і здійснення комунікації стали можливими лише за умови існування *знаку*. Отже, можемо відзначити, що мова (система знаків) і мовлення (мова в дії), виконуючи перш за все когнітивну та комунікативну функції, становлять основу *всіх* фаз розвитку ЗМК, починаючи від усної. До виникнення письма знання передавали за допомогою вербальних засобів усно – у вигляді міфів, переказів, легенд, пісень, прислів'їв, приказок тощо.

Можна стверджувати, що мова і мовлення є одночасно і засобом, і результатом творення феномена *масової свідомості* або ж, за Г.Лебоном, спільної колективної душі. Лебон, досліджуючи це поняття, відзначав, що у психології маси найбільш дивовижним є те, що люди, котрі її утворюють, можуть бути схожими за своїми характеристиками чи зовсім різними, мати однаковий чи різний рівень інтелекту, вести подібний чи різний спосіб життя, але стаючи масою, ніби отримують спільну колективну душу [7]. (Згадаймо відомий вислів Ф.Ніцше: «Коли сто чоловік стоять один біля одного, кожен втрачає свій розум і отримує якийсь інший» [10].) Потрібно зазначити, що в наш час аналіз поняття «масова свідомість» пов'язаний із труднощами певного порядку – адже тема масової свідомості не є предметом розгляду якоїсь однієї

галузі знання. Нею займаються не тільки антропологі, психологи, соціологи, філософи, але і літератори, публіцисти, мистецтвознавці, літературні критики. Найбільш типове і повне визначення, на наш погляд, дає «Новітній філософський словник»: «Масова свідомість – термін, що використовується у соціальній філософії для позначення шаблонної, деперсоналізованої свідомості пересічних громадян розвинутого індустріального суспільства, що формується під масованим впливом засобів масової інформації і стереотипів масової культури, а також для позначення однієї з форм дотеоретичного світорозуміння, заснованої на подібному життєвому досвіді людей, включених в однотипні структури практичної діяльності та таких, що займають однакове місце в соціальній ієрархії. <...> Основні настановлення М. С. являють собою набір емоційно-образних суджень про реальність і конкретно-практичних моделей поведінки, історично передуючи появі розвинутих форм теоретичного знання» [11, с. 406].

Як впливає із даного визначення, ЗМК належить визначальна роль у формуванні масової свідомості. Слово в масовій комунікації має підвищену престижність. Загальновідома магія друкованого слова і особливо – слова, що звучить на радіо чи по телебаченню. Тому ЗМК начебто мають служити суспільним інтересам. Проте в цьому контексті доречний вираз «Хто платить, той і музику замовляє» – згадаймо фінансові «піраміди» початку 90-х рр. або сучасні «телемагазини» із сумнівною продукцією, рекламу «чудодійних» лікарських засобів, засилля в пресі та на телеканалах «спадкових» ворожок та (для більш «просунутих» клієнтів) екстрасенсів. (До слова, згадані екстрасенси здебільшого є ще й переможцями якого-небудь телешоу на кшталт «Битви екстрасенсів». Коло замкнулося...) Велику кількість обманутих людей пояснює їхня безмежна віра в газетну, радіо- чи телеінформацію, тобто – у слово, друковане або ж мовлене в радіоефірі, на телебаченні. Вплив мови на людину, її спосіб мислення і поведінку безпосередньо пов'язаний із ЗМК. Інформуючи людину про стан світу і заповнюючи її дозвілля, ЗМК впливають на склад мислення, стиль світосприймання, власне, на тип культури сьогодення. З'явившись спочатку як чисто технічні засоби фіксації, трансляції, консервації, тиражування інформації та художньої продукції, ЗМК дуже скоро перетворились у могутній засіб впливу на масову свідомість.

Коли говорять, що без мови нема суспільства, а без суспільства нема мови, перш за все мають на увазі мову як форму існування індивідуальної та суспільної свідомості. Згідно із трактовкою Гегеля, свідомість є особливою формою виділення суб'єкта із природного середовища через встановлення відношення до нього через слово, а продовженням і розвитком цієї ідеї можна вважати властиве для психологічної школи Л.С.Виготського розуміння свідомості як сукупного соціального та культурно-історичного досвіду.

В цьому плані конкретна мова є автономною соціальною системою, що самоорієнтується і самоорганізується та має власну динаміку розвитку. Завдяки спільному соціально-історичному минулому всі члени цієї соціаль-

ної системи «успадковуюють» загальну модель дійсності і відповідно – загальні когнітивні, емотивні та нормативні принципи її сприйняття. Важливу роль при цьому відіграє людське спілкування, мовна комунікація, що передбачає передавання інформації однією особою іншій або іншим.

Ще в давньому світі існували глашатаї (у Київській Русі – «биричі»), що оголошували волю володаря, передавали різні звістки і навіть рекламували товари. Давньоримський мислитель Луцій Анней Сенека нарікав на гамірне міське життя і особливо – на торговців усіляким харчем, що викрикували похвали своєму товару. Така протореклама у Давній Греції навіть набувала поетичної форми. Наприклад: «Щоб очі сяяли, щоб цвів рум'янець на щоках, щоб надовго збереглася дівоча краса, розсудлива жінка буде купувати за розумну ціну у Ексліптоса» (як бачимо, формула «якісний товар за розумну ціну» існує із незапам'ятних часів) [14].

Давньоримський бог торгівлі Меркурій (давньогрецький Гермес) був також покровителем глашатаїв (бо і сам виконував їхні функції) – уже в давньому світі поняття торгівлі було тісно пов'язане із поняттям інформації. Дійсно, придбавши товар і відправивши його туди, де він потрібен, можна забезпечити прибуток – але для цього потрібна інформація про те, що, скажімо, в Тулу не потрібно везти на продаж самовари, а в США діаманти втричі дорожчі, аніж в Індії (тож Меркурій – або Гермес – цілком може бути символом інформаційного суспільства, у якому інформація стала головним продуктом виробництва і, відповідно, продажу).

М.Бугайські, аналізуючи вплив ЗМК на мову, пише, що нині «розповсюдження отримує тільки один універсальний різновид мови, який можна назвати “медійним”» [3, с. 20]. Вважаємо, що це ознака не тільки нашого часу – адже можна так само стверджувати, що певні різновиди мови у різні часи також були свого роду «медійними». Скажімо, можна згадати про існування літературної (книжної мови), відмінної від живої розмовної – у середньовічній Європі це латинська мова (нею послуговувалися не тільки для написання офіційних документів чи наукових трактатів, її, приміром, використовували у своїй творчості ваганти – бродячі поети та музиканти). За часів Київської Русі книжною мовою була так звана старослов'янська (церковнослов'янська), а насправді – солунський діалект давньомакедонської мови, на яку в IX ст. Кирило та Мефодій переклали грецький текст Біблії. Окрім цього, вони ввели до тексту грецькі слова та кальки з грецької мови, оскільки цього потребувало введення нових понять. Вочевидь, макаронічна мова (і суржик – як її різновид) бере свій початок ще в тих часах. Адже «Слово про Ігорів похід» написане, власне, свого роду піджином<sup>6</sup> – сумішшю старослов'янської та давньоукраїнської мов.

Середньовічна освіта в Україні передбачала вивчення, окрім грецької та церковнослов'янської, ще й латинської мови. Тож мандрівні дяки (такі собі українські ваганти) могли висловлюватись приблизно так: «Пустіть мене домум меум (до мого дому), бо за мною субаква (підвода) приїхала». Це явище відображене і в «Енеїді» І.П.Котляревського:

<sup>6</sup> Піджин (англ. pidgin) – загальна назва мов, які виникли в екстремальній ситуації міжетнічних контактів за гострої необхідності досягти взаєморозуміння, напр., лінгва-франка чи руссенорськ.

Енеус ностер магнум панус  
І славний Троянорум князь,  
Шмигляв по морю, як циганус  
Ад те, о рекс! прислав нунк нас.

Сумішню церковнослов'янської та живої української і російської мов написані твори Й.Борецького, З.Копистенського, І.Вишенського, а також Г.Сковороди.

Тож для медійної мови характерне пристосування мовної системи до суспільних потреб її носіїв. Із появою медіаінновацій індустріальної та постіндустріальної епохи (масова преса, фотографія, телефон, телеграф, радіо, кіно, телебачення, Інтернет) виник феномен, названий М.Маклюеном «глобальне село» (світ без кордонів, близький і доступний). З одного боку, це сприяє індивідуальному та суспільному прогресу. Але з іншого боку, як пише О.В.Петрунко «...його особливості – віртуальність, множинність смислів і мультипарадигмальність, гіпер- (полі-, макро-, мульти-) текстуальність, анонімність (відчуження від авторства), інтерактивність, міфологічність, нестабільність (турбулентність), агресивність, стресогенність (афективність, тривогненність), висока маніпулятивна спроможність та деякі інші – дають підстави говорити про нього як про агресивне, здатне чинити явний і прихований психологічний тиск на тих, хто перебуває в сфері його впливу. За певних умов у ньому можуть активуватися чинники, які можуть руйнувати окремі його структури і/або ініціювати їх саморуйнування» [13, с.187].

З огляду на вищевказане, сучасний медіапростір характеризується протиборством двох протилежних соціокультурних тенденцій. З одного боку, для нього характерне прагнення до глобалізації, з іншого – будь-який медіатекст твориться представником певного лінгвокультурного співтовариства і не може не відобразити його ціннісних настановлень та культуру. Тож ми можемо спостерігати, що навіть завдання глобалізації не можуть впоратися із тенденціями, що сприяють збереженню етнокультурної специфіки. Адже процеси глобалізації вимагають зведення всього ідіоетнічного різноманіття до якогось зрозумілого для всіх шаблону – природно, що такі процеси уніфікації національно-культурної специфіки породжують опір матеріалу, направлений на збереження наявних етнокультурних відмінностей. Крім того, мовна особистість, що володіє основними кодами культури і засобами їх мовної трансляції, тобто лінгвокультурним кодом, не може не оперувати тим самим лінгвокультурним кодом у своїй мовній творчості.

Тож можна говорити про те, що мова медіапростору як чинник, котрий нині має найбільший вплив на масову свідомість і характеризується емоційною, фатичною, соціалізуючою функціями, а також функцією впливу (за М.Бугайські), потребує пильних досліджень не тільки лінгвістів (таких є чимало), але й психологів. Особливого значення це набуває в Україні, в умовах непростой мовної (не кажучи вже про політичну та економічну) ситуації. Потрібно пам'ятати, що «...мова – це показник етнічної та національної приналежності, продукт і визначальний чинник національної культури та, врешті, чинник, що обумовлює почуття національної гідності» [3, с. 12].

**Висновки.** Внаслідок стрімкого зростання інформаційно-комунікативних технологій, що зокрема виявилось в утворенні глобальної мережі комунікацій, відбулося формування єдиного інформаційного простору як нового віртуального середовища спілкування, насамперед вербального. Мовні засоби відіграють провідну роль у маніпулятивних спроможностях медіапростору: це, зокрема, «новомова», незрозуміла та заплутана мова, вживання табуїрованої та зниженої лексики, некогерентні вислови та суперечливі повідомлення, повторення певних комбінацій слів, що мають пропагандистський зміст і спричиняють ефект навіювання. Тож з метою подальшого вивчення впливу медіатексту на масову свідомість необхідно застосовувати інтегрований підхід, оснований на об'єднанні представників різних гуманітарних дисциплін, зокрема психологів. Адже, за В.В. Андрієвською, «без перебільшення можна стверджувати, що професійна діяльність психолога – як у сфері фундаментальних та застосовних досліджень, так і у сфері консультативної та психотерапевтичної практики – здійснюється у силовому полі мови і процесу мовлення» [1, с. 44].

Оскільки вплив ЗМК може бути як позитивним, так і негативним, доцільні подальші дослідження щодо впливу вербального медіатексту на масову свідомість, по-перше, з метою розробки рекомендацій із захисту від деструктивного впливу мас-медіа, по-друге, задля такого використання мовно-мовленнєвих ресурсів українського медіапростору, яке б сприяло еволюції людської когніції, необхідної для стабілізації та інтеграції суспільства, ініціювання в ньому процесів самоорганізації, що можливо за умови адекватної репрезентації дійсності.

### Література

1. Андрієвська В.В. Діяльність психолога як простір мови і мовлення: проблема інтегральної моделі мовно-мовленнєвої компетентності / В.В. Андрієвська // Наук. зап. Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка / за ред. С.Д.Максименка. – К. : Ніка-Центр, 2009. – Вип. 37. – С. 44-75.
2. Белл Д. Социальные рамки информационного общества / Д.Белл // Новая технологическая волна на Западе. – М. : Прогресс, 1986. – С. 330-342.
3. Бугайски М. Язык коммуникации / Мариан Бугайски ; [пер. с польск. Э.Г.Артеменко]; науч. ред. канд. филол. наук А.А.Киселева. – Харьков: Гуманитарный Центр, 2010. – 544 с.
4. Бурдьє П. Начала / Пьер Бурдьє. – М. : Socio-Logos, 1994. – 288 с.
5. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С.Выготский. – СПб. : Азбука, 2008. – 416 с.
6. Крысько В.Г. Секреты психологической войны (цели, задачи, методы, формы, опыт) / В.Г.Крысько. – Минск, 1999. – 320 с.
7. Лебон Г. Психология народов и масс / Гюстав Лебон. – М. : АСТ, 2000.
8. Маклюэн М. Понимание медиа: внешние расширения человека / Маршалл Маклюэн ; пер. с англ. В.Г.Николаева. – М. : Канон-Пресс-Ц / Кучково поле, 2003. – 464 с.
9. Мелюхин И.С. Информационное общество и государство [Электронный ресурс] / И.С.Мелюхин. – Режим доступа: <http://glob.narod.ru/istret.html>
10. Ницше Ф.В. Цитаты и афоризмы [Электронный ресурс] / Фридрих Вильгельм Ницше. – Режим доступа: <http://zitata.com/niezsche.shtml>

11. Новейший философский словарь / сост. А.А.Грицанов. – Минск : Изд. В.М.Скакун, 1998. – 896 с.

12. Образование и подготовка на протяжении всей жизни: мост в будущее : материалы II междунар. конгр. по техническому и профессиональному образованию (Сеул, 26-30 апреля 1999 г.). – М., 1999. – 88 с.

13. Петрунько О.В. Діти і медіа: соціалізація в агресивному медіасередовищі : моногр. / Петрунько О.В. – Полтава : ТОВ НВП «Укрпромторгсервіс», 2010. – 480 с.

14. Ромат Е.В. Реклама : учебник для вузов [Электронный ресурс] / Ромат Е.В. – Режим доступа: <http://piter.com/chapt.phtml?id=978531800224>

15. Суська О.О. Людина у «світі гіперреальності» (до становлення сучасних медіапсихологічних теорій) / Суська О.О. // Матеріали II Всеукраїнського конгр., присвяч. 110-й річн. від дня народж. Г.С.Костюка (19-20 квітня 2010 р.). Т. II. – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. – 352 с.

16. Уорф Б.Л. Отношение норм поведения и мышления к языку / Б.Л.Уорф // Новое в лингвистике. – М., 1960. – Вып. 1.

17. Юдина Е.Н. Медиапространство как часть социального пространства [Электронный ресурс] / Е.Н.Юдина // Будущее России: стратегии развития : материалы II Всероссийской науч. конф. «Сорокинские чтения – 2005» (14-15 декабря 2005 г.). – Режим доступа: <http://lib.socia.msu.ru/l/library>

*В статье охарактеризованы реалии современного информационного общества, в частности, особенности функционирования медиапространства. Обнаружено, что определяющая роль в формировании массового сознания принадлежит вербальным средствам влияния, часто деструктивного характера, связанными с манипулятивными технологиями. Приведены данные по вербальной коммуникации в историческом аспекте.*

**Ключевые слова:** *информационное общество, медиапространство, вербальный медиатекст, манипулятивные технологии, массовое сознание, исторический аспект.*

*The article described the realities of the information society, in particular, especially the functioning of media space. It was found that the determining role in shaping mass consciousness belongs to the verbal means, often destructive, associated with manipulative techniques. Presents data on the verbal communication, the historical aspect.*

**Keywords:** *information society, media space, verbal media text, manipulative techniques, mass consciousness, historical aspect.*



## ПРО ДОСЛІДЖЕННЯ ГЕНДЕРНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОВЛЕННЕВОЇ КОМУНІКАЦІЇ У НАУКОВОМУ ТОВАРИСТВІ

Л.Й.Ботіна

*У статті висунуто гіпотезу, що гендерні особливості можуть певним чином проявлятися в комунікативно-мовленнєвій діяльності, зокрема у психолінгвістичних характеристиках мовленнєвих дій та комунікативних стратегіях, і залежать від ситуації та умов процесу комунікації. Розроблено методи подальшого дослідження.*

**Ключові слова:** фахова комунікація, науковий дискурс, гендерні особливості, комунікативні стратегії, мовленнєві дії.

Наукова інформація, отримана в результаті наукового пізнання, відіграє важливу роль у розвитку сучасного суспільства. Особливе місце серед засобів поширення інформації посідає наукова комунікація, що є частиною фахового спілкування в науковому середовищі. Завдяки їй відбувається обмін науковими ідеями, знаннями, повідомленнями між спеціалістами. Оскільки інформація поширюється за допомогою мови, мовленнєве спілкування в науковому товаристві становить сутність комунікативного процесу. Комунікація в науці – це спілкування учасників наукової діяльності з метою отримання нового знання та співробітництво в дослідженнях; процес, у якому встановлюються соціальні зв'язки, вирішуються питання статусу учасників. Є багато визначень наукової комунікації. Її поділяють на пряму – безпосереднє спілкування фахівців, зайнятих у науково-дослідному процесі, опосередковану – комунікацію через наукові публікації, вертикальну – між науковим керівником та виконавцями досліджень, горизонтальну – таку, що пов'язує дослідника із представниками певних наукових течій. Одним із найпоширеніших є поділ наукової комунікації залежно від формальних чи неформальних взаємин учасників наукового процесу.

Усна фахова комунікація належить до наукового дискурсу, що розглядається як особливий тип мовленнєвої взаємодії, в основі якої лежать певні стратегії і тактики реалізації комунікативної мети (інтенції) адресанта. Важливою ознакою наукового дискурсу є поєднання та комбінування різних мовленнєвих стратегій і тактик. Стратегії і тактики мають специфічний характер і реалізуються за допомогою засобів текстуального та інтерперсонального метадискурсу.

**Метою** роботи є: дослідити гендерні особливості (чи відмінності) в усному науковому спілкуванні (комунікації).

**Гіпотеза дослідження.** Суттєвий вплив на вияв гендерних особливостей (чи відмінностей) особистості справляє виконання нею певної соціальної ролі, що підтримує або пригнічує у людини певні особливості мовленнєво-комунікативної діяльності, що притаманні їй як представникові певної статі; гендерні особливості можуть певним чином виявлятися в тексті наукової комунікативно-мовленнєвої діяльності як її продукти, зокрема у психолінг-

вістичних характеристиках мовленневих дій та комунікативних стратегіях, що, в свою чергу, залежать від особливостей ситуації та умов перебігу процесу комунікації.

**Об'єктом** обрано наукову усну мовну продукцію, що віддзеркалює наукове гендерне спілкування (комунікацію).

**Предметом** виступають гендерні особливості комунікативних стратегій та мовленневих 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 особливості функціонування мови і мовлення як засобу теоретичної діяльності вченого та його фахової комунікації в науковому співтоваристві;

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

- з'ясувати, які стратегії і тактики використовують науковці для досягнення комунікативної мети;

- схарактеризувати гендерні особливості наукового спілкування.

На спілкування жінок і чоловіків впливають гендерні стереотипи, притаманні певному суспільству та особистісні якості, тож чоловічий та жіночий стилі спілкування відрізняються. Значною мірою характер мовленнєвого спілкування, його стратегії, стиль залежать від гендерних статусів учасників спілкування.

**Актуальність** дослідження обумовлена підвищеною увагою до гендерних аспектів мови та комунікації, що спостерігається останніми роками, і разом із тим недостатнім вивченням комплексу проблем, пов'язаних із гендерними особливостями мовленнєвої комунікації у науковому співтоваристві. Хоча робіт, присвячених проблемам репрезентації гендеру у мові, протягом останніх років з'явилося чимало. Питанням гендерної специфіки текстів у засобах масової комунікації присвячені роботи українських дослідників А.М.Волобуєвої, І.Киянка, С.Кушнір, Н.Ф.Остапенко, Н.М.Сидоренко, Т.І.Старченко, Р.І.Федосієвої, О.Л.Бессонової, Ю.П.Маслової та російських науковців Н.І.Ажгихіної, О.А.Вороніної, О.М.Здравомислової, А.В.Кириліної та ін.

У зарубіжних дослідженнях переважають два основні підходи до мовної репрезентації гендеру. Перший базується на теорії домінування (П.Фішман, 1983; Р.Лакофф, 1973; Д.Зіммерман, 1975, 1983), другий – на теорії відмінностей (Д.Камерон, 1989; Дж.Коатс, 1987, 1995; Д.Мілрой, 1980). З першим пов'язані ранні дослідження лінгвістів. Зокрема, американська дослідниця Робін Лакофф дійшла висновку, що жінки говорять так званою «безвладною мовою», яка виражає відсутність авторитету. Такій мові властиві нерішуча інтонація, пом'якшені лайливі форми, твердження, сформульовані як питання. Такий формат мови називають «жіночий стиль». Критики цих дослі-

джень зауважили, що такі висновки базуються лише на власній авторській інтуїції, а не на емпіричних даних. Подальші дослідження в рамках першого підходу проводилися на основі фактичних записів розмов чоловіків та жінок. Результатом їх є відоме твердження, що характеризує особливості мовленнєвої поведінки представників обох статей: «Чоловіки змагаються, жінки співпрацюють». В результаті аналізу стилю чоловічої та жіночої мови були виявлені інші глобальні опозиції, зокрема: чоловіча розмова має своєрідний «звітний» характер, а жіноча – це розмова «про дрібниці». Розмова чоловіків має мету – отримання певного «статус-кво», тоді як жіноча розмова спрямована на досягнення згоди та інтимності. Ранні дослідження сформували певний феміністсько-лінгвістичний канон, хоча їхні висновки викликали сумніви. Зокрема, американські дослідники О'Бар та Аткинс висунули гіпотезу, що «безвладна мова» не обов'язково є жіночою прерогативою, вона може використовуватися будь-яким комунікатором нижчого статусу, ніж його реципієнт.

Альтернативою є теорія відмінностей, яка стала критичною відповіддю на теорію домінування. Представники цієї теорії не порівнюють чоловічі мовленнєві норми з жіночими. Метою їхніх досліджень є вживання жінками у мові їхніх власних термінів.

Найбільш розповсюдженими є дослідження, які виділяють певні типи людей та види соціальних інтеракцій, в яких взаємодіють чоловіки та жінки. В рамках такого підходу лінгвісти пояснюють гендерні відмінності, виділяючи та розмежовуючи «жіночу» та «чоловічу» субкультури. Ці теорії, що беруть за основу різні критерії, не виключають одна одну. Як зазначають автори, в обох теоретичних підходах є низка схожих елементів, пов'язаних із концептуалізацією поняття «гендер». По-перше, обидві теорії характеризуються майже винятковою проблематизацією жінки [6]. Це означає, що «гендер» у цих дослідженнях є синонімом слова «жінки». Як результат, мало що відомо про маскуліність, тобто гендерні особливості чоловіків. По-друге, обидві теорії використовують поняття «гендер, який базується на бінарній опозиції». Це означає, що основною гіпотезою багатьох досліджень стає твердження, згідно з яким чоловіки та жінки за своєю суттю різні, і ці апріорні відмінності певним чином відображаються у використанні ними мовних засобів. При цьому з поля зору випадає ще один факт: обидві статі використовують ті ж самі лінгвістичні ресурси. Отже, повинен бути певний ступінь схожості у мовленні чоловіків та жінок для того, щоб спілкування не викликало комунікативних проблем. Тож імпліцитне припущення про те, що чоловіки та жінки є бінарною суперечністю, при тому, що мова виступає символічним відображенням цієї опозиції, є глибоко проблематичним з точки зору мови та гендеру, припускає Ю.П.Маслова [6]. Нині більшість вчених вважають, що існує діалектичний зв'язок між мовою та соціумом. Тож для розуміння гендеру варто враховувати соціокультурний фон. Це зумовлено тим, що гендер пов'язаний із проявами особливостей у поведінці, зокрема уявлення про чоловіче та жіноче суттєво відрізняються в різних культурах,

що призводить до варіативності норм мовленнєвої поведінки чоловіків та жінок.

Гендер можна кваліфікувати як дуже варіативну контекстуальну змінну. Маскулінність та фемінність (чоловічість та жіночість) насправді не протилежні, а діалектично взаємопов'язані категорії, не зафіксовані, раз і назавжди дані, а опосередковані соціальними процесами. Отже, мова – не просто дзеркало гендеру, вона допомагає конструювати його, не будучи незмінним станом буття людини.

Як зазначає Ю.П.Маслова у своєму дослідженні мовної репрезентації гендеру [6], в сучасній лінгвістиці існує три типи конструювання гендеру – нормативний (прагнення відповідати гендерним нормам та очікуванням соціуму), маніпулятивний (експлуатація стереотипних ознак «чоловічого» та «жіночого» в мові для досягнення певної комунікативної мети) та креативний (ситуативно – специфічне конструювання гендерної ідентичності з використанням нестандартних мовних маркерів чоловічості та жіночості). Під нестандартними розуміють такі мовні особливості, які стереотипно не співвідносяться з гендером, проте набувають гендерного змісту в конкретному контексті, наприклад, використання представниками жіночої статі «комп'ютерної» лексики. Адже відповідно до гендерних стереотипів вважається, що така лексика притаманна лише чоловікам. Типологія конструювання гендеру досить умовна, тому що мовна реальність складніша за цю класифікацію в соціальній практиці: усі три типи гендеру можуть поєднуватися. З метою досягнення відповідності мовлення встановленим гендерним нормам у мовній практиці застосовують маніпуляцію мовними нормами, які несуть певні значення – як традиційно асоційовані з гендером, так і декодовані в рамках певної ситуації. Важливою рисою гендерного дискурсу є визнання того, що гендер – це те, що індивід робить/представляє, а не те, що він/вона має. Сучасна лінгвістика виходить з положення про те, зазначає Ю.П.Маслова, що гендер – це причина того, що чоловіки та жінки по-різному використовують мову («я говорю таким чином, тому що я жінка/чоловік») [6]. На сучасному етапі гендерних досліджень питання ставиться по-іншому: чоловіки та жінки використовують мову таким чином, і не інакше, для того, щоб бути адекватно сприйнятими представниками протилежної статі. Відповідно змінюються запитання, які ставлять собі лінгвісти, зокрема, нині не ставлять питання: «Як говорять чоловіки та жінки?», а формулюють проблему по-іншому: «Які види мовних ресурсів люди використовують або можуть використати, щоб представити себе як певний тип чоловіка чи жінки?». Питання «Як говорять чоловіки про жінок?» формулюється також по-новому: «Які типи лінгвістичних практик виражають та підтримують певні гендерні ідеології та норми?».

На матеріалі проведеного експерименту О.Л.Бессонова проаналізувала вплив гендерного фактора на вербалізацію ціннісних концептів у мовленнєвій поведінці чоловіків та жінок [2]. Автор вказує на те, що гендерний параметр мовної особистості може помітно впливати на сприйняття цін-

нісної картини світу і, внаслідок цього, на її вербалізацію у мовленнєвій поведінці. Гендерна оцінка – це вид соціальної оцінки суб'єкта чи об'єкта навколишньої дійсності, підставою якої є базова ознака «чоловіче» чи «жіноче». Основу гендерної оцінки складають особливості мислення чоловіків і жінок, що знаходять своє відображення в гендерних стереотипах. Мовний матеріал відзеркалює концептуальні моделі, в яких знак «плюс» супроводжує поняття «чоловік», а знак «мінус» – невід'ємна властивість жінки. Гендерна опозиція не завжди може бути застосована для пояснення й інтерпретації всієї складності та багатогранності системи мови. Водночас вплив гендеру не можна недооцінювати, оскільки дихотомія «чоловіче» / «жіноче» знаменує собою взаємодію природного (системи мови) і вторинного (структури мови, за допомогою якої вона пред'явлена користувачам, і на яку величезний вплив має культура даного мовного співтовариства). Незважаючи на біологічну основу статі, гендер конструюється культурою – він не є наслідком статі й зовні не фіксується як стать. Культура трансформує біологічну стать і перетворює її в гендер і культурні концепти «чоловіче» і «жіноче».

Комунікативна поведінка чоловіків і жінок зумовлена нормами відповідної культури. Отримані О.Л.Бессоною результати не дають підстав припускати наявність кардинальної різниці у мовленнєвій поведінці чоловіків і жінок, проте відмінності спостерігаються на всіх рівнях мови. На фонологічному рівні це виявляється в тембрі й силі голосу, темпі мовлення, мелодійності, виразності, чіткості артикуляції; на лексичному – у різній тематиці повідомлень, що зумовлено актуалізацією різних асоціативних полів мовної картини світу, вживанням стилістично й емоційно забарвленої, а також експресивної лексики, у різному ступені вияву оцінки, що асоціюється з відповідними гендерними стереотипами; на синтаксичному рівні – у розгорнутості чи згорнутості висловлення, ступені дескриптивності й еліптичності висловлень, характері афірмативності й імперативності, частоті вживання питальних конструкцій; на дискурсивному – у виборі комунікативних стратегій, ступені категоричності й домінувальному характері висловлювання, прагненні до компромісу чи конфронтації, конфлікту чи до його запобігання, ступені впевненості, ввічливості, кооперативності чи конкуренції [2].

Мова не лише відображає гендерну диференціацію, яка існує у соціумі, але й конструює гендерні відмінності. З точки зору дослідників феміністичного спрямування, лінгвістичний простір здійснює свій диктат по відношенню до представників обох статей, формуючи стандартизовані уявлення про моделі поведінки та риси характеру, які відповідають поняттям «чоловіче» та «жіноче» [1].

Із погляду психології, мовлення – це засіб спілкування, частина комунікативного процесу, що відповідає за передачу змісту. Мовлення відображає соціальну й особистісну позицію, ставлення одне до одного учасників комунікації. Існує така наукова позиція стосовно стилів чоловічого і жіночого спілкування: жінки великою мірою орієнтовані на атмосферу спілкування, міжособистісні аспекти; чоловіки – на соціальні статуси та владу, вони при-

стосовуються до ієрархічних соціальних ролей у комунікації, для них найважливішою є інформація, факти, цифри, результати. Жінки надають перевагу партнерській, рівноправній комунікації, зорієнтовані на встановлення добрих стосунків, прагнуть до їх зміцнення, намагаються скоротити дистанцію між собою і партнером комунікації, а чоловіки цю дистанцію підтримують; чоловіки частіше обирають роль «одинокого воїна», який завойовує певну позицію, жінки значно краще почуваються в колективі, налагоджують зв'язки. Чоловіки надають перевагу асиметричній комунікації, жінки – симетричній; мовлення жінок насичене засобами опису почуттів, настроїв, емоцій – воно емоційніше за чоловіче; жінки формулюють пропозиції у вигляді питань, а чоловіки, як правило, прямо. У розмовах, дискусіях чоловіки частіше за жінок акцентують на власній позиції, жінки зорієнтовані на загальну атмосферу спілкування, їм краще вдається формування гармонійної, позитивної атмосфери перебігу комунікації. У конфліктних ситуаціях жінки частіше, ніж чоловіки відмовляються від своїх поглядів.

Наукова комунікація доволі регламентований процес – включає в себе вищу, доповіді, лекції, дискусії, обговорення, участь в академічних заходах, засіданнях, конференціях, симпозіумах тощо, і поряд з цим невід'ємною її частиною є і буденне спілкування колег. У процесі буденного нерегламентованого усного спілкування в академічному професійному науковому середовищі (співробітники академічних інститутів, психологи, аспіранти, викладачі ВНЗ) відбувається обмін думками щодо осмислення своїх наукових пошуків, отримання та інтерпретація нової інформації. В щоденному спілкуванні, в колі своїх колег ми можемо зрозуміти їх позицію, думку, емоційне ставлення, настрої, отримати підтримку або почути критичний аналіз.

Головну роль у процесі нерегламентованого спілкування відіграють цілісні комунікативні ситуації та застосовувані мовні стратегії і тактики. Стратегія мовленнєвого спілкування – оптимальна реалізація інтенцій мовця щодо досягнення конкретної мети спілкування, тобто контроль і вибір дієвих ходів спілкування і гнучкої їх видозміни в конкретній ситуації. Побудова стратегій та їхня реалізація залежать від рівня знайомства комунікантів та соціальних чинників [1]. Комунікативна стратегія охоплює: вибір мовленнєвого наміру (констатація фактів, постановка запитань, звернення із проханням); визначення обсягу інформації, який припадає на одну тему; встановлення співвідношення часток інформації про ситуацію зі станами співбесідника і чинником емпатії; визначення порядку комунікативних складових; налаштування комунікативної структури висловлювання на певний комунікативний режим (діалогічний, озвучення письмового тексту), стиль (епічний, розмовний) і жанр. Складовими стратегії можуть бути аргументація, мотивація, оцінка, висловлювання емоцій (симпатій, антипатій), міркування вголос, виправдання, підбурювання тощо. У лінгвістичній літературі [7] виділяють також кооперативні та некооперативні стратегії мовленнєвого спілкування. Кооперативні стратегії втілюються в інформативні та інтерпретативні

діалоги (полілоги) – поради, обмін думками, розповіді, повідомлення тощо. Некооперативні знаходять своє втілення в конфліктах, суперечках, претензіях, погрозах, ухиляннях від відповідей. Складовими стратегій спілкування є комунікативна інтенція, мета та комунікативна компетенція. Наприклад, комунікативною метою мовця є переконання співбесідника у власній правоті. Система його комунікативних намірів полягає в аргументації власної правоти та аналізі помилок партнера по спілкуванню. При переході до аналізу помилок співбесідника виникають збої у спілкуванні, оскільки це стосується особистісної сфери співрозмовника. Тут є загроза конфлікту. Учасник спілкування, який має комунікативну компетентність, зможе узгодити обидва наміри: у побутовому спілкуванні зупиниться на першому, а от на науковому засіданні може застосувати обидва. Стратегії спілкування є гнучкими, залежать від віку, статі, соціальних ролей і передбачають певну комунікативну тактику – визначену лінію поведінки на певному етапі комунікативної взаємодії, мовленнєві прийоми, які дають змогу досягнути комунікативної мети і виконують функцію здійснення стратегії мовлення. Комунікативна тактика зумовлена комунікативними намірами (завданнями). Стратегії й тактики мовленнєвого спілкування знаходять своє відображення в комунікативних вчинках, що є складовими повідомлень, які формують дискурси (тексти) як категорії спілкування. Основною стратегією в науковому дискурсі є комунікативне співробітництво (іноді комунікативне маніпулювання), його визначають пошуки «спільної мови»: добір мовних засобів представлення досліджень, вибір тональності спілкування, формування сприятливої атмосфери взаємодії всіх учасників комунікації. Цей комунікативний процес має свої особливості. Наше завдання – визначити його гендерні характеристики.

Для виконання поставлених задач ми розробили анкету, що дає можливість визначити особливості викладу матеріалу реципієнтами, вплив їх особистісних відмінностей на комунікативний стиль, тематичну проблематику, якій надають перевагу у формальному та неформальному спілкуванні представники різних статей, інтереси співрозмовників, стилі бесід, особливості сприймання себе і співрозмовника. Наступним етапом нашої роботи буде аналіз отриманих даних та інтерпретація результатів.

**Висновки.** Гендерні особливості мовленнєвої комунікації знаходять свій вияв у мовленнєвому науковому спілкуванні. Особливу роль у цьому відіграють цілісні комунікативні ситуації та застосовувані мовні стратегії і тактики, в яких проявляються гендерні мовленнєві особливості учасників цього процесу. Сучасні дослідники роблять акцент на особливостях спілкування жінок і чоловіків, зокрема на тому, яким чином, за допомогою яких мовленнєвих чинників, стратегій, тактик вони будують певні контексти. Дослідження особливостей та механізмів гендерної наукової комунікації, її структури та ролі в сучасному науковому співтоваристві дозволить використати результати дослідження для розробки практичних способів, форм та технологій ведення ефективного наукового діалогу.

## Література

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник / Ф.С.Бацевич. – К., Академія, 2004. – 344 с. – (Альма-матер).
2. Бессонова О.Л. Оцінний тезаурус англійської мови: когнітивний і гендерний аспекти : автореф. дис. ... д-ра філол. наук : 10.02.04 [Електронний ресурс] / О.Л.Бессонова ; Київський нац. ун-т ім. Т.Шевченка. – К., 2003. – 39 с. – Режим доступу: <http://www.lib.ua-gu.net>
3. Воронина О.А. Гендер и культура / О.А.Воронина, Т.А.Клименкова // Женщины и социальная политика (гендерный аспект) : сб. ст. / РАН, Ин-т социально-экон. проблем народонаселения ; отв. ред. З.А.Хоткина. – М., 1992.
4. Компанцева Л.Ф. Гендерные основы Интернет-коммуникации в постсоветском пространстве : моногр. / Л.Ф.Компанцева. – Луганск : Знание, 2004. – 404 с.
5. Коул Дж.Р. Схемы интеллектуального влияния в научных исследованиях / Дж.Р.Коул // Коммуникация в современной науке. – М. : Прогресс, 1976. – С. 390-425.
6. Маслова Ю.П. Мовна репрезентація гендеру [Електронний ресурс] / Ю.П.Маслова. – Режим доступу: <http://www.naub.org.ua>
7. Онопрієнко В. Наукове співтовариство як засіб самоорганізації науки / В.Онопрієнко, Н.Теппер // Вісник НАН України. – 1998. – № 3-4. – С. 3-7.

*В статтє видвинута гіпотеза о том, что гендерные особенности могут определенным образом проявляться в коммуникативно-речевой деятельности, в частности, в психолінгвістических характеристиках речевых действий и коммуникативных стратегиях, и зависят от ситуации и условий процесса коммуникации. Разработаны методы дальнейшего исследования.*

**Ключевые слова:** профессиональная коммуникация, научный дискурс, гендерные особенности, коммуникативные стратегии, речевые действия.

*The article represents the hypothesis that gender peculiarities may definitely occur in the communicative speech especially in psycholinguistic characteristics of speech acts and communicative strategies. They depend on the character of the situation and conditions of the communicative process. The methods of the further research are designed.*

**Keywords:** professional communication, scientific discourse, gender peculiarities, communicative strategies, speech acts.



## ДО ПИТАННЯ ПРО МОВНУ КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПСИХОЛОГА-ВИКЛАДАЧА

О.В.Виноградна

*В статті розглядається поняття «мовна компетентність» психолога-викладача, представлено поняття ораторської майстерності психолога-викладача та його стилів педагогічного спілкування зі студентами.*

**Ключові слова:** мовна компетентність, ораторська майстерність, стилі педагогічного спілкування психолога-викладача зі студентами.

**Актуальність.** Сучасні умови вимагають від психолога-викладача наявності не тільки професійної компетентності, а й володіння мовною компетентністю, що означає знання мови, уміння оперувати необхідним лексичним запасом, знання певних граматичних, фонетичних, стилістичних правил, уміння будувати мовні висловлювання таким чином, щоб вони були правильними і зрозумілими слухачам. Нині в Україні йде становлення мовної компетентності психологів-викладачів, пов'язане не тільки із вимогою досконалого знання мови задля використання у професійній діяльності, а й із суспільними та політичними процесами в нашій країні, необхідністю виховання у молодого покоління відчуття приналежності до своєї держави.

Мовленнєва комунікація в педагогічній сфері – це стратегічний процес, базисом для якого є вибір оптимальних комунікативних ресурсів, у тому числі мовних. Мова і мовлення в психології розглядається як специфічний вид діяльності, який є необхідною складовою буття людини. Мовлення визначається «як своєрідний специфічний людський спосіб формулювання думки за допомогою мови» [4, с. 84]. Вдосконалюючи свою мовно-мовленнєву компетенцію, необхідну для розвитку розумових здібностей, для розуміння й оволодіння різними видами знання за допомогою мови, людина розвивається як інтелектуальна, високоосвічена, духовна особистість.

О.О.Леонтьєв розглядає мову як «систему трьох категорій у моделюванні об'єкта: мова як предмет, мова як процес, мова як здатність» [7, с. 20]. Мовна здатність, за О.О.Леонтьєвим, є сукупністю психофізіологічних умов, що «забезпечують засвоєння, утворення, відтворення й адекватне сприйняття членом мовного колективу» [8, с. 54].

Мета дослідження – розглянути та проаналізувати різні тлумачення й підходи до формування поняття мовної компетентності, інтегративну здатність ораторської майстерності психолога-викладача та стилі педагогічного спілкування психолога-викладача зі студентами.

**Аналіз джерел та публікацій.** Поняття про мовну компетентність (мовну здатність) людини вперше було поставлено В.Гумбольдтом, який розділив дослідження «сфери мови» і «сфери мовних здатностей людини». Саме йому прийшла ідея мовленнєвої діяльності як процесу розуміння мови та як об'єднувального елемента, що пов'язує соціум [3, с. 224].

У ХІХ столітті до цієї проблеми звертався послідовник В.Гумбольдта Г.Штейнталь, який визначав компетенцію як здатність говорити, тобто, з од-

ного боку, фізіологічну здатність, з іншого – сукупний зміст внутрішнього світу, який передує мові й повинен бути виражений за допомогою мови [15, с. 200]. Г.Штейнталь, на відміну від В.Гумбольдта, розглядав мову тільки як процес, вважаючи її діяльністю.

Термін «мовна компетентність» уперше вжив Н.Хомський у теорії генеративної граматики. Н.Хомський виділяє два поняття: мовна здатність і мовна активність. Під мовною здатністю мається на увазі потенційне знання мови, під мовною активністю – процеси, що відбуваються під час реалізації цієї здатності в мовній діяльності [14, с. 212].

Школа Н.Хомського досліджує мовну здатність людини на прикладах граматичного конструювання запозичених зі структурального мовознавства. Ядром мовної компетентності є здатність людини до утворення простого речення, а мовна компетенція – це знання граматики мови, і це знання є природженим для людини, тобто мовець інтуїтивно, несвідомо будує нові речення, і, відповідно, розуміє нові, яких він ніколи раніше не чув, якщо вони відповідають граматичним правилам побудови речень даної мови.

Вітчизняна наука, спираючись на теоретичні положення Л.С.Виготського, О.О.Леонтьєва про мову, мовлення й мовну діяльність, трактує мовлення як діяльність, котру включено до всієї людської діяльності.

Л.С.Виготський показав, що мовна функція виникає в спілкуванні дитини з іншими людьми і розділена між ними. Потім ця функція, поряд з іншими функціями, які здобуваються протягом життя, перебудовує діяльність дитини й при цьому поступово перетворюється в дуже складну функціональну систему [1, с. 200].

Педагогічно дуже важливим є положення О.О.Леонтьєва, згідно з яким формування нових функціональних систем залежить головним чином від об'єктивних властивостей предмета, створеного в людському філогенезі, яким потрібно володіти в онтогенезі [8, с. 200]. Це положення стосується мови. Індивід, який оволодіває досягненнями людського роду в сфері мовної компетентності, володіє мовою і як системою, і як діяльністю, і як здатністю. Вивчення всіх цих об'єктивно наявних умінь і навичок, встановлення взаємозв'язків між ними відкриває перспективу оптимального програмованого розвитку індивідуальної мовної здатності відповідно до істотних характеристик щодо здатності людини.

Мовлення – це сукупність мовленнєвих дій, які мають власну проміжну мету, що підпорядковується меті діяльності. У свою чергу, структура мовленнєвої дії включає орієнтування, планування, реалізацію, зіставлення мети й результату, тобто має чотирифазну динамічну будову.

О.О.Леонтьєв підкреслював, що мовлення – це основний засіб комунікації, а мовленнєві уміння є головними в комплексі комунікативних [9, с. 280].

Розглянемо погляд О.Р.Лурії щодо мовної компетентності: «Як «компетентність» у мові, так і її «застосування» не з'явилися відразу й не є двома незалежними явищами. Можна думати, що «компетентність» у мові є результатом розвитку її застосування, і тільки в процесі активного відбиття дії й активного спілкування дитини виникає розуміння мови» [10, с. 15].

О.О.Ухтомський розглядав мовлення (мовну компетентність) як циклічну доміанту, що включає в себе великі констеляції різних нервових рівнів. Уявлення про мовну здатність як функціональну систему пов'язане з відкриттям в галузі фізіології вищої нервової діяльності та бере свій початок у розробленому О.О.Ухтомським принципу доміаннти [13].

**Основний матеріал і результати дослідження.** Мовна компетентність – це потенціал лінгвістичних знань людини, сукупність правил аналізу і синтезу одиниць мови, які дають можливість будувати й аналізувати речення, користуватися схемою мови з метою спілкування.

Зміст мовної компетентності – це засвоєння категорій і одиниць мови та їх функцій; вивчення закономірностей і правил оволодіння системно-структурними утвореннями семантичного, синтаксичного, морфологічного, фонологічного характеру, які необхідні для розуміння і побудови мовлення; здатність розуміти й реалізувати граматичну природу висловлювання.

Методичний зміст мовної компетентності розкривається через її складові – знання, вміння і навички. Між мовними знаннями, з одного боку, і вміннями та навичками, з іншого, існує взаємоспрямований зв'язок. Мовні знання зумовлюють виникнення мовленнєвої реакції або реалізацію цих знань у вміннях та навичках, а певний мовленнєвий досвід спричинюється до підсвідомих чи свідомих узагальнень.

Велику роль у викладанні матеріалу відіграє спосіб його подачі, а саме ораторські вміння викладача. Надалі ми розглянемо ораторську майстерність викладача-психолога, на матеріалі якої ми можемо говорити про вербальну та невербальну складову педагогічного спілкування викладача-психолога зі студентами.

Від викладачів дуже часто чекають «цікавого» і навіть «артистичного» викладання матеріалу. Невелике імпровізоване опитування декількох груп студентів-психологів виявило, що «найголовнішою якістю» у викладачів-психологів більшість студентів вважають «дотепність і веселу натуру». Можливо, це пояснюється тим, що більшість студентів факультетів психології – це дівчата. Але от що писав із цього приводу С.І.Гессен: «Ораторська майстерність професора складається не в легкості і оздобленні стиля його мовлення, але в здатності його мислити під час мовлення, відкривати на лекції нові докази і відтінки розгорнутої ним думки. Тому зовнішня нерівність мови, оскільки вона є вираженням боротьби думки зі словами, складає часто наявну чарівність наукової мови... Звісно, деякий мінімум засобів виразності необхідний для викладачів наукового курсу...» [2, с. 448].

Схожі думки висловлював Г.Сольє: «Характерно, що непомірно гарна мова є недоліком наукової лекції, оскільки відволікає увагу слухачів від суті того, що пояснюється» [12].

При цьому не можна заперечувати факт впливу особливостей мови викладача на ефективність навчання. Вміння ставити логічні наголоси, робити необхідні і доречні паузи, чітка і ясна дикція важливі для педагогічної діяльності. Такі недоліки мови викладача, як надмірно висока швидкість

викладення, шепелявість, недбалість у вимові, сприяють формуванню зневажливих, а іноді й негативних настановлень студентів. Однак ці недоліки можуть бути виправлені шляхом систематичних вправ.

Розглянемо стилі педагогічного спілкування викладачів-психологів зі студентами. У викладачів у процесі їх педагогічної діяльності зазвичай виробляється певна сукупність відносно стійких прийомів та методів взаємодії зі студентами. Вона називається стилем педагогічного спілкування. Традиційно виділяють три основні стилі: авторитарний, демократичний і ліберальний. Авторитарний і ліберальний є свого роду крайнощами у використанні педагогічних засобів. Викладач, який притримується демократичного стилю, у багатьох випадках займає більш гнучку позицію.

Для викладача з **авторитарним** стилем спілкування притаманно те, що він займає активну та директивну позицію, залишаючи студентам роль пасивних виконавців у навчальному процесі. Чіткість інструкцій і завдань, своєчасний контроль їх виконання є добрими організуючими факторами для студентів, однак часто недостатньо обґрунтованими необхідністю тих чи інших завдань в рамках загальних цілей навчальної діяльності. Недооцінюється позитивне значення таких якостей, як усвідомлення, самостійність та ініціативність. Студент для такого викладача – не суб'єкт, а тільки об'єкт навчання, високий рівень вимог не поєднується із увагою до особистісних якостей студента.

Авторитарний викладач є консервативним і суб'єктивним стосовно студентів. Здебільшого він характеризує їх як недисциплінованих, ледачих, безвідповідальних; дисциплінуючий вплив та оцінки вважає найбільш важливими факторами організації навчального процесу; швидше недооцінює студента, ніж переоцінює. Він некритично ставиться до своєї педагогічної діяльності, не вміє визнавати своїх помилок [6, с. 227].

Але саме авторитарний стиль викладання є найбільш дисциплінуючим для студентів, і завдяки високим вимогам до студентів психолог-викладач здатен підняти рівень успішності серед студентів.

Для викладача з **демократичним** стилем викладання характерно те, що він, проявляючи активність та ініціативність, в той же час дає студентам можливість для прояву власної активності в навчальному процесі. Навчальні завдання він формулює ясно, залишаючи при цьому свободу для прояву творчої ініціативи. Такий викладач аргументує значення окремих завдань у рамках загальних цілей навчального курсу. В організації навчальних завдань він опирається на особистий досвід студентів, специфіку їх потреб і можливостей. Студент для нього – не тільки об'єкт навчання, але й суб'єкт навчальної діяльності.

Вимогливість до студентів поєднується з повагою до їх особистості та індивідуальності. При цьому зберігаються рівні загальні вимоги для всіх студентів.

Цей викладач об'єктивний в оцінках студентів, не демонструє стереотипних негативних установок. Разом з тим він схильний швидше переоціни-

ти студента, ніж недооцінити. Акцент робить на організації змістовної та цілеспрямованої навчальної діяльності, а не на дисциплінуючих впливах і оцінках.

Він здатен до об'єктивної критики власної діяльності, вміє признавати допущені помилки та виправляти їх, не втрачаючи при цьому власної гідності [6, с. 228].

Слід зазначити, що саме психолог-викладач із демократичним стилем викладання дисципліни може зайняти позицію співбесідника у неформальних стосунках зі студентами, що дасть можливість студентам більш чітко зрозуміти особистість психолога-викладача та визначитись у правильності вибору майбутньої професії психолога.

Для викладача з *ліберальним* стилем спілкування характерно те, що він займає відносно пасивну позицію в організації навчальних занять і є недостатньо вимогливим. У цій ситуації студенти проявляють домінуючу активність. На заняттях часто відчувається недолік організуючої функції викладача. В результаті має місце анархія в організації навчальних занять, постановці та виконанні вимог. Такий викладач не приділяє значення обґрунтуванню необхідності виконання тих чи інших завдань або проявляє недостатньо цілеспрямовану аргументацію. Невимогливість до студентів іноді змінюється ригідною вимогливістю. Це породжує невизначеність очікувань студентів.

Для ліберального викладача характерними є ситуаційність та непослідовність в оцінках студентів, часто має місце необ'єктивність і невинуватий оптимізм. Уявлення про конкретного студента бувають ілюзорними. Надмірна увага до індивідуальності студента та розуміння його «особливих обставин» спричинює зниження вимог до нього. Викладач не намагається дисциплінувати студентів. Часто йому не вдається організувати змістовну і цілеспрямовану навчальну діяльність. Прояви самокритичності мають ситуаційний характер; визнає свої помилки, однак зазвичай не виправляє їх [6, с. 229].

Ліберальний стиль викладання дуже часто можна зустріти серед викладачів-початківців, які ще не впевнені у своїй професійній діяльності, але з часом їх стиль викладання стає демократичним або авторитарним.

Представлену вище характеристику стилів потрібно розглядати як схему ознак, яка описує типові засоби педагогічного спілкування.

Конкретний викладач навряд чи може бути віднесений до якогось одного з перелічених типів, хоча домінування одного зі стилів може мати місце. Одночасно один і той же викладач в різних педагогічних ситуаціях і по відношенню до різних студентів може демонструвати елементи різних стилів. Рефлексія власного стилю є необхідною умовою його вдосконалення.

Сказати однозначно, який із розглянутих стилів є оптимальним, достатньо важко. Викладачі, які захоплюються гуманістичною психологією, дуже часто схильні до ліберального стилю викладання. Найменш сумісний із викладанням психології авторитарний стиль. Зазвичай позитивно оцінюється демократичний стиль викладання, і це правильно. В багатьох навчальних ситуаціях, для вирішення багатьох завдань він найбільш прийнятний [5, с. 87].

Однак перевага того чи іншого стилю залежить від багатьох факторів, наприклад:

- а) від віку студентів;
- б) від типу навчального закладу;
- в) від особливостей даної групи;
- г) від особливостей навчальної ситуації;
- д) від особистості викладача.

Тому гнучкість в організації педагогічного спілкування, можливо, є важливою характеристикою педагогічної майстерності психолога-викладача.

**Висновки.** Нині під терміном «мовна компетентність» мається на увазі не тільки досконале знання мови, а й володіння психологом-викладачем ораторською майстерністю, а також його вміння у різних педагогічних ситуаціях використовувати той чи інший стиль педагогічного спілкування з студентами.

Розвиток ораторської майстерності психолога-викладача сприяє більшій впевненості у собі, що дає йому можливість використовувати вербальні та невербальні засоби комунікації більш ефективно.

У своїй педагогічній діяльності психологу-викладачу бажано використовувати демократичний стиль педагогічного спілкування зі студентами. Саме демократичний стиль педагогічного спілкування сприяє встановленню більш тісного контакту між психологом-викладачем та студентом, що надає можливість студенту краще зрозуміти майбутню професію психолога завдяки як формальному, так і неформальному спілкуванню.

Дослідження поняття «мовна компетентність психолога-викладача» відкриває низку перспектив. Тому сьогодення вимагає подальших досліджень цього поняття та того, як мовна компетентність впливає на формування професійного та культурного розвитку особистості.

### Література

1. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций / Л.С.Выготский. – М., 1960.
2. Гессен С.И. Основы педагогики : введение в прикладную философию / С.И.Гессен – М. : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
3. Гумбольдт В. О сравнительном изучении языков применительно к различным эпохам их развития / Вильгельм фон Гумбольдт. – М., 1964. – 224 с.
4. Карандашев В.Н. Основы психологии общения / В.Н.Карандашев. – Челябинск, 1990. – 84 с.
5. Карандашев В.Н. Преподавание психологии : опыт международного исследования и перспективные проекты сотрудничества / В.Н.Карандашев. – Психологический журнал. – 2001. – Т.22. – №2. – С. 86-89.
6. Карандашев В. Н. Методика преподавания психологии / В.Н.Карандашев. – СПб. : Питер, 2007. – С. 249.
7. Леонтьев А.А. Объект и предмет психолингвистики и ее отношение к другим наукам о речевой деятельности / А.А.Леонтьев. – М., 1968. – С. 240.
8. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности / А.А.Леонтьев. – М., 1965. – С. 200.

9. Леонтьев А.А. Психолингвистические проблемы массовой коммуникации / А.А.Леонтьев. – М. : Наука, 1974. – С. 280.

10. Лурия А.Р. Научные горизонты и философские тупики в современной лингвистике / А.Р.Лурия. – Вопросы философии. – 1975. – №4. – С. 14-17.

11. Пряжников И.С. Психология труда и человеческого достоинства : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Пряжников И.С., Пряжникова Е.Ю. – М. : Академия, 2001. – С. 480.

12. Селье Г. От мечты к открытию : как стать ученым / Ганс Селье. – М. : Прогресс, 1987. – 368 с.

13. Ухтомский А.А. Доминанта как фактор поведения : собр. соч. в 3 т. Т.1 / А.А.Ухтомский. – М., 1950.

14. Хомский Н. Язык и мышление / Ноам Хомский. – М. : МГУ, 1972. – С. 212.

15. Штейнталь Г. Грамматика, логика и психология // История языкознания XIX – XX веков в очерках и извлечениях. Часть 1 / Звегинцев В.А. – М. : Просвещение, 1964. – 466 с.

*В статье рассматривается понятие «речевая компетентность» преподавателя психологии, представлены понятия «ораторское майстерство» и «стили педагогического общения со студентами».*

**Ключевые слова:** речевая компетентность, ораторское мастерство, стили педагогического общения преподавателя-психолога со студентами.

*The article is about different types of ways to meaning «the language competence». «The languages competence» is perceived term knowledge of tongue to select and use necessary worlds for a formulation of the ideas, comprehension of another speech, knowledge defined grammatical, phonetic, lexical and stylistic rules of tongue, but at the moment is and speaker skills and teacher use the right style of pedagogical speech depends of pedagogical situation.*

**Keywords:** the languages competence, speaker skills, style of pedagogical speech.

## ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ УСПІШНОСТІ МОВЛЕННЕВОЇ ВЗАЄМОДІЇ ПСИХОЛОГА З ВАЖКИМИ ПІДЛІТКАМИ

Е.І.Драніщева

*У статті висвітлюються особливості роботи психолога під час мовленнєвої взаємодії із важковиховуваними підлітками. Розглянуто стилі та окремі прийоми мовленнєвої взаємодії, що роблять спілкування психолога з підлітком результативним. Описані прийоми можуть бути використані під час вивчення правової свідомості та причин девіантної поведінки важких підлітків.*

**Ключові слова:** важкі підлітки, мовленнєва взаємодія, мовно-мовленнєва компетенція шкільного психолога, психологічні засоби впливу.

Проблеми важковиховуваності підлітків і злочинності неповнолітніх на сьогоднішній день продовжують лишатися актуальними. Як і в кожному явищі, тут також проглядається своя діалектика: нові досягнення педагогів (нові вдалі методики виховання та навчання дітей і підлітків), психологів (психологічні діагностичні методики, а також результати вивчення важких дітей і підлітків-правопорушників), здавалося б, розширюють можливості розуміння причин неблагополуччя і дають змогу вжити заходів, аби впливати на неповнолітніх із відхиленою (девіантною) поведінкою та знизити актуальність цієї серйозної проблеми. Проте, як і в «дорослій» злочинності, з появою і швидким поширенням нових «сучасних» видів злочинів – рабства, продажу дітей, торгівлі людськими органами (і розвитком пов'язаної з нею цілої злочинної галузі підпільної медицини), у сфері підліткових правопорушень і злочинів, на жаль, також чітко проглядається тенденція до їх зростання, а також загальне зниження рівня моральних настановлень та поваги підлітків до законів.

**Актуальність теми.** Традиційно в психології дотримуються достатньо довго культивованого положення про те, що основою оволодіння державними правовими нормами, кодексом прав і обов'язків людини є *знання* цих норм. Уже одне це знання нібито має бути своєрідною гарантією (так, принаймні, очікує і вважає законодавець) прийняття цих норм членом Держави – Особистістю.

Юридичний аспект відносин Особистість – Держава – Особистість за своїм психологічним змістом недостатньо розкритий. Вважається, якщо пересічна людина знає зміст норми закону, то вона виконує її. На виконанні громадянами закону тримається в державі порядок і організованість життя людської спільноти.

Навчання основ права у школі передбачає перевірку ефективності засвоєння цих знань учнями. Коли трапляються випадки здійснення підлітками злочинів, а разом з тим порушення і моральних норм, і норм закону, то в юриспруденції, у судовій практиці та у буденній моралі основна увага людей спрямована на те, щоб після з'ясування всіх обставин події привести міру і ступінь покарання у відповідність із порушенням закону. Отже, юридичний



аспект про відповідність міри покарання і ступеня тяжкості злочину є головним у судочинстві, домінує він також і в процесі вивчення питань права у школі.

У нашій роботі ми прагнемо привернути увагу до психологічного аспекту проблеми, а саме: характеру усвідомлення правових норм підлітками. Причому акцент зроблено (і це – головний аспект нашого дослідження) – на висвітленні особливостей мовного спілкування психолога (школи, колонії для неповнолітніх і т.п.) з важкими підлітками з метою формування у них суспільно значущих настановлень щодо активного засвоєння та дотримання правових норм.

**Огляд літератури.** У роботах психолога К.О.Абульханової-Славської неодноразово підкреслюється, що творчий підхід до засвоєння знань повинен проявлятися не тільки в сфері творення предметів та речей, а й у сфері людських відносин, що передбачає здатність особистості будувати їх згідно з моральними та гуманістичними ідеалами. У зв'язку з цим завдання психолога полягає в тому, щоб допомогти дітям засвоїти перевірену багатомісячною людською практикою істину, що здатність і готовність людини іти назустріч життєвим труднощам і протиріччям та гідно вирішувати їх розвивають високі людські якості – людську гідність, свободу волі та мужність [1, с. 174].

Психологи неодноразово відзначали, що дуже складним аспектом людських відносин є реалізація соціальних норм на рівні індивіда. Ті труднощі, яких психолог зазнає, вирішуючи протиріччя характеру усвідомлення зазначених норм зростаючою особистістю, відображені та проаналізовані у роботах О.Ю.Єгорова, С.О.Ігумнова «Клініка й психологія девіантної поведінки» [5], а також Л.Б.Шнейдер «Девіантна поведінка дітей і підлітків» [10] і Ю.О.Клейберга «Девіантна поведінка в питаннях і відповідях» [6].

За останній час серед педагогів і психологів посилюється інтерес (у тому числі і через зростання кількості порушень підлітками моральних і правових норм) до питання про засвоєння соціальних норм спілкування. Нові дані стосовно контингенту, який цікавить нас (важких дітей), висвітлені в роботах психологів і лікарів О.Ю.Єгорова «Нейропсихологія девіантної поведінки» [4], Г.І.Макартичевої «Корекція девіантної поведінки. Тренінги для підлітків і їх батьків» [7], І.С.Ганішиної, О.І.Ушатикова «Неблагополучна родина й девіантна поведінка неповнолітніх» [2].

К.О.Абульханова-Славська концентрує особливу увагу на тому, що спілкування з іншою людиною – це особлива потреба, яка полягає не лише у допомозі та взаєморозумінні, а й в утвердженні свого «Я» в іншій людині, і, таким чином, через врахування її інтересів розвивається і здійснюється вища потреба – потреба в людяності [1]. Цей аспект взаємодії людей, зокрема психолога й важкого підлітка, докладно розглядається В.Д.Менделевичем у роботі «Психологія девіантної поведінки» [8], колективом молдавських авторів у збірнику наукових праць «Дисципліна й попередження педагогічної занедбаності школярів» [3], а також В.Є.Сиркіною у статті «Розуміння виразності мови школярями» [9].

**Мета** дослідження – аналіз особливостей мовної взаємодії психолога і важких підлітків, а також методів актуалізації усвідомлення ними правових норм. **Предмет** дослідження – особливості мовного спілкування як чинник, що впливає на якість розуміння підлітками правових норм.

**Матеріал** дослідження: мовна взаємодія психолога й підлітка в процесі обговорення правових норм у вигляді розшифрованих протоколів інтерв'ю дослідника із психологами. У цій статті наводиться тільки перша частина отриманих результатів.

Дослідження психологів, успіх яких більшою чи меншою мірою обумовлений стилем і рівнем їхнього мовлення, надасть можливість (як ми припускаємо) виявити індивідуальні стилі мови й спілкування, які сприяють: а) досягненню більшого ступеня довіри підлітка-реципієнта стосовно психолога; б) поширенню позитивного ставлення до обговорюваної в їхній розмові теми, зокрема правової.

**Методика дослідження.** Із різноманітних прийомів дослідження був обраний метод інтерв'ю як найбільш результативний.

Цей метод має такі переваги: він є не складним для опитуваних; усне мовлення не вимагає від підлітка такого розумового напруження, як, наприклад, заповнення анкети, написання твору на задану тему, письмове інтерв'ю або інші види письмових завдань. Разом з тим від респондента (як і від психолога) можна чекати більшої свободи висловлювання в розмові, адже бесіда не переривається необхідністю записувати її зміст (у проведеному дослідженні запис проводився за допомогою диктофона). Бесіда відбувається у вільній формі, тому респондент має можливість творчо осмислити задане йому питання та дати психологічно змістовну відповідь.

**1. Справжня повага до підлітка та вміння проявити її у спілкуванні з ним.** Говорячи про ті якості психолога, які виявляються в бесіді з підлітками як найбільш значимі, майже всі психологи вважають однією з них здатність на справжню повагу до підлітка й нерозривне із цим обов'язкове уміння виявити це у спілкуванні з ним. Із семи опитаних психологів п'ятеро прямо й чітко в бесіді з нами зі своєї ініціативи відзначили, що повага – це ключовий, найважливіший момент у побудові взаємин учасників бесіди. Створювати атмосферу повної довіри – обов'язкова умова для того, щоб психолог одержав потрібний результат своєї роботи.

У педагогічній літературі цей постулат – необхідність створення в бесіді взаємної довіри між учнем і педагогом – згадується дуже часто.

Разом з тим прийоми встановлення довірчих стосунків між учасниками бесіди у психологічній літературі не розкриваються, тому ми зосередили свою увагу на таких аспектах бесіди психолога з важкими підлітками, які сприяли передусім розвитку їх довіри до психолога. що, в свою чергу, підвищувало продуктивність процесу усвідомлення зростаючою особистістю морального аспекту правових норм.

У зв'язку з тим, що метою нашої роботи було виявлення та розкриття особливостей мовної взаємодії психолога з важким підлітком, ми задавали пси-

хологам питання про те, як вони домагалися «взаємопроникнення», розуміння й прийняття підлітком правової проблематики як моральної за своєю сутністю.

Отже, питання полягає в тому, як психолог сприймає індивідуальність підлітка, на основі чого виникає не «одностороннє» бачення один одного, обопільне почуття взаємовизнання і довіри. Цікаво відзначити, що педагоги, яким вдавалося встановити довірчі стосунки з підлітками, відзначали, що вони робили дітям компліменти, а саме: казали, що вони тямущі, багато чого розуміють і, власне, стоять вже на порозі повноліття. Зазначені компліменти в просторі спілкування цих двох людей, як відомо, можуть служити засобом їх зближення і взаєморозуміння, а можуть відіграти і негативну роль. Якщо підліток відчує в цих дуже змістовних за своїм емоційним навантаженням словах нещирість співрозмовника, то ні про яке взаєморозуміння вже не може бути й мови.

Ілюструючи вищезазначене, наведемо результати нашого анкетування, проведеного в різних школах України, на тему «Які риси й властивості людини ти цінуєш найбільше (назви три головні)?». Виявилось, що на першому місці – здатність до «розуміння». Досліджуваним не пропонувався список якостей на вибір, а вони самі формулювали свою думку. Зазначимо, що в анкетуванні брали участь підлітки та юнаки різного рівня розвитку й соціального становища.

У нашій бесіді психологи неодноразово підкреслювали, що успіх у досягненні мети зустрічі з підлітком залежить якоюсь мірою від стилю й змісту мови психолога. Але одночасно на дієвість розмови нерідко впливають інші – не мовні чинники. Вони тісно «спаяні», і дуже важко визначити питому вагу тих чинників, які сприяють загальному позитивному результату.

**2. Гумор як один із засобів встановлення контакту і розвитку довіри підлітка до психолога.** В групі, що складалася із семи психологів, троє назвали гумор як нерозривну складову їхнього успіху в розмові з підлітками. Вони підкреслювали, що бесіда, забарвлена гумором, дозволяє їм вести зустріч так, щоб підліток почував дружнє ставлення до нього старшого співрозмовника. Гумор як засіб зняття напруження й підтримки співрозмовника використовувала психолог, наприклад, під час бесіди з підлітком, який вважає себе дорослим і болісно ставиться до спроб з боку оточуючих не вважати його таким. М'який гумор у розмові із цим учнем допоміг установити між ними взаєморозуміння «на рівних», як між двома дорослими людьми. І цей трамплін швидше, ніж очікувала психолог, допоміг переконати підлітка в розмові на важливу правову тему, що стосувалася конфліктних відносин у колективі, де учиться підліток.

Нерідко перед початком бесіди із співробітником школи (психологом), іноді незнайомим, у підлітка виникають тривожні очікування, напруження (навіть якщо він не відчуває за собою провини). У цих випадках почуття гумору, проявлене психологом у розмові, допомагає зробити спілкування більш простим, відкритим, з активною (у міру можливості) участю в бесіді обох

сторін. Звичайно, використання гумору як засобу встановлення контакту та створення подоби рівності співбесідників належить до тих особливостей бесід психолога, які пов'язані із загальними питаннями (поведінка і навчання учня, загальна атмосфера в класі, проблема покращання взаємовідносин із оточуючими), але не стосується серйозних випадків здійснення злочинів у школі (наприклад, жорстоке побиття учня групою учнів цієї ж школи).

Ми вважаємо, що гумор має ще і певні «резервні» впливи, не описані тут. Щось більше зближувало співрозмовників або якимось особливим чином еднало їх (нехай навіть на короткий час розмови), але потім при зустрічі в коридорі школи чи на вулиці, як про це нам розповідали психологи, хлопці більш тепло реагували на зустріч с ними, ніж раніше – уважно дивилися в очі, посміхалися, було видно бажання й готовність до контакту.

Під час інтерв'ю деякі психологи підкреслювали значення початкового етапу розмови психолога з підлітком, точніше, навіть самого моменту входу в процес бесіди. Ми виділяємо цей момент тому, що сама форма початку таких розмов має велике значення для встановлення контакту між співбесідниками, але, на жаль, не завжди правильно сприймається, що й розуміють психологи.

**3. Уміння помітити і правильно розпізнати неусвідомлене маскування підлітками їх бажання зустрічі і бесіди із психологом.** Можливо, тому, що загальний досвід практичної психології в нашій країні, порівняно із західними, невеликий, спілкування школярів-підлітків та юнаків із шкільним психологом ще не стало звичним актом звертання школяра за допомогою. У свою чергу тут, безумовно, нерідко має місце прояв вікових особливостей – підліткової сором'язливості, непевності в собі, яка виявляється, зокрема, в переживанні труднощів на початку розмови з дорослою людиною (особливо у випадках, коли бесіда розпочинається з ініціативи підлітка).

Безумовно, для більшості підлітків (соціально адаптованих у школі та вдома) відвідування шкільного психолога є майже звичайним візитом, що не вимагає від них напруження, а іноді навіть стає джерелом переживання радісного очікування. Наприклад, вибір професії, що хвилює дівчинку, і надія в результаті бесіди із психологом нарешті остаточно визначитися і вибрати одну із двох професій, що приваблюють її.

Для підлітків, які потрапляють під категорію важковиховуваних, що мають проблеми із навчанням, з оцінкою їх знань і особистості учителем та конфлікти з однокласниками, необхідність вступити в контакт із малознайомим чи зовсім незнайомим співробітником школи (психологом) нерідко викликає у них значні утруднення.

Психологічно завжди цікава й по-своєму дуже змістовна картина, коли підлітки, не звертаючись конкретно із проханням або за допомогою, «виникають» перед психологом – трапляються кілька разів у коридорі, проходячи своєю компанією, щораз вітаються, відкривають двері в кабінет і з веселим вигуком «вибачте» зачинають їх. Практичний досвід показує, що здебільшого ті підлітки, які виділяють психолога серед педагогів, потребують

спілкування з ним (хоча нерідко не усвідомлюють цього). Вони виявляють цікавість до нього, нехай і в закамуюльованій формі.

Неодноразово після наших бесід із хлопцями, коли в нас установлювалися дружні довірчі відносини (в подальшому ці підлітки навіть допомагали в організації психологічних тренінгів у школі), в індивідуальних бесідах із ними іноді виникало питання про перший контакт із психологом, яке піднімали самі діти. Вони відверто розповідали про те, як нелегко наважитися «по-трапити на розмову», виявити ініціативу (мова йде про учнів 5-7-х класів). Один із підлітків розповів, що він увесь час думав, яке ж «стороннє» питання, котре не торкалося б його власної проблеми, поставити психологові, аби зав'язати розмову. Інший розповів, що він сам боявся йти до психолога й увесь час натяками з'ясував у товаришів, чи не збирається хто-небудь із них на прийом до цього фахівця, щоб піти з ним за компанію. Ще один розповів, що прийшов до психолога під тим приводом, що привів молодшого брата – нібито із наміром щось зробити, аби той вчився краще.

Одна старшокласниця розповідала нам (вона знала автора статті не по школі, а по спільному відпочинку в пансіонаті) про моменти, пов'язані із вступом у контакт із психологом: «У нас у школі працював психолог. Я, коли проходила повз нього, завжди переживала якесь хвилювання. Мені дуже хотілося поговорити з ним про свої проблеми. Але тому, що він був дуже молодий і гарний, то я вирішила, що моє бажання викликане тим, що він привабливий чоловік, і мені просто хочеться познайомитися з ним. І я наказала собі не дивитися в його бік. Він пропрацював рік і звільнився. Замість нього в нашу школу прийшла працювати психологом жінка похилого віку. І я, зустрічаючи її, переживала такі ж почуття, як і рік тому, коли я проходила повз попереднього психолога. Я хвилювалася, у мене виникали ті самі питання, які були для мене життєво важливими і дуже хвилювали. Мене тягло до неї, але одночасно із цим начебто щось стримувало. Чи то соромно було, чи то щось інше. Напевно, соромно. Хоча в мене не були якісь любовні справи, про які соромно розповідати, а просто були питання про відносини з людьми. Я не можу описати, як мені важко було підійти й заговорити із цією жінкою – психологом. Я все шукала якийсь привід».

Із розповіді цієї школярки добре видно, які труднощі початкового етапу спілкування із психологом можуть виникати у підлітків. У цієї майже зовсім дорослої дівчини були труднощі вступу в контакт, по-перше, достатньо усвідомлені, а, отже, саме тому їх легше вдалося перебороти. Взагалі для підлітків 5-7-х класів завдання вступити в контакт є складним, шляхи подолання цих труднощів можуть набирати найрізноманітніших форм, тож психолог повинен їх побачити, зрозуміти й «прийняти».

Нижче наводимо уривок із бесіди із психологом, що має великий досвід роботи з підлітками. Це частина магнітофонного запису з розповіддю про ситуацію, схожу з тими, про які ми говорили вище.

«... Так, у цих учнів дійсно була девіантна поведінка, вони курили траву. Вони прийшли до мене... Тобто відкривали двері й говорили з викликом (це

була демонстрація, це була бравада): «Ну що, можна до вас записатися на консультацію?». «Звичайно, можна». І вони ніби знущалися наді мною, але я розуміла, що за цим стоїть...

...Це не випадково, й нічого не буває просто так. За цим знущанням стоїть якась серйозна проблема. І якщо вони відкрили взагалі ці двері, то їм це обов'язково потрібно... В остаточному підсумку вони до мене прийшли на консультацію. Один прийшов спочатку, потім інші. І от те, як вони відкривалися, для мене було просто дивовижно, тому що за якоюсь бравадою я відчувала щось інше, важливе для них, те, що привело їх сюди, до мене.

Поступово вони відкривалися в розмові. Відкривали свою душу. Це були дуже серйозні речі, які вони нікому не могли сказати – ні батькам, ні друзям. Я іноді навіть боялася цієї довіри, тому що ця довіра вимагає відповідальності. І ця відповідальність на мені лежала, тому що я не могла сказати нікому нічого. Тобто вони запитували: «Ніхто про це не довідається?», і я давала слово, що про це ніхто не довідається. Але їм потрібно було це сказати.

...Це один із фактів, наскільки діти зі складною поведінкою відкривалися мені. Я не знаю, що змушує відкриватися, але, напевно, щось змушує... А, напевно, змушує власна щирість. Вони відчують неправду й правду, тому що з дітьми не можна брехати, і це я точно знаю. І не можна грати, тому що вони теж відчують цю гру. А підлітки тим більше – у них душа дуже неспокійна, вона міняється, росте, чогось вимагає нового, а дорослі не сприймають цього, не сприймають їх як дорослих людей. Тут дуже багато проблем виникає. Тому, коли ти сприймаєш його на рівних, у нього це перший щабель, коли його, підлітка, сприймають як рівного, як дорослого. Він розуміє, що він значуща людина, особистість. І коли говориш дитині правду, говориш те, що ти відчуваєш (у цьому випадку те, що я відчувала, те, що я бачила, – цілком щире бажання допомогти), от це, по-моєму, дає результати».

Ми вважаємо, що розглянута вище тема про важливість розуміння психологічного змісту звернень підлітків до психолога не із прямим проханням про допомогу, а в іншій формі, часом завуальованій під розмову на сторонню тему, із бравадою та своєрідним хлопчачим «заграванням» чи шалапутством, є частиною проблеми вивчення впливу особливостей мовної взаємодії психолога з підлітками.

Таким чином, у наших інтерв'ю із психологами, що працюють або працювали з підлітками, були виявлено три особливості мовної взаємодії психолога і підлітків, які дозволяли їм ефективно проводити бесіди з дітьми, налагоджувати з ними особистісний контакт і досягати в бесіді поставленої мети.

**Висновки.** Вивчення мовної взаємодії психолога з підлітками з метою зрозуміти умови результативності й ефективності виховного впливу психолога на них ще раз підтвердило ту відому залежність, що визначальними є: рівень загального розвитку особистості психолога, його інтелект, інтелігентність, професійна зрілість. Але одночасно із цим ще раз знайшло своє підтвердження те положення, що володіння професійними технологіями ще ні в якій мірі не гарантує успіху роботи із такою багатозоровою та бага-

топлановою структурою, якою є особистість людини, зокрема, у нашому випадку – важкого підлітка. Дійсно, розвиненість і різнобічність особистості психолога мають значення при підведенні підсумків, а саме тлумаченні, інтерпретації психологічного «багажу» – результату бесіди психолога з підлітком.

Серед численних прийомів спілкування і вмінь, що залежать від здібностей і таланту психолога, у статті описані ті, які найбільшою мірою пов'язані з інтуїтивною здатністю психологів тонко розуміти індивідуальність кожного підлітка та вникати у його потреби, виявляючи коректність, людяність і довіру до зростаючої особистості.

Із усього різнобарв'я палітри й багатства фарб, і, відповідно, можливостей і прийомів мовного впливу психолога на підлітка ми описали тут лише три позиції: 1) розуміння особистістю іншої особистості й уміння показати їй це; 2) гумор як засіб зближення і співробітництва в тісному особистісному контакті психолога з підлітком; 3) уміння помітити і правильно розпізнати неусвідомлене маскування підлітками їх бажання зустрічі та бесіди із психологом.

## Література

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А.Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991.
2. Ганишина И.С. Неблагополучная семья и девиантное поведение несовершеннолетних: учеб. пособие / И.С.Ганишина, А.И.Ушатиков. – М. : Изд-во МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2006. – 288 с.
3. Дисциплина и предупреждение педагогической запущенности школьников : сб. науч. трудов. – Кишинев : Штиинца, 1991. – 161 с.
4. Егоров А.Ю. Нейропсихология девиантного поведения / А.Ю.Егоров. – СПб. : Речь, 2006. – 224 с.
5. Егоров А.Ю. Клиника и психология девиантного поведения : науч. изд. / А.Ю.Егоров, С.А.Игумнов – СПб. : Речь, 2010. – 398 с.
6. Клейберг Ю.А. Девиантное поведение в вопросах и ответах / Ю.А.Клейберг : учеб. пособие для вузов. 2-е изд., стереотип. – М. : НОУ ВПО МПСИ, 2008. – 304 с.
7. Макарычева Г.И. Коррекция девиантного поведения: тренинги для подростков и их родителей / Г.И.Макарычева. – СПб. : Речь, 2007. – 368 с.
8. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения : учеб. пособие / В.Д.Менделевич. – СПб. : Речь, 2005. – 443 с.
9. Сыркина В.Е. Понимание выразительности речи школьниками / В.Е.Сыркина // Известия АПН РСФСР. – № 7. – 1947.
10. Шнейдер Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков / Л.Б.Шнейдер. – 2-е изд. – М. : Академический проект; Гаудамус, 2007. – 336 с.

*В статье освещаются особенности работы психолога при речевом взаимодействии с трудновоспитуемыми подростками. Рассмотрены применяемые разными психологами стили и отдельные приёмы речевого взаимодействия, которые способствуют результативности речевого взаимодействия психолога с трудными подростками. Описанные приемы могут быть использованы при изучении правового сознания и причин отклоняющегося поведения трудных подростков.*

**Ключевые слова:** трудные подростки, речевое взаимодействие, психологическая компетентность школьного психолога, психологические средства влияния.

## ОСОБИСТІТЬ: ЕКЗИСТЕНЦІЙНИЙ ЗМІСТ ЗРІЛОСТІ

О.В.Завгородня

*В статті поняття особистості розглянуто в контексті понять «екзистенція» та «культура». Охарактеризовано провідні риси особистісної зрілості.*

**Ключові слова:** особистість, екзистенція, культура, зрілість.

На сьогодні в психології наявне усвідомлення однобічності редукціоністських підходів до пізнання особистості, прагнення більш глибокого та повного її розуміння, звернення до можливостей різних традицій та наукових шкіл. **Мета** статті – охарактеризувати екзистенційний зміст особистісної зрілості та шляхи її досягнення.

Філософи трактували людське призначення в широкому діапазоні від песимізму до оптимізму, від погляду на людину як на «глухий кут» природи до сподівання на високе покликання людини і, можливо, ці погляди відображають широкий діапазон різних форм особистісної реалізації людини, а також її деформацій. Людина покликана дотворювати, вдосконалювати світ (К.Г.Юнг), бути особистістю – духовно перетворювати, просвітлювати світ, гуманізувати природне і соціальне оточення (М.О.Бердяєв), бути світлом і теплом для інших людей (С.Л.Рубінштейн) – в цих та інших позитивних концепціях підкреслюється потенційна здатність людини до благодійного гуманізуючого впливу на світ – природу, культуру, інших людей і самого себе. Та коли глянемо навколо, то будемо змушені констатувати, що люди справді дуже змінили світ і самих себе, але в цих змінах є багато чого потворного та руйнівного. Отже, хоча всі люди покликані бути особистостями, але більш-менш повно реалізують це покликання одиниці.

Сказане не означає відсутності особистості у більшості людей. «Кожна людська особистість має цінність в собі і не може розглядатись як засіб... Цим не заперечується онтологічна нерівність людей в дарах і якостях...» [6, с. 256]. Є.Є.Насіновська зауважує, що поняття «особистість» конструюється як предмет договору між дослідниками і може використовуватися в широкому та вузькому сенсі; в останньому розумінні особистість – це суб'єкт вільного та відповідального вибору, здійснюваного на основі універсальних людських цінностей [19]. На думку Г.О.Балла, ціннісним засадам гуманістично налаштованої психології відповідає якнайширше трактування поняття особистості (з одночасним виокремленням різних типів особистості, стадій її становлення та рівнів досягнутого розвитку); згідно із цими позиціями, люди не діляться на тих, хто є особистістю, і тих, хто не є нею, шлях до особистісного зростання (з урахуванням індивідуальних особливостей і водночас з орієнтацією на особистісний ідеал яскраво репрезентований у житті й діяльності багатьох видатних людей) визнається принципово відкритим для кожної людини, а надання допомоги у рухові цим шляхом – «чи не головним обов'язком психолога» [3, с. 32].



Людська психіка є особистісною, навіть коли мова йде про деформацію та розпад особистості. Особистість можна розглядати як реальний цілісно-психічний стан людини в конкретний момент її розвитку – і в контексті уявлення про оптимальну еволюційну спрямованість цього процесу, і як його можливий найкращий результат. В останньому розумінні особистість можна окреслити як вищу форму існування людини, потенційно властиву всім людям, таку, що в кожному випадку реалізується своєрідно та різною мірою. Особистість, яка в повноті свого розвитку відзначається інтегрованою складністю, відрізняється від особистісно дисфункційних – спрощених, деформованих та розщеплених форм існування людини. Оптимальне функціонування особистості характеризується гуманізуючим впливом на світ (природу, культуру, інших людей та самого себе), виявляється як прагнення та здатність бути об'єктом і суб'єктом такого (благодіючого гуманізуючого) впливу.

В розумінні особистості ми спираємося на філософсько-психологічну традицію, що трактує особистість не як соціально набуту якість, а в широкому екзистенційно-духовному сенсі; в такому розумінні особистість включає і духовну сутність, втілену в новонародженій дитині (повага до цієї сутності, врахування духовних потреб дитини є основою гуманного, тобто любовно-творчого ставлення до неї), і позаіндивідну репрезентацію особистості в інших людях, в творах.

Розглянемо особистість в контексті таких понять як «екзистенція» і «культура». Останнім часом психологи все частіше звертаються до духовно-екзистенційних аспектів психіки, акцентуючи недостатність біосоціальних визначень людини. Екзистенція та екзистенціювання – центральні поняття шерегу філософських та психологічних концепцій. М.Гайдеггер характеризує екзистенціювання як «відкрите назовні стояння всередині», просвітлення сущого, розкриття буття. К.Ясперс трактує екзистенцію як трансцендентне джерело та вічну мету людини. В.Франкл звертається до поняття екзистенції для окреслення специфіки людського буття та прагнення людини до пошуку його смислу. На думку, Ф.Ю.Василюка, ключовим моментом особистісного вибору є звернення до екзистенційної глибини, до вищих цінностей, уважне прислуховування, очікування внутрішньої смислової відповіді [7]. Екзистенція не здійснюється автоматично за наявності сприятливих умов, а являє собою більш глибоку буттєву можливість, що вимагає сили й рішучості цю можливість обирати і проживати [19].

На основі праць М.Гайдеггера, С.К'еркегора, К.Ясперса, А.Маслова, В.Франкла, Р.Мея, А.Ленгле та інших можна виокремити такі характеристики екзистенції: незнищенність; потаємність, непідпорядкованість раціональному пізнанню; смислотвірну функцію; звернення людини до власної автентичності та глибини; зв'язок із сумлінням, вершинними переживаннями, натхненням, творчістю.

Екзистенція – глибинний поклик буття, звернене до людини послання, і щоб його почути, потрібно бути відкритим, чутливим. Також це вибір та вага бути справжнім, вірним буттєвому поклику, послідовним у його здійс-

сненні. Отже, узагальнюючи, можна визначити екзистенцію як глибинне джерело автентичного, сповненого смислу індивідуального життя, актуалізації якого вимагає від людини відкритості та відваги.

Існує традиція духовно-екзистенційного розуміння особистості (І.Кант, М.Шелер, М.О.Бердяєв, Е.Муньє, С.Л.Франк та ін.). В радянській психології внаслідок ідеологічної депривації не існувало навіть самого поняття «особистість» (за словами К.О.Абульханової [19]), його зміст було вихолощено, редуковано до соціального аспекту людини<sup>7</sup>.

Ми розглядаємо особистість як індивідуальне, різне за рівнем та формою виявлення в людині екзистенції, дане їй в переживаннях, сенсах, їх життєвих виявах та втіленнях. Особистість – це екзистенційний вимір людини, який відображає динаміку і статику актуалізації екзистенції в індивідуальному житті. Оскільки мова йде про вимір (або якість), то він є універсальним, властивим кожній людині, хоча може бути виражений різною мірою. За умови достатньої вираженості особистість перетворює також соціальні та природні характеристики людини, роблячи їх своїми ресурсами. Особистість не виникає з біологічного або соціального, але ґрунтується на них у своєму становленні та функціонуванні. Особистістю не стають (вона відпочатково є як тією чи іншою мірою реалізована потенція), але особистість оформлюється, ускладнюється, вдосконалюється – або спрощується, деградує, спотворюється. Рівень зрілості особистості визначається глибиною її переживань та сенсів, повнотою та унікально-індивідуальним характером їх виявлення. Особистість виступає чутливим рецептором, перетворювачем та транслятором надчуттєвої екзистенції у світ культурних форм, які можуть бути чуттєво сприйняті іншими людьми. Здійснюване особистістю втілення екзистенції в унікально-індивідуальних формах є процес оригінального культуротворення. Культура і особистість тісно взаємопов'язані. «Культура – це не якась частина життя особистості, а її глобальна функція» [16, с. 535]. Актуалізація духовного потенціалу особистості пов'язана із «діяльним вживанням в світ цінностей, напруженою активною участю у реалізації цінностей у творчості і співтворчості культури» [28, с. 6].

Існують різні тлумачення поняття культури, зокрема її трактують переважно як соціальний або духовно екзистенційний феномен. У першому випадку акцентуються суперечності культурного і природного (З.Фрейд), в другому – культурного та духовного (М.О.Бердяєв). На думку Бердяєва, культура – велике благо, засіб для духовного сходження людини, та коли культура перетворюється на самоціль, то стає перепоною свободі і творчості, чинником культурного рабства, зокрема у формах снобізму, естетизму, сцієнтизму.

В широкому розумінні культура є усе, створене людьми, незалежно від його гуманної або руйнівної спрямованості. У вузькому сенсі можна розглядати культуру як сприятливі для особистості розвивальні та гуманізуючі енерго-інформаційні потоки. Ми визначаємо культуру в широкому сенсі як створену людьми попередніх поколінь мережу форм (програм, сценаріїв,

<sup>7</sup> Але вчені, які в силу власної духовності не могли ігнорувати екзистенційний вимір людини, для його позначення стали використовувати інші поняття («суб'єкт», «індивідуальність»).

патернів або моделей в широкому сенсі [2]), яка освоюється, відтворюється, перетворюється представниками нових поколінь; в культурних формах люди означають та переозначають свої переживання та сенси. У динамічному аспекті культура – процес перетворення форм у постійно відтворюваних практиках, але за нових умов, що відображає властиву людям даної спільноти динаміку сенсів.

Особистість у своєму становленні розкриває для себе смисли, означені в культурних формах тими, хто їх створював. Культура – своєрідне смислове послання людей попередніх поколінь прийдешнім. Звідси – провідні функції культури: антиентропійна (творення культури як протистояння смерті) та інформаційно-енергетична (жива пам'ять, що спонукає до дії). «Пам'ять духовна, вона є зусиллям духу, який опирається розпаду» [4, с. 111], пам'ять забезпечує цілісність культури, а також спонукає до дії («попіл Клааса стукає в моє серце»). Втрата пам'яті – симптом згасання культури, а підміна пам'яті (перекручення правди, дезінформація) – ознака злякисного переродження її смислової серцевини, появи культури-покруча.

Культура в широкому розумінні має різні складові: евристичні, обмежувальні, руйнівальні. Якщо переважають останні, культура стає ворожою особистості (зокрема, імперський дискурс культури може бути репресивно-руйнівним щодо культур поневолених народів, оскільки існують «зв'язки між, з одного боку, тривалою огидною жорстокістю таких практик як рабство, колоніальне й расове поневолення та імперське підпорядкування, і, з другого боку, поезією, прозою та філософією суспільства, яке ці практики здійснює» [22, с.14]). Розквіт культури характеризується домінуванням екзистенційних сенсів, розмаїттям та оригінальністю форм; занепад культури – сплюсненням сенсів, зниженням їх рівня до егоцентричних, а також нівелюванням та примітивізацією культурних форм.

Отже, особистість виступає органом екзистенціонування, а культура – способом, засобом та результатом – у формі твору. Але для творця культури більш важливим є невидимий екзистенційний результат. На думку художника Р.Генрі, «мета роботи <...> не в тому, щоб отримати картину. Картина – лише побічний продукт и може бути корисною, цінною та цікавою лише як слід того, що відбулось з художником. Мета всякої роботи – досягнення стану вищого буття...» [14, с. 438-439].

Звертаючись до метафори коренів та крил, можна висловитись таким чином. Особистість вкорінена у бутті («Всю історію людських діянь записано в згортках мого мозку, вся історія звірів жива у несвідомих скороченнях моїх м'язів, вогнище серця підтримує в моєму тілі температуру того океану, з якого вийшло все живе на землі» [цит. за: 9, с.51]), причому корені особистості індивідуально-неповторні, що є основою унікальності її самовиявлення. Стаючи суб'єктом культуротворення, особистість розгортає крила, набуває здатність злету та позаіндивідуального існування. Особистість (що вислизає з раціональних дефініцій) можна означити як індивідуально-унікальний голос буття, здійснюваний завдяки культурній суб'єктності людини.

На думку Л.І.Анциферової, цілком імовірно, що в природі людини існують праформи її вищих прагнень, які виявляються у новонародженого в його тяжінні до ласки, до ніжності, до любові [1]. М.В.Папуча відзначає, що діалогічна єдність Я-Ти в межах цілісної людської істоти існує в перші дні після народження; вона ще не усвідомлюється, але вже переживається дитиною [18]. Новонароджений тяжіє до життєдайного контакту з дорослим. Людське обличчя для немовляти – найбільш значуще явище в світі. «Через обличчя насамперед особистість приходить в спілкування з особистістю. Сприймання обличчя не є сприйманням фізичного явища, воно є проникненням в душу і дух» [6, с. 254]. Особистість дитини за умови любовно-творчого ставлення до неї з боку дорослого та його гуманізуючого впливу актуалізується з потенційного стану та відзначається при цьому певними особливостями. Майже всі маленькі діти виявляють допитливість, спонтанну творчу активність, безпосередність, емоційну виразність, але за цими проявами не можна спрогнозувати, якою буде доросла людина в майбутньому, як реалізуватиме свій потенціал. Дитинство – час великих можливостей (зокрема творчого розвитку) і великих (часто незворотних) втрат. Залежність дитячого світу від світу дорослих накладає велику відповідальність на останніх за те, яким чином дитина буде дорослішати, що в ній збережеться, що з'явиться нове, а що зникне назавжди.

П.О.Флоренський згадує: «Я швидко навчився жити двома розумами: на поверхні – розумом дорослим, прийнявши з легкістю закони логіки, а в глибині – розумом своїм дитячим... Я відчував, що не варто говорити про інше, про моє розуміння світу вголос і замовчував його як таємницю своєї душі» [цит. за: 15, с. 139]. Флоренський зауважує, що в дорослому віці постійно звертався до дитинства, до дитячих захоплень. Саме в збереженні дитинства, дитячої інтуїції на все життя Флоренський вбачав таємницю геніальності, в основі якої об'єктивне – цілісне, глибоке та реальне сприйняття світу [25]. На думку А.М.Матюшкіна, охарактеризовані Флоренським два типи мислення, ймовірно, складають дві його загальні форми – науково-логічну та художньо-творчу, а описане в спогадах Флоренського повернення до дитинства – «недостатньо оцінений психологами факт, дуже значущий для обдарованих людей» [15, с. 140].

На нашу думку, своєрідність дитячої особистості<sup>8</sup> полягає в її цілісності, синергії свідомого та позасвідомого, сприйнятливості-вразливості, спонтанності-експресивності, інтуїтивній проникливості, динамічності уяви. Ця своєрідність (зокрема, здатність відчувати те, що існує в прихованій формі, до латентних ознак, важливість яких може виявитись в майбутньому, здатність схоплювати і утримувати ціле раніше від частин) є необхідною передумовою творчості. Гальмування творчого розвитку може спостерігатися, зокрема, за таких умов: 1) значний невідповідний для дитини тиск зовнішньої реальності, адаптація до соціуму ціною «зради» внутрішньої реальності, відмови від власної самобутності та орієнтації у життєвій практиці на соціальні стереотипи; 2) значний тиск внутрішньої реальності в умовах недостатності зворотного зв'язку із значущими іншими, слабкий опір соціального оточення у випадках деструктивного самовиявлення і/або

<sup>8</sup> Становить інтерес спільне та відмінне в особистостях дитини та ідеального типу дорослого – просвітлено-творчої людини. В обох випадках особистість є цілісною. Але у дитини гармонія позасвідомої та свідомої сфери подібна до гармонії мадонни з немовлям. Це гармонія симбіотичної єдності (до диференціації) свідомого-несвідомого, індивідуального-трансіндивідуального, «Я» і «Не я». Внутрішня гармонія просвітлено-творчої людини подібна до божественного шлюбу, в результаті якого народжується новий світ. Це гармонія після диференціації та інтеграції свідомого і несвідомого, індивідуального і трансіндивідуального, «Я» і «Не я».

недостатня сформованість конструктивних форм самовиявлення, наслідком чого може бути деформування соціальних зв'язків, нездатність до життєдайного співбуття, свавільно-споживацьке ставлення до інших людей.

Існують різні концепції розвитку людини від дитинства до зрілості (З.Фрейд, Е.Еріксон, Ж.П'яже, Л.Колберг, Д.Б.Ельконін, Я.Л.Морено, В.Фовлер та ін.), які акцентують ті чи інші виміри цього розвитку – психосексуальний, психосоціальний, когнітивний, моральнісний, діяльнісний, релігійний та ін. Більш детально ми зупинимось на баченні розвитку особистості з позиції аналітичної психології (К.Г.Юнг, Е.Нойман), яке концентрує увагу на інтрапсихічних змінах.

Е.Нойман характеризує розвиток особистості таким чином. В дитинстві відбувається поступова диференціація свідомого психічного життя від поза-свідомого, свідомого **Я** (Его) від позасвідомої Самості, усвідомлених змістів від неусвідомлених архетипів. Але до певного часу **Я** ще не зовсім відособлюється від самості. Таке життя на рухливій межі свідомого та позасвідомого підтримує «природну геніальність дитини» і наповнене спонтанною творчістю, яка виявляється в грі, фантазуванні, уяві.

Але поступово **Я** дитини відособлюється від позасвідомого (відповідно – від його творчих джерел), звертаючись до соціального життя, освоюючи соціальний простір. В підлітковому віці **Я**, що осмислює себе, прагне адаптуватися до колективу, його цінностей і через них освоїти домінуючу культурну традицію. Батьківські архетипи дитинства в процесах свідомої ідентифікації заміщуються фігурами близького і дальнього оточення, зокрема, учителем, старшим другом, авторитетом, кумиром і т.д. Підліток залучається до культури спільноти, але при цьому відбувається його віддалення від позасвідомої геніальності, оригінальності дитячої творчості, відступає перед загальним канонам. Архетип відступає перед концепцією, а символ перед абстрактним знаком. Нарощуючи раціональність, **Я** може захистити себе від тиску позасвідомого, який зростає у період статевого дозрівання. Але надмірний захист від позасвідомих емоційних та архетипових включень може тимчасово дезінтегрувати **Я**; в зв'язку з цим у період пубертату часто трапляються «невротичні дебюти». Бажано, щоб крайнощі свідомого мислення гармонійно компенсувалися глибиною та інтенсивністю усвідомлених переживань. **Я** цього періоду значно зміцнює себе шляхом внутрішньої диференціації та посилення «управлінських структур», якими є мислення та воля. Посилений раціональний самоконтроль та фіксація нормативних знань можуть пригнічувати автентичність, нівелювати самовиявлення підлітка.

Починаючи з юності і до зрілого віку, визначальним стає досягнення синтезу між свідомим розумом і психікою в цілому, між Его та Самістю – щоб між раніше відособленими системами могла утворитися нова цілісність [17]. У цьому процесі, який Юнг назвав індивідуацією, людина стає більш відкритою до внутрішніх, ледь прояснених символічних та емоційних змістів, які приходять із позасвідомого. Акцент свідомої активності людини поступово зміщується ззовні всередину. Процес самопізнання полягає у диференціації справжнього **Я** від маски, осмисленні символіки сновидінь, марень, архаїчних візій, які вторгаються у свідомість. Основне завдання цього періо-

ду – прихід до цілісності, осягнення свого покликання. Свідома думка мірою самопізнання поглиблюється, всі центральні фігури життя, ключові події, вчинки, взаємини під впливом позасвідомого сприймаються як більш складні та неоднозначні. Самість зміщується з глибини позасвідомого на рівень творчого свідомого розуму і стає центром цілісної особистості. Як і Юнг, Нойман вважає основним символом індивідуації «мандалу», в чому вона б не виявлялась: авторською науковою теорією, філософським осягненням, збудованим храмом або вчинком виняткової етичної цінності. При гальмуванні індивідуації спостерігається надмірне домінування Его, гіпертрофія розсудливості.

Отже, зріла особистість характеризується єдністю розширеної свідомості та продуктивного позасвідомого. Розвиваючи цю думку, можна розглядати внутрішню структуру зрілої особистості таким чином. Зріла особистість має інтегроване подвійне осереддя, основні складові якого: центр на межі внутрішнього і зовнішнього (Его) та глибинний центр (Самість або Серце). Серце, за М.О.Бердяєвим, – онтологічне ядро особистості «в серці є мудрість, серце є орган совісті<sup>9</sup>, яка є верховний орган оцінок» [6, с.149]. На думку Ф.Лерша, «серце виступає як здатність до зв'язків самотрансценденції, з якими, у свою чергу, зростає почуття відповідальності. Саме це почуття відповідальності укорінене в тому, що ми називаємо сумлінням, у хвилюваннях сумління відчуємо – сповнили чи ігнорували ми ті обов'язки, до яких закликала наше серце» [8, с. 23].

Его – осередок суб'єктності, що здійснює функції саморегуляції, узгодження імпульсів внутрішньої реальності та вимог зовнішнього світу. Самість (Серце) – осередок єдності з усім сущим, центр любові і сумління. Між Самістю та Его – індивідуальне позасвідоме. Індивідуальне позасвідоме зрілої людини «прозоре»<sup>10</sup>, духовно опрацьоване, відкрите для сигналів Самості, що уможливило її плідний діалог з Его. Останнє зосереджує в собі основні важелі та засоби управління, при цьому є відданим Самості, яка є джерелом смислу і натхнення (завдяки чому суб'єктна активність надихається любов'ю та контролюється сумлінням). Така внутрішня структура зумовлює вираженість в людині конструктивних інтенцій, любовно-творче ставлення до сущого.

У повноті свого особистісного розвитку людина постає просвітлено-творчою, характеризується мудрістю та спонтанністю у своїх життєвих проявах, виконує «споріднену» («сродну», згідно з Г.С.Сковородою) працю, має глибокі радісні взаємини із духовно близькими людьми та гуманізуючий вплив на відносно широке соціальне оточення.

<sup>9</sup> Слово «совість» поєднує в собі емоційний аспект («со» – вираження спільності) та когнітивний аспект («вість»). Згідно з О.О.Ухтомським, совість – найбільш глибокий «провидець майбутнього», «таємничий <...> голос всередині нас, що збирає усі упадковані враження від життя роду та попереджає особливими впливами та емоціями вищого порядку про необхідні наслідки того, що зараз робиться перед нами» [24, с. 458]. На думку І.А.Ільїна, саме совість є джерелом «якісності, відповідальності, свободи, предметності, чесності та взаємної довіри <...> те, що зовсім не осяяне її променем, виявляється не доброякісним не лише в сенсі духовної цінності, але і життєво немічним, таким, що вищою мірою підлягає розпаду» [11, с. 155].

<sup>10</sup> «Я душу виробив таку прозору, що вже вона не відкидає тіні» (В.Стус).

**Висновки.** 1. Особистість можна розглядати як індивідуальне, різне за рівнем та формою виявлення в людині екзистенції, дане їй в переживаннях, сенсах, їх життєвих виявах та втіленнях. Особистість – екзистенційний вимір людини, який відображає динаміку і статику актуалізації екзистенції в індивідуальному житті. Оскільки мова йде про вимір (або якість), то хоча він може бути виражений різною мірою, цей вимір є універсальним, властивим кожній людині. За умови достатньої вираженості особистість перетворює також соціальні та природні характеристики людини, роблячи їх своїми ресурсами. Особистість не виникає з біологічного чи соціального, але ґрунтується на них у своєму становленні та функціонуванні. Рівень зрілості особистості визначається глибиною її переживань та сенсів, повнотою та унікально-індивідуальним характером їх виявлення. Особистість виступає чутливим рецептором, перетворювачем та транслятором екзистенції у світ культурних форм, які можуть бути чуттєво сприйняті іншими людьми. Здійснюване особистістю втілення екзистенції в унікально-індивідуальних формах є процес оригінального культуротворення.

2. Зріла особистість має інтегроване осереддя, основні складові якого: центр на межі внутрішнього і зовнішнього (Его), глибинний центр (Самість) та індивідуальне позасвідоме – між ними. Его – осередок суб'єктності, що здійснює функції саморегуляції, узгодження імпульсів внутрішньої реальності та вимог зовнішнього світу, а Самість – осередок єдності з усім сущим, центр любові і сумління. Індивідуальне позасвідоме зрілої людини «прозоре», духовно опрацьоване, не обтяжене руйнівними комплексами, проникле для сигналів Самості, що уможливорює її плідний діалог з Его. Сильне Его зосереджує в собі основні важелі та засоби управління, при цьому є відданим Самості, яка є джерелом смислу і натхнення. Така внутрішня структура зумовлює вираженість в людині конструктивних (біофільних) інтенцій, любовно-творче ставлення до сущого.

### Література

1. Анцыферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтологии : изд. 2-е, испр. и доп. / Л.И.Анцыферова. – М. : Институт психологии РАН. – 2006. – 512 с.
2. Балл Г.А. Психология в рациогуманистической перспективе : избр. работы / Г.А.Балл. – К. : Основа. – 2006. – С.306-316.
3. Балл Г.О. Интегративно-особистісний підхід у психології : впорядкування основних понять / Г.О.Балл // Психологія і суспільство. – 2009. – №4. – С.25-53.
4. Бердяев Н.А. Философия свободы. Смысл творчества / Н.А.Бердяев. – М. : Правда. – 1989. – 608 с.
5. Бердяев Н.А. Самопознание / Н.А.Бердяев. – М. : Книга, 1991. – 318 с.
6. Бердяев Н.А. О назначении человека / Н.А.Бердяев. – М. : Республика, 1993. – 383 с. – (Б-ка этической мысли).
7. Василюк Ф.Е. Переживание и молитва (опыт общепсихологического исследования) / Ф.Е.Василюк. – М, 2005.
8. Гуманістична психологія : антологія : в 3-х т. Том 2: Психологія і духовність. (Світоглядні аспекти гуманістично зорієнтованих напрямів у сучасній західній психології) / упорядники : Г.Балл, Р.Трач. – К., 2005. – 279 с.
9. Жарких В. Максимилиан Волошин о природе подсознательного / Валерий Жарких // Искусство. – 1989. – № 2. – С.51-53.

10. Завгородня О.В. Проблема особистості з позицій інтегративного підходу / О.В.Завгородня // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – № 5(122). – С.1-7.
11. Ильин И.А. О совести. Путь духовного обновления : собр. соч. в 10 т-х. Т.1 / И.А.Ильин. – М. : Русская книга, 1993. – 149 с.
12. Максименко С.Д. Психологія особистості / Максименко С.Д., Максименко К.С., Папуча М.В. – К. : Вид-во ТОВ «КММ», 2007. – 296 с.
13. Маслоу А. Психология бытия / А.Маслоу. – М. : Рефл-Бук ; К. : Ваклер, 1997. – 394 с.
14. Мастера искусства об искусстве : в 7-ми т. : в 8-ми кн. Т. 5, кн. 2. – М. : Искусство, 1969.
15. Матюшкин А.М. Психологические предпосылки творческого мышления / А.М.Матюшкин // Мир психологии. – 2001. – №1. – С. 135-140.
16. Мунье Э. Манифест персонализма / Эмманюэль Мунье. – М. : Республика, 1999. – 559 с. – (Мыслители XX века).
17. Нойман Э. Происхождение и развитие сознания / Эрих Нойман. – СПб. : Академический проект, 1999. – 206 с.
18. Папуча М.В. Діалог як психологічний механізм розвитку особистості / М.В.Папуча // Діалогічність як форма існування і розвитку особистості / за ред. Г.О.Балла, М.В.Папучі. – Ніжин : Міланік, 2007. – С.58-109.
19. Психология индивидуальности: новые модели и концепции / под ред. Старовойтенко Е.Б., Шадрикова В.Д. – М., 2009.
20. Психологические проблемы личности в культурно-историческом контексте (отчет о конференции) // Вопр. психол. – 2009. – №3. – С. 159-161.
21. Рубинштейн С.Л. Человек и мир / С.Л.Рубинштейн. – М. : Наука, 1997. – 191 с.
22. Саїд Е. Культура й імперіалізм / Едвард В. Саїд. – К. : Критика, 2007.
23. Старовойтенко Е.Б. Современная психология: формы интеллектуальной жизни / Е.Б.Старовойтенко. – М. : Академический проект, 2001. – 544 с.
24. Ухтомский А.А. Интуиция совести / А.А.Ухтомский. – СПб. : Петербургский писатель, 1996. – 149 с.
25. Флоренский П.А. Письма из лагерей (фрагменты) / П.А.Флоренский // Дар. Русские священники о Пушкине. – М. : Русский мир – Вече. – 1999. – С.183-186.
26. Фрейджер Р. Личность: теории, упражнения, эксперименты / Роберт Фрейджер, Джеймс Фейдимен. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2004. – 608 с.
27. Хайдеггер М. Исток художественного творения // Мартин Хайдеггер // Бытие и время. – М. : Ad Marginem, 1993. – С.47-120.
28. Чавчавадзе Н.З. Феномен бездуховности / Н.З.Чавчавадзе // О духовности : сб. научных статей. – Тбилиси, 1991. – С.3-25.
29. Юнг К.Г. Психоанализ и искусство / К.Г.Юнг, Э.Нойман. – М. : REFL-book ; К. : Ваклер, 1996. – 304 с.
30. Ясперс К. Общая психопатология / Карл Ясперс. – М. : Практика, 1997. – 1056 с.

*Понятие «личность» рассмотрено в контексте понятий «культура» и «экзистенция». Очерчены основные характеристики личностной зрелости.*

**Ключевые слова:** личность, экзистенция, культура, зрелость.

*The article is dedicated to the problem of personality. The category of personality is in context of categories 'culture' and 'existence' considered. The basic traits of the personality maturity are characterized.*

**Keywords:** the personality, the culture, the existence, the maturity.



## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МЕНЕДЖЕРІВ БАНКІВСЬКОЇ СФЕРИ

О.М.Кокун

*В статті представлено результати досліджень психологічних особливостей професійного становлення банківських менеджерів. Ці результати можуть бути використані з метою психологічного забезпечення професійного становлення фахівців подібного профілю діяльності.*

**Ключові слова:** професійне становлення, менеджери, психологічне забезпечення професійної діяльності.

**Постановка проблеми.** Тенденції розвитку сучасного суспільства зумовлюють необхідність підвищення рівня психологічного забезпечення різних сфер професійної діяльності. Насамперед мова йде про системне психологічне забезпечення всіх етапів професійного становлення людини, що передбачає постійне підвищення її професійної кваліфікації та ефективності за умови безупинного особистісного розвитку. Ґрунтуватися подібне забезпечення має на науково достовірних результатах досліджень, що характеризують психологічні особливості діяльності та професійного становлення фахівця в конкретній професійній сфері.

Розробка подібного забезпечення є особливо **актуальною** для професій, яким властива висока напруженість діяльності, постійні стреси, підвищений ризик професійного вигорання. Саме до таких професій відноситься робота менеджера.

До основних видів менеджерської діяльності належать: робота з іншими людьми; керівництво, організація та оцінка роботи підлеглих; участь у процесі прийому та відбору співробітників, а також допомога в їхньому професійно-кваліфікаційному зростанні; вивчення попиту та пропозицій на ринку; планування діяльності організації; комунікація (встановлення і розвиток взаємодії між персоналом, іншими установами й організаціями); пошук і використання необхідних засобів і ресурсів для найкращого досягнення основних цілей організації; проведення переговорів, бесід із клієнтами та ін. [6].

Відповідно до професіограми менеджера вони повинні мати: 1) такі професійно важливі якості, як високорозвинені організаторські здібності (здатність керувати); комунікативні здібності (уміння входити в контакт, налагоджувати взаємини); здатність керувати собою; високу здатність впливати на оточуючих; здатність формувати і розвивати ефективні робочі групи; здатність вирішувати проблемні ситуації в короткий термін; добре розвинені аналітичні здібності; високий рівень понятійного мислення; 2) такі особистісні якості: уміння прогнозувати, передбачати ситуацію; впевненість у собі, у прийнятих рішеннях; енергійність; послідовність; відповідальність; рішучість; підприємливість; творчу спрямованість; рефлексивність; критичність; уміння підкорятися вимогам, нормам організації; ерудованість; прагнення до постійного особистісного зростання [2; 4; 6].

Стиль і зміст роботи менеджера залежить і формується різними чинниками: зайняте місце в ієрархії організації; коло компетенцій менеджера; галузь, у якій діє організація; сила впливу зовнішнього оточення на організацію [7].

Робота менеджера характеризується високою інтенсивністю, насиченістю, частим втручанням зовнішніх чинників, численними соціальними контактами різного рівня, переважанням безпосереднього спілкування з людьми. Діяльність менеджера наповнена безліччю економічних, організаційних і соціально-психологічних стресів. Вони створюють передумови для виникнення синдрому емоційного вигорання. Внаслідок цього втрачається працездатність, з'являється відчуття постійної втоми, головні болі, безсоння, загальне погіршення здоров'я; робота перестає приносити задоволення, викликає ворожість; з'являється відчуття власної некомпетентності, безпорадності, знижуються конкретні професійні досягнення, а також витривалість і увага в цілому [1].

Нижче ми викладемо результати досліджень психологічних особливостей професійного становлення банківських менеджерів. Ці результати, як зазначалося, можуть бути використані з метою психологічного забезпечення їх професійного становлення.

Здійснене нами емпіричне дослідження насамперед мало на меті визначення особливостей і чинників розвитку професійної спрямованості та компетентності банківських менеджерів на різних етапах їх професійного становлення. Воно проводилось у Жовтневому відділенні Акціонерного комерційного промислово-інвестиційного банку «Промінвестбанк» м. Києва за участю 51-го менеджера цього відділення (45 жінок та 6 чоловіків).

У дослідженні було використано розроблений нами опитувальник, експертну оцінку та чотири психодіагностичні методики: методику виявлення «Комунікативних та організаційних здібностей» (КОЗ-2); шкалу самооефективності Р.Шварцера та М.Єрусалема; модифікацію опитувальника на професійне вигорання та деформацію (МВІ) у модифікації О.Полякової; методику «Вивчення задоволеності своєю професією та роботою» М.Журіна та Є.Ільїна.

Спочатку ми розглянемо узагальнені результати анкетування та психодіагностики (безвідносно до етапів професійного становлення). А далі вже спробуємо визначити особливості розвитку професійної спрямованості та компетентності досліджуваних банківських менеджерів на різних етапах становлення, а також чинники, які можуть зумовлювати цей процес.

### *УЗАГАЛЬНЕНІ РЕЗУЛЬТАТИ АНКЕТУВАННЯ*

Наведені у табл. 1 результати свідчать, що найбільший рівень задоволеності досліджуваних менеджерів наявний саме за суто професійним аспектом їхньої діяльності. Так, змістом своєї професії виявилися задоволеними 94%. Такими аспектами, як кар'єра та соціальне становище (що мають вже більше соціально-професійний характер), задоволеними виявилися вже менше досліджуваних – відповідно 68% і 56%. А те, що лише третина задо-

волена своєю зарплатою, можна вважати цілком природним, адже це (незадоволеність зарплатнею) характерно для більшості працюючого населення, й не тільки в Україні.

Таблиця 1

**Професійна та соціально-професійна задоволеність менеджерів**

Задоволеність	Не задовольняє	Більш не задовольняє	Більш задовольняє	Повністю задовольняє
Змістом професії	2%	4%	49%	45%
Зарплатою	34%	31%	31%	4%
Кар'єрою	14%	18%	58%	10%
Соціальним становищем	17%	26%	37%	20%

Повністю узгоджується із вищенаведеними результатами й те, що 90% досліджуваних менеджерів виявили високу або дуже високу зацікавленість у власній професійній діяльності; 94% з них люблять свою професію; 97% регулярно працюють над підвищенням власного професійного рівня.

Таким чином, досліджувані менеджери в цілому характеризуються достатньо високим рівнем професійної спрямованості. Зокрема, за такими її складовими, як мотивованість, наявність відповідних професійних ціннісних орієнтацій та професійної позиції.

Далі розглянемо узагальнені результати щодо показників, які виступають в якості чинників, що можуть суттєво зумовлювати успішність професійного становлення менеджерів.

Переважає більшість досліджуваних вказує на наявність у них гарних стосунків із колегами та керівництвом (табл. 2). При цьому стосунки із колегами є дещо кращими, ніж із керівництвом. Останнє, як показують результати наших досліджень, є характерним для різних видів діяльності [3; 5].

Таблиця 2

**Самооцінка менеджерів стосунків з колегами та начальством**

Стосунки	Дуже погані	Погані	Посередні	Добрі	Дуже добрі
З колегами	–	–	6%	63%	31%
З начальством	–	–	16%	60%	24%

У досліджуваних менеджерів, за результатами опитування, не зафіксовано тенденції до надмірного стомлення під час роботи. Для них також характерним є переважно прийнятний рівень здоров'я.

Отже, такі чинники, як стосунки із колегами та керівництвом, рівень стомлення під час роботи та рівень здоров'я є переважно сприятливими для професійного становлення досліджуваних.

## УЗАГАЛЬНЕНІ РЕЗУЛЬТАТИ ЗА ПСИХОДАГНОСТИЧНИМИ МЕТОДИКАМИ

Результати за психодіагностичними методиками подані у таблицях 3-6.

Отримані результати за Методикою КОЗ-2 (табл. 3) свідчать, що 50-60% досліджуваних менеджерів мають належний (високий та найвищий) рівень розвитку таких необхідних для успішної професійної діяльності якостей, як комунікативні й організаторські здібності. Для таких фахівців характерна швидка орієнтація у складних ситуаціях та новій обстановці, виявлення ініціативи в спілкуванні, здатність приймати самостійні рішення у важких обставинах, наполегливість у діяльності, прагнення розширити коло своїх знайомих тощо.

Таблиця 3

### Рівень розвитку в менеджерів комунікативних і організаторських здібностей

Рівень	Бали	Здібності	
		Комунікативні	Організаційні
Низький	0-4	4%	–
Нижчий за середній	5-8	11%	9%
Середній	9-12	24%	41%
Високий	13-16	31%	37%
Найвищий	17-20	30%	13%

Ще приблизно третина менеджерів (24-41%) мають середній рівень розвитку таких здібностей, що може дещо утруднювати їхнє професійне зростання та успішну діяльність. Адже хоча вони й прагнуть до контактів з людьми та, у принципі, здатні відстояти свою позицію, однак потенціал їхніх здібностей не відрізняється високою стійкістю і потрібна спеціальна робота з їх розвитку.

І порівняно невелика частка досліджуваних (9-15%) має виражено недостатній, як для менеджера, рівень розвитку комунікативних і організаційних здібностей, що може поставити під сумнів їхню професійну придатність. Адже такі люди не прагнуть до спілкування і воліють проводити час наодинці із собою. У новій компанії чи колективі вони почувають себе скуто, зазнають труднощів у встановленні контактів з людьми, не відстоюють своєї думки, важко переживають образи, рідко виявляють ініціативу, уникають прийняття самостійних рішень.

Професійну компетентність фахівців у нашому дослідженні певною мірою виявляв показник професійної самоефективності за Шкалою самоефективності Р.Шварцера та М. Єрусалема (табл. 4), який характеризує впевненість (переконання) людини щодо її потенційної здатності організувати та здійснити власну діяльність, необхідну для досягнення певної мети [3].

Таблиця 4

**Рівень самоефективності менеджерів**

ПРОФЕСІЙНА САМОЕФЕКТИВНІСТЬ	Бали	Кількість
Низька	$\geq 19$	–
Нижча за середню	20-24	–
Середня	25-29	17%
Вища за середню	30-35	64%
Висока	36-40	19%

Наведені в таблиці результати показують, що досліджувані мають, в цілому, належний рівень професійної самоефективності: 19% – високу самоефективність, 64% – вищу за середню, тільки 17% – середню. І жоден із досліджуваних не виявив низького або нижчого за середній показника.

Отримані за методикою «Вивчення задоволеності своєю професією та роботою» дані (табл. 5) повністю узгоджуються із результатами анкетування щодо різних аспектів професійної задоволеності менеджерів. Тільки 7% досліджуваних виявили незначний рівень незадоволеності власною професією та роботою, а в 21% ступінь задоволеності характеризується як низький. І 72% мають середній або високий ступінь задоволеності.

Таблиця 5

**Рівень задоволеності своєю професією та роботою менеджерів**

Ступінь задоволеності / незадоволеності		Бали	Кількість
Ступінь незадоволеності	високий	$\geq -11$	–
	середній	-6 – -10	–
	низький	-1 – -5	7%
Ступінь задоволеності	низький	+1 – +5	21%
	середній	+6 – +10	36%
	високий	$\leq +11$	36%

Як ми бачимо із табл. 6, де наведені результати за Опитувальником на професійне «вигорання» та деформацію (МВІ), для досліджуваних менеджерів також здебільшого характерний незначний рівень професійних «вигорання» (показник «емоційне виснаження») та деформації (показники: «деперсоналізація», «редукція особистих досягнень»). За різними компонентами цей рівень як середній чи вищий за середній коливається від 15 до 24%.

**Рівень професійного «вигорання» та деформації менеджерів**

СКЛАДОВІ ПРОФЕСІЙНОГО «ВИГОРАННЯ» ТА ДЕФОРМАЦІЇ	Рівні виразності складових				
	низький	нижчий за середній	середній	вищий за середній	висо- кий
Емоційне виснаження	36%	49%	9%	6%	–
Деперсоналізація	55%	26%	15%	4%	–
Редукція особистих досягнень	34%	43%	23%	2%	–
Сумарне значення	28%	59%	13%	–	–

Підсумовуючи вищенаведені результати за анкетуванням та психодіагностикою, вважаємо за потрібне зробити додатковий коментар. В цілому ці результати можуть бути оцінені позитивно (це підтверджується достатньо високими результатами експертного оцінювання професійних якостей та рівня співробітників). Трапляються лише поодинокі відхилення від оптимальних результатів за всіма методиками. Наявність таких відхилень є нормальним явищем і не потребує окремої уваги.

Разом з тим слід зауважити, що на отримані результати могло справити певний вплив (у напрямку їх деякого штучного покращання) намагання частини співробітників виглядати у своїх відповідях дещо краще, ніж насправді (тобто їхня недостатня відвертість). Але таке явище є повністю природним, і уникнути його впливу при проведенні досліджень в організаціях практично неможливо.

***ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ТА  
КОМПЕТЕНТНОСТІ БАНКІВСЬКИХ МЕНЕДЖЕРІВ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ  
ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ***

Досліджувані менеджери виявилися досить нерівномірно розподіленими за етапами професійного становлення (подібний розподіл здійснювався за питаннями-індикаторами анкети та результатами експертного оцінювання). Тільки три з них перебували на етапі професійної адаптації. На наступному етапі – первинної професіоналізації – виявилося 13 менеджерів, на етапі вторинної професіоналізації – 26, і на етапі професійної майстерності – 9 менеджерів. Це, очевидно, є природним, оскільки 83% досліджуваних мали професійний стаж роботи понад 5 років і 73% – понад 10 років (максимальний стаж склав 37 років).

Саме тому ми порівняли на достовірність відмінностей за отриманими в дослідженні показниками групу менеджерів, які перебували на 3-му та 4-му етапах становлення (I група) із менеджерами на 5-му та 6-му етапах (II група). І виявилося, що дані групи достовірно відрізняються між собою лише

за більшою задоволеністю власною кар'єрою і більшою наполегливістю у роботі над подальшим підвищенням власного професійного рівня у досвідченіших менеджерів (II групи). Можливо, для отримання статистично виразнішого матеріалу необхідно проведення дослідження за участі більшої кількості менеджерів.

Додатковою ілюстрацією щодо особливостей розвитку професійної спрямованості та компетентності банківських менеджерів на різних етапах професійного становлення можуть служити результати кореляційного аналізу (за Спірменом) віку та професійного стажу досліджуваних, які значною мірою відображають набутий ними життєвий та професійний досвід, із показниками анкетування, психодіагностики та експертної оцінки (табл. 7).

Таблиця 7

**Кореляційні зв'язки віку та професійного стажу менеджерів із показниками анкетування, психодіагностики та експертної оцінки**

№	Показник	Вік	Стаж
1	Задоволеність зарплатою	,33*	,32*
2	Задоволеність кар'єрою	,24	,28*
3	Стосунки з колегами	-,47**	-,52**
4	Стан здоров'я	-,23	-,29*
5	Професійна самоефективність		,27*
6	Деперсоналізація	,23	,27*
7	Редукція особистих досягнень	,29*	,28*
8	Професійна самостійність	,38**	,31*
9	Успішність підвищення професійного рівня	-,24	-,27*
10	Соціально-правова компетентність		-,25
11	Екстремальна професійна компетентність		-,28*

Примітки: 1) \*\* – кореляція достовірна на рівні  $p \leq 0,01$ ; \* – на рівні  $p \leq 0,05$ ; без зірочки – на рівні  $p \leq 0,1$ ; пуста клітина –  $p \geq 0,1$ .

2) показники № 1-4 отримані за показниками анкети; № 5 – за Шкалою самоефективності Р.Шварцера та М.Єрусалема; № 6-7 – за Опитувальником на професійне «вигорання» та деформацію (МВІ); № 8-11 – за експертною оцінкою.

Отже, із вищенаведеної таблиці ми бачимо, що вік та стаж позитивно корелюють із задоволеністю менеджерів своєю зарплатою та кар'єрою. Це, на наш погляд, є цілком закономірним, оскільки із набуттям досвіду роботи, як правило, спостерігається тенденція до збільшення рівня зарплатні фахівця та його підвищення «за ранжиром». Також природним можна вважати по-

зитивні зв'язки віку та стажу із експертною оцінкою професійної самостійності та показником професійної самоефективності (тільки стаж), оскільки вони теж набуваються разом із досвідом роботи.

Результати кореляційного аналізу закономірно фіксують і певне погіршення із віком стану здоров'я та певну тенденцію до набуття окремих профдеформаційних ознак – деперсоналізації та редукції особистих досягнень.

Пояснення інших наведених у таблиці зв'язків (всі негативні), на нашу думку, є не таким очевидним і потребує докладнішої інтерпретації. Так, негативний зв'язок віку та стажу із експертною оцінкою успішності підвищення професійного рівня можна пояснити тим, що із стажем роботи часто зменшується й бажання продовжувати наполегливо працювати над собою у професійному плані, й об'єктивні можливості для цього (чим вище рівень – тим важче його далі підвищувати). Негативні зв'язки стажу із експертною оцінкою соціально-правової та екстремальної професійної компетентності пояснюються тим, що молодим працівникам значно легше орієнтуватись у мінливому соціумі, зміні законодавства, швидко включитися у екстремальний режим діяльності. Найбільші негативні кореляційні зв'язки – віку та стажу із самооцінкою менеджерів стосунків з колегами – вважаємо, зумовлені збільшенням із часом вимогливості до своїх колег, набуттям певних професійних деформацій та службовим ростом (адже, коли фахівцю вже в якості начальника доводиться починати контролювати підлеглих та вимагати від них необхідного рівня роботи, то це аж ніяк не сприяє покращанню стосунків із ними).

### *ОСОБЛИВОСТІ ЧИННИКІВ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTI ТА КОМПЕТЕНТНОСТІ БАНКІВСЬКИХ МЕНЕДЖЕРІВ*

Спочатку проаналізуємо достовірні зв'язки показників професійної компетентності банківських менеджерів, які можна розглядати в якості сприятливих чи несприятливих для її розвитку чинників (табл. 8).

*Таблиця 8*

#### **Кореляційні зв'язки показників професійної компетентності банківських менеджерів**

№	Чинники	Показники професійної компетентності					
		Само-ефективність	Експертна оцінка професійної компетентності				
			соціально-правова	спеціальна	персональна	ауто-компетентн.	екстремальна
1	Стосунки з колегами		,57**		,43**	,39**	,56**
2	Стосунки з начальством		,50**		,48**	,34*	,45**
3	Стомлення на роботі	-,30*					
4	Стан здоров'я	,27*					



5	Комунікативні здібності	,25	,25	,29*	,24		
6	Організаційні здібності	,44**		,25			
7	Емоційне виснаження		-,24		-,33**		
8	Деперсоналізація	-,39**	-,37**	-,25		-,26	-,40**
9	Редукція особистих досягнень	-,58**	-,37**				

Примітки: 1) \*\* – кореляція достовірна на рівні  $p \leq 0,01$ ; \* – на рівні  $p \leq 0,05$ ; без зірочки – на рівні  $p \leq 0,1$ ; пуста клітина –  $p \geq 0,1$ .

2) показники «чинників» № 1-4 отримані за показниками анкети; № 5-6 – за методикою КОЗ-2; № 7-9 – за Опитувальником на професійне «вигорання» та деформацію (МВІ).

Отже, ми бачимо, що чотири із п'яти видів професійної компетентності менеджерів (за експертною оцінкою) достатньо тісно позитивно пов'язані із їхньою самооцінкою власних стосунків із колегами та начальством. Тому такі стосунки, з одного боку, безумовно, можна вважати сприятливими для розвитку професійної компетентності банківських менеджерів *чинниками*, а з іншого, їх можна вважати й *наслідком* розвинутої професійної компетентності менеджерів і її неодмінною складовою.

Тобто у цьому випадку можна констатувати між даними змінними наявність такого типу зв'язку, як взаємозв'язок. Але, окрім того, їх пов'язаність між собою може бути зумовлена й впливом «третього фактору». Тут в його якості виступає такий показник, як комунікативні здібності, з яким достовірно пов'язані три із п'яти видів професійної компетентності. Адже, як відомо, розвинуті комунікативні здібності, з одного боку, зумовлюють для людини можливість встановлення позитивних стосунків з іншими, а з іншого – теж є неодмінною складовою професійної компетентності менеджера та чинником її розвитку.

Достатньо закономірною можна вважати наявність значної кількості достовірних негативних кореляційних зв'язків різних видів професійної компетентності менеджерів із такими показниками професійного «вигорання» та деформації, як емоційне виснаження, деперсоналізація та редукція особистих досягнень. Адже загальновідомо – ці явища виступають в якості чинників, що перешкоджають успішному професійному розвитку особистості й, зокрема, розвитку її професійної компетентності.

Такий інтегральний показник професійної компетентності менеджерів як професійна самоефективність, теж досить закономірно, як на наш погляд, позитивно пов'язаний із комунікативними та організаційними здібностями, які, подібно до вищенаведеного, можна вважати і чинником, і складовою гарної професійної самоефективності. Негативно цей показник пов'язаний

із деперсоналізацією та редукцією особистих досягнень, які, природно, перешкоджають ефективній менеджерській роботі. Також ми бачимо, що у менеджерів із вищим рівнем самоефективності робота викликає суб'єктивно менший ступінь стомлення. Вони також оцінюють свій стан здоров'я, як кращий. Останнє, на нашу думку, може бути, з одного боку, пояснено тим, що менеджери з вищою самоефективністю менше стомлюються на роботі внаслідок раціональніше організованої та ефективнішої власної праці, а з іншого – гарне здоров'я та фізичний стан, як відомо, є важливою передумовою ефективної роботи.

Далі розглянемо достовірні зв'язки показників професійної спрямованості досліджуваних менеджерів із показниками, що можуть виступати по відношенню до неї в якості чинників.

Таблиця 9

**Кореляційні зв'язки показників професійної спрямованості банківських менеджерів**

№	Чинники	Показники професійної спрямованості				
		Зацікавл. у профес. діяльності	Задоволеність змістом роботи	Задоволеність кар'єрою	Любов до професії	Робота над підвищен. проф. рівня
1	Стосунки з колегами	,38**	,34*		,32*	
2	Стосунки з начальством	,31*			,28*	
3	Стомлення на роботі					
4	Стан здоров'я			,24		
5	Комунікативні здібності		,25		,24	,35*
6	Організаційні здібності	,27*				
7	Емоційне виснаження		-,25	-,24		
8	Деперсоналізація		-,42**	-,33*	-,43**	-,40**
9	Редукція особистих досягнень	-,27*	-,35*		-,35	-,30*
10	Задов. професією та роботою	,47**	,31*	,38**	,46**	,49*

Примітки: 1) \*\* – кореляція достовірна на рівні  $p \leq 0,01$ ; \* – на рівні  $p \leq 0,05$ ; без зірочки – на рівні  $p \leq 0,1$ ; пуста клітина –  $p \geq 0,1$ ;

2) показники «чинників» № 1-4 отримані за показниками анкети; № 5-6 – за методикою КОЗ-2; № 7-9 – за Опитувальником на професійне «вигорання» та деформацію (МВІ); № 10 – за методикою «Вивчення задоволеності своєю професією та роботою»;

3) показники професійної спрямованості отримані за показниками анкети.

Із вищенаведеної таблиці ми бачимо, що всі показники професійної спрямованості досліджуваних, закономірно, на достатньо високому рівні корелюють із показником за методикою «Вивчення задоволеності своєю професією та роботою». Природною є також значна кількість позитивних кореляційних зв'язків показників спрямованості із показниками, що можна вважати сприятливими для її розвитку у менеджера чинниками: стосунками з колегами та начальством, а також із рівнем розвитку комунікативних здібностей.

І так само, як у попередньому випадку (із професійною компетентністю), встановлена значна кількість достовірних негативних кореляційних зв'язків різних видів професійної спрямованості із такими показниками професійного «вигорання» та деформації, як емоційне виснаження, деперсоналізація та редукція особистих досягнень, що можна розглядати в якості чинників, які перешкоджають також і розвитку професійної спрямованості менеджерів.

Встановлені в дослідженні та проаналізовані вище кореляційні зв'язки між показниками, отриманими за експертною оцінкою, психодіагностичними методиками та анкетуванням також є свідченням узгодженості, адекватності та валідності використаного в дослідженні діагностичного інструментарію.

Таким чином, аналіз результатів досліджень щодо психологічних особливостей професійного становлення банківських менеджерів дає можливість їх узагальнити у таких **висновках**:

- найбільший рівень задоволеності банківські менеджери мають за суто професійним аспектом їх діяльності (вдоволеність змістом своєї професії), порівняно менший – за аспектами соціально-професійного характеру (кар'єра та соціальне становище) та істотно менший – за рівнем заробітної плати;

- переважна кількість менеджерів (93%) характеризується різним рівнем задоволеності власною професією та роботою (переважно високим або середнім) і лише 7% виявили незначний рівень незадоволеності;

- переважна кількість менеджерів мають високу або дуже високу зацікавленість у власній професійній діяльності (90%), люблять свою професію (94%) і регулярно працюють над підвищенням власного професійного рівня (97%);

- вони, в цілому, характеризуються достатньо високим рівнем професійної спрямованості, зокрема, за такими її складовими, як мотивованість, наявність відповідних професійних ціннісних орієнтацій та професійної позиції;

- для досліджуваних переважно характерна наявність гарних стосунків із колегами та керівництвом (стосунки із колегами є дещо кращими, ніж із

керівництвом), переважно прийнятний рівень здоров'я; не зафіксовано тенденції до надмірного стомлення під час роботи, що можна вважати сприятливими чинниками для професійного становлення менеджерів;

- близько половини (50-60%) досліджуваних менеджерів мають належний (високий та найвищий) рівень розвитку таких необхідних для успішної професійної діяльності якостей, як комунікативні й організаторські здібності; ще приблизно третина мають середній рівень їх розвитку, що може дещо утруднювати професійне зростання та успішну діяльність; і порівняно невелика частина має виражено недостатній, як для менеджерів, рівень розвитку цих здібностей, що може поставити під питання їхню професійну придатність;

- менеджери мають в цілому належний рівень такого показника професійної компетентності, як професійна самоефективність (19% – високий, 64% – вищий за середній, 17% – середній, і жоден із досліджуваних – низький або нижчий за середній);

- для досліджуваних здебільшого характерний незначний рівень професійних «вигорання» та деформації;

- встановлена тенденція до наявності у більш досвідчених менеджерів вищої задоволеності власною кар'єрою та зарплатою, більшої *наполегливості* у роботі над подальшим підвищенням власного професійного рівня (за самооцінкою), більшої професійної самостійності та професійної самоефективності; але також і тенденція до підвищення в них окремих ознак професійної деформації – деперсоналізації і редукції особистих досягнень та погіршення стану здоров'я;

- молодші менеджери характеризуються дещо більшою *реальною успішністю* підвищення професійного рівня (за експертною оцінкою), більшою соціально-правовою та екстремальною професійною компетентністю;

- гарні стосунки з колегами та начальством, а також розвинуті комунікативні здібності є сприятливими для розвитку професійної компетентності та спрямованості банківських менеджерів чинниками; але, окрім того, і їх неодмінною складовою;

- негативними для розвитку професійної компетентності та спрямованості банківських менеджерів чинниками є прояви професійного «вигорання» та деформації, зокрема, такі показники, як емоційне виснаження, деперсоналізація та редукція особистих досягнень.

## Література

1. Галецька І.І. Особливості емоційного вигорання менеджерів з різним рівнем самоактуалізації / І.І.Галецька, М.М.Мельник // Актуальні проблеми психології. – Т. V : Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія / за ред. С.Д.Максименка. – К. : ІВЦ Держкомстату України, 2007. – Вип. 6. – С. 89-95.

2. Гіряк О.М. Менеджмент : теоретичні основи і практикум / О.М.Гіряк, П.П. Лазановський. – К. : Магнолія плюс, 2003. – 335 с.

3. Кокун О.М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності : монографія / О.М.Кокун. – К. : Міленіум, 2004. – 265 с.

4. Косар У.Б. Розвиток професійної самосвідомості керівника як умова становлення фахівця / У.Б.Косар // Актуальні проблеми психології. – Т. V : Психофізіологія.

Психологія праці. Експериментальна психологія / за ред. С.Д.Максименка. – К. : ІВЦ Держкомстату України, 2007. – Вип. 7. – С. 138-143.

5. Психофізіологічне забезпечення готовності студентів до педагогічної діяльності : монографія / за ред. О.М.Кокуна. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 296 с.

6. Романова Е.С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы / Е.С.Романова. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2007. – 464 с.

7. Чапка М. Психолого-педагогічні аспекти підготовки менеджера / М. Чапка // Актуальні проблеми психології. Т. V, вип. 7: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія / за ред. С.Д.Максименка. – К. : ІВЦ Держкомстату України, 2007. – С. 312-317.

*В статье представлены результаты исследований психологических особенностей профессионального становления банковских менеджеров. Эти результаты могут быть использованы с целью психологического обеспечения профессионального становления специалистов подобного профиля деятельности.*

**Ключевые слова:** профессиональное становление, менеджеры, психологическое обеспечение профессиональной деятельности.

*The article consists the researches' results which characterize the psychological features of bank managers' professional becoming. These results can be used for psychological maintenance of specialist's professional becoming in similar kinds of activity.*

**Keywords:** professional becoming, managers, psychological maintenance of specialist's professional becoming.

## ПОШУКИ ОСНОВНИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ У РОБОТАХ Л.С.ВИГОТСЬКОГО ТА М.Я.БАСОВА 20-Х РОКІВ ХХ СТОРІЧЧЯ

Л.О.Кондратенко

*В статті аналізуються пошуки основних психологічних механізмів у роботах М.Я.Басова та Л.С.Виготського, написаних у 20-х роках минулого століття. Звертається увага на спільність і розбіжності у поглядах цих видатних психологів на сутність і особливості психологічних механізмів.*

**Ключові слова:** психологічні механізми, детермінація психічного процесу, моделі типів психологічних механізмів Л.С.Виготського та М.Я.Басова.

**Актуальність теми.** Питання про сутність та особливості діючих психологічних механізмів було і залишається однією з найважчих методологічних проблем у психології, оскільки відсутність точного і однозначного його розуміння розмиває парадигмальні основи науки. Недаремно в книзі С.Д.Максименка, В.В.Клименка та А.В.Толстоухова «Психологічні механізми зародження, становлення та здійснення особистості» говориться: «Сучасна практична психологія являє собою досить строкату і водночас сумну картину. Безліч емпіричних даних (які дуже часто невідомо про що свідчать), саморобних, житейських за своєю суттю, теоретичних схем, що зазвичай відображають лише одне – особливості розумового процесу своїх авторів, а десь зовсім осторонь – фундаментальні філософсько-методологічні положення про буття і свідомість, активність, сутність і явище тощо» [4, с. 5].

**Постановка проблеми.** Потреба в методологічному осмисленні величезного емпіричного матеріалу хвилювала психологів завжди. Особливо багато дискусій проходило в 20-ті роки минулого сторіччя, коли в теоретичних побудовах вітчизняних психологів механізм ставав основною ланкою парадигмальних систем, через який доводились або спростовувались головні теоретичні постулати різних психологічних напрямків.

**Основний матеріал та результати дослідження.** Щоб зрозуміти шляхи пошуків психологічного механізму, а відтак і головного діючого чинника, який мав вивчатися практичною психологією, звернемося до поглядів двох чи не найвидатніших представників російської психологічної науки того періоду – Льва Семеновича Виготського та Михайла Яковича Басова. Останній, говорячи про особливості вивчення розвитку людини, звертав увагу на те, що перед науковцями стоїть «корінне питання – як проходить цей розвиток, чим він спрямовується і що вносить в нього ту закономірність, якою він фактично володіє. Звертаючись до розвитку організму як такого, ми ніби відразу отримуємо ясну вказівку: якщо в одному випадку розвиток спирається на механізм, що біологічно зафіксований у самому організмі, а в іншому цього немає, то з цього витікає, що у другому випадку джерело закономірності слід шукати поза організмом, тобто в навколишній об'єктивній дійсності. Та не дивлячись на це, на уявлення про хід психологічного розви-

тку людини зазвичай спричиняє виключний вплив та закономірність, що є в біологічному розвитку організму. Під цим впливом закономірність психологічного розвитку <...> мислиться як закономірність того самого ж типу, що й біологічна закономірність, або точно така ж сама. Це означає, що джерелом закономірності вважається сам організм; все у ньому самому, всередині нього. При цьому, виходячи із тенденцій загального світогляду, одні будуть старатися відшукати джерела закономірностей у фізіологічних механізмах або електронно-протонних і біофізичних основах організму, а інші – в самотутніх началах психіки» [1, с. 266-267]. Критикуючи біологізаторів, які пов'язували психічний розвиток особистості виключно із фізіологічним визріванням (зокрема, він гостро висміював «зубну теорію» П.П.Блонського), Басов писав: «В основі цих поглядів лежить помилка фундаментального значення. Смысл останньої полягає в ілюзії нашого сприйняття власного організму як джерела всіх і всіляких закономірностей, внаслідок чого не помічається основне, головне їх джерело, яким виступає вся закономірно організована дійсність. Але розвиток людини як діяча в середовищі приводить її у безпосередній контакт та у взаємодію з цією дійсністю і тому підпорядковує її останній. Звертаючись до безпосередніх фактів психологічного розвитку, ми знаходимо в них загальне підтвердження даного положення, яке полягає в тому, що кожна людина, як діяч у середовищі, у можливостях своїх обмежена тим, що вона отримала від середовища, в умовах якого проходив її розвиток» [1, с. 267]. Слід підкреслити, що поняття середовища, в розумінні М.Я.Басова, включало не тільки природу й суспільство, духовну й матеріальну культуру (ноосферу, за визначенням В.І.Вернадського), а й внутрішній світ людини. (Більше про поняття середовища в творчості М.Я.Басова див.: [3, с. 43-44].) М.Я.Басов був переконаний, що досягнення сучасної йому науки дали ключ до розуміння психологічних механізмів. Дослідження фізіологів, насамперед школи І.П.Павлова, показали, що існують два типи рефлексів – безумовні (спадково зафіксовані) та умовні, які здавна вивчалися у психології і мали назву асоціацій. М.Я.Басов стверджував: «...Та обставина, що психологія розглядала процес асоціації серед інших усвідомлюваних процесів, а фізіологія мислить умовний процес поза всяким зв'язком із свідомістю, не міняє суті справи, оскільки механізм явища в обох випадках залишається однаковим» [1, с. 297]. Тож М.Я.Басов бере на себе сміливість охарактеризувати загальне поняття психологічного механізму та змоделювати його дію: «Під впливом вчення про умовні рефлекси ми спостерігаємо в наш час і в психології своєрідний ренесанс старого асоціанізму в образі рефлексології. У зв'язку з цим можна з упевненістю сказати, що явищам асоціації або умовно-рефлекторному зв'язку абсолютно справедливо приписується значення основного механізму в утворенні явищ, що вивчаються психологією. Таке значення за цим механізмом збережеться назавжди» [1, с. 298]. Рефлекс і асоціація (або безумовний і умовний рефлекси), на думку Басова, утворюють основу, на якій встановлюється зв'язок між стимулом і реакцією. Додатково М.Я.Басов вводить поняття акту: «Загальне визначення

акту дуже просте: під ним ми розуміємо те ціле в поведінці, що утворюється зв'язком стимулу з викликаною ним реакцією» [1, с. 299].

Звичайно, подібне визначення було зроблено під впливом хімії чи фізики – в усякому разі певної природничої науки. Аналогія тут повна – змішуємо дві речовини і отримуємо третю. От вам і стимул, і реакція, і акт. Тому Басов відразу робить півкроку назад, говорячи про те, що представлені ним уявлення про породження психологічних феноменів носять загальнотеоретичний характер, а на практиці виділити конкретний акт неймовірно важко. Головною причиною складностей, за свідченням М.Я.Басова, виступала неоднотипність психологічних реакцій навіть на один і той же стимул. Стимул формально міг залишатись одним і тим же, але змінюватись у сприйнятті індивіда за своєю суттю. Стимулом могла бути сама дія стосовно наступної дії тієї ж особи, являючись водночас реакцією стосовно певного попереднього стимулу. Нарешті, стимул міг бути просто неясним або і зовсім невідомим, будучи схованим у глибинах організму або в минулому досвіді особистості. За всіх цих умов виділення окремого акту на практиці «могло являти собою задачу не менш важку, ніж виділення окремого атома в шматку металу...» [1, с. 300].

Басов виокремлює два типи стимулів – стимули безпосередні та стимули опосередковані.

#### I. Стимули безпосередні

1. Зовнішні.
  - а). Природного середовища.
  - б). Соціального середовища.
2. Внутрішні.
  - а). Органічні.
  - б). Минулого досвіду.

#### II. Стимули опосередковані

1. Зовнішній і внутрішній фон безпосередніх стимулів.
2. Набуті в індивідуальному досвіді.
3. Спадково набуті. (Див. [1, с. 301].)

М.Я.Басов вважав, що кожен стимул визначає спрямування процесу по своєму, він має своє детермінативне значення. Сукупність всіх стимулів в процесі, врахована з боку детермінативного значення кожного із них, повністю відкриває всю детермінацію процесу, яку М.Я.Басов описав наступною формулою: **{{(стимул-реакція) акт}+{{(стимул-реакція) акт}+{{(стимул-реакція) акт}}= діяльність.**

Запропонована Басовим модель є доволі цікавою, однак за спроби накласти її на дійсність виявляється, що зробити це надзвичайно важко, а сама теорія структурних форм є неймовірно складною. Тому, щоб зрозуміти бачення Басовим механізму, треба розглянути структурні форми організації процесу діяльності.

На думку Басова, є кілька основних структурних форм організації процесу діяльності, багато перехідних і безліч змішаних, що виражають взаємостосунки організму та середовища. Зупинимось на основних формах:



1. Простий ланцюг актів у часі. Його схема виглядає, на думку Басова, так:

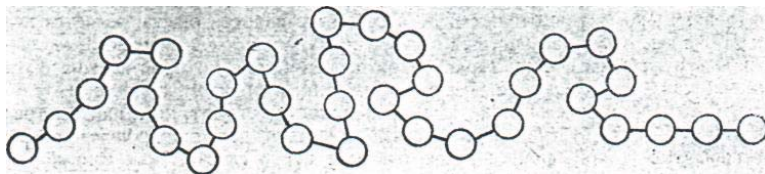
○○○○○○○○○○○○

Басов був переконаний, що «найпростішим випадком взаємостосунків організму із середовищем із психологічної точки зору буде такий, коли процес поведінки утворюється із таких окремих розрізнених актів, які нічим за змістом між собою не пов'язані і лише прилягають один до одного у часі, чим і обумовлюється позірна безперервність процесу. Структура процесу тут зводиться до того, що стимул (найчастіше елементарний) тягне за собою реакцію (зазвичай теж елементарну), яка і вичерпує повністю даний стимул, не викликаючи сама по собі подальшого розвитку процесу, але останній все ж не зупиняється, а спрямовується на новий стимул, що не має з попереднім нічого спільного, і цей новий стимул викликає нову реакцію» [1, с. 318]. Прикладом такої форми є хаотична діяльність дитини, яка, підпорядковуючись різним збудникам, то починає малювати, то побачивши в іншій дитину нову іграшку, кидає малюнок і намагається цю іграшку забрати собі, а потім, зацікавлена шумом, кидає вже непотрібну іграшку і біжить подивитися, що там сталося.

У реальній практиці, на думку Басова, саме простий ланцюг актів у часі, розвиваючись, породжує всі інші зв'язки: «Простий часовий зв'язок між явищами, що засновується на їх співіснуванні, у досвіді організму призводить до поєднання цих явищ в одне органічне ціле, в єдине життєве утворення. Психологічне вчення про асоціації і фізіологічне вчення про рефлекси переконливо доводять цей факт, не залишаючи жодних сумнівів, розкриваючи одночасно і всі умови, що мають при цьому те або інше значення. Отже, два явища, що не мали спочатку нічого спільного один з одним, але випадково співіснували в життєдіяльності організму, тільки в силу цього співіснування і вступають у взаємний зв'язок, дякуючи якому потім уже не існують одне без одного. Значення цього факту колосальне, його не можна переоцінити, оскільки в ньому розкривається той механізм, що лежить в основі розвитку нашого досвіду. В розвитку дитини функція вказаного механізму представляє для нас надзвичайно великий інтерес, звичайно, не з точки зору утворення в її досвіді тих зв'язків, які засновані на випадковому співіснуванні, хоча і це має дуже велике значення; абсолютно очевидно, що вказаний механізм залишається одним і тим же і тоді, коли співіснування явищ *не випадково* організовується нами самими в ім'я певних цілей» [1, с. 320-321]. Саме з простого часового ланцюга актів починається навчання, бо відомості, які надає педагог дитині, жодним чином не пов'язані в її досвіді. Тільки з часом знання почнуть укладатись у певну систему. Простий часовий ланцюг актів є, по-суті, нічим іншим, як окремим випадком і сходинкою до наступної, більш високої структурної форми, характерною особливістю якої має бути саме зв'язок між актами. Тоді в процесі діяльності окремі акти не тільки співіснуюватимуть, але як би вимагатимуть один одного, будучи взаємопов'язаними в одне ціле у минулому досвіді дитини. При цьому Басов наголошував, що стимул, який розпочинає процес, зовсім не визначає його

протікання. Один і той же стимул може стати причиною абсолютно різних процесів. Такий процес М.Я.Басов назвав асоціативно-детермінованим.

2. Асоціативно-детермінований процес. Його схема представлена нижче.



Асоціативно-детермінований процес складається із тих же елементів, що і простий ланцюг актів у часі, але між окремими елементами уже наявні зв'язки, хоча ці зв'язки є хаотичними і нічим не детермінованими.

Басов попереджав, що представлені схеми носять занадто грубий характер і не відображають усіх тонкощів складного процесу, тому значення цих схем «не може претендувати ні на що більше, аніж найповерховіше відображення складного явища з метою полегшення його розуміння» [1, с. 322].

Простий асоціативно-детермінований процес не має певної мети і тому в житті дорослої людини, на думку Басова, зустрічається досить рідко. Як приклад, Басов наводить випадок, коли після робочого дня людина виходить на прогулянку, якась випадкова асоціація породжує цілу лавину інших асоціативних образів та згадок і врешті-решт може завести навіть у спогади далекого дитинства. Отже, на думку Басова, асоціативно-детермінований процес настає там, де діяльність не підпорядковується певній, заздалегідь визначеній меті.

Дещо інше розуміння описаного явища представив Л.С.Виготський у своїй праці «Педагогічна психологія», яка після довгих років забуття була вперше перевидана у 1991 році за редакцією В.В.Давидова. Те, що М.Я.Басов називав простим асоціативно-детермінованим процесом, багатьма вченими, за словами Виготського, пов'язується з інстинктами. Він пише: «Останнім часом посилено висувається точка зору, що <...> інстинкт слід розглядати як складний або ланцюговий рефлекс. Під цим розуміється таке поєднання кількох рефлексів, коли відповідаюча частина одного рефлексу слугує подразником для наступного. Тоді внаслідок незначного поштовху або одного якогось зовнішнього подразника може виникнути складний ряд дій і вчинків, пов'язаних між собою таким чином, що кожна дія буде автоматично викликати наступну» [2, с. 25]. Якщо пристати на таку точку зору, наголошував Виготський, тоді розуміння інстинкту являтиме собою не що інше, «як ланцюг послідовних рефлексів, поєднаних між собою як окремі ланки. Умовно і схематично інстинкт можна позначити наступною формулою, якщо звичайний рефлекс позначається як  $ab$ , де  $a$  буде позначати подразник, а  $b$  – рефлекс, то інстинкт виразиться наступною формулою –  $ab-bc-cd-de$  і т.д.» [2, с. 26]. Однак такий підхід здавався Л.С.Виготському недостатньо обґрунтованим, і він не міг беззастережно приєднатися до прихильників такої точки зору. Він слушно зауважував, що інстинкт, на відміну від рефлексу, «знаходиться у значно менш обмеженому і точному зв'язку з елементами навколишнього середовища... Рефлекс – це зв'язок однозначний, чітко визна-

чений і детермінований» [2, с. 26]. В інстинкті ж цей зв'язок є набагато менш визначеним і більш вільним. Л.С.Виготський відзначав три особливості, які кардинально відрізняють інстинкт від рефлексу:

1. Між інстинктивною реакцією і середовищем наявний більш розтяжний і гнучкіший зв'язок, аніж це є при рефлексі.

2. Система рухів, що складає рефлекс, чітко визначена і задана наперед в абсолютно точно визначеному вигляді. Інстинктивні ж рухи ніколи наперед не можуть бути до кінця передбачені та враховані, ніколи не являють собою точного трафарету і варіюються від випадку до випадку.

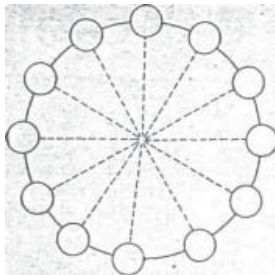
3. До складу інстинкту входять набагато складніші рухи, ніж у рефлексі. В той час, як у рефлексі діє зазвичай один орган, в інстинкті задіяний узгоджений ряд рухів кількох органів. (Див. [2, с. 26].).

Бачення Виготським інстинкту далеке від традиційного. Більше того, воно, по суті, заперечує і ту рефлексологічну парадигму, в якій він намагається його розглядати. Вчений, ілюструючи дію інстинкту, наводить відомий факт про дії білки, вихованої в домашніх умовах, яка ніколи не знала зимової скрути і голоду, але кожен осінь кидалась збирати запаси на зиму. Спираючись на дещо суперечливі дослідження В.О.Вагнера (чиї погляди на інстинкти він явно підтримував), Л.С.Виготський висловлював припущення, що рефлексами керує вегетативна нервова система, а інстинктами – центральна [2, с. 26].

Саме тому, що, на думку Виготського, за дію інстинктів відповідає головний мозок, він розглядав інстинкт як «механізм виховання». Він вважав, що «із психологічної точки зору інстинкт розкривається як могутня спонунка, що пов'язана з найскладнішими органічними потребами і досягає іноді абсолютно непереборної сили. Інстинкт є наймогутніший імпульс і стимул до діяльності. Інстинкти як форма пристосування, вироблені у відомих умовах, можуть виявитися корисними тільки для цих умов; якщо ж умови змінюються, вони можуть опинитися у розладі з середовищем, і тоді завданням виховання буде усунення цієї дисгармонії, приведення інстинкту знов до погодження з умовами середовища. Вся людська культура, що стосується самої людини і її поведінки, являє собою не що інше, як таке пристосування інстинкту до середовища» [2, с. 84-86 ].

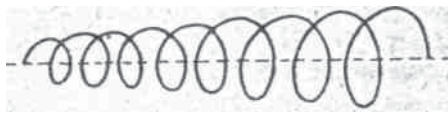
Однак повернемося до поглядів М.Я.Басова. Третім, і найважливішим серед виокремлених ним структур є аперцептивно-детермінований процес, схема якого представлена нижче:

3. Аперцептивно-детермінований процес.



Характерні ознаки цієї форми «полягають <...> в націленості процесу на певну мету і планованості протікання його у відповідності з поставленою метою... Стихійне протікання процесу, що розвивається на основі випадкових асоціацій зчеплення, поступається місцем цілком впорядкованій діяльності, що регулюється у своєму протіканні у відповідності з вимогами моменту» [1, с. 323]. Головна особливість в детермінації даного процесу полягає у тому, що основним детермінуючим фактором його є основний стимул, що зазвичай входить у процес у вигляді певного завдання або мети. Цей стимул і спрямовує весь процес таким чином, що кожний відрізок процесу, кожний окремих акт знаходиться під його безпосереднім впливом. Водночас рефлекторно-асоціативний механізм зберігає все своє значення і у цьому процесі. Окремі акти процесу послідовно змінюють один одного, підпорядковуючись регулюванню цього механізму; кожен попередній акт тут так само настійливо вимагає свого наступного, як і в справжньому асоціативно-детермінованому процесі. Суттєва різниця, однак, полягає в тому, що кожен наступний акт тут узгоджується не тільки із своїм попереднім, але й із основним стимулом усього процесу, з його метою або завданням. Ця обставина і є тим обмежувальним началом, яке спрямовує даний процес по строго визначеному шляху. Основний стимул, детермінуючи процес, зачинає перед ним одні шляхи, залишаючи відчиненими інші. Таким чином, якщо в асоціативно-детермінованому процесі можна констатувати зв'язки між елементами процесу тільки одного порядку, а саме асоціативні зв'язки кожного наступного зі своїм попереднім, то в аперцептивно-детермінованому процесі наявні подвійні зв'язки, із яких одні залишаються такими самими, як і в попередньому випадку, а інші є характерними саме для даного процесу; це центральні зв'язки кожної ланки процесу, кожного окремого акту з його основним, вихідним стимулом [1, с. 324].

Басова не задовольняла представлена ним же самим схема, оскільки вона виглядає замкненою, ніби зображуваний нею процес своїм кінцем повертається до початку, тоді як насправді такого не буває. Модель повинна бути не плоскісною, а чотирирівнірною. Перемогти тривимірність він намагався в іншій схемі цього ж процесу, спіральній, але вважав, що у такому вигляді втрачається наочність подвійності зв'язків процесу.



Можна висловити припущення, що в основі уявлень М.Я.Басова про перцептивно-детермінований процес лежав конус.

Окрім цих трьох основних форм Басов виділяв перехідні та змішані форми, які відображали різні стадії розвитку структур діяльності. Як же формується, на думку вченого, ці структури, які відображають основний психологічний механізм?

М.Я.Басов вважав, що середовище, яке оточує дитину, дає їй багато готових форм і структур, що стосуються як статичних об'єктів, так і різних динамічних явищ. Всі ці змісти середовища відкладаються в її досвіді у вигляді певних «схем» (схеми предметів і схеми дій), які потім вона і відображає у своїй діяльності. Кожна така схема, вкладаючись в основу процесу діяльності, спрямовує його певним шляхом і обумовлює планомірність його розвитку. В залежності від того, в якому стані знаходиться сама «схема», наскільки вона повна, точна, визначена, буде, вочевидь, знаходитись і характер процесу, його структура. Серед множини «схем», що існують у досвіді дитини, одні можуть бути такими, що давно склалися і багаторазово закріпилися у дії, яка відображається, інші – зовсім нові, непевні і легко змінюють свої обриси. Предмети, з якими дитина має справу кожного дня, до яких вона звикла, утворюють в її досвіді повністю стійкі та певні «схеми». Діяльність, що розвивається на основі таких схем, містить у собі в повній мірі ознаки певної цілеспрямованості та планомірності, але разом із тим за внутрішньою своєю сутністю вона абсолютно автоматична, тобто протікає так само, як простий рефлекторно-асоціативний процес. Не тільки різні технічні «навички» – такі, як письмо, читання, рахунок, але і багато інших видів нашої повсякденної діяльності, можливо, навіть більша частина того, що ми робимо з дня на день, більшою чи меншою мірою має такий характер. Яким би складним не було завдання, вирішити його можна лише на основі власного досвіду. Певні стимули породжують відповідні реакції. Водночас М.Я.Басов був переконаний – немає прямого зв'язку між стимулом і якістю реакції, більше того, один і той же стимул може цю реакцію породжувати, а може і не породжувати. Людина здатна (можливо, не усвідомлено) відбирати стимули, на які вона реагує.

Тут доречно звернутись до поглядів Л.С.Виготського. Як і М.Я.Басов, він був прихильником думки, що поведінка є процес взаємодії особистості із середовищем. І в цій взаємодії можуть виникнути три ситуації:

1. Організм відчуває свою перевагу над середовищем. Всі вимоги і завдання, які ставляться перед організмом, можуть бути з легкістю вирішені. У цьому випадку поведінка здійснюється без жодних внутрішніх затримок, і відбувається оптимальне пристосування за мінімальної витрати енергії та сил.

2. Середовище буде сильнішим за організм, матиме перед ним значні переваги. Тоді пристосування організму до такого середовища буде проходити надзвичайно важко з великими витратами енергії.

3. Організм і середовище перебувають у певній рівновазі. (Див. [2, с.121].)

На думку Л.С.Виготського, всі три вищезазначені ситуації – основа для розвитку емоційної поведінки. Він взагалі прямо пов'язував емоції з інстинктами, вважаючи, що емоції «є результатом оцінки самим же організмом своїх стосунків із середовищем» [2, с. 121]. А відтак і всі емоції, пов'язані з відчуттям сили, задоволення, всі позитивні відчуття породжені першою ситуацією. Всі негативні емоції виникають із другої ситуації, а третя є джерелом емоційної індиферентності в поведінці.

Проте Л.С.Виготський, на відміну від М.Я.Басова, вважав емоцію не регулятором поведінки, а реакцією в критичні і катастрофічні хвилини, точкою нерівноваги, підсумком і результатом поведінки, що в «кожну хвилину безпосередньо диктує форми подальшої поведінки» [2, с. 122]. Уточнюючи свою думку, Л.С.Виготський писав: «Таким чином, емоційна реакція як реакція вторинна – могутній організатор поведінки. В ній реалізується активність нашого організму» [2, с. 122].

Обидва вчені сходились у розумінні того, що емоція є важливим чинником поведінки людини, а тому уміння точно змодельовати необхідні емоції відіграють неймовірно важливу роль в побудові педагогічного процесу.

М.Я.Басов писав: «Структурний аналіз процесів поведінки дає нам в руки все необхідне для того, щоб розібратися в <...> механізмах регуляції. Слід пригадати всі структурні форми процесів, як основні, так і перехідні, а також те, що було викладено у зв'язку з питанням про детермінацією процесів, щоб мати у своєму розпорядженні всю фактичну основу для утворення певного погляду на власне регуляторні механізми. Адже ж структурна форма процесу розпізнається нами ззовні, як би з поверхні процесу, але всередині її лежить певний механізм, що і створює її. Тому ми маємо повне право сказати, що кожна форма створюється своїми власними механізмами; іншими словами – скільки форм, стільки і механізмів. Якщо ми вище виділили дев'ять структурних форм, із яких три основні та шість перехідних, то, очевидно, стільки ж існує і різних механізмів регуляції» [1, с. 420]. Здається, думка висловлена гранично чітко – існують дев'ять структурних форм породження актів діяльності людини. Кожна структурна форма має свої особливості, а відтак, здавалося б, повинна мати свій власний механізм регуляції процесу. Однак для Басова такий занадто простий шлях є неприйнятним:

«Тим не менше, говорити про дев'ять різних механізмів регуляції навряд чи було б доцільно. Заглиблюючись в особливості кожної структурної форми, ми не можемо не помітити, що різниці між ними, а відповідно і ступінь близькості, все ж не однакові...» [1, с. 421]. Басов вважає, що в одній і тій же структурі можуть бути задіяні різні механізми її регуляції. Так, простий часовий ланцюг актів регулюється також на основі рефлексивно-асоціативних зв'язків між стимулом і реакцією, як і асоціативно-детермінований процес; але в одному випадку даний механізм є самодіючим і тому здатний дати безперервну нитку процесу, ведучи її з однієї точки, а в іншому випадку цього ще немає.

Інша справа, коли доводиться порівнювати першу або другу основну форму з третьою (аперцептивно-детермінований процес). Тут в регуляцію процесу вводиться новий фактор – центральний зв'язок кожної ланки процесу з основним стимулом. Таким чином в регуляції створюється явне ускладнення, що тягне за собою іншу якість і іншу продуктивність процесу. Та обставина, що ускладнюється та ж сама початкова рефлексивно-асоціативна основа, не міняє сутності справи, бо інакше і бути не може, якщо дивитись на обидва регуляторні механізми з генетичної точки зору. При наявності

спільної основи тут ускладнений механізм виглядає як інший механізм, що відрізняється від першого, більш простого, рефлекторно-асоціативного механізму [там само].

Однак при всій складності вищеприписаного процесу його можна звести до двох механізмів регуляції – простого і складного. Причому складним механізмом регулюється лише типовий аперцептивно-детермінований процес. Між складним і простим механізмом регуляції немає різкої роз'єднаності, за наявності якої те, що знаходиться у віданні одного механізму, ніколи не може бути у віданні іншого.

Єдність психологічних механізмів підкреслював і Л.С.Виготський, який писав, аналізуючи діючі механізми емоцій: «... усяке відчуття є той же механізм реакції, тобто певної відповіді організму на яке-небудь подразнення середовища. Отже, механізм виховання почуттів у загальних рисах той же, що і для решти реакцій. Шляхом поєднання тих або інших подразників ми можемо завжди замикати нові зв'язки між емоційною реакцією і яким-небудь елементом середовища»[2, с. 125-127].

**Висновки.** Як бачимо, в двадцяті роки минулого сторіччя М.Я.Басов та Л.С.Виготський почали розробляти загальну теорію психологічних механізмів. На жаль, трагічні та передчасні смерті обох видатних вчених не дали змоги закінчити цю роботу.

### Література

1. Басов М.Я. Общие основы педологии. – 2-е изд., испр. и доп. / М.Басов. – М.-Л. : Гос.изд-во, 1931. – 802 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Лев Выготский ; под ред. В.В.Давыдова. – М. : Астрель : Хранитель, 2008. – С.125-127
3. Кондратенко Л.О. Михайло Якович Басов про людину як активного діяча в середовищі / Лариса Кондратенко // Шлях освіти. – 2009. – № 3(53). – С.42-46.
4. Максименко С.Д. Психологічні механізми зародження, становлення та здійснення особистості / С.Д.Максименко, В.В.Клименко, А.В.Толстоухов. – К. : Вид-во Європейського ун-ту, 2010. – 152 с.

*В статье анализируются поиски основных психологических механизмов в работах М.Я.Басова и Л.С.Выготского, написанных в 20-х годах прошлого века. Обращается внимание на общность и различие взглядов этих выдающихся психологов на сущность и особенности психологических механизмов.*

**Ключевые слова:** психологические механизмы, детерминация психического процесса, модели типов психологических механизмов Л.С.Выготского и М.Я.Басова.

*In the article the searches of basic psychological mechanisms in works of M.Ya.Basov and L.S.Vygotsky, written in 20th of the last century are analyzed. Attention applies on community and distinction of looks of these prominent psychologists on essence and features of psychological mechanisms.*

**Keywords:** psychological mechanisms, determination of the mental process, model types of psychological mechanisms of M.Ya.Basov and L.S.Vygotsky.

## ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ПРЕДМЕТ ПІКЛУВАННЯ ПРАЦІВНИКІВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ

С.Л.Коробко

*Проаналізовано ставлення шкільних психологів до сприяння збереженню здоров'я учнів як професійної функції. Висвітлено експериментальний досвід методичного забезпечення ефекту діяльності шкільної психологічної служби.*

**Ключові слова:** комплексний підхід, психологічний супровід, оптимізація енергетичних витрат учнів у навчанні, психокорекція.

Проблема змісту психологічного забезпечення діяльності навчальних закладів увійшла в ряд **актуальних** у зв'язку зі створенням наприкінці минулого століття структури відповідного призначення – шкільної психологічної служби. Методологічні та організаційні питання щодо діяльності психолога зі сприяння збереженню здоров'я школярів опрацьовані у роботах різних спеціалістів у галузі дитинства – педагогів, медиків і психологів (В.М.Астапов, С.І.Болтівець, С.М.Громбах, Н.І.Гуткіна, І.В.Дубровіна, А.А.Дубровський, А.М.Карпукіна, М.С.Корольчук, Л.А.Лепіхова, С.Д.Максименко, В.Г.Панок, А.О.Прохоров, Г.М.Сердюковська, Н.В.Чепелева та ін.).

Вихідна позиція науковців, побудована з урахуванням цілісності різних форм існування особистості (тілесної, психічної, духовної), враховує необхідність створення умов для комплексного підходу до збереження здоров'я дітей незалежно від форм організації їх життя. Ці вимоги сформульовані С.М.Громбахом у 1985 році. Він передбачав: «У майбутньому в школі буде організована психогігієнічна служба, потреба у якій у даний час настільки відчутна. Тільки спільні зусилля в цьому напрямку шкільного лікаря, психолога, вихователя, педагогів і найперше класного керівника зможуть забезпечити первинну профілактику нервово-психічних порушень і необхідну їх корекцію, насамперед психогігієнічними засобами» [4, с. 218].

На сьогодні зусиллями науковців створена теоретична база та суттєво збагачено методичний арсенал валеологічного впливу на здоров'я дітей, підлітків і юнаків у процесі навчання. Визначений зв'язок змісту понять «здоров'я», «психічне здоров'я», «психологічне здоров'я» зі стратегією діяльності шкільного психолога у здійсненні його професійних функцій (С.Д.Максименко), розроблені основи педагогічної психодіагностики (С.І.Болтівець), актуалізовані у контексті спрямованості на діяльність шкільного психолога методичні системи, що дозволяють перебороти найбільш поширені серед учнів невротичні реакції, послабити перевтому, перенапруження (І.В.Дубровіна та співробітники).

На чітке визначення сутності змісту діяльності психолога у ракурсі сприяння здоров'ю школярів спрямовує трактування понять «психічне здоров'я» та «психологічне здоров'я», наведене С.Д.Максименком. «Психічне здоров'я, на наш погляд, – пише вчений, – слід розуміти як аспект здоров'я взага-



лі, який наголошує на етапі душевного комфорту, відсутності патологічних психологічних проявів та здатності до ефективної діяльності і саморегуляції у відповідності до власних (відрефлексованих) цілей і інтересів людини» [7, с. 6]. Щодо поняття «психологічне здоров'я», то воно пов'язується з розвитком особистості: «термін виник у зв'язку з необхідністю диференціювати стани соматично і психічно здорової людини відносно її становлення як цілісної особистості, рівня і змісту вищих рухових переживань і процесів смислоутворення» [там же].

У наведеному контексті понять і їх співвідношень нами здійснене дослідження методичних аспектів діяльності шкільного психолога, що ефективно сприяє збереженню та зміцненню здоров'я молодших школярів. Проблема психічного здоров'я школярів у дослідженні розглядається з точки зору повноти, багатства розвитку особистості, а спрямованість психологічної служби на сприяння розвитку особистості учня – як шлях впливу на його здоров'я.

Експеримент проводився за наявності у школі чинників, які, знаходячись у протиборстві своєї спрямованості, різко загострюють актуальність проблеми охорони здоров'я учнів і водночас створюють певний контекст для конструктивних рішень. З одного боку, усвідомлена на усіх рівнях (бодай учителями, учнями та їх батьками) недосконалість підручників; перевантаженість змісту, що, крім іншого, впливає на навчальний режим і спотворює його; жахливий (за даними статистики) стан здоров'я учнів. З іншого, – хоча і повільно, у процес навчання та виховання впроваджуються ідеї гуманістичної педагогіки, зокрема, визнання здоров'я людини за найвищу цінність.

**Концептуальна основа дослідження** ґрунтується на ідеї теорії розвитку людини про те, що навчання є органічно притаманним людині явищем, формою її розвитку як особистості (Л.С.Виготський), а також на логічному висновку з наведеного положення. «Саме з цієї причини, – пише С.Д.Максименко, – ми вважаємо його (навчання. – С.К.) дійсним фактором здоров'я особистості» [7, с. 6].

Розуміння залежності здоров'я учня від навчання у контексті особистісно орієнтованого підходу має пряме відношення до визначення методу роботи психолога. Згідно із новою парадигмою, в освіті не стільки учень має підлаштуватися під школу, скільки школа – враховувати потреби та здібності учня. Визначати індивідуальні особливості дитини і сприяти тому, щоб вони враховувалися у навчально-виховному процесі упродовж її навчання становить головне завдання шкільного психолога і передбачає відповідний метод – метод психологічного супроводу.

На **констатувальному етапі експерименту** з'ясувався реальний стан проблеми щодо збереження та зміцнення здоров'я учнів у школах, а також вивчалось ставлення психологів і педагогів до вирішення цієї проблеми як професійної функції. Збір даних здійснювався протягом усього дослідження за участю шести шкіл Києва і Нікополя, керівництва цих шкіл, 60-ти психологів (тих, які працюють в експериментальних школах, а також учасників

районних семінарів) та 60-ти учителів експериментальних шкіл. Методична програма включала бесіди, анкети, аналіз продуктів діяльності (шкільні плани роботи, «Карти розвитку учнів» та інші матеріали з діагностики та корекційно-розвивальної діяльності психолога. Добротний матеріал одержано з публікацій педагогічної преси, де наводиться досвід роботи шкіл з проблеми, про яку йдеться.

Під час роботи з досліджуваними увага акцентувалася на таких питаннях: яке уявлення про функції школи має досліджуваний; яке місце у своїй діяльності досліджуваний відводить захисту здоров'я учнів; особливості стратегії діяльності психологів – за типом психологічного супроводу чи в основному фронтальна діагностика та консультування за запитом.

Аналіз матеріалів цієї частини дослідження дає підстави для визначення певних тенденцій.

За останній час школи суттєво збагатилися інноваційним досвідом вивчення та впровадження ідей здоров'язберігаючого навчання. Він є певним досягненням шкіл – перш за все у плані оновлення педагогічного мислення, звернення до пошуку методів, адекватних цілям особистісно орієнтованого навчання. Досвідчені педагоги сприймають цей досвід як «свіжу хвилю гуманізації освіти».

Між тим у досвіді, з яким ми ознайомились, чітко простежується еkleктичний підхід до проблеми з орієнтацією на ті чи інші ланки навчально-виховного процесу. Переважно опрацьовуються ланки фізичної культури; залучаються ширше, ніж зазвичай, програми медичного контролю; посилюється акцент на надання знань про негативний вплив на здоров'я людини шкідливих звичок; активно опрацьовується у педагогічних колективах здоров'язберігаючий ефект педагогічного спілкування тощо.

І педагоги, і психологи схильні зменшувати свою роль у охороні здоров'я школярів. У якості аргументів використовуються посилання на практичну неможливість впливати на здоров'я учнів за умов несприятливих соціально-економічних факторів, низького рівня загальної культури суспільства. Інший аргумент є пов'язаним із недосконалістю самої системи освіти. Перш за все учителі вказують на перевантаження змісту навчання та неконструктивне структурування навчального матеріалу в підручниках.

Логічними в цій ситуації є також результати, які стосуються оцінки обстежуваними позитивних у валеологічному плані якостей діючої системи навчання. Виявилось, що навіть стандартні в навчально-виховному процесі дії, які мають здоров'язберігаючий потенціал і мають певний ефект, з позиції валеологічного впливу залишаються малоусвідомленими. Одну з причин цього явища становить недостатня конкретність постановки проблеми у документах, що регламентують діяльність школи. Можна сподіватися, що введення у число критеріїв оцінки діяльності школи показників валеологічного впливу стане міцним мотивуючим фактором посилення захисту здоров'я учнів у навчально-виховному процесі.

Дослідження відображає типовий для шкільної психологічної практики факт недостатньої розробленості організаційно-методичних компонентів

діяльності служби. Не випадково стратегія діяльності майже усіх досліджуваних психологів є неконструктивною. Як правило, психологи, задіяні у прийомі дітей у перший клас, проводять фронтальну діагностику з питань адаптації учнів першого та п'ятого класів, тренінги, консультації за запитом учителів, інколи – батьків, виступають на педагогічних радах і батьківських зборах (частіше з питань вікових особливостей учнів). Нерідко на психолога перекладають проблеми, вирішення яких не стосуються його компетенції. Загалом складається ситуація, за якої психолог, будучи завантажений роботою, не спрямовує свої дії на системну допомогу навіть тим дітям, які її вкрай потребують.

На **формуальному етапі дослідження** опрацьовувалася модель методичного забезпечення валеологічного ефекту діяльності психолога. За задумом, дана модель повинна враховувати науково-методичні досягнення функціонування шкільної психологічної служби і водночас відповідати реаліям шкільної ситуації настільки, щоб бути реалізованою у психологічній практиці школи вже тепер.

В одній із двох експериментальних шкіл було розгорнуте дослідження згідно із завданнями та умовами, відображеними в експериментальному проєкті. Колеги іншої школи здійснювали спробу використати у своїй роботі опрацьовану у експерименті методичну модель практично самостійно. Таким чином вивірялось, за яких умов розроблена методична модель може бути використана у школах звичайного типу.

В **експериментальному проєкті** валеологічний ефект діяльності психолога розглядається як органічна складова результату діяльності спеціаліста, спрямованої на психологічне забезпечення умов психічного та особистісного розвитку з урахуванням новоутворень певного вікового етапу.

У якості головного методу роботи психолога досліджувався метод психологічного супроводу учнів. Цей метод дозволяє на різних етапах навчання забезпечувати (у безпосередній праці з учнем і шляхом надання певних знань учителю) особистісний підхід на основі індивідуально-психологічних особливостей дитини. У нашому варіанті психологічний супровід трактується як цілісна діяльність практикуючого в школі психолога, що здійснюється впродовж навчання дитини та включає три взаємопов'язані компоненти: накопичення та систематизація інформації про різні сторони психіки дитини та динаміку її розвитку (тобто задіяна діагностична функція); створення соціально-психологічних умов для розвитку учня у гармонійній цілісності його фізичних та психічних можливостей (розвивальна функція); включення спеціальних умов для здійснення допомоги дітям з проблемами у психологічному розвитку, навчанні та поведінці (корекційно-розвивальна функція).

Психологічний супровід обслуговує розвиток учнів за програмою, яка складається із чотирьох блоків характеристик: особливості морфогенетичного розвитку, особливості пізнавальної діяльності, особистісні якості, система ставлень. Змістова наповненість блоків психологічного розвитку ви-

значена з урахуванням етапу навчання. Спочатку (приблизно до середини третього класу) використовуються характеристики психолого-педагогічного статусу початківця, у міру того, як починають проявлятися пізнавальний стиль, особистісні якості, а також набуває більш зрілих форм система ставлень, включається опис психолого-педагогічного статусу випускника початкової школи. Перший і другий викладені у книзі С.Л.Коробко, О.І.Коробко [6].

Провідними у сенсі валеологічного впливу визначені дві позиції: збереження та зміцнення здоров'я учнів шляхом оптимізації процесу витрат і поповнення енергетичних ресурсів у навчанні, а також психокорекція емоційно-нервових відхилень.

Навчальна діяльність розглядається як основне джерело резервів збереження здоров'я учнів. Будучи органічно притаманним людині явищем, формою її розвитку як особистості, до того ж провідною для досліджуваних діяльністю, вона має певний здоров'язберігаючий потенціал. Умовою його реалізації є вироблення таких внутрішніх, психологічних механізмів, які дозволяють бачити успішно та економно (у плані збереження власної енергії і часу), здійснювати різні види діяльності із засвоєння програмного матеріалу (в початковій школі це, перш за все, вміння працювати з книгою та іншими джерелами навчальної інформації, а також культура усної та письмової мови).

Валеологічний ефект навчальної діяльності є важливим чинником в оптимізації взаємозв'язку операційного та мотиваційно-вольового компонентів діяльності, зокрема, забезпечення оптимального стану учня під час діяльності. Відомо, що феномен «психічний стан» С.Л.Рубінштейн, а потому і В.М.М'ясіщев назвали загальним функціональним рівнем психічної діяльності, на фоні якого розвиваються психічні процеси. Фоновий стан відображає певну міру мобілізації сил, енергії, активності особистості у процесі діяльності, стимулює її або перешкоджає її протіканню.

Позитивні емоції, за умови педагогічно грамотної організації навчання, породжуються самою діяльністю завдяки відчуттю успіху, здобутого у напруженій праці. Іншим каналом збудження позитивних емоцій та утримання позитивного самовідчуття учнів є створення на уроці комфортної атмосфери спілкування.

У експерименті опрацьовувалася **ідея**, згідно із якою головними умовами валеологічного ефекту у навчанні є спрямування навчальних завдань на оптимальний рівень пізнавальних можливостей учнів, а серед характеристик спілкування – підпорядкованість завданням співпраці з учнями, зразки доброзичливості, рівного настрою, емоційного прийняття кожного учня незалежно від його успіхів у навчанні.

Для індивідуалізації діяльності учнів (майже у рамках кожної навчальної теми) використовувалися завдання, у яких варіювались вимоги до різних репрезентативних систем, а також завдання, що передбачають різний ступінь творчої самостійності (репродуктивні – продуктивні) з великим спектром їх диференціації. На збереження здоров'я учнів працюють прийоми периферизації уваги (мовленнєві паузи, майже непомітне інтонування, управління мимовільною пам'яттю), завдяки чому утворюється продуктивний план необтяжливого навчання. Задля підтримки психічного та фізичного само-

відчуття учнів на уроці використовуються найпростіші релаксаційні техніки та різні комплекси фізичних вправ.

Психокорекція в контексті експериментального проекту обмежується участю у вирішенні проблем адаптації школярів, а також шкільної тривожності.

Психологічний супровід за запропонованою моделлю здійснюється у системі навчально-виховної роботи школи на рівні узгодження ближніх і перспективних завдань та на рівні здійснення корекційно-розвивальних заходів. Саме це дозволяє психологу здійснювати професійно орієнтований вплив на учня, сприяючи тим розвиткові особистості у цілісності різних форм її існування.

Слід зазначити, що встановлення продуктивного зв'язку діяльності психолога зі складною за структурою і вкрай рухливою педагогічною системою саме по собі є на сьогодні проблемою вже тому, що здоров'язберігаючі завдання навчального закладу, як правило, не сформовані у програму дій. У нашому дослідженні така програма була створена сумісно з директорами експериментальних шкіл. (Щоб надати цій позиції більшої ваги, ми визнали за доцільне виокремити поряд із педагогічною та психологічною функціями навчального закладу також валеологічну функцію, суть якої визначається як забезпечення збереження та зміцнення здоров'я учнів.)

Валеологічна лінія впливу у системі шкільної роботи має притаманний предмету зміст і реалізується через багатовекторну структуру десяти взаємопов'язаних напрямків, у тому числі – педагогічне забезпечення валеологічних аспектів уроку; формування цінностей, особистісних якостей і психологічного інструментарію, що мотивують збереження здоров'я і роблять учня спроможним підтримувати і зміцнювати здоров'я за різних життєвих обставин. Визначення цієї сторони шкільного життя складає основу для продуктивної співпраці з учителями і лікарем. У експерименті співпраця з колегами здійснювалася у різних формах: участь у колоквиумах; проведення семінарів з питань експерименту; обговорення даних психодіагностики та результатів спостереження за учнем у навчальному процесі; розроблення навчальних завдань за характеристиками, що зорієнтовані на засвоєння учнями матеріалу з оптимальними витратами фізичної і психічної енергії тощо.

Дослідницький проект покладено в основу експерименту, у якому психологічним супроводом були охоплені 97 учнів за період їх навчання з першого по четвертий клас включно. За чотири роки відбулися деякі зміни у складі учасників експерименту (учнів та учителів), але це не змогло суттєво відбитися на його результатах.

У процесі дослідження мінялося ставлення учителів до участі у експериментальному проекті. Узагальнені дані анкети, експертної оцінки замісників директора та колег-педагогів, особисті спостереження на уроці та у спілкуванні свідчать про наступне.

Семеро з дванадцяти вчителів, яким запропонували участь в експериментальному проекті, почали працювати у ньому з чіткою позицією «вимушена, але згодна». Витоки цієї настанови – у невірі в позитивну перспективу експерименту, у відсутності досвіду співпраці з психологом і побоювання

«ще одного контролера», у відчутті вичерпаності своїх можливостей та ін. Незважаючи на нелегкий шлях пошуку, на початку якого незначні перемоги змінювалися невдачами, разом із очевидними успіхами у навчанні дітей майже всі вчителі змінювали свою позицію на позитивно-активну. Наприкінці експерименту всі схвалювали привнесення у навчальний процес оновлених підходів і тактик. Особливе місце учителі відводили ефекту формування навчальної діяльності.

Учні експериментальних класів наприкінці другого року навчання стали випереджувати однолітків з контрольних класів за показниками оволодіння навчальною діяльністю, а починаючи з четвертого класу – значно випереджали часові стандарти, що склалися у практиці. Впродовж останнього півріччя за умов звичайного навчального навантаження виконували план уроку, випереджаючи учнів контрольних класів на 6-7 хвилин (дані спостереження учителів за відповідною програмою, яка також включала опис рівнів сформованості навчальної діяльності та протоколи фіксування часу на виконання певних циклів навчальних завдань). В результаті звільнювався час, у який, за вимогами проекту, діяльність дітей мала бути нерегламентованою. Як правило, учні імпровізували на теми «життя класу», «друзі мріють», «комп'ютер – друг, комп'ютер – ворог», «ми відпочиваємо» та ін.

Довготривале відстеження учителями експериментальних класів працездатності дітей на хвилі її спаду (кінець навчального дня, тижня та ін.) показало, що працездатність набирає тенденцію до поліпшення майже у всіх учнів у другому півріччі другого класу. Виняток становлять соматично ослаблені діти. Показова динаміка працездатності дітей із повільним темпом психічних процесів: із дев'яти випадків, які були в експерименті, у п'яти на початку експерименту відмічалися великі коливання працездатності. Але наприкінці другого року навчання працездатність цих учнів віризнялася задовільними показниками. Такі зміни ми пов'язуємо зі зм'якшенням конфлікту між темпоральними особливостями дітей і вимогами фронтальної роботи у класі. Це зм'якшення є в основному результатом успіху дітей у оволодінні операційно-технічними вміннями навчання, які створювали для учня можливість прискорити виконання навчальних завдань і розширювали поле його самостійної діяльності.

Чотириразові (у другому, третьому та двічі у четвертому класах) заміри взаємовідносин учнів із визначенням самооцінки, очікуваної оцінки з боку класу та оцінки учнем класу як «внутрішнього манометра» самовідчуття особистості у групі (Я.Л.Коломінський, А.В.Петровський) засвідчили високий рівень емоційного благополуччя учнів експериментальних класів. Результат методики із застосуванням оціночних шкал підтверджено висновками учителів. За їх характеристиками, діти ставляться один до одного доброзичливо, конфлікти між ними – ситуативні, прояви агресії – явище нечасте, настрої дітей переважно життєрадісний.

Спроба впровадити опрацьований в експерименті проект психологічного супроводу учнів в іншій школі закінчилася невдачею. І це за умов, що школа займала високе рейтингове місце за якістю навчання, у ній працював дипломований психолог зі стажем роботи, в стартовий період школі була надана

методична допомога. Аналіз ситуації показав, що головною причиною того, що відбулося, стала недостатня усвідомленість більшістю педагогів значущості психологічної та валеологічної функцій педагогічної діяльності.

**Висновки.** Наведений у статті в цілому успішний досвід експерименту виявив певні резерви валеологічного впливу психологічної служби. Водночас висока напруга, з якою психолог та учителі забезпечували реалізацію експериментального проекту, дають підставу для думки про те, що витoki поліпшення справи знаходяться в усвідомленні освітянами важливості і сутності валеологічної функції навчальних закладів.

### Література

1. Астапов В.М. Психическое здоровье учащихся и осуществление индивидуального подхода к ним : методические рекомендации / В.М.Астапов. – М. : МГИУУ, 1989.
2. Болтівець С.І. Педагогічна психодіагностика: теорія та методика : монографія / С.І.Болтівець. – К. : Редакція «Бюлетеня Вищої атестаційної комісії України», 2000.
3. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка / Л.С.Выготский // Педология. – 1928. – № 1.
4. Громбах С.М. Психогигиена учебных занятий в школе / С.М.Громбах // Психогигиена детей и подростков. – М. : Медицина, 1995.
5. Карпухина А.М. Психологические и психофизиологические пути повышения эффективности деятельности / А.М.Карпухина. – К. : Знание, 1990.
6. Коробко С.Л. Работа психолога с младшими школьниками / Коробко С.Л., Коробко О.І. – К. : Літера, 2008.
7. Максименко С.Д. Навчання і психологічне здоров'я особистості / С.Д.Максименко // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2006. – №3.
8. Мясичев В.Н. Личность и неврозы / В.Н.Мясичев. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1960.
9. Мясичев В.Н. Психология отношений / В.Н.Мясичев ; под ред. А.А.Бодалева. – М. : Изд-во «ИПП» Воронеж, 1995.
10. Основи практичної психології / за ред. В.Панка, Т.Титаренко, Н.Чепелевої та ін. – К., 1999.
11. Психогигиена детей и подростков / под ред. Г.Н.Сердюковской, Г.Гельница. – М. : Медицина, 1985. – 224 с.
12. Руководство практического психолога: психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / под ред. И.В.Дубровиной. – М. : Академия, 1995. – 168 с.

*Приведенный в статье в целом успешный опыт эксперимента выявил определенные резервы валеологического влияния психологической службы. В то же время высокое напряжение, с которым психолог и учителя обеспечивали реализацию экспериментального проекта, дают основания для мысли о том, что истоки улучшения связаны с осознанием работниками образования важности и сущности валеологической функции учебных заведений.*

**Ключевые слова:** комплексный подход, психологическое сопровождение, оптимизация энергетических затрат учеников в процессе обучения, психокоррекция.

## ДІАГНОСТИЧНІ ТА ПРОГНОСТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ МЕТОДІВ ПСИХОДІАГНОСТИКИ ОБДАРОВАНОСТІ

Д.К.Корольов

*Автор аналізує діагностичні та прогностичні можливості методів психодіагностики обдарованості. Зокрема, в статті розглядаються переваги та обмеження тестів здібностей, рейтингових шкал, якісних методів, динамічного оцінювання, комп'ютерної психодіагностики. Обговорюються також труднощі прогнозування розвитку обдарованості.*

**Ключові слова:** обдарованість, психологічна діагностика, методи.

**Постановка проблеми.** Ефективну ідентифікацію обдарованості слід розглядати як умову розвитку та максимально повного використання потенціалу обдарованих. Попри сторічну історію, психодіагностика обдарованості не змогла повною мірою досягти поставлених перед нею цілей – розробити технологію виявлення осіб, які мають потенціал до особливих досягнень, та ефективно прогнозувати розвиток зазначеного потенціалу.

Отже, психодіагностика обдарованості знаходиться у постійному пошуку нових підходів та технологій, що дозволили б краще вирішити проблеми дослідження такого складного, комплексного та суперечливого феномена, як обдарованість. На сьогодні провідними методами виявлення обдарованих є тестування здібностей [11, с. 947-970] та експертна оцінка проявів обдарованості за спеціально розробленими переліками [6; 8, с. 879]. Проте незадоволеність діагностичними та прогностичними можливостями зазначених методів робить все більш популярними так звані якісні методи психодіагностики [6], метод динамічного оцінювання [5], комп'ютерну психодіагностику [1].

**Мета роботи** – визначити діагностичні та прогностичні можливості методів психодіагностики обдарованості.

**Результати теоретичного аналізу проблеми.** Ідентифікація обдарованості є ключовим моментом роботи з обдарованими. Зокрема, серед дванадцяти пунктів ідентифікація обдарованості була визначена 29 експертами як перший за важливістю пункт у роботі з обдарованими. Далі за важливістю розмістились відбір та підготовка викладачів та розробка навчальної програми [3].

Нині, попри тривалу критику, в науці продовжує існувати традиційний підхід до визначення обдарованості за допомогою тестів здібностей. Так, Л.Сільверман наполягає, що з метою психодіагностики обдарованості слід використовувати тести або їхні частини, найбільше навантажені фактором загального інтелекту – g. Зокрема, йдеться про Прогресивні матриці Равена, Тест інтелекту Векслера [11, с. 947-970].

Аналогічної позиції щодо психодіагностики обдарованості дотримується Н.Робінсон, підкреслюючи, що коефіцієнт інтелекту є найбільш стабільним протягом життя, прогностичним та добре вимірюваним показником обдарованості [10].

Н.Робінсон називає такі проблеми ідентифікації обдарованості за допомогою тестів інтелекту:



1. Тест не дозволяє визначити, яка частина популяції має розглядатись як обдарована. На відміну від розумової відсталості, щодо обдарованості менше згоди між фахівцями, проте тести, засновані на нормальному розподілі, дають підставу для дискусії.

2. Результати ідентифікації обдарованості залежать від трактування інтелекту авторами тесту. Навіть якщо автори використовують теорії інтелекту, які можна порівняти, немає впевненості, що тест добре працює на високих рівнях розвитку здібностей.

3. Діти, особливо в ранньому віці, не завжди демонструють вищий рівень своїх здібностей до розмірковування. Прояв їх здібностей може обмежуватись дуже багатьма причинами — голодом, поганим самопочуттям, відсутністю досвіду тестування, несерйозним ставленням до тестування. Проте ці фактори можуть бути враховані при індивідуальному тестуванні.

4. Тест не виявить здібності, що не враховані його розробниками. Проте це відбувається, якщо тест використовувати не за призначенням.

5. Результатам єдиного тестування надається занадто велике значення. Однак це є неправомірним використанням тесту. Результати тесту завжди мають розглядатись в контексті історії навчальних досягнень та будь-якої іншої інформації, що свідчить про обдарованість досліджуваного. Коли спостерігається невідповідність між цими джерелами інформації, необхідне поглиблене психологічне обстеження.

6. Використання тестів для відбору до навчальних програм для обдарованих рідко дає пропорційну представленість расових та етнічних груп, наявних у даній місцевості. Проте ця проблема є більшою мірою соціоекономічною. Фактом є те, що діти, які зростають у несприятливих соціально-економічних умовах, отримують суттєво нижчі показники за тестами інтелекту. Батьки, які знаходяться у несприятливих життєвих обставинах, малозабезпечені, малоосвічені, особистісно нерозвинені, безробітні, маргінальні, батьки, які не спілкуються з дітьми, не допомагають їхньому інтелектуальному розвитку, не цінують освіту, рідко виховують обдарованих дітей. Однак деякі родини, які живуть у бідності або на межі бідності, в силу власних особистісних ресурсів, позитивного стилю сімейного виховання, залучення до навчання здатні виростити обдаровану дитину. До таких дітей несправедливими є не тести, а життя [10, с. 289-290].

Шкали оцінки проявів обдарованості доповнюють та розширюють інформацію, отриману від тестів інтелекту [6, с. 177]. У західних дослідженнях шкали оцінки проявів обдарованості є інструментами визначення обдарованості учнів, що найбільш широко використовуються після тестів інтелекту [6, с. 183]. Оцінка викладачем є частиною систем ідентифікації кандидатів у багатьох навчальних програмах для обдарованих [8, с. 879].

Проте С.Пфайффер та С.Блей вказують, що узагальненій оцінці обдарованості часто не вистачає наукової суворості. Формулювання інструкції та наведені конкретні приклади можуть мати дуже суттєвий вплив на те, хто з оцінюваних буде названий обдарованим [6, с. 180].

У дослідженні С.Пфайффера та С.Блея учнів 3-8 класів просили оцінити обдарованість своїх однокласників та порівнювали оцінки учнів з оцінками викладачів. Виявилося, що оцінки, надані учнями з інтелектом, вищим за середній, ближчі до оцінок викладачів, ніж оцінки, отримані від учнів з інтелектом, нижчим за середній. Доведено, що популярність серед однокласників є змінною, що впливає на результати рейтингу обдарованості. Крім того, учні були більш точними у визначенні лідерських здібностей однокласників порівняно з інтелектуальними, академічними, креативними та художніми здібностями [6, с. 180].

Оцінка викладача здатна допомогти ідентифікувати обдарованих, які не показують високих результатів, за стандартизованими тестами інтелекту. Дослідженнями останніх кількох десятиріч встановлено, що викладачі здатні ідентифікувати серед своїх учнів обдарованих, якщо їм запропоновані конкретні чіткі критерії. Використання докладних оцінних переліків та шкал суттєво допомагає усунути суб'єктивність оцінювання [8, с. 879].

Валідність та надійність результатів оцінювання покращується також у разі проходження викладачем курсу підготовки до навчання обдарованих [8, с. 879]. Це не дивно, якщо врахувати наявне різноманіття підходів та глумачень обдарованості не лише на побутовому рівні, але й у науці [2, с. 477].

Отже, викладачі створюють, часто не усвідомлюючи того, власну концепцію обдарованості [7]. Ще Е.Торренс встановив, що описи вчителями ідеальних учнів рідко включають характеристики, що традиційно асоціюються з креативністю (незалежність у судженнях, сміливість). Навпаки, вчителі цінують уважність, слухняність, популярність серед однолітків, готовність приймати позицію керівників. Загалом вчителі не цінують характеристики, пов'язані з креативністю, отже, схильні не симпатизувати учням, які ними володіють [4]. Так, у дослідженні В. Девсона встановлено, що особистісні властивості учнів, які найбільш цінуються вчителями, зворотно корелюють з ідеальною моделлю креативної особистості. Навпаки, особистісні властивості неприйнятних для вчителів учнів прямо корелюють з ідеальною моделлю креативної особистості [4].

З іншого боку, вчителі повідомляють, що їм подобається працювати з обдарованими учнями. Проте В.Девсон встановив, що бачення вчителями креативності кардинально відрізняється від наукового. На першому місці в описі вчителями креативного учня перебувають такі якості, як відвертість, відповідальність. Навпаки, імпульсивність, нонконформізм та створення власних правил було віднесено до найменш типових характеристик креативності. Якщо проаналізувати дані, враховуючи таке бачення креативності, зворотна кореляція позитивного ставлення вчителів та креативності учнів зникає, навіть з'являється статистично незначуща пряма кореляція. Тобто вчителям подобаються креативні учні, але їхнє розуміння креативності дуже обмежене [4].

Першою методикою з відомими психометричними характеристиками, спрямованою на оцінку проявів обдарованості, стала опублікована у 1976

році Шкала оцінювання поведінкових характеристик кращих учнів (Scale for Rating Behavioral Characteristics of Superior Students — SRBCSS). Методика розроблена Дж.Рензуллі, Л.Смітом, А.Уайтом, С.Каллаганом, Р.Гартманом, К.Весбергом [9, с.880].

Тепер у зарубіжних дослідженнях найбільш широко застосовуються п'ять шкал оцінки проявів обдарованості учнів. Крім зазначеної методики це: Шкала оцінки обдарованих (С.Мак-Корні, П.Андерсон), Рейтингова шкала обдарованості (С.Пфайффер, Т.Яросевич), Шкала оцінки обдарованих та талановитих (Дж.Гіліам, Б.Карпентер, Дж.Хрістенсен), Шкала ідентифікації обдарованих студентів (Г.Райзер, К.Мак-Конелл) [6, с. 183].

Щодо шкали оцінювання поведінкових характеристик кращих учнів встановлено, що кожний її показник здатний на рівні статистичної значущості 0,01 дискримінувати групу обдарованих учнів від учнів, які визначені як середні. Кореляція шкал мотивації та навчання з результатами стандартизованих тестів інтелекту та досягнень перебуває в межах 0,36-0,61. Шкала креативності корелює з вербальними субтестами Тесту Торренса у межах 0,37-0,48, проте зв'язки з невербальними субтестами зазначеної методики є статистично незначущими. Показники шкали лідерства корелювали з результатами соціометрії за критерієм лідерства на рівні 0,75-0,84 [2, с. 478].

Незадоволення діагностичними можливостями традиційних методів ідентифікації обдарованості – стандартизованими тестами здібностей та рейтинговими шкалами – спричинило розвиток альтернативних підходів: якісних методів та динамічного оцінювання. До якісних методів слід віднести метод пробної діяльності в його нестандартизованій формі, так зване «автентичне оцінювання», та метод портфоліо. Пробна діяльність передбачає виконання досліджуваним деяких завдань реальної діяльності. Наприклад, студента просять написати коротку історію або комп'ютерну програму, спланувати експеримент, написати мелодію, розробити гіпотетичну військову або політичну тактику, запропонувати стратегію збільшення капіталу.

Автентичне оцінювання звертається до того, що досліджуваний робить у реальному світі. Прикладом може бути прохання до студента розробити план підготовки дипломної роботи.

Метод портфоліо передбачає збирання різноманітної інформації щодо досліджуваного. Наприклад, для студента це можуть бути роботи, що відображають академічні результати та досягнення. Однак портфоліо не завжди необхідне автентичне. Для аналізу цих матеріалів слід розробити систему категорій, що має включати: використання мови, рівень складності, стратегії вирішення проблеми, глибина інформації, креативність, прагнення до комплексності або новизни, здібності до аналізу, інтерпретації та синтезу [6, с. 182].

Метод динамічного оцінювання набув популярності у зарубіжній психології протягом останніх двох десятиріч. Метод є спробою стандартизувати запропонований Л.С.Виготським підхід до дослідження потенціалу розвитку дитини через вивчення зони її ближнього розвитку. Динамічне оцінювання

має формат «тест – навчання – тест» та спрямоване на більшою чи меншою мірою формалізовану оцінку здатності отримати користь від навчання. У дослідженнях західних науковців метод був використаний спочатку в роботі з учнями початкової школи; з тими, які походять з іншої культури; з учнями, які мають труднощі у навчанні або є педагогічно занедбаними. Лише останнім часом динамічне оцінювання запроваджене в дослідження та психодіагностику обдарованих [5, с. 283].

Л.Каневські вказує, що традиційні «статичні» тести інтелекту недоцінюють інтелектуальний потенціал осіб, що відрізняються за культурними, мовними, соціоекономічними ознаками. Тестові показники таких осіб виявляються заниженими скоріше через нестачу знань, ніж здібностей, оскільки вони не мають рівних можливостей для засвоєння інформації, що походить з домінантної культури та представлена у тестових завданнях. Психодіагностика обдарованості також спрямована не лише на констатацію здібностей, що вже проявились, але і на виявлення потенціалу, що міг би проявитись. Враховуючи, що кращим методом прогнозування будь-якого критерію є «пробна діяльність», важливо оцінити процес навчання, через який відбувається розвиток обдарованості [5, с. 283].

Слід звернути увагу на обмеження методу динамічного оцінювання. По-перше, метод динамічного оцінювання не може бути єдиною складовою процедури ідентифікації обдарованості. Він є лише виміром багатомірної психодіагностичної системи. По-друге, слід враховувати, що індивідуальне застосування динамічного оцінювання вимагає великих витрат ресурсів на підготовку психодіагностів та часу на проведення та інтерпретацію результатів. По-третє, зараз доступний обмежений обсяг завдань та матеріалів, більшість з яких відносно прості, отже, є неефективними у роботі з обдарованими. На думку Л.Каневські, розробка надійних, валідних, стандартизованих наборів завдань, підказок та процедур оцінювання та інтерпретації результатів є грандіозним завданням [5, с. 292].

Ймовірно, єдиною можливістю стандартизувати динамічне оцінювання, забезпечити його відповідність психометричним вимогам, зберегти переваги та одночасно втриматись у межах прийнятної вартості є комп'ютерне тестування. Адаптація без комп'ютера дуже складно, з одного боку, уніфікувати навчальний вплив, зробити його чітко дозованим, з іншого боку, забезпечити достатній рівень та багатоваріантність навчання. Крім того, комп'ютер надає можливість поєднати гнучкість процедури оцінювання з його груповим проведенням.

Але навіть поза динамічним оцінюванням комп'ютер є дуже корисним засобом у психодіагностиці обдарованості. Так, А.Зеніські та С.Сіреці зазначають, що розвиток інформаційних технологій різко змінив практику тестування. Багато тестів проводиться за допомогою комп'ютерів, велика кількість психометричних програм використовується з метою полегшення розробки та аналізу тестів. Це дозволяє конструювати тести та інтерпретувати результати, виходячи з різних перспектив та традицій. Проте потенціал

інформаційних технологій у даній сфері ще не вичерпано [14, с. 337-338].

Користувачі все більше проявляють зацікавленість в оцінці конструктів, що важко дослідити за допомогою традиційних тестів на паперових носіях. У спеціально сконструйованих для комп'ютерного застосування тестах використовуються інші способи презентації завдання, надання відповідей та нарахування балів [14, с. 337-338].

Діагностична інформація, отримана за допомогою проаналізованих методів, в кінцевому підсумку використовується для прогнозування розвитку обдарованості. Проте, за Д.Сімонтоном, прогнозування розвитку обдарованості ускладнюється тим, що обдарованість є результатом специфічного поєднання багатьох властивостей. Саме тому обдарованість не розподіляється у популяції за законом нормального розподілу. Такий розподіл спостерігався, якби обдарованість залежала від якоїсь однієї риси. Проте розподіл обдарованості у популяції несиметричний, зміщений у бік низьких показників. Тобто низьких показників багато, а високих мало, причому з ростом показників кількість спостережень різко зменшується. Саме таким є міжіндивідуальний розподіл творчих досягнень [12, с. 312-316].

Ідентифікувати, а тим більше апроксимувати на майбутнє це не до кінця вивчене, часто індивідуально унікальне поєднання, дуже непросто. Як зазначає Д.Сімонтон, валідність діагностики знижується, навіть якщо кожний компонент надійно оцінений [12, с. 316].

Чим вищий рівень розвитку обдарованості, тим складнішою та більш тонкою організованою є її психологічна структура, де кожна струна має звучати в унісон з іншими. Отже, завдання ідентифікації та прогнозу ускладнюється, що пояснює, чому вдається передбачити вищі за середні та високі, але не видатні досягнення у будь-якій сфері.

Багатомірна модель обдарованості передбачає, що, принаймні в теорії, розвиток обдарованості може початись з будь-якого її компоненту, отже, є вкрай багатоваріантним. Але обдарованість не проявиться, доки останній її компонент не почне розвиток. Тому форми обдарованості, що вимагають поєднання багатьох психічних властивостей, проявляються відносно пізно [12, с. 317].

З даної моделі також випливає, що обдарованість дітей та підлітків є нестабільною та з часом кардинально змінюватиметься. Коли нові компоненти почнуть свій розвиток, дитина може проявити велику схильність до деяких пов'язаних сфер досягнень. Наприклад, можна почати з гри на піаніно, перейти до написання музики, а закінчити диригуванням. З іншого боку, дехто з часом може втратити свою обдарованість. Багатообіцяюча дитина може стати середнім підлітком [12, с. 317].

За Д.Сімонтоном, наявні дві форми втрати обдарованості: відносна та абсолютна. За відносної форми індивід переміщується на нижче місце за обдарованістю у тій же когорті. Це відбувається тому, що інші мають траєкторії розвитку з пізнішим початком, але швидшим рухом. Таким чином, особи з пізнім визріванням обдарованості можуть обігнати вундеркіндів. За абсо-

лютої втрати обдарованості поява деяких характеристик руйнує подальший розвиток потенціалу (наприклад, збільшення ваги у гімнаста, початок психічного захворювання у науковця). На жаль, початкова обдарованість втрачається остаточно [12, с. 317].

Отже, розвиток обдарованості може відбуватись різним чином у різних людей. Двоє дорослих з однаковою формою та рівнем обдарованості можуть мати вкрай відмінні вихідні умови та траєкторію розвитку, а двоє дорослих з кардинально різними формами обдарованості у дитинстві могли починати розвиток у дуже схожий спосіб. Чим більш багатомірною є структура обдарованості, тим більш гетерогенними є профілі її розвитку [12, с. 318].

Крім того, чим складнішою є структура обдарованості, тим імовірніше, що для становлення всіх її компонентів потрібен буде значний час. Таким чином, прості форми обдарованості можуть сформуватись у дитинстві або у ранньому підлітковому віці, складні ж форми даного явища проявляються лише з пізнього підліткового до раннього дорослого віку [12, с. 318].

**Висновки.** Попри те, що тести здібностей та переліки для експертної оцінки проявів обдарованості є найбільш надійними та валідними методами дослідження обдарованості, їх діагностичний та прогностичний потенціал значною мірою не задовольняє як науковців, так і практиків. Перспективи покращання ідентифікації обдарованості пов'язують із якісними методами, динамічним оцінюванням, комп'ютерною психодіагностикою. Проте потенціал цих методів у психодіагностиці обдарованості ще не використаний, розробка відповідних методик вимагає великих дослідницьких зусиль, що є перспективою для подальших досліджень.

### Література

1. Анастаси А. Психологическое тестирование / А.Анастаси, С.Урбина. – СПб. : Питер, 2002. – 688 с.
2. 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.
3. Chan D. W. Identifying gifted and talented students in Hong Kong / D.W.Chan // *Roeper Review*. – 2000. – Vol. 22, № 2. – P. 40-51.
4. Dawson V. L. In search of the wild bohemian: Challenges in the identification of the creatively gifted / V.L.Dawson // *Roeper Review*. – 1997. – Vol. 19, № 3. – P. 91-102.
5. Kanevsky L. Dynamic assessment of gifted students / K.A.Heller, F.J.Monks, R.J.Sternberg, R.F.Subotnik // *International handbook of giftedness and talent*. – Amsterdam – Boston – London – New York – Oxford – Paris – San Diego – San Francisco – Singapore – Sydney – Tokyo, 2002. – P. 283-295.
6. Pfeiffer S.I. Gifted identification beyond the IQ test: rating scales and other assessment procedures / S.I.Pfeiffer, S.Blei // *Handbook of giftedness in children*. – New York, 2008. – P. 177-198.
7. Pierce R. Development of an Identification Procedure for a Large Urban School Corporation: Identifying Culturally Diverse and Academically Gifted Elementary Students / R.Pierce, C.Adams, N.Speirs, L.Kristie, J.Cassady, F.Dixon, T.Cross // *Roeper Review*. – 2007. – Vol. 29, № 2. – P. 30-40.

8. Renzulli J. S. Teacher nominations / B. Kerr // Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent. – Thousand Oaks, 2009. – P. 878-880.
9. Renzulli J.S. Teacher rating scales / B.Kerr // Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent. – Thousand Oaks, 2009. – P. 880-881.
10. Robinson N.M. In Defense of a Psychometric Approach to the Definition of Academic Giftedness / R.J.Sternberg, J.E.Davidson // Conceptions of Giftedness. – Cambridge – New York – Melbourne – Madrid – Cape Town – Singapore – Sao Paulo. – 2005. – P. 280-294.
11. Silverman L.K. The measurement of giftedness / K.A.Heller, F.J.Monks, R.J.Sternberg, R.F.Subotnik // International handbook of giftedness and talent. – Amsterdam – Boston – London – New York – Oxford – Paris м San Diego – San Francisco – Singapore – Sydney – Tokyo. –2002. – P. 947-970.
12. Simonton D.K. Genetics of giftedness. The implications of an emergenic-epigenetic model / R.J.Sternberg, J.E.Davidson // Conceptions of Giftedness. – Cambridge – New York – Melbourne – Madrid – Cape Town – Singapore – Sao Paulo. – 2005. м P. 312-326.
13. Trost G. Prediction of excellence in school, higher education, and work / K.A.Heller, F.J.Monks, R.J.Sternberg, R.F.Subotnik // International handbook of giftedness and talent. – Amsterdam – Boston – London – New York – Oxford – Paris – San Diego – San Francisco – Singapore – Sydney – Tokyo. – 2002. – P. 317–327.
14. Zenisky A.L., Sireci S.G. Technological Innovations in Large-Scale Assessment / A.L.Zenisky, S.G.Sireci // Applied Measurement in Education. – 2002. – Vol. 15, № 4. – P. 337-362.

*Автор анализирует диагностические и прогностические возможности методов психодиагностики одаренности. В частности, в статье рассматриваются преимущества и ограничения тестов способностей, рейтинговых шкал, качественных методов, динамического оценивания, компьютерной диагностики. Обсуждаются также трудности прогнозирования развития одаренности.*

**Ключевые слова:** одаренность, психологическая диагностика, методы.

*The author analyzes diagnostic and prognostic characteristics of giftedness identification methods. In particular, the article looks into advantages and limitations of aptitude tests, rating scales, qualitative methods, dynamic assessment, informational technologies. The author also discusses limitations of giftedness development prediction.*

**Keywords:** giftedness, psychological diagnosis, assessment methods.

## ТРАДИЦІОНАЛІЗАЦІЯ ТА СТЕРЕОТИПІЗАЦІЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПРОСТОРУ ЕТНОКУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ В.Т.Куєвда

*Розглядаються деякі усталені чинники формування психологічного простору як традиціоналізації поведінки людини.*

**Ключові слова:** *традиція, традиційність, етностереотип поведінковий, символіка.*

**Актуальність.** Інформаційно перенасичений, з потужним потоком інновацій світ сучасної людини сприяє наростанню хаотичних процесів, руйнуванню вивіреної часом аксіологічної системи, міняє загальний поведінковий образ людини. Традиційні морально-етичні орієнтації та стандарти відсунуті на узбіччя суспільно значимих пріоритетів. Натомість особистість опиняється перед необхідністю приймати (або принаймні примирятися з ними) нові поведінкові реалії, деструктуровані моделі міжособистісного та особистісно-групового спілкування сумнівної вартості. Під виглядом пріоритетів оновлення знецінюються фундаментальні моральні засади. Це супроводжується різноманітними фрустраціями, психічними дисгармоніями із психотравмуючими наслідками. Водночас залишається недослідженою психологія традиційно стандартизованих поведінкових моделей, яка є виявом психофізіологічних особливостей конкретних етнофорів. Тому дослідження заявленої проблеми є досить актуальним.

### **Результати попередніх досліджень.**

У різний час порушеного питання торкалася низка дослідників, зокрема Ю.В.Бромлей [2], Н.Ф.Каліна [4], В.Т.Куєвда [6], Ю.М.Лотман [7; 8], Б.О.Рибаков [12], В.А.Роменець [11]. У їхніх працях крізь призму психічної природи етнокультури розкриваються питання сутності поведінкових моделей, особливості етностереотипів, низка теоретико-методологічних аспектів теми. Досліджувана проблема була також висвітлена на міжнародному симпозиумі з проблем безсвідомого, що відбувся 1978 року в м.Тбілісі [1]. Певні аспекти проблеми порушуються у дослідженнях О.А.Донченко та Ю.В.Романенка [3], М.В.Савчина [13]. Проте глибина, складність та актуальність проблеми вимагають системного й поглибленого аналізу, включаючи міждисциплінарні підходи.

**Основна частина.** Етнокультурний простір і сама поведінка людини значною мірою визначаються факторами, що відносяться до ядра традиційно-побутової культури. Джерелом останньої постають міфологічні джерела етносвідомості, що упродовж філогенези диференціюються як культурний, психічний досвід з його можливими виразнішими чи приглушенішими етнокультурними виявами. Накопичуючись у соціетнічній спільноті як традиціоналізовані уявлення, зазначені вияви засвоюються людиною на рівні самоцінностей, виявляючи при цьому високу опірність і стійкість до різноманітних інноваційних впливів і постаючи водночас основним психологіч-



ним механізмом етнізації людини. Визначальним фактом, що свідчить про стійкість етносоціальних уявлень, є їхня властивість виявляти себе у стереотипізованих психологічних проявах, що складають основу традиційних народних звичаїв, обрядово-святкових побудов, відношень до найнезвичніших проявів довкілля. Унормовуючись через звичаєвість, традиційні уявлення утверджують підвалинні зразки етичних, естетичних, загалом житєвих зразків-ідеалів та фіксуються у поведінкових стереотипах, що корелюють з моральними настановами і житєвими цінностями.

Традиційні чинники поведінки людини несуть у собі відбитки найдавніших архаїчних та міфологічних зразків уявлень і тлумачень довкілля. Як система неперервно успадкованих етносоціальних уявлень традиційні чинники найповнішою мірою зберігаються й виявляються у фольклорних зразках, календарних святах і родинно-побутових обрядах. Результати засвоєння останніх опредметнюються особистістю у сучасній культуротворчій діяльності, а також у різноманітних формах її звичаєвої поведінки. Об'єктивований у традиційній символіці, цей традиційно-культурний стрижень виявляє себе як універсальне віросповідне, оберегове, регулятивне вчення, і сприймається людиною у вигляді знакових систем у складних графічних, психолінгвістичних, колористичних, нумерологічних, музичних, хореографічних святково-обрядових версіях тощо. Особливо промовисто це виявляється у народній орнаментиці, архітектурі, естетичних та етико-моральних належностях.

Самоочевидним є факт прямої залежності закладення фундаменту такої етнічності від міри впливу на неї системи етнопедагогічних доміант як основоположного механізму формування психотипу. В основі цього процесу лежить неодмінна спадкоємність безперервного суспільного досвіду. Селекція людиною житєвого досвіду відбувається на засадах належності, тобто колективний досвід приймається до вжитку й наслідування як сакральні знання, що не підлягають ревізії. Йдеться передусім про коло знань та навичок, що, на перший погляд, не мають практичної доцільності та суперечать раціональним, прагматичним підходам. Проте поведінка людини, орієнтована на традиційність як спосіб, форму буття людини, забезпечується надійним захистом у вигляді універсального механізму селекції і трансляції, що дає можливість досягти необхідних для існування людини та соціальних груп виваженості та стійкості.

Людина одночасно є творцем і споживачем традиційно-побутової культури як системи стійких, спадково повторюваних артефактів, що містять у собі основне етнічно-ідентифікуюче навантаження і найповніше відбивають психічний склад етносу, його характер. Незважаючи на можливість морально-вольовими зусиллями регулювати виявлення тих чи інших етнічних проявів, вони дають про себе знати поза свідомістю й залишаються необхідною умовою цілеспрямованої поведінки людини.

Постійне прагнення усталеності, неперервності усвідомлюється людиною, як потреба, що в разі її незадоволення створює особливий психічний стан індивіда – відчуття і розуміння напруги, невдоволеності, дискомфорту,

як відображення невідповідності у психіці людини між внутрішніми і зовнішніми умовами діяльності. Вона виступає збуджувачем активності, спрямованої на усунення такої невідповідності. Як вираження взаємозв'язку людини – суб'єкта психічної діяльності та умов її здійснення (неперервності, наступності), потреба належності до традиційності виявляє себе у неусвідомлюваних схильностях, звабах, симпатіях, пристрастях, а також в усвідомлених мотивах поведінки. Маючи предметну спрямованість на випробуваний колективний досвід, потреба співпричетності до традиційності та опанування нею як способом буття стимулює пошук певних способів і шляхів її задоволення (О.Р.Лурия) [12]. Визначальною особливістю потреби традиційності є її динамічний характер, пошук нових методів її досягнення, що інколи створюють парадоксальні ситуації – для досягнення й утримання традиційності вдаватися до використання надмодерних, сучасних досягнень науки й технологій. Такими є використання у сучасних богослужіннях електронного обладнання, модерні форми храмових споруд, синтез сучасних молодіжних розваг і богослужбових вимог у молитовних приміщеннях протестантів.

В життєвих реаліях спостерігається діалектичне поєднання вимог статичності, усталеності, незглибності та неперервності (Флоренський П., 1989) з включенням особистості у різноманітні нові форми і сфери діяльності, задоволення низки нових, досі невідомих потреб. Стабільність психічного життя людини передбачає не лише гармонійне поєднання, але й ієрархію потреб, у яких поведінкова стійкість виступає запорукою задоволення піраміди потреб від вітальних, ролевих, соціальних до вищого їхнього прояву у самореалізації, самоутвердженні, тобто у творчій діяльності.

Пройшовши семантичну еволюцію від узвичаєного вчинку, ритуалу до етики, тобто від «етизованого ритуалу» до «ритуалізованої» етики, психологічні механізми втілення традиційності стали виражати ідею соціального, етичного, релігійного та загальнокультурного нормативу, стали в один ряд із такими фундаментальними етико-психологічними поняттями, як «гуманність», «належна справедливість», «розумність», «благодійність» тощо (А.І.Кобзев) [5].

В опанованому інформаційному масиві свідомість розрізняє усталену частину, більшою мірою захищену від побіжних хаотичних впливів, побутово-технологічних та інших інноваційних втручань. З поняттям традиційного пов'язується забезпечення нормативних вимог у сфері міжособистісних та міжгрупових стосунків, навички проксемічної організації простору, стандартів ставлення до навколишніх обставин, явищ, природних умов, особливостей довкілля й психологічного простору в його часто повторюваних моделях. Це яскраво виявляється у провідних тенденціях ідеології народної архітектури, символізації нею духовного світу особистості, причому такий символізований світ є не просто виявом естетичності його творців. Сама народна символіка є об'єктивацією віросповідних ідей народу, тому вона несе потужне психосемантичне навантаження на рівні системного оберегу. Він

втілює в орнаменті, пропорціях споруд, кольорах, нумерологічних композиціях тощо. Опанований особистістю досвід, скорегований та утверджений власним пріоритетом, далеко не завжди схвалюється оточенням, незважаючи на очевидні потреби його вжитку і навіть одночасний пошук інших шляхів вироблення заміників. У такому випадку традиція забезпечує акумуляцію досвіду, за потребою – консервацію, постійно спонукаючи людину до поширення індивідуальних набутків до рівня громадського надбання.

Одночасно з накопиченням досвіду розвиток особистості передбачає постійне подолання деяких видів соціально організованих стереотипів і, натомість, набуття оптимальних, утворення оновлених зразків задоволення життєвих потреб, опанування незнаних досі соціальних моделей. Традиціоналізація корегує інформаційний масив, йому надається такої конфігурації і внутрішньої структури, які актуалізують визначальні аспекти життєдіяльності людини, тобто традиція сприяє особистісній та соціальній самоорганізації, уточнює і регулює ієрархію вартостей як у межах індивідуальної шкали цінностей, так і окремо узятих соціальних, національних, етнічних спільнот. У такий спосіб людина, підпорядкована дії традиції, перебуває одночасно під впливом двоєдиної функції: з одного боку – консервація, селекція і засвоєння досвіду, а з іншого – постійне оновлення, розвиток і заохочення творчих підходів як внутрішнього механізму розвитку, становлення, що, власне, є зразком традиційної орієнтації, усвідомленого ставлення до успадкованих і відтворюваних норм.

Серед різних складностей дослідник зустрічається з нерозробленістю понятійно-термінологічного апарату. Зокрема, під базовим терміном «традиція» ми розуміємо закон, закономірність, що визначає і забезпечує суспільно-психологічну, етнокультурну спадкоємність і свідомо підтримується народом задля забезпечення своєї життєдіяльності, збереження етнокультурної, ментальної самості. У літературі традиція звично ототожнюється зі стереотипізованими формами поведінки (звичка, звичай, обряд, свято), хоча це принципово не так. Вона співвідноситься з названими видами стереотипів поведінки як родові поняття із видовим. Традиція забезпечує низку життєвизначальних функцій, серед яких головними є:

Відбір (селекція) якісного етнокультурного досвіду для оптимальних способів задоволення життєвих потреб;

Накопичення (акумуляція) відібраного оптимального етнокультурного досвіду;

Збереження (консервація) такого досвіду;

Перенесення (трансляція) оптимального досвіду в часі та просторі;

Узвичаєння (традиціоналізація) інновацій, що містять у собі оптимальний досвід забезпечення життєвих потреб і не вносять дисгармонії до етнокультурного середовища;

Виконання ролі генерального життєвого мотиватора, що спрямовує орієнтацію людини у процесі її самореалізації на успадковані, паспортні для народу етнокультурні цінності;

Формування і визначення етико-морального, естетичного, загалом життєвого ідеалу народу.

Тому виявом дії традиції у культурно-психологічному просторі є традиційність (традиціоналізм) як стан, форма буття людини, що не залежить від волі, свідомості людини, базується на глибинних ментальних джерелах, виявляє культурно-психічну самість народу. Феномен традиційності, крім сказаного, виконує роль об'єктива, проявника змісту дії традиції, дифузним середовищем взаємообміну, циркулювання субстрату колективного несвідомого і раціональної сфери психічної активності людини, забезпечуючи ефект проявності, доступності для розуміння певної «надводної частини айсберга», основна маса якого залишається «поза зоною досяжності». Завдяки таким феноменам уможливлується диференціація, трансляція і збереження міфологічних сенсотворчих концептів. Загалом, варто ширше послуговуватися синонімами «традиції» на зразок «успадкування», «спадкоємність», «спадковість», «етнокультурний спадок», що наближуватиме до розуміння сутності цього складного явища.

Система поведінкових етностереотипів є засобом втілення дії традиції. Ступінь знаковості (семіотичності) різних стереотипів може істотно варіюватися, проте знаковість є їхньою загальною і невід'ємною властивістю. Стереотипи поведінки як соціальні феномени обумовлюють дії людини особливостями етносоціальної організації, соціокультурних механізмів та з урахуванням поведінкової варіативності людини як у синхронії, так і в діакронії, тобто в історичному і етнічному просторах. Крім того, стереотипи поведінки корелюються з реальною етносоціальною стратифікацією (етнічною, фаховою, статевовіковою, конфесійною тощо). Як ідеальні конструкти (елементи свідомості), стереотипи закорінюються у сфері буденної (побутової) свідомості та складають ядро традиційно-побутової культури.

Формулюючи завдання розшифровки, розкодування народних звичаїв як стереотипізованих знакових систем, Г.Г.Шпет зазначав, що «сфера етнічної психології апріорно намічається як сфера доступного нам через розуміння певної системи знаків, відповідно її предмет осягається лише шляхом розшифровки та інтерпретації цих знаків. Що ці знаки є не лише прикметами речей, а й повідомленнями про них, видно з того, що буття відповідних речей не обмежується чистим явищем знаків» [16]. Показати, у чому полягає значення цих знаків, розкрити предмет з його змістом – це і є, на думку автора, шлях точної, предметної фіксації етнічної психології. Зі складної системи означень поняття знаку наведемо лише деякі. Це передусім розуміння знаку як сенсового відображення предмета; все означуване є тим, на чому сенсовим чином відбився певний знак; співвідношення між знаком і тим, що означається, крім їхнього фактичного співвідношення, перебуває у стані змістового взаємного самовідображення: кожен знак можливий лише як сфера чистого сенсу, звільнена від будь-якої матерії й будь-якої субстанції; семантично знак може розглядатися лише у своєму контексті. Нарешті, кожен знак може мати безкінечну кількість значень, тобто бути символом» Разом з тим слід виходити з того, що кожен знак є актом свідомості людини, результатом певного переживання і розуміння тієї чи іншої предметності,

мисленневим процесом. Складність та багатомірність знаку як психологічної, філософської, семіотичної, лінгвістичної та інших категорій неодмінно веде до переобтяжених і слабооперабельних теоретичних моделей, що вимушує вдаватись до узагальнень на зразок синтетичних концепцій знаку [10]. Відомо, що поведінка людини є типізованою й нормованою, хоча разом з тим виявляє дві розбіжні тенденції: відцентрову як вияв індивідуальної варіативності та поліфонічності, а також орієнтацію на дотримання соціальних імперативів як суспільно-стабілізуючих чинників. Вони є фундаментом, на якому утримується існування людської спільноти у часі. Стереотипізація найвагомішої інформації дозволяє не лише здійснювати відбір, але й зберігати її робочий обсяг за обставин постійного оновлення, компенсуючи ентропійні втрати, а також протидіючи ентропії.

Стереотипи поведінки існують не лише для вираження норми, а для оформлення порушень, відхилень, які теж стандартизуються (наприклад, поведінкові матриці представників кримінального світу, нелегалізованих морально способів життя і поведінки тощо). Норма і її порушення не протиставляються як мертві даності, а постійно переходять одне в одного, виникають правила для порушення правил та аномалії, необхідні для норми. Суспільна норма ставить людину у ситуацію протиріччя з індивідуальними уявленнями про нормальне, утверджуючи у такий спосіб суспільно неунормований острівець власних внутрішніх норм. До них належать, як згадувалось вище, сповідання цінностей, правил, навичок, що ґрунтуються на позанаукових знаннях і потребують подолання часто непереборних бар'єрів для їхньої суспільної легалізації та утвердження. Поведінкові стереотипи є чітким віддзеркаленням етнічних уявлень, навіть у тих випадках, коли, здається, стандартизуються природні, загальні для будь-якого народу дії, якщо лише вони мають соціальну значущість.

Чимало етнічних стереотипів мають настільки глибоку психофізіологічну природу, що представникові іншого етнопсихотипу, навіть докладаючи волевих зусиль, непросто їх наслідувати. Достатньо на собі випробувати, скажімо, звичай болгар кивати головою зверху донизу на знак незгоди, заперечення (так, як це у протилежному випадку робимо ми) або відбувати обряд вінчання у декоративних оздобах, де переважаючим кольором є чорний, що є нормою для традиційної культури гагаузів як представників культурологічних орієнтацій тюркського спрямування. Кожна етнокультура виробляє свої стандарти обов'язковості, суворості і терпимості до порушень у різних сферах поведінки. Вони, у свою чергу, формують внутрішні регулятори поведінки (сором, провина, страх, честь, гідність із відповідними релігійними, етичними, естетичними та іншими мотиваціями). Таким чином, звичаї виробляють і утверджують по відношенню до попередніх елементів звичаєвості новий рівень соціальних цінностей і відрізняються високим рівнем обов'язковості у їх дотриманні, більшою поширеністю, ціннісним статусом й обов'язковістю виконання. Структурно вони можуть складатися з етикетних норм, правил, звичних форм задоволення потреб. Звичай гостинності

(Ф.Бабакар, 1990), наприклад, передбачає виконання цілої низки етикетних приписів у вигляді стереотипізованих дій, рухів, звичок. Така тричленна структура традиційної комунікації функціонує на рівні задоволення побутових потреб в умовах буденного спілкування.

Як системоутворюючі композиції етностереотипів можна розглядати обрядово-святкові комплекси, істотна відмінність яких від розглянутих звичаєвих форм полягає в тому, що вони утворилися й можуть існувати лише на основі життєво важливої події у житті окремої людини, групи чи суспільства. Характерною ознакою обряду є його синкретична природа. Кожний обряд є завершеним мистецьким твором, що вміщує в собі майже всі жанри народного мистецтва. Суспільна практика передбачає активне залучення людини до обрядодійства з раннього віку, що забезпечує постійну готовність бути задіяним у циклічному обігу обрядів і свят. Формуванню особистості сприяє продиктована правилами здійснення обряду часта зміна соціально-психологічного оточення, перевтілення в рольові образи персонажів, виявлення творчої мистецької активності як чинника творчої дії і створення загалом особливої психологічної атмосфери обряду, вироблення в людини засобів подолання комунікативних бар'єрів, утвердження гармонійних міжособистісних стосунків, здатності образного перевтілення, емоційної чутливості, уміння бути учасником колективних дій, тобто творення колективного образу.

Така схематична модель звичаєвості, як правило, не усвідомлюється людиною, сприймається нею неструктурованим інформаційним масивом, що виформувався на рівні традиціоналізованого досвіду з паралельним виробленням необхідних психологічних настанов, які орієнтують людину майже на безумовне їх дотримання й виконання передбачених приписів. Психологічні механізми творення й функціонування етностереотипів у діяльності особистості складають особливу проблему, розв'язання якої у літературі лише намітилося.

**Висновки.** Стереотипи поведінки як етнокультурні феномени обумовлюють дії людини особливостями етносоціальної організації, етнокультурних механізмів, а самі поведінкові моделі мають сигніфікативну основу. Знаковосимволічний психологічний засіб формування й функціонування стереотипів поведінки має складну структуру, виявляючи себе як акти свідомості, результати певного переживання й розуміння об'єктивної реальності, мисленнєві процеси. Стереотипи поведінки корелюють з архетипічними системами, відтворюючи сферу несвідомого, а також прагнучи до виявлення себе як артефактів культури. Здійснюючи нормативну і типізуючу функцію, стереотипи підтримують існування людини як представника соціуму в часі, здійснюють програму неспадкового передавання досвіду у процесі соціалізації і особливо етнізації. Поведінкові стереотипи є віддзеркаленням етносоціальних уявлень і служать засобом етнічної ідентифікації та самоідентифікації людини, концентрують у собі вищі життєві цінності та ідеали.

## Література

1. Бессознательное: природа, функции и методы исследования / под общей ред. А.С.Прангишвили, А.Е.Шерозия, Ф.Б.Басина. – Тбилиси : Мецниереба, 1978. – Т.1. – С. 509.
2. Бромлей Ю.В. Очерки теории этноса / Ю.В.Бромлей. – М. : Наука, 1983. – 412 с.
3. Донченко О.А. Архетипи соціального життя і політика (глибинні регулятиви психополітичного повсякдення) : монографія / О.А.Донченко, Ю.В.Романенко. – К. : Либідь, 2001. – 334 с.
4. Каліна Н.Ф. Особистість у суспільстві та індивідуальність у культурі / Н.Ф.Каліна // Тези доповідей та матеріали Міжнародної науково- практичної конференції. – Луцьк, 1994. – С. 76-78.
5. Кобзев А.И. Методология традиционной китайской философии / А.И.Кобзев // Народы Азии и Африки. – № 4. – Москва, 1984. – С. 32-38.
6. Куєвда В.Т. До питання системно-структурного аналізу звичаєвості як механізму традиції: етнопсихологічний аспект / В.Т.Куєвда // Відродження і розвиток культури України: проблеми історії, теорії і практики : тези Всеукраїнської наукової конференції. – К., 1993. – С. 12-13.
7. Лотман Ю.М. К проблеме типологии культуры / Ю.М.Лотман // Труды по знаковым системам. – Тарту, 1967. – С. 30-39.
8. Лотман Ю.М. О двух моделях коммуникации в системе культуры / Ю.М.Лотман // Труды по знаковым системам. – Вып. 6. – Тарту, 1973. – С. 227-244.
9. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии : учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по направлению и спец. психологии / А.Р.Лурия. – М. : Академия, 2003. – 381 с.
10. Маркарян Э.С. Узловые проблемы теории традиции / Э.С.Маркарян // Советская этнография. – № 2. – 1981. – С. 81.
11. Роменець В.А. Предмет і принципи історико-психологічного дослідження (принципи тлумачення текстів першоджерел) / В.А.Роменець // Психологічні проблеми навчання, виховання, активності та розвитку особистості : матеріали звітної наукової сесії Інституту психології АПН України (10-11 лютого 1994 р.). – К., 1994. – С. 4-15.
12. Рыбаков Б.А. Язычество Древней Руси / Б.А.Рыбаков. – М. : Наука, 1988. – 783 с.
13. Савчин М.В. Духовний потенціал людини : навч. видання : [монографія]. – Вид. 2-ге, доп. / М.В.Савчин. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2010. – 508 с.
14. Сосюр Фердинан де. Курс загальної лінгвістики : пер. з франц. / Фердинан де Сосюр. – К. : Основи, 1998. – 324 с.
15. Флоренский П. Храмовое действо как синтез искусств / Павел Флоренский // Советская культура. – 1989. – 18.05. – С. 6.
16. Шпет Г.Г. Сочинения / Г.Г.Шпет. – М. : Правда, 1989. – С. 514.

*Рассматриваются отдельные устоявшиеся аспекты форматирования психологического пространства как традиционализации поведения личности.*

**Ключевые слова:** *традиция, традиционность, этностереотип поведения, символика.*

*Established as certain aspects of the formatting of psychological space as traditionalization individual's behavior.*

**Keywords:** *tradition, traditional character, the behavior of stereotype, symbolism.*

## ПОНЯТТЯ ІНТЕНЦІЙНОГО В КОНЦЕПЦІІ ФРАНЦА БРЕНТАНО ТА ЇЇ ЗНАЧЕННЯ ДЛЯ ПРОБЛЕМИ ОБРАЗУ СВІТУ

Г.В.Куценко-Лада

*В статті розглядається поняття інтенційного у Ф.Брентано. За Брентано, інтенційний об'єкт є реальним незалежно від його «фізичної» наявності; об'єкт отримує інтенційне існування в результаті акту спрямування на нього свідомості, а акт сприймання – це фактично конструктивний процес. Показаний внесок ідей Брентано у розвиток феноменології й психології та їх значення для розуміння проблеми образу світу.*

**Ключові слова:** свідомість, інтенційність, інтенційний об'єкт, пасивне зазнавання, інтенційний акт, конституювання, уявлення.

**Актуальність.** Аналіз концепції видатного австрійського вченого Ф.Брентано, безперечно, має головним чином теоретичне значення і меншою мірою «практичну значущість». Проте цей інтерес не можна назвати суто «архівним» зонайменше з таких причин. По-перше, феноменологія, тобто назагал наука про предмети, як вони дані в досвіді, стала згодом основним методом екзистенційної психології та психотерапії, що набуває все більшого поширення на пострадянських теренах та зокрема в Україні. А по-друге, вся психологія – це фактично наука про інтенційність, усвідомлену чи несвідому, адже психіка – це не що інше, як різноманітні способи ставлення і «поставлення» найрізноманітніших за чином існування «об'єктів». Основне значення ідей Ф.Брентано можна побачити в тому, що він одним із перших намагався зрозуміти глибинні, «інтимні» механізми існування й функціонування психіки, і теза про відкриття Брентано психологічної сутності свідомості буде не таким уже й великим перебільшенням. Проте доводиться констатувати, що ідеї Ф.Брентано не зазнали належної рецепції у психології.

**Мета** – аналіз змісту поняття інтенційного у Ф.Брентано.

**Засновок.** Ф.Брентано вважають родоначальником феноменології [7], оскільки саме він поставив основні феноменологічні запитання і тим самим задав основні вектори феноменологічних досліджень, які згодом вже переросли рамки і самої феноменології, і особливо її первісно-брентанового начерку, але справили суттєвий вплив на розуміння предмета психології та практику психологічних досліджень [11]. Це брентанів аналіз ментальних феноменів та ідея інтенційності як способу існування свідомості. Для розуміння пізніших феноменологічних та психологічних систем є важливим розгляд цих ідей на тлі первісної системи – теорії Ф.Брентано. Адже саме Брентано сформулював ідеї, що знайшли подальший розвиток у Е.Гуссерля (Зазначимо в дужках: «...Гуссерль, як правило, не уточнює історико-філософських передумов своїх розроблень, і вірогідно навіть свідомо міксує можливі конотації з іншими авторами <...> навіть у тих випадках, коли він здійснював прямі лексичні та методичні запозичення» [7, с. 69] – а



брентанових ідей у Гуссерля дуже багато.) Тому можна перефразувати: ми кажемо «Гуссерль», розуміємо «інтенційність»; ми кажемо «інтенційне», розуміємо «Брентано».

**Основний виклад.** Почавши свою наукову діяльність із написання дисертації «Про різноманіття значень сущого в Аристотеля» в 1862 р., Брентано до кінця життя не втрачав інтересу до Стагірита, який справив на Ф.Брентано якнайсильніший вплив [1]. «Брентано неодноразово підкреслював, що його філософія й особливо психологія глибоко вкорінені в аристотелівсько-схоластичній традиції. В 1909 р. він писав <...>, що по суті його раннє вчення виходить із Аристотеля, тоді як звертання до схоластики опосереднене тим, що вона інтерпретує Стагірита» [20, с. 71]. У трактаті «Про душу» Аристотель піднімає питання про те, що «знання, чуттєве сприйняття, думка й міркування завжди спрямовані *на інше, а на себе лише мимохідь*» [20, с. 72] (курсив наш. Г.К.-Л.). Саме ця заувага, що свідомість завжди спрямована на *щось інше*, а на себе лише «за залишковим принципом», стала відправним пунктом брентанового вчення про внутрішню свідомість, предметом якої є власні психічні акти.

Використовуючи ідеї Аристотеля, Ф.Брентано запропонував план нової психології свідомості («Психологія з емпіричної точки зору», 1874), в основу якої був покладений постулат про принципову відмінність між цариною внутрішніх душевних (власне психічних) явищ і зовнішнім фізичним світом [3]. Брентано розвивав ідеї Аристотеля, який розрізняв пасивну матерію (матеріал) – «ὕλη» (*gile*) – та активне начало (субстанцію чи форму), яка й робить предмет тим, чим він дійсно є: це знаменита «ἐντελέχεια», що перекладається за прийнятою версією як щось на зразок «цільової втіленості», «цілеспрямованості». Вираз «ентелехія» часто вживався Аристотелем як синонімічний з ἐνέργεια, що пізніше перекладали як «акт», «дійсність» або також «активність» (*actio*). Це поняття відіграло визначальну роль.

З робіт Аристотеля ж бере Ф.Брентано також і важливе для всього подальшого розвитку феноменології поняття «пасивного зазнавання», яке він пояснює через «рецепційну здатність душі» (очевидно, термінувалось через «αἴσθημα»): для того, щоб здійснити «першу ентелехію», душа має уподібнитись зовнішньому, сприйняти форму. Ця рецепційна здатність душі за своєю функцією схожа на руку, що може сприйняти форму будь-якого предмета (уподібнитись). Можна також зауважити, що витoki дуже евристичної ідеї І.М.Сеченова про функції руки й ока як зондів, «мацаків» знаходиться саме в Аристотеля. Проте цієї, «естетичної» (рецепційно-чуттєвої) здатності, тобто лише зазнавання-уподібнення, для чуттєвої (тваринної) і тим більше щодо розумної (чисто людської та божественної) душі – для *νοῦς* – недостатньо для виконання нею свого «призначення», другої ентелехії. Для здійснення цієї «другої ентелехії» (мислення, розуму) душа оснащена ще й активним прагненням, «ορέξις». Наскільки можна судити з перекладів, очевидно, це «ορέξις» і було приблизним еквівалентом «інтенції», прагнення, спрямування.

Втім, згадуване звертання Brentano до схоластики визначається не тільки тим, що вона коментувала тексти Аристотеля, але й проблематикою самої схоластичної філософії, що все-таки була незвідною до Аристотелевої. У так званому «арабському аристотелізмі», у Томи Аквінського, у пізній схоластичній поняття інтенції використовувалося для характеристики розумового образу, ідеї. Іntenційна чуттєва форма – це уявлення про *чуттєвий образ ідеї об'єкта*, а інтенція інтелекту – інтелігібельна форма, (ідея), оскільки «відображує» *об'єкт, осягнутий розумово*. Вважається, що в схоластичній виникає поняття *об'єктивного буття* як способу існування *об'єкта думки*, способу буття пізнаваного в свідомості «пізнаючого» [20].

Стосовно походження латинських термінів «інтенція» та «інтенційність». Самозрозуміло, що другий термін є пізнішим і похідним від «інтенції». Латинський словник статті «intention» не містить, але дає такий переклад етимологічних попередників: «intendo – 1) натягувати <...> 3) напружувати <...> 5) протягувати, простягати <...> 6) спрямовувати <...> 7) накладати <...> 9) звертати <...> 11) спрямовувати, прямувати...» [9, с. 412]. «Intentio, opis – 1) розтягування <...> 2) напруження, зусилля <...> прагнення, увага, уважність...» [9, с.413]. Отже, поняття інтенції багатозначне і має різні традиції етимологізування. Одна визначає його як спрямованість свідомості, мислення на який-небудь об'єкт [11]. «Іntenційність (від лат. «intention» – прагнення) у феноменології – первинна смислоутворювальна спрямованість свідомості до світу, смислоформує ставлення свідомості до предмету, предметна інтерпретація відчуттів» [22, с. 29]. Другий варіант: від «intendo» – вказувати (на), поширюватися (у напрямку на). Крім того, ««intention» у значенні «напруга», «зусилля», у середні віки воно використовувалося для перекладу грецького «tonos»» [22, с.29]. «Російський філософ І.Льїн <...> вирізняв у терміні «інтенція» два значення: цільової спрямованості й напруженої зосередженості [4, с. 9]. Звідси йде схильність визначати інтенційність свідомості не лише як свідомості «про», але й свідомості «як» [5]. Р.Мей «етимологічно визначає «інтенційність» як рух у напрямку до чого, якусь схильність, тенденцію. Головним у цьому понятті є невелике слово «tend» (схилитися, спрямовуватися)» [4, с. 9]. Також «перекладається цей термін як «спрямованість на», «увага», навіть «план» чи «ціль»» [20, с. 72-73]. «Іntenційність можна розуміти як покладання» [13, с. 35], і дуже часто – як «намір». «Іntenційність (у вужчому й ближчому до етимології сенсі) є «спрямованість на мету». <...> І у такому разі – власне намір, цільовий задум дії» [11]. Найчастіше поняття «інтенційність» визначається метафорично як «спрямованість свідомості на».

Фундамент брентанових міркувань склало поняття інтенційного, але перше, що він зробив, це рішуче «порвав» чи «перервав» усупутнення інтенційності з рефлексією. Він, здається, першим *перестав ототожнювати свідомість з її пізнавальною*, а тим паче з рефлексивною іпостассю і певним чином відкрив, відчинив для філософії й психології новий досі «регіон буття» свідомості – інтенційну свідомість, тобто свідомість **як** інтенційну.

Всупереч сучасним йому філософії й психології, що досліджували свідомість переважно як сукупність актуальних пізнавальних змістів свідомості та апперцепції (у крайньому випадку апперцепційної здатності), Ф.Брентано першим зрозумів свідомість, по-перше, як спрямування, а, по-друге, як спрямування не лише пізнавальне. «Вирішальним для відмінності цього розуміння інтенційності <...> є тепер те, що в брентанівському дослідженні інтенційного відношення від самого початку свідомо виключені будь-які теоретико-пізнавальні питання» [13, с. 34]. «Бути спрямованим» – варто розуміти в модусі напруженості бажаності, селективності, аспектуальності, тобто зацікавленості. Отже, в спрямованості на об'єкт присутній суб'єктний компонент (власне психологічний). «“Іntenційність” Ф. Брентано вводить як поняття, що позначає особливу властивість психічних феноменів, якою не володіє жоден фізичний феномен» [4, с.3]. Розрізнення фізичних та психічних феноменів і розуміння останніх як *того, що дано нам у безпосередньому досвіді*, стало основною феноменологічною настановою і, власне, конституюванням феноменології як окремого способу філософування (а сьогодні вже можна твердити, що почасти і «психологізування»).

І в цьому пункті – сутнісного розрізнення фізичних та психічних феноменів – можна сказати, починається «мікроскопічний аналіз свідомості». Ф.Брентано задається питанням: звук, що ми чуємо, ландшафт, що ми бачимо, запах etc – це феномени фізичні чи психічні? І відповідає: у досвіді, тобто «у свідомості», нам дане не наше бачення ландшафту, а сам ландшафт (звук, запах і т.д.) – отже, насправді це фізичні феномени; адже нам у свідомості дані «речі», а не сама свідомість. Задля підсилення Брентано наводить приклад із уявленням: коли ми уявляємо ландшафт (мелодію тощо), навіть не співвідносячи їх із жодними реальними речами – це фізичні феномени чи психічні? Тут також досвідом нашої свідомості є сам ландшафт (мелодія), тобто знову фізичні «речі», а не сам акт їх уявлення [3]. Тобто в уявленні ми також маємо справу з фізичними феноменами.

«Що ж лишається на долю свідомості, коли у клас фізичних феноменів ми включили все чути, бачене, відчуте, скажімо, тактильно? В цьому якраз і полягає відкриття Брентано – у відкритті свідомості. Психічні феномени, чи свідомість, – саме в цьому сенсі Брентано вживає термін «свідомість» – це сама психічна діяльність: це уявлення, що виникають через відчуття чи фантазії; під уявленням тут розуміється, проте, не те, що уявлено, але самий акт уявлення. До психічних феноменів відносяться, таким чином, акти слухання, акти бачення, акти відчуття теплого й холодного, акти фантазії...» [16, с.47-48]. Тут принагідно варто зазначити, що уявлення у концепції Ф.Брентано взагалі мало величезне значення: він вважав, що в основі всієї психічної активності лежить *саме уявлення*. На відміну від попередників Брентано доводив, що свідомість будується не зі змістів (відчуттів, образів і т.п.), а з актів (уявлень, суджень, емоційної оцінки), що передбачають цю «спрямованість на». Тобто найважливішим феноменологічним кроком Брентано є таке просте й логічне для нас (після роз'яснень Гуссерля) розрізнення змісту психічної діяльності (діяльності свідомості) та її акту.

Психічний феномен – це скоріше сам акт бачення (чуття, відчуття) на відміну від його «предметного змісту» (бо предметний зміст – це фізичний феномен). Так Brentano «відкрив» свідомість «променевого типу» (після Brentano К.Поппер розрізняє два типи поглядів на свідомість: «діжкава свідомість» та свідомість як прожектор). Ніхто, в тому числі й Brentano, не заперечує активної, власне діяльнісної іпостасі свідомості в розумінні перетворення, «роблення», продукції. Але свідомість не обмежується ні цією «продуктивною активністю», ні лише «пасивним зазнаванням», «чистою» рецептивністю, «відображенням» дійсності. Свідомість – це не лише якісь (хоч і численні й різноманітні) предметні змісти, це – саме специфічний регіон і спосіб буття, в якому є *ще щось*. Це «ще щось» – інтенційне чи ментальне існування предмета.

Для пояснення цього моменту найчастіше цитують таке місце Ф.Бrentано: «Кожен психічний феномен характеризується через те, що схоласти назвали інтенційним (а також і ментальним) існуванням у ньому деякого предметного (intentionale (auch wohl mentale) Inexistenz eines Gegenstandes), і що ми, хоч і не повністю уникаючи двозначності висловів, назвали б відношенням до змісту, спрямованістю на об'єкт (під яким не слід розуміти певну реальність), чи іманентною предметністю. Кожний (психічний феномен) містить у собі об'єкт, але не кожен в однаковий спосіб» [цит. за 16, с.49-50]. («Inexistenz» тут перекладається не як «не-існування», а як «внутрішнє існування» чи «внутрішня наявність» [6; 7; 8; 16; 19]). Ф.Бrentano наголошує, що реальність інтенціальних об'єктів не тотожна їхній «фізичній» реальності. Більше того, справжньою реальністю володіють лише інтенціальні об'єкти, ті, що існують «у душі», в свідомості, бо лише про те, що існує в нашій свідомості, ми можемо певно говорити, що воно існує достовірно (Ф.Бrentano наводить приклади: ми точно знаємо, що ми радіємо, сумуємо, хочемо, нам болить абощо) [3]. Щодо фізичних же об'єктів у нас не може бути абсолютно достовірної упевненості, що вони саме такі, якими ми їх бачимо, адже нам невідомий характер спричинення. Brentano посилається на гельмгольцеве розуміння чуттєвих даних як «кірогліфів» їхніх причин.

Об'єктивною є не сама по собі річ, а *сприйнята річ*. Проте коли б Brentano говорив лише про те, що такий ментальний образ існує лише «у голові» суб'єкта, то, здається, він постулював би щось настільки тривіальне, що це навряд чи могло привернути до себе таку пильну увагу. Головна інтрига полягає ось у чому. *Інтенційний об'єкт сам по собі не є щось психічне*. «Інтенційне в нього пов'язувалося з поняттям об'єктивного, бути інтенційним означало бути даним як об'єкт уявлення, і цей термін використовувався як стосовно психічних, так і відносно фізичних феноменів. За словами Brentano, психічним феноменам властиво як інтенційне, так і дійсне існування, тобто вони дані у внутрішньому сприйнятті й при цьому реально існують, фізичні ж феномени лише інтенційні й феноменальні» [8]. Інтенційні феномени – це ті «об'єкти», на які спрямована свідомість, і завдяки тому, що свідомість «вичленяє» певні об'єкти, вони отримують *інтенційне існування*.

Тобто сама спрямованість на них свідомості і надає феноменам інтенційного (а також ментального, за Ф.Брентано), існування. «Переживання», що здійснюється у модусі «пасивного зазнавання», так би мовити, «потрапляння» у свідомість та особливий вид «відстежувальної» свідомості Брентано не вважає інтенційними переживаннями.

Тут Ф.Брентано робить другий феноменологічний крок і каже, що для існування феноменів як інтенційованих необхідна якась *діяльність* свідомості по їх вирізненню «з тла», «інтенційованню» – у першому наближенні це й є інтенційний акт (свідомості). Не випадково теорію Брентано називають «психологією акту». Іntenційні об'єкти – це ті, які ми довільно, зусильно вирізнили з-поміж інших. Іntenційовання чи інтендування, тобто *спрямування уваги на* встановлює сутнісну взаємозалежність співвідносних елементів: інтенційний акт залежить від об'єкта (який чомусь привернув увагу), і, навпаки, *об'єкт залежить від того акту, у якому він конститується*: він стає для нас виразним, власне, існуючим. Брентано підкреслює, що «фізичні феномени не є позапокладеними стосовно актів, у яких вони усвідомлюються; це їхній іманентний зміст» [8]. Тому сутнісною характеристикою свідомості є не просто предметність, а інтенційність як «актність спрямованості»; свідомість за Ф.Брентано – інтенційна за самим способом існування (хоча сам термін «інтенційність» В.І.Молчанов вважає належним уже Е.Гуссерлю, а у Ф.Брентано було «інтенційне»: акти, феномени, предмети тощо [16, с.53]; з перекладів це зрозуміти важко). А оскільки мислити (сприймати, уявляти etc) «ні про що» в принципі неможливо, світ мислимих (уявлених, інтенційованих) предметів і стає реальним світом. Важко не погодитися з тим, що «немає чуття без того, що чують, віри – без того, у що вірять, надії – без того, на що сподіваються, прагнення – без того, до чого прагнуть, радості – без того, чому радіють, і так у всьому» [3, с.48].

Саме тому для інтенційного феномена не важлива його «фізична» реальність, і саме тому такого важливого значення набуває уявлення. (Те, що Посейдона немає «як фізичного феномена», аж ніяк не відміння його існування як феномена інтенційного або інтенційованого; він реально існує в «реєстрі» уявлення.) «Д.Деннет чітко акцентує увагу на цьому моменті: «Одна справа вірити в існування ідеї Посейдона <...> і зовсім інша справа вірити в Посейдона». Тільки стосовно такої нементалістської інтерпретації інтенційного об'єкта й постає по-справжньому складне питання. Де і як існують інтенційні об'єкти, якщо можна показати, що вони не існують ні в натуралістичному світі, ні у світі психіки?» [12]. Так Ф.Брентано виходить на розуміння свідомості як смислової, смисло-покладальної: самі інтенційовання – це й є покладання (якогось) сенсу в тому, на що спрямовується свідомість (щонайменше сенсу його як існуючого). «Подібно до того, як для відношення потрібна наявність, щонайменше, двох його членів, точно так само кожний акт свідомості неминуче є свідомість про щось, акт і його об'єкт є нероздільною корелятивною парою. І в той же час, акти можуть мінятися в однібічному порядку, незалежно від свого об'єкта. Саме із цієї

метафори починається феноменологічний дискурс. <...> Умовою появи цієї метафори було розрізнення акту свідомості та її змісту як незвідних один до одного моментів, вона виражає непереборну різницю свідомості та її предметів» [8].

Таким чином, сутнісно свідомість не визначається існуванням чи неіснуванням реальних предметів, а ментальне існування незалежне від факту наявності: *свідомість – це предметно-смісловий образ*, так би мовити, *сене предмета*. «Цей аргумент, який неодноразово відтворює потім Гуссерль, є одним із найважливіших моментів феноменологічної постановки питання» [16, с.52]. Тому в загальнофеноменологічному розумінні «інтенційний» означає не просто «ментальний» як уявлюваний, а значною мірою якраз сміловий, взятий «з боку» сенсу, атракційований. «Інтенційне існування» як основна характеристика феноменів є чи не найважливішим відкриттям Ф.Брентано. Крім того, вказуючи на відмінність між актом свідомості та його об'єктом, Брентано тим самим уводить принципове для феноменології розрізнення – акту-процесу уявлення та змісту уявлення, ноези й ноєми, хоч і лишає це розрізнення не до кінця проясненим; що, власне, «доробив» і увиразив Е.Гуссерль [17; 18].

Брентано наводить такі шість відмінностей психічних феноменів від фізичних. 1, 2: «Кожний психічний феномен є уявлення чи оснований на уявленні. Інтенційне, чи ментальне, існування предмета у психічному феномені, спрямованість на об'єкт» [16, с.58]; «ми знайшли справжню відмінну рису всіх психічних феноменів – *інтенційне внутрішнє існування*, ставлення до чогось як до об'єкта; жодні фізичні явища не свідчать про щось подібне» [3, с.41]. Тобто психічні акти: а) завжди вказують на щось, і б) вони завжди є ставленням до чогось. Ця «інтенційна притаманність (*присуицність*) їм предмета» – відмінна ознака всіх без винятку психічних феноменів» [16, с.53]. «Дійсно, немає жодних підстав сумніватися в тому, що інтенційність іманентна, щонайменше, всім тим феноменам, які заведено відносити до психічних» [2, с. 31]. 3, 4, 5: «Психічні феномени суть винятково предмети внутрішнього сприймання. Крім інтенційного існування психічним феноменам притаманне дійсне існування. Психічні феномени не виявляють просторового розташування на відміну від фізичних феноменів» [16, с. 58]. 6: «Психічні феномени як часткові феномени однієї, єдиної свідомості» [там само].

Ф.Брентано також каже про багатоманітність модусів інтенційної свідомості, але наполягає на її єдності, закликаючи не плутати простоту й цілісність. Зокрема, Брентано вирізняє три різних класи психічних феноменів: 1) психічні акти сприймання або уявлення; 2) психічні акти судження; 3) акти любові й ненависті, або емоційні акти. При цьому психічні акти, що належать до першої групи, характеризуються як очевидні, їм притаманна самодостовірність. Вони лежать в основі всіх інших актів, у тому числі й в основі актів судження, у ході яких щось стверджується або спростовується (власне, як кажуть сучасною мовою, категоризується, детектується, доводиться). Тобто акти судження, зрозуміло, не є топосами достовірності:

вони, власне, потрібні як вердикти про дійсність тих «предметів» (якостей), що неочевидні на рівні «пасивного зазнавання» чи рецепційної свідомості. Отже, вирішальним для (подальшого) мислення чинником стає внутрішній досвід кожної людини. Єдність свідомості забезпечується тим, що кожен психічний феномен належить до однієї реальності досвіду свідомості. Будь-яке сприймання є полімодальним, і ця його «багатоплощинність» є одним із аргументів на користь гетерогенності, але водночас цілісності досвіду: ми ясно відрізняємо бачення від слухання, а його від дотику і т.д., але достовірно знаємо, що сприймаємо один предмет.

У досить складній структурі свідомості Ф.Брентано слідом за Аристотелем розрізняв так звану «пасивну свідомість», «пасивне зазнавання», і «активну», породжувально-конституювальну свідомість: «*νοῦς παθητικός*» та «*νοῦς ποιητικός*». Отже, інтенційні акти складаються із трьох компонентів: пасивної чуттєвості – гіле, духовної активності – ноєзи та смислового компоненту – ноєми. Сприймання він відносив до станів «пасивного зазнавання», тобто пасивної свідомості; належними до пасивної свідомості вважалися також такі емоційні стани, в основі яких ніби немає причини: наприклад, «безпричинні» тривога, ейфорія, сум, сум'яття тощо.

Крім того, при звичайному сприйманні ми можемо відстежити перебіг, цього сприймання, практично «ніби» не втручаючись у нього. Це так звана *супроводжувальна* свідомість, яка теж має у Ф.Брентано важливе значення.

Ці пункти стали вихідними для формулювання гуссерлевих висновків не лише про інтенційність, ноєму й ноєзу, а й про такий формат існування свідомості, як «пасивний синтез», що дає нам не лише певний образ предмета, але й відчуття певності, «аподиктичної достовірності» досвіду [17].

Непересічну важливість має також теза Ф.Брентано про те, що далеко не всі психічні феномени є усвідомлюваними, причому він логічно вважав, що в несвідомій (чи неусвідомленій) свідомості немає жодної суперечності. Тобто поняттям несвідомого оперував, звичайно, не лише З.Фройд (який був учнем Брентано); якраз вже у Ф.Брентано «спрямованість на», тобто деякий потяг, атракція свідомості була як *свідомою*, так і *несвідомою*. Ці несвідомі спрямованості є несвідомими не тому, що не належать свідомості, а тому що не дані в безпосередньому досвіді, неусвідомлені артикульовано. 1. Він вважає, що ми можемо їх припускати: несвідомі психічні феномени можуть бути причиною свідомих, даних у досвіді і таких, що сприймаються як «безпричинні». 2. Так само навпаки: дане у виразному досвіді може призводити до чогось «невидимого». Ф.Брентано як аргумент розглядає приклад, коли людина «не знає, чого хоче». 3. А також сама інтенсивність усвідомлення чогось може бути дуже малою, близькою до нуля. 4. Крім того, щось може бути «частиною» свідомості і в той же час не усвідомлюватись тому, наприклад, що стеження за своєю свідомістю практично неможливе. «Усі психологічні феномени свідомі, але спостерігати за ними неможливо – тому не може бути описання *внутрішнього життя*. <...> Очевидність чи усвідомленість того, що ми цьому відчуваємо, того, що в кожному мить відбувається з нами, – це, якщо

вжити метафору – острівець ясноти. <...> Наші вчинки і сам спосіб нашого існування визначаються несвідомими причинами й мотивами» [14, с. 36].

Важливо також нагадати, що Ф.Брентано фактично першим звернув увагу на сприймання часу. Основним «матеріалом» сприйняття часу він вважав сприймання музики, а в ньому особливо наголошував на проблемі сприймання пауз, тобто на пов'язувальній-впорядкувальній функції *сприймання відсутності*. Це слухання відсутності може бути досить інтенсивним, напруженим. Також напруженою є «діяльність» чекання, коли переживається те, чого ще немає (передається російським «предвкушение»). На ці «постановочні запитання» про сприймання часу шукали відповіді Е.Гуссерль та М.Гайдеггер, А.Бергсон («реакція на брак»), Ф.Еренфельс.

Тобто основні ідеї Ф.Брентано, що стосуються питання довизначення й уточнення характеру активності свідомості в контексті проблеми образу світу, такі. 1. Це, безперечно, епохальна ідея про інтенційність як спосіб існування свідомості як такої. Інтенційність стає однією з центральних категорій при аналізі суб'єкта, оскільки є конститутивним принципом не лише свідомості, але й діяльності та психіки взагалі. 2. Свідомість – це не лише специфічна предметність, але й спрямовальні, «стосувальні», тобто інтенційні, акти. Тобто інтенційна свідомість це свідомість: а) «спрямована на» та б) «прістрасна», упереджена. Об'єктивність – це не неупередженість. 3. Звідси свідомість – це особливий «регіон буття», в даному разі специфічний формат буття: формат атракційності, напруженості. 4. Розрізнення фізичних феноменів та психічних феноменів. Те, що фізичні об'єкти (процеси, явища) можуть бути спричинниками психічних феноменів, аж ніяк не робить їх тотожними ні за онтологічним статусом, ні за функціями. 5. Психічні феномени мають так звані «іманентні об'єкти», яким може нічого не відповідати у «фізичній» реальності, але від цього їхнє ментальне існування, а, отже, вплив на життя людини, не щезає. 6. Свідомість є одночасно такою, що пасивно «зазнає» («патетичною»), активно-конституювальною («поестичною») та «супроводжувальною». 7. Інтенційне переживання – це синтез пасивної чуттєвості – «ὄλη» («гіле»), духовної активності – «νοησις» (ноези) та смислового компоненту – «νοημα» (ноеми); тобто це власне зміст переживання + акт його «одушевлення» чи «тлумачення», завдяки чому сприйняте отримує предметну форму (смысл). 8. Своєю основою будь-який психічний феномен має уявлення. 9. Свідоме й несвідоме мають різні причини та різні інтенсивності.

10. Поняття інтенційності вказує на наявність загальної предметно-значеннєвої спрямованості як іманентної властивості цілісного ставлення людини до світу (це значення інтенційності пізніше розкрив М.Мерло-Понті); тобто це певне чином світоставлення чи принаймні світвідношення. 11. Ідея того, що для сприймання необхідна «діяльність» уподібнення, в уже значно перетвореному вигляді і «на більш високому рівні» відпрацьовувалась у психології сприймання [10]. 12. Розгортання тези про уявлення як конститутивне щодо конкретного сприймання справило величезний вплив



практично на всю психологію в розумінні свідомості як власне *упереджувальної*, реляційної, проектувальної, і зокрема, на розуміння образу світу як на «процес, спрямований назустріч світові», «експектацію».

**Висновок.** Як бачимо, концепція Ф.Брентано справила визначальний вплив не лише на феноменологію взагалі й на концепцію Е.Гуссерля зокрема. Положення, висунуті Ф.Брентано, стали основою аналітичної філософії, інтенціональної логіки, всього конструктивістського напрямку в гуманітарних науках; на деяких ідеях Брентано про стадії розвитку науки побудував концепцію наукових революцій Т.Кун. Запропонована Ф.Брентано ідея інтенційності, зрозуміла як необхідна й внутрішньо властива людській свідомості спрямованість на предмет, зробила величезний внесок в історію психологічної науки, тому що дозволила розглядати людську психіку не як щось статичне (т. зв. «діжу»), але як безперервний процес («прожектор»); як постійну діяльність по сприйняттю зовнішнього світу: поглинанню його («пасивному зазнаванню» від світу) й вибудовуванню психікою – *через* і як інтендування – свого внутрішнього світу і свого життєвого світу.

Прямий стосунок ідея інтенційного способу існування свідомості має також для розуміння сутності образу світу як іманентного інтенційованого світу та розуміння образу світу як «світ-атракційності». В цьому контексті сучасне положення про побудову образу із сенсорних даних як *матеріалу* є розвитком ідеї про сприймання як сировину *для* інтенціювання об'єктів. Теорія інтенційних актів свідомості також дала великий безпосередній поштовх появі низки течій у західноєвропейській психології, таких, як функціоналізм, «т. зв. «цілісний підхід» у психології (*гештальт-психологія*, цілісна психологія, персоналізм і т. п.)» [11], «теорія акту» А.Бергсона, а також концепції Ж.-П.Сартра про інтенційний об'єкт уяви. У Брентано ми бачимо деякі «пункти» про несвідоме, розвинені згодом З.Фройдом, а також безліч інших евристичних для психології ідей.

### Література

1. Анашвили В.В. Брентано / В.В.Анашвили // Новая философская энциклопедия : в 4-х т. Т. 1 / [пред. науч.-ред. совета В.С.Степин]. – М. : Мысль, 2000-2001.
2. Беляев И.А. Интенциональность целостного мироотношения / И.А.Беляев // Вестник Оренбургского гос. ун-та. – 2007. – № 1. – С. 29-35.
3. Брентано Ф. Психология с эмпирической точки зрения : избр. работы / Франц Брентано ; [составл., перев. с нем. В.Анашвили] – М. : Дом интеллектуальной книги ; Русское феноменологическое общество, 1996. – С. 11-94.
4. Вострикова Е.В. Интенциональность в современной философии сознания : автореф. дис. ... на соискание науч. степени канд. филос. наук : спец. 09.00.01 «Онтология и теория познания» / Е.В.Вострикова. – М., ИФРАН, 2007. – 17 с.
5. Гагарин А.С. Экзистенциалы человеческого бытия: одиночество, смерть, страх: от античности до Нового времени / А.С.Гагарин. – Екатеринбург : Изд-во Уральского ун-та, 2001. – 372 с.
6. Гайденок П.П. Научная рациональность и философский разум в интерпретации Эдмунда Гуссерля / П.П. Гайденок // Вопросы философии. – 1992. – № 7. – С. 116-135.

7. Громов Р. Сознание и его части. Мереологическая модель исследования в психологии Ф.Брентано / Р.Громов // Логос. – 2002. – № 1 (32). – С. 68-94.

8. Громов Р. А. Brentановский тезис об интенциональности – проблема перевода [Электронный ресурс] / Р.А.Громов / Проблемы перевода литературы по феноменологии и герменевтике : материалы конф. (Москва, 22–23 октября 1999 г.) – Режим доступа: <http://philosophy.rsu.ru/World%20of%20consciousness/publications/Intentionale.htm>

9. Дворецкий И.Х. Латинско-русский словарь : ок. 50 000 слов / И.Х.Дворецкий. – [3-е изд., испр.] – М. : Рус. яз., 1986. – 840 с.

10. Зинченко В.П. От генезиса опущений к образу мира / В.П.Зинченко // А.Н.Леонтьев и современная психология : сб. статей памяти А.Н.Леонтьева / под ред. А.В.Запорожца, В.П.Зинченко, О.В.Овчинниковой (отв.редактор), О.К.Тихомирова. – М. : Изд-во МГУ, 1983. – С. 140-149.

11. Интенциональность / Большой психологический словарь / [сост. и общ. ред. Б.Мещеряков, В.Зинченко] – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с. – (Проект «Психологическая энциклопедия»).

12. Ладов В. А. Загадка интенциональности: Брентано и Гуссерль [Электронный ресурс] / В.А.Ладов. – Режим доступа:

<http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000736/index.shtml>

13. Ландгребе Л. Интенциональность у Гуссерля и у Брентано / Л.Ландгребе, Р.Громов // Логос. – 2002. – № 2. – С. 33-39.

14. Маллиган К. Точность и болтовня. Глоссы к парадигматическим противопоставлениям в австрийской философии / К.Маллиган // Логос. – 2002. – № 1 (32). – С. 25-45.

15. Мінаков М. А. Історія поняття досвіду : монографія / Мінаков М.А. – К. : ПА-РАПАН, 2007. – 380 с.

16. Молчанов В. Две лекции о Брентано / В.Молчанов // Логос. – 2002. – № 1 (32). – С.46-67.

17. Молчанов В.И. Исследования по феноменологии сознания / Молчанов В.И. – М. : ИД «Территория будущего», 2007. – 456 с. – (Серия «Университетская библиотека Александра Погорельского»).

18. Мотрошилова В.Н. Интенциональность / В.Н.Мотрошилова // Новая философская энциклопедия: в 4-х т. / пред. науч.-ред. совета В.С.Степин. – М. : Мысль, 2000–2001.

19. Мюнх Д. Intentionale Inexistenz у Брентано / Д.Мюнх // Логос. – 2002. – № 1 (32). – С.95-131.

20. Сергодеева Е.А. Историко-философский контекст идеи интенциональности у Ф.Брентано / Е.А.Сергодеева // Вестник Московского ун-та. – 1996. – № 1. – С. 68–76. – (Серия 7. Философия).

21. Чизолм Р.М. Формальная структура интенциональности : метафизическое исследование / Родерик М. Чизолм, Тигран Варганян // Логос. – 2002. – № 2. – С. 40-46.

22. Энциклопедия. Обсуждаем статью «Интенциональность» // Эпистемология & Философия науки // Научно-теоретический журнал по общей методологии науки, теории познания и когнитивным наукам. – Москва : Канон+, 2006. – Т. X, № IV. – С. 131–142.

*В статье рассматривается понятие интенционального у Ф.Брентано. По Брентано, интенциональный объект реален независимо от его «физического» наличия; объект получает интенциональное существование в результате акта направленности на него сознания, а акт восприятия – это фактически конструктивный*

*процесс. Показан вклад идей Brentano в развитие феноменологии и психологии, а также их значение для понимания проблемы образа мира.*

**Ключевые слова:** *сознание, интенциональность, интенциональный объект, интенциональный акт, конституирование, представление.*

*This article deals with the concept of intentional by F. Brentano. According to Brentano, intentional object is real regardless of its «physical» availability; any object obtains its intentional (actual) existence as a result of the act of directing one's consciousness onto it, whereas the act of perception is de-facto a constructive process. Contribution of Brentano to the development of phenomenology and psychology is substantiated, as well as the significance of his ideas to comprehend the problem of the world view.*

**Keywords:** *consciousness, intentional object, intentional act, institutionalization, representation.*

## КОГНІТИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ТРАДИЦІЙНОЇ ДИТЯЧОЇ СУБКУЛЬТУРИ

Я.М.Левчук

*В традиційній українській дитячій субкультурі закладена система формування у дитини засад кратичного (аналітичного) мислення, серед яких розглядаються і явища прогностики, властиві народній дитячій субкультурі. Імпліцитні механізми процесу пізнання втілені, зокрема, у системі координат світобудови, яка спочатку пропонується дитині дорослими, а згодом осмислюється та інтерпретується у фольклорі й ігровій культурі самою дитиною. У поєднанні структурних систем світу та антисвіту, свята (карнавалу) і буденності дитина вибудовує мікрокосм, який є фундаментом формування її світогляду. Прогнозуючи своє майбутнє родинне життя (у закличках, примовках до комах, птахів), дитина послуговується системою культурних стереотипів, засуджує негативні якості і стиль поведінки під впливом максимум народної моралі – етичного і естетичного досвіду нації, який втілюється у критеріях поведінки в її середовищі.*

**Ключові слова:** когнітивні властивості, традиційна субкультура, картина світу.

Сучасний український культурний простір надзвичайно насичений. Розвиваються і вдосконалюються різні види мистецтв і ремесел, створюються різноманітні творчі угруповання. Для наповнення власного культурного простору сучасній людині, здається, треба лише застосувати творчий ресурс. Але ця конструкція буде хиткою і недовговічною, якщо вона не оснащена культурними конструктами, вивіреними численними поколіннями культурної спільноти. Серед надважливих складових є традиційна українська дитяча субкультура. За означенням, вона є підсистемою базової культури суспільства, «культурою в культурі». Чому саме традиційна? Якщо поставити за мету отримати монолітну культурну конструкцію, фундамент мусить вистоятися тривалий час. А українська традиційна дитяча субкультура, постійно видозмінюючись і вдосконалюючись, існує в основних своїх властивостях давно, важко навіть з певністю сказати, скільки сотень років. Початок формування особистості як учасника певної культурної спільноти – це процес активного конструювання, в якому діти через власну діяльність вибудовують усе більш диференційовані і всеохоплюючі когнітивні структури. Це так званий процес спонтанних винаходів та відкриттів.

Традиційна культура у формуванні особистості часто виконує роль невидимого суфлера і помічника, який у потрібний момент подає все, що необхідно. Наприклад, у традиційній культурі найбільше уваги, емоцій, зусиль звертається на немовлят, які відтак досягають надзвичайно високих темпів інтелектуального та фізичного поступу, порівняно з наступними етапами розвитку.

**Мета** даної розвідки – мотивувати використання незужитого резерву успішного формування особистості в просторі традиційної культури протягом багатьох поколінь.

**Актуальність дослідження** визначається сучасною потребою застосування продуктивних форм розвитку особистості, які залучають до української культурної спільноти.

Пізнавальні можливості українського дитячого фольклору як головного ресурсу традиційної дитячої субкультури можна визначити, проаналізувавши механізми та вікові етапи опанування дитиною часопросторової картини світу, основні чинники формування світогляду та дослідивши функціональне навантаження дитячого фольклору у формуванні критичного і прогностичного мислення.

Дитячий фольклор, будучи мовою дитячої субкультури, є надзвичайно важливим засобом формування, збереження і трансляції «картини світу» – специфічного тлумачення світу довкола дитини. Концепція «картини світу» була сформульована Робертом Редфілдом (Redfield, 1897-1958). На його думку, «це бачення світобудови, властиве для того чи іншого народу, уявлення членів суспільства про самих себе і про свої дії, свою активність у світі, специфічне ставлення до того, що оточує людину» [11, с. 38]. За визначенням, даним уже в 70-ті роки К.Гірцем, картина світу є властивою носієві даної культури «картиною того, як існують речі, (...) його концепція природи, себе і суспільства [10, с. 13]». Концепція «картини світу» передбачає когнітивний аспект тлумачення, інформацію про спосіб пізнання людьми (у нашому випадку дітьми) навколишнього світу, хоча здебільшого дослідників цікавить не спосіб пізнання, а його результати: космологічні, онтологічні, есхатологічні системи.

Серед найбагатших джерел інформації щодо особливостей розвитку дитини в селянському середовищі, зокрема шляхів формування її світогляду чільне місце займають праці Марка Грушевського «Дитина в звичаях і віруваннях українського народу» та «Дитячі забавки та гри усякі» [1].

У дитинстві закладаються головні координати культурного простору дорослої людини, основи її світогляду. Серед найголовніших структурних складових світогляду – світоспоглядання, цей процес починається від самого народження і триває протягом перших років життя дитини. Згодом, коли починається усвідомлення себе, осягнення свого тіла, співвіднесення його і найближчого простору, відбувається гармонізація контактів із оточенням, активізується світовідчуття. Світосприйняття формується постійно на основі культурних цінностей, інтерпретованих у дитячому фольклорі. Початки світорозуміння формуються на основі знання через набутий досвід та його осмислення, тому вже з першого року життя дитина може вибудовувати певний причинно-наслідковий ланцюг універсальних форм діяльності. У 5-6 років дитина на основі попередніх рівнів та впливів світоглядних констант дорослих починає формувати власне світобачення.

У традиційній дитячій субкультурі – у фольклорі, іграх та іграшках – міститься чимало ознак формування технічного мислення. Чимало народних

іграшок (різноманітні млинки, мороки, музичні інструменти) є першими вправами у винахідництві. У дитячому фольклорі відчутною є ощадливість у використанні слів, лаконізм вислову, намагання найточнішим чином і найкоротшими словесними формулами означити явище, подію, враження, щоб не обтяжити свідомість слухача/виконавця зайвим вантажем. Дитина на певному етапі розвитку відчуває необхідність застосовувати у пізнанні навколишньої дійсності механізми абстрагування і визначення найсуттєвіших властивостей об'єктів, здійснювати перебір варіантів поведінки чи характеризувати явища. Всі ці процеси відображені у дитячому фольклорі, який, відповідно, є інструментом для їхньої активізації, що визначає його актуальність для сучасного застосування.

Процес формування світогляду прямо пов'язаний із когнітивними процесами, які залучають систематизований колективний досвід – сконденсовані постулати субкультури, синтезовані у категоріях і формах знання, зорієнтовані на ціннісні орієнтири людини в світі. Саме тому одним із завдань дослідження дитячого світогляду в українському фольклорі є з'ясування когнітивних функцій останнього, можливостей формування критичного та аналітичного мислення.

Однією з особливостей дитячого фольклору є те, що у процесі жанровій взаємодії в ньому зберігаються лише найважливіші образи і смисли, привабливі за поетичною формою, прості для запам'ятовування та відтворення, співзвучні дитині. Вони складають чітку і зрозумілу систему культурних констант, на основі якої формується психологічна належність людини до певної культурної спільноти. Дитячі враження створюють фундамент для наступних етапів формування світогляду.

Полістадіальність дитинства дозволяє прослідкувати, як відбувається процес розвитку дитини, її мислення, мови, як складається її світогляд, які психологічні константи, емоційні та «культурні» переживання домінують у різні часи дитинства, що зумовлює зміну одних співзвучних певному вікові жанрів дитячого фольклору іншими. Цей процес має певну послідовність:

завдяки колісковим відбувається локалізація та починається класифікація складників дитячого простору дорослими, а також іноді присутні перші вправи на руйнацію цілісності світу: описується хаотичне каліцтво одразу кількох людей. Очевидно, в такий спосіб діти, а також дорослі, коли йдеться про колісанки, задовольняють потребу переживати сильну нервову напругу, тренують психіку для вміння за потреби подолати жах, гамувати негативні емоції, поєднуючи опис хаосу із заспокійливим ритмом погойдування;

завдяки пестушкам, потішкам, забавлянкам, що реалізують спільну дію слова і дотику, активізується співвіднесення себе і світу через поєднання тактильних, слухових і зорових вражень. У кожній культурі існує своя традиція знайомства дитини зі своїм тілом, сильніше чи слабше його еротичне забарвлення, яке у будь-якому випадку супроводжує тілесний контакт, – обов'язковий етап для нормального розвитку. М.Мід у своїй праці «Гірські арапеші» розповідає, що процес відлучення дитини від грудей у арапешів на островах Океанії

відбувається наступним чином: мати залишає дитину на інших родичів, поступово збільшуючи термін своєї відсутності. Але повернувшись, вона задовольняє будь-які забаганки дитини, зокрема щодо годування грудьми, яке супроводжується активізацією органів чуттів. Вона заохочує дитину до гри грудьми, погладжує дитину, дмухає в вухо. «Для матері і дитини процес годування – це тривала, емоційно насичена, чарівна гра, в якій на все майбутнє життя складається добродушна, тепла чуттєвість» [4, с. 80];

наступний крок – побудова причинно-наслідкових ланцюгів, своєрідна класифікація основних складників простору навколо дитини. При цьому відбувається називання предметів і явищ у переліку і осмислення їх взаємодії шляхом запитально-відповідного діалогу;

і, врешті, застосування та видозміна запропонованих структур – перетворення світу у таких жанрах, як небилиці (поєднання непеєднуваного), пародії на молитви (вправи на пошук варіантів, альтернативи до заздальєгїдє запропонованої позиції, десакралїзація певних жанрів і образів), прозивалки (критика вад, паплюження своїх недругів, а іноді й товаришів), дитячі колядки, в яких колядник погрожує руйнацією, якщо його належно не обдарують (дитина відчуває себе володарем світу) . Сформувавши досить чїтку систему речей і явищ довкола себе, дитина наважується брати її під сумнів і вибудовувати альтернативу.

Якщо перші три етапи здебільшого сприяють формуванню картини світу, то на четвертому етапі дитина, беручи на озброєння власну фантазію, творчий потенціал та залучаючи весь можливий «інструментарій» із культури дорослих, творить картину антисвіту, яка відповідає її потребам у розвитку та певним чином співвідноситься з антисвітом дорослих. Традиційна дитяча субкультура перманентно існує у системі карнавалу, послугуючись механїзмами оксюморуна, десакралїзації, порушення норм та навмисного виокремлення й посилення негативних рис і властивостей.

На основі опозиції «світ-антисвіт» у традиційному дитячому фольклорі та поезії пестування формується система координат, закладаються шляхи та форми опанування дитиною часопросторової моделі світу. Цю модель втілено в міфах, відображено в системі релїгійних уявлень і вірувань, вона відтворюється в ритуалі, зафіксована в мові, матеріалїзована у народному мистецтві та архїтектурі. Немовля отримує у спадок цю модель світу, яка стає стрижнем для формування його власної моделі світобудови і водночас стає ознакою належності дитини до певної культурної спільноти. Дитина спочатку пасивно входить у систему координат даної культури, а згодом поетапно освоює задану модель світу та формує власне культурно-психологічне середовище, підвладне її потребам.

Процес співвіднесення себе і світу розпочинається у наймолодшому віці через поєднання тактильних, слухових і зорових вражень. Поступово перед дитиною розгортається багатоманїтний світ, вона накопичує та опановує зорові та слухові образи. На цьому етапі в дію вступають мобїлізуючі засоби – пестушки, забавлянки та потїшки. Синкретизм слова

й дії, започаткований погойдкуванням і колисковою, набуває нової якості. Пальчики (гра «Сорока-ворона»), долоньки («Ладки-ладусі»), п'яточки («Кую-кую чобіток»), голівка та шия («Печу-печу хлібчик») і поступово все тіло залучається до сюжетної гри, різні частини тіла отримують імена та виконують певну ігрову роль. Властиве народній культурі зіставлення хліба і голови (забавлянка «Печу, печу хлібчик»), що походить ще з прадавніх часів, закріпилось у багатьох жанрах фольклору. На рівні чуттєвої асоціації дитині вперше пропонується одна із засадничих символічних констант народної культури.

У материнській ліриці присутнє постійне намагання класифікувати основні складники міфологічного простору, згодом ця тенденція прослідковується в інших жанрах. Наприклад, М.Сумцов пов'язував мотив дуже поширеної заклички до дощу про відмикання воріт (очевидно, небесних) божовою сиротою з прайндоевропейськими міфами [6].

Дитина прагне впорядкування своїх вражень, що впливає на її «естетичні» уподобання. Тексти, побудовані на основі запитально-відповідного діалогу («Мишка, мишка, де була» або «Товчу, товчу мак») є одними з найбільш частотних і піддаються численним варіаціям, що свідчить також про їхню уживаність і популярність. Будучи учасником гри у запитально-відповідний діалог, дитина разом з дорослим виконує роль бриколера (за К.Леві-Стросом), здійснюючи інвентаризацію, упорядкування життєвих реалій, запитуючи, що кожна з них могла б означати або де вони знаходяться, тим самим вносячи вклад у визначення реалізованої цілісності [3, с. 129].

Дім для дитини є моделлю структуротвірних елементів – його складові використовуються як модулі для визначення величини, відстані, як схеми побудови. Вектори руху починаються з дому або спрямовані до нього. Смысловими маркерами простору в самому домі стають міфологічно значущі місця – піч, стіл, поріг, вікно. Ще з колискових дитина накопичує в підсвідомості сукупність образів хатнього простору: у текстах чимало згадок про його складові.

Рух у просторі поза домом, відбитий у фольклорних текстах, здійснюється в напрямі значущих місць у житті громади, місць скупчення людей – церква, базар, млин, а також межових територій – річка, ліс. В українській материнській ліриці вектор опанування простору часто спрямований за межі дому і скерований самою ж матір'ю. Іноді екстраполується за межі дому сама дитина, вона нібито стежить за міфологічними істотами, людьми та тваринами, які діють у різних ділянках простору. Їй відкриваються широкі горизонти: Сонко ходить по діброві, по долині, по вулиці, по комишу, кіт мандрує поза річку, по горі. Проте одним із найчастотніших локусів зовнішнього простору в материнській ліриці є локус саду, що перегукується також із весільною поезією та бароковою літературою з її образом-символом райського саду.

Інтуїтивне прагнення дорослого, належного до певної субкультури, якомога раніше дати дитині поняттєво-образну систему опор для її світосприйняття психологічно напрочуд точно відповідає зустрічному прагненню з



боку дитини. Для неї надзвичайно тяжким є хаос вражень, подій зовнішнього і внутрішнього життя, який необхідно просторово організувати, щоб зрозуміти його і ним опанувати. Для цього дитині необхідні смислові маркери, до яких вона буде прив'язувати мінливі події плінного життя, організовуючи їх у своєрідне ціле. Традиційна культура забезпечувала ними дитину в різноманітних формах, послідовно і поступально створюючи світоглядний фундамент для формування особистості.

Дитина може викликати в своїй уяві будь-який образ, як завгодно змінити його, примусити в уяві дії розгортатися надзвичайно стрімко. Всі ці дивовижні можливості дають відчуття власної сили, дієздатності, господарського порядкування уявними ситуаціями. Долучення дитини до фольклорного тлумачення життєвих реалій піднімало її особистий досвід на висоту культурно-символічного узагальнення і надавало цьому розумінню ще й магічного смислу. Досвід творення власного світу, його варіацій, а згодом перевертання світу «догори ногами» постачає культура дорослих, світ і антисвіт якої втілюється у формі карнавалу. Основою і головним механізмом відтворення антисвіту для дитини є гра. Граючи словами, поняттями, логічними й алогічними конструкціями, дитина засвоює багатоманітність і парадоксальність навколишнього світу. Найяскравіше це простежується в небиліцях, де відбувається гра поняттями, подія чи явище епатажно викривлюється або обертається на свою протилежність. Позірний хаос, змальований у небиліці, чи «кумедії», як її трактує сам виконавець, підкоряється певним карнавальним законам інверсії, а також має глибоке міфологічне підґрунтя.

«Небилічний» світ будувався згідно зі сталими законами поезики. Стилистичні засоби, властиві небилічній поезиці, – іронія, оксюморон, комічні гіперболи, порівняння та епітети, – виникають та існують не відособлено, не безвідносно до стилю решти фольклорних текстів, а як вторинна надбудова стилістики «серйозних» жанрів, утворюючи окрему сукупність за рахунок пародійного викривлення-перетворення структурних складових тексту і цілих сюжетів.

Зокрема, трансформація релігійного образу відбувалася через звертання дитини до Бога з наміром порушити ієрархічну вертикаль (дитячі пародії на молитви). Дитина вперше входить у світ релігії, м'яко знімаючи напругу через ототожнення незрозумілого з буденними, знайомими життєвими колізіями. Окремим проявом жанрової взаємодії є великий масив коліскових, у яких прямо чи опосередковано наявне пародіювання, примітивізація, спрощення молитви «Отче наш».

Канонічні знаки, узагальнення, шаблони і стереотипи, зокрема поведінкові та мисленнєві, є засобами самозбереження кожної культури. А парадоксальність, гротеск виштовхують мислення в контекст життя і є рушійними силами розвитку культури. Формалізована система світобачення, відтворена у дитячому фольклорі та заснована на постулатах «а» і «анти-а», може бути узагальнена в метасистемі дитячого і дорослого світогляду. У відношенні до цієї метасистеми «а» і «анти-а» постулати є підсистемами, окремими випад-

ками, конструктивними елементами. Функціональне навантаження антисвіту, витвореного в дитячому фольклорі, зафіксованому на межі XIX-XX століть, цілком відповідало психологічним та соціальним потребам дитини.

Серед найважливіших когнітивних можливостей дитячого фольклору – чималий спектр засобів для формування засад критичного мислення. Термін «критичне мислення» починає вживатися у наукових дискурсах на початку XX століття з поступовим усвідомленням надходження так званої «інформаційної революції», що охопить, як передбачав відомий американський футуролог Е.Тоффлер, всі сфери життєдіяльності, закладаючи основи нової «інформаційної цивілізації» [7, с.168]. Вчені багатьох країн, намагаючись передбачити наслідки цієї інформаційної експансії, згуртувалися довкола спільної мети – сформувати у новій генерації основи критичного мислення для вмiлого оперування навалом інформації.

Спираючись на висновки дослідження особливостей критичного мислення, зробленого американським психологом Д. Халперн [8], можна твердити про наявність потужного когнітивного ресурсу формування критичного та аналітичного мислення засобами дитячого фольклору. У кожному із жанрів присутня принаймні частина складових критичного мислення: планування своїх дій задалегідь, гнучкість мислення, уміння виправляти свої помилки, метакогнітивний моніторинг, пошук компромісних рішень. Всі ці складові присутні у розгорнутих варіантах тексту «Пішла киця по водицю» [2, с. 255-266]. Відтак вважаємо, що традиційний український дитячий фольклор може бути сьогодні одним з засобів формування критичного, аналітичного, логічного, творчого мислення.

Одним із важливих когнітивних процесів, відображених у дитячому фольклорі, є механізм прогнозування. Вміння вибудовувати перспективу, структурувати свої сподівання в часі, підпорядковуватися часо-просторовим координатам вважалося в народі дуже позитивними здатностями. У закличках дитина прогнозує і певним чином хоче вплинути на ситуацію довкола себе, у примовках до комах і птахів хоче дізнатися про свою долю. У пісеньках часто відображається умова, за якої стануться певні події. У колядках і щедрівках проєкція на майбутнє присутня у побажаннях. Прогностичні моделі необхідні для розвитку когнітивного потенціалу, оскільки для того, щоб відповісти на питання «Що буде, якщо?..», необхідно володіти навиками абстрактного і логічного мислення.

Отже, традиційна дитяча субкультура (і фольклор – як одна з форм її побутування) є надзвичайно важливим засобом формування, збереження і трансляції картини світу. В дослідженні когнітивних функцій та імпліцитних можливостей формування світогляду засобами української традиційної дитячої субкультури розглянуто наступні важливі для розуміння, трактування та перетворення навколишньої дійсності проблеми: формування критичного (аналітичного) мислення, процесу прогнозування, побудови антиномії «світ-антисвіт». В умовах пошуку дієвих засобів розвитку сучасної дитини такий потужний спектр когнітивних можливостей реалізує дві мети – розвитку дитини та її етнізації, формування ще на підсвідомому рівні приналеж-

ності до певної культурної спільноти. Адже, за Роем Д'Андрадом, когнітивна система культури надзвичайно пов'язана з особистісною системою співучасті. Система культурних значень забезпечує взаєморозуміння всередині «басейн» пізнання. А на індивідуальному рівні у процесі пізнання смислів, значень і повідомлень формуються багатофункціональні комплекси культурних конструктів, організованих у взаємопов'язані ієрархічні структури, які є одночасно конструктивними, репрезентативними, провокативними і директивними рушіями існування традиційної дитячої субкультури в системі традиційної культури дорослих.

### Література

1. Грушевський М. Дитина в звичаях і віруваннях українського народу / Марко Грушевський / упорядк. та післямова Я.Левчук ; життєпис М.Ф.Грушевського М.Кучеренко. – К. : Либідь, 2006. – 250 с. : іл.
2. Дитячі пісні та речитативи / упоряд. і автори вступ. статті Г.В.Довженок, К.М.Луганська ; АН УРСР, ІМФЕ ім. М.Т.Рильського. – К. : Наукова думка, 1991. – 447 с. : нот.
3. Леви-Строс К. Первобытное мышление / Клод Леви-Стросс. – М. : Республика, 1994. – 384 с.
4. Мид М. Культура и мир детства : избр. произведения / Маргарет Мид. – М. : Наука, 1988. – 427 с.
5. Осорина М. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М.Осорина. – СПб. ; М. ; Харьков ; Минск ; Питер, 2000. – 278 с.
6. Сумцов Н. Культурные переживания / Николай Сумцов // Киевская Старина. – 1889. – №1. – С. 64-89.
7. Тоффлер Е. Третья хвиля / Елвін Тоффлер – К. : Всесвіт, 2000. – 480 с.
8. Халперн Д. Психология критического мышления / Даяна Халперн. – СПб. ; М. ; Харьков ; Минск ; Питер, 2000. – 512 с.
9. D'Andrade R.G. Cultural Meaning System /D'Andrade Roy G. // By ed. R.A.Shweder, R.A. Le Vine. – Cultural Essays on Mind, Self, and Emotion. – Cambridge ; L ; NY ; New Rochelle ; Melbourne ; Sydney : Cambridge University Press, 1984. – P.114. – 115.
10. Geertz Cl. Ethos, World-View and the Analysis of Sacred Symbols. / In : Hamme E. A. and Simmons W. S. Man Makes Sense. – Boston : Little, Brown and Company, 1970. – 403 pgs.
11. Redfield R. The Little Community. Viewpoints for the Study of a Human Whole / R.Redfield. – Uppsala and Stockholm : Almqvist and Wiksells, 1955. – 289 pgs.

*Основой когнитивного потенциала украинского детского фольклора является заложенная в нем система формирования у ребенка основ критического (аналитического) мышления (в частности, и явления прогностики), свойственного народной детской субкультуре. Имплитные возможности формирования мировоззрения в традиционном украинском детском фольклоре основаны на системе координат мироздания, которая сначала предлагается ребенку взрослыми, а со временем осмысливается и интерпретируется в фольклоре и игровой культуре самим ребенком. В композиции структурных систем мира и антимира, привлекая механизмы карнавальнoй культуры, ребенок выстраивает микрокосм, который становится фундаментом формирования его мировоззрения.*

**Ключевые слова:** когнитивные свойства, традиционная субкультура, картина мира.

*The system of forming of critical (analytical) thought principles in the child is basis of cognitive potential of Ukrainian child folklore. We take into account that the ability to foresee is included in the child's folk subculture. Implosive possibility of the worldview formation in it is based on the system of co-ordinates of the universe which at first is offered to the child by adults, and is afterwards comprehended and interpreted by a child in folklore and playing culture. In the composition of structural systems of world and anti-world, attracting the mechanisms of carnival, a child creates a microcosm which is the foundation of his or her worldview. Considerable attention is paid to the ethics factors of the worldview formation of a child, in particular to the system of folk moral (on the material of lullabies and teasing). Behind the «from reverse» principle in folk texts the image of an ideal person is hidden. The ability to foresee in the child folklore is expressly shown in a few genres (for example, humorous saying to insects and birds) and gets new semantic colouring.*

**Keywords:** *cognitive possibilities, traditional subculture, worldview.*

# КРИЗА В ПСИХОЛОГІЇ ПОЧАТКУ ХХ СТОРІЧЧЯ І СПАДЩИНА В.В.ЗЕНЬКОВСЬКОГО

В.М.Летцев

«...Поки не з'ясуються остаточно загальні принципи психології, доти її розвиток йтиме так само повільно, так само зигзагоподібно, як ішов розвиток фізико-хімічних наук до Галілея і Ньютона...»  
В.В.Зеньковський<sup>11</sup>

*У статті аналізується спадщина філософської психології (зокрема, ранні психологічні праці В.В.Зеньковського) в контексті кризи в психології, що мала місце на початку ХХ століття.*

**Ключові слова:** *філософська психологія, субстанційне розуміння особистості, психофізична проблема, свідомість тотожності «я».*

## 1. Вивчення спадщини вітчизняної психології

Тривалий час творчість Василя Васильовича Зеньковського – мислителя, що розпочинав свій творчий шлях у перші роки ХХ сторіччя, – була просто невідома вітчизняному читачеві<sup>12</sup>. Лише зміна ситуації в країні і видання, а потім і численні перевидання в Росії його фундаментальних праць (у 1991 році «Історії російської філософії», а в 1992 році «Основ християнської філософії») заслужено поставили В.В.Зеньковського в шеренгу визначних мислителів ХХ сторіччя<sup>13</sup>. Слідом за названими працями було перевидано також більшість педагогічних і психологічних робіт В.В.Зеньковського<sup>14</sup>. Проте психологічна спадщина мислителя так і не стала предметом пильної уваги дослідників – незважаючи на те, що вся рання психологічна творчість ученого (який вчився і працював, як відомо, в Київському університеті св. Володимира<sup>15</sup>) припадає на час кризи в психології, час серйозних зрушень в психологічній науці, не осмислених до цих пір.

Не без жалю потрібно також відзначити, що сучасні вітчизняні психологи (це зауваження я адресую передовсім молодшому поколінню) взагалі чомусь не квапляться із зверненням до багатющої філософсько-психологічної спадщини українських і російських мислителів другої половини ХІХ – початку ХХ ст. (я маю тут на увазі, крім творчості В.В.Зеньковського, психологічні праці таких найбільших філософів-психологів як О.О.Козлов, М.М.Страхов, Л.М.Лопатін, В.І.Несмелов, а також наступного за ними покоління мислителів – М.О.Лосського, С.О.Аскольдова, Г.І.Челпанова, Г.Г.Шпета, С.Л.Франка, О.Ф.Лосева та ін.). Хоча саме до філософської психології, що досліджує і

<sup>11</sup> Див.: [1, 126].

<sup>12</sup> Про В. В. Зеньковського як видатного українського і російського мислителя див.: [2, 3].

<sup>13</sup> Як кваліфікувала цю творчість радянська історико-філософська і історико-психологічна наука в особі деяких її представників, а також огляд сучасного вивчення багатогранної творчості В. В. Зеньковського див.: [4].

<sup>14</sup> Див.: Проблема виховання в світлі християнської антропології, 1993, 1996; Социальное воспитание, его задачи и пути, 1995; Психология детства, 1995, 1996 та ін. Не перевидана поки що, на жаль, головна психологічна праця В. В. Зеньковського «Проблема психічної причинності» (1914).

<sup>15</sup> Про навчання В. В. Зеньковського в Психологічній Семінарії, що була організована Г. І. Челпановим при Київському уні-ті в 1897 р. та про саму Семінарію див.: [2, 5].

розробляє засади психологічної науки<sup>16</sup>, належить, на мій погляд (зважаючи на нинішню теоретико-методологічну кризу в психології), звертатися сьогодні насамперед – задля осмислення і ретельного перегляду цих засад<sup>17</sup>.

Друге, що хотілося б відзначити, кажучи про відсутній або дуже слабкий поки що інтерес до вітчизняної філософсько-психологічної думки, – це її перебування в тіні зарубіжної психологічної літератури всіх спектрів шкіл і напрямів, яка широко видається і обговорюється нині<sup>18</sup>. І ось тут, без сумніву, повинні особливо попрацювати історики психології. Адже ці школи і напрями досить часто і не новіші (тобто про них також можна сказати, що це вже «давня історія»), а головне – не глибші за вітчизняну психологічну традицію. І можна було б привести цілу низку аргументів на користь того, що сьогоднішній «прогреш» цієї традиції порівняно із зарубіжними концепціями і підходами є «прогреш» уявний і тимчасовий – він справа моди і стосується лише масового попиту. Тому варто сподіватися, що в найближчому майбутньому стан справ зміниться, і обдаровані молоді психологи звернуться до вивчення високоінтелектуальної вітчизняної психологічної традиції.

Повертаючись до питання про мінімальну вивченість творчості В.В.Зеньковського, треба сказати, що мислителів згагалі не дуже пощастило із вивченням його спадщини, а особливо – психологічних праць<sup>19</sup>. Для цього існують об'єктивні і суб'єктивні причини. Однією з об'єктивних причин є, на мій погляд, складний, сповнений численних аналітичних подробиць, і тому місцями дуже «заплутаний» стиль ранніх психологічних праць В.В.Зеньковського<sup>20</sup>. У цих роботах автор виділяє й аналізує критично різноманітні суперечливі точки зору на досліджуваний предмет, ставить проблемні питання, але розв'язання їх лише намічає. Подібна «стилістика» виникає в науці, як правило, під час зміни її парадигмальних засад. Аналізувати такі праці, виявляти в них власну думку автора, виділяти та викладати основні ідеї і положення аналізованих робіт виявляється іноді досить непросто (і сучасному дослідникові ранніх праць В.В.Зеньковського, звичайно ж, не позаздриш)<sup>21</sup>. Непросто ще і тому, що – повторю – мова в даному випадку йде не про стилістичну складність (тобто не про «план виразу»), а про спрямованість та особливості руху авторської думки. А особливість ця пов'язана у В.В.Зеньковського із прагненням торкнутися, розібрати і, по можливості, вирішити якомога більше найважливіших, найскладніших, різнорівневих і часто дуже важко вирішуваних проблем, – проблем, із якими зіткнулася

<sup>16</sup> Філософську, або метафізичну, психологію можна визначити як дисципліну, що звертається до витоків психіки і прагне передусім з'ясувати природу і засади психічного буття. До ключової проблематики філософської психології належать: проблема психічної причинності, психофізична проблема, проблема свідомості та неусвідомлюваного психічного, проблема особистості і деякі інші у фундаментальній їх постановці. Філософська психологія є концептуальною віссю філософської антропології і ключовою філософською дисципліною.

<sup>17</sup> Більш розгорнена аргументація необхідності і насушності такого звертання представлена автором в статті [6].

<sup>18</sup> Сам по собі підвищений видавничий і дослідницький інтерес до зарубіжної психологічної літератури не може, звичайно ж, викликати осуду. Проте факт «затінення» вітчизняної традиції в наявності.

<sup>19</sup> Огляд і підсумки такого вивчення (на 2005 рік) див. у згаданій вище статті [4].

<sup>20</sup> До речі, приблизно таким самим, або ще більш детально-аналітичним, є і стиль наукових праць Г.І.Челпанова.

<sup>21</sup> Варто відмітити, що простота і ясність стилю пізніх робіт В.В.Зеньковського завжди спирається на вже здійснені ним чисельні аналізи і дослідження.

психологія на початку ХХ сторіччя<sup>22</sup>. Палітра поглядів на ці проблеми був настільки різноманітною, а спори настільки запеклими, що ситуацію в психології того часу М.М.Ланге назвав «хаосом течій, що борються». Ось що писав він в 1914 році в своїй праці «Психологія»<sup>23</sup> (нагадаю загальновідоме місце його праці): «Нині загальної, тобто загальноновизнаної системи в нашій науці не існує. Вона зникла разом з асоціанізмом. Психолог наших днів подібний до Пріама, що сидить на руїнах Трої. Досить порівняти загальні виклади психології у Вундта, Ліппса, Джемса, Еббінгауза, Йодля і Вітасека, аби в цьому переконалися: кожен з цих викладів побудовано за абсолютно іншою системою». Досить красномовна констатація! Проблема полягала, однак, ще і в тому, що існувало не лише теоретичне і методологічне різногосся, але й сугуба неспівмірність категоріальних апаратів різних психологічних напрямів і систем, яка доходила інколи до цілковитої їх несумісності. «Всі основні психологічні поняття і категорії, – пише М.М.Ланге, – почування, уявлення, сприйняття, асоціація, пам'ять, увага, мислення, почуття, воля – розуміються і тлумачаться нині абсолютно різно психологами різних напрямів. Те, що для одних є складними явищами, інші вважають специфічними, елементарними фактами...» [7, с. 72]. Далі М.М.Ланге наводить цілу низку таких прикладів.

Саме в цей «хаос», в це різногосся думок і «боротьбу переконань», в цей вир «течій і напрямів» і занурився В.В.Зеньковський, і не просто занурився, а почав звідти поступово і цілеспрямовано вибиратися, послідовно виробляючи і вибудовуючи власну систему поглядів, творячи і обґрунтовуючи власну оригінальну психологічну теорію, власну *психологічну метафізику*. І якщо взяти до уваги також і іншу особливість його стилю (точніше стилю його мислення), а саме, прагнення до максимальної критичної опрацьованості понять, до з'ясованості кожного теоретичного положення, вивіреності кожної думки, продуманості й обґрунтованості кожного висновку, – прийнявши все це до уваги, – можна зрозуміти і той деталізуючий аналітизм, і всю ту особливість «стилю» В.В.Зеньковського, і ті складнощі із вивченням ранніх його праць, про які вище йшла мова.

Перед тим, як перейти до аналізу філософсько-психологічних праць В.В.Зеньковського, варто хоч би стисло розглянути, які шляхи виходу з кризи, що охопила психологію на початку ХХ сторіччя, бачили деякі найбільш імениті психологи того часу, а також які завдання вставали перед психологією у цьому зв'язку.

## **2. Боротьба переконань у філософії і психології, проблеми і завдання психології**

На початку ХХ сторіччя ситуацію кризи в психології бачили і розуміли всі (або майже всі), майже всі погоджувалися із тезою про «своєрідність психічного життя», з якого мала виходити «нова психологія», з її «автономним характером» (тобто із тим, що психіка не є епіфеномен). Всі розуміли, що

<sup>22</sup> Г.Г.Шпет в своєму критичному відгуку на дисертацію В.В.Зеньковського «Проблема психічної причинності» (1914), критикуючи «стиль» останнього, не врахував, на мій погляд, що особливість його праці.

<sup>23</sup> До речі, 1914 рік є також і роком видання фундаментальної праці В.В.Зеньковського «Проблема психічної причинності», де він із дисертаційною ґрунтовністю накреслює шляхи, якими, на його думку, повинна рухатися психологія, здійснюючи реформацію філософських засад психологічного знання.

криза (від грец. – поворотний пункт, вирішення, вихід) повинна привести «до більш поглибленого розуміння психічного життя», всі визнавали, що необхідне вироблення «оновленої системи» психології, яка «була б настільки ж ясною і твердою, яким був в першій половині століття асоціалізм» [7, с. 74]. Але при цьому всі по-різному бачили конкретні шляхи виходу з цієї кризи і по-своєму визначали конкретні завдання психології.

Так, наприклад, М.М.Ланге, кажучи про необхідність виходу із «періоду хаосу», про «вироблення з течій, що борються, оновленої системи науки», писав: «Суть завдання зводиться, вочевидь до того, аби, з одного боку, визнати реальність психічного життя як особливого життєвого чинника, що підлягає еволюції (з цим, відмітимо, із застереженнями погодився б і В.В.Зеньковський – В.Л.), а з іншого – не впасти при цьому в метафізику і не вступити в конфлікт із позитивними результатами природознавства» [7, с. 100] (а на це питання В.В.Зеньковський дивився дещо по-іншому, і це ми побачимо нижче).

Зовсім інакше бачив завдання сучасної йому психології Г.Г.Шпет. У статті «Один шлях психології і куди він веде» (1911), говорячи про «новий шлях, по якому повинна рухатися психологія» і апелюючи до найновіших досліджень в галузі експериментальної психології (О.Кюльпе та його школа), а також новаціям у філософії, він пропонує відмовитися від «помилкової передумови про подібність або аналогічність предмету реальних наук» (маючи на увазі психологію і природознавство – В.Л.). «Між природознавством і науками про дух, – підкреслює Г.Г.Шпет (посилаючись тут на Штумпфа – В.Л.), – існує корінна протилежність, що виникає з відмінності явищ і психічних функцій» [8, с. 36]. Необхідно, переконаний Г.Г.Шпет, «ретельне відокремлення власне психологічного від предметного, від того, на що воно спрямоване». Психологія повинна всі свої зусилля скеровувати «на те, аби виділити специфічний характер психологічного» і, таким чином, утвердити *своєрідність* завдань психології. Для Г.Г.Шпета «психічна реальність» є реальне безпосереднього переживання (дані внутрішнього досвіду) і тому, кажучи про вивчення цього реального в психології, він наполягає на «додатковості» методів психології і філософії в їх підході до єдиної реальності, яка відкривається нам у внутрішньому досвіді. «Точка зору, що бачить в безпосередньому переживанні реальне, – пише Г.Г.Шпет, – не може <...> не зближувати» вивчення реального в психології із вивченням реального взагалі у філософії [8, с. 43]. Таким чином, Г.Г.Шпет не тільки не боїться (подібно до М.М.Ланге) «впасти в метафізику», але, навпаки, говорить про неминучість зближення метафізики і психології, за умови звернення останньої до внутрішньо-досвідної реальності.

Ще радикальніше дивився на проблему С.Л.Франк. У своїй праці «Душа людини. Досвід вступу у філософську психологію» (1917) він наполягає на необхідності повернення до онтологічного розуміння психіки як головного завдання психології та закликає повернутися до *живого досвіду* душевного життя. Загальне завдання нової психології він формулює як «завдання – систематичного і обґрунтованого пізнання природи людської душі». Головне



завдання, пише С.Л.Франк у цьому зв'язку, – «допомогти сучасній науці повернутися до принципового визнання і розуміння тієї галузі знання, яка фактично постійно зачіпається і в сучасній науковій літературі, але сутність якої віддана забуттю і нехтуванню» [9, с. 9]. Що стосується більш загального підходу С.Л.Франка, то він не *закликає* повернутися до метафізики – а просто *будує* таку метафізику, тобто розробляє *філософське* вчення про душу.

На цій констатації варто зупинитися, бо розгляд бачень загальних завдань психології і шляхів виходу її з кризи різними мислителями початку ХХ сторіччя (яке необхідне нам для орієнтації в дослідницькій проблематиці тих років) можна продовжувати дуже довго (достатньо пригадати чималий список філософських психологів, наведений мною вище), проте обсяг статті все ж обмежений. Тому завершуючи цю частину нашого розгляду, відзначимо, що ніхто із процитованих мислителів, кажучи про необхідність звернення до психологічної метафізики або вибудовуючи таку метафізику, не мав на увазі повернення до старої метафізичної психології не тільки часів Вольфа, але і пізнішого часу. Посилене зростання психології на рубежі ХІХ – ХХ століть, вживані нею нові експериментальні методи і нове розуміння досвіду, – все це вимагало і нових метафізичних побудов в психології, нової постановки старих проблем і послідовного вирішення нових завдань. Дуже точно про оновлююче значення відновлення зв'язку психології і метафізики писав в 1922 році С.Л.Рубінштейн. Говорячи про обмеженість емпіричної науки, що виявилася у новіших експериментальних дослідженнях із психології мислення, він пише: «Після періоду посиленого культивування зв'язку з фізіологією, психологія знову, в більш диференційованій і поглибленій формі, відновлює свій зв'язок з філософією. При цьому їй відкриваються і нові предмети, і нова постановка її основних проблем» [10, с. 180].

### **3. На шляху до реформи метафізичних засад психології. Ранні психологічні праці В.В.Зеньковського: динаміка і коло основних ідей**

Звернемося тепер до конкретних теоретичних аналізів і побудов В.В.Зеньковського, який у ранніх статтях окреслює своє бачення шляхів виходу психології з кризи, в якій вона опинилася після багаторічного періоду уявлень про психіку фактично, як про епіфеномен.

Вже на самому початку свого творчого шляху (а починався він, як ми знаємо, студіями в Психологічній семінарії Г.І.Челпанова), В.В.Зеньковський активно включається в реформацію психологічної науки. Вибравши психологію головним предметом свого наукового інтересу, він береться за з'ясування ключових психологічних проблем, за осмислення фундаментальних питань психології. Центральною проблемою, яка привертала увагу філософів і психологів на початку ХХ сторіччя, була проблема відношення фізичного і психічного, душі і тіла. Їй В.В.Зеньковський присвячує одну з перших своїх наукових статей, яка так і називається «*Сучасний стан психофізичної проблеми*» (1905) [1]. У вступному слові до статті В.В.Зеньковський підкреслює, як важливо для психології розібратися в русі філософських уявлень, в боротьбі думок із цієї найважчої і найскладнішої проблеми, як важливо

«віддати собі звіт і зайняти в цьому питанні власну позицію». Викладаючи погляди основних філософських і психологічних течій того часу на цю проблему по книзі Л.Буссе «Дух і плоть, Душа і тіло», В.В.Зеньковський залучає також безліч матеріалу, що доповнює цю працю, і особливо (це він спеціально підкреслює) матеріалу із теорії причинності, яка є ключовою для даного питання. Вихідною тезою роботи В.В.Зеньковського є теза про *якісну відмінність* психічного буття від матеріального світу, тому вирішення психофізичної проблеми, яке пропонував матеріалізм (душа є або фізичним явищем, або продуктом, дією фізичних сил) В.В.Зеньковський вважає абсолютно неприйнятним. У теорії психофізичного відношення, стверджує він, можливі тільки два рішення – або паралелізм фізичного і психічного, або визнання їх причинної *взаємодії*. Детально розглянувши різні типи теорій психофізичного паралелізму, В.В.Зеньковський доходить висновку, що паралелістичне вирішення проблеми (у версії реального, а не рецептивного паралелізму) теоретично можливе, але з його допомогою не можна пояснити досвідно спостережуваної взаємодії душі і тіла. Таке пояснення, на його думку, може дати тільки теорія *психофізичної взаємодії*, яка веде до дійсного вирішення психофізичної проблеми. Аналізуючи аргументи критиків теорії взаємодії, В.В.Зеньковський показує їх неспроможність. Так, головний аргумент, що висувається раціоналізмом, заснований на твердженні про неможливість причинного зв'язку між неоднорідними, незрівнянними явищами (в даному випадку між душею і тілом). Цей аргумент раціоналізму (що базує свої побудови на постулаті замкненої природничо-наукової причинності) В.В.Зеньковський вважає помилковим, бо він виходить з ототожнення причинних зв'язків із логічними, що елімінує з причинного зв'язку «часовий елемент» (і, додамо, усуває, таким чином, з психології все живе, конкретне, індивідуальне). На противагу раціоналістичній картині причинності В.В.Зеньковський стверджує можливість не тільки іманентних, але і трансцендентних причинних зв'язків і, таким чином, взаємодію онтологічно різнорідних реальностей (душі і тіла). Така взаємодія здійснюється через передуювану до жодного з начал *буттєву основу* психофізичного організму. Загальний і основний висновок статті може бути таким: психофізична проблема, при серйозному й поглибленому підході не може обійти проблем онтології і завжди в своєму вирішенні дає певну метафізику. Таким метафізичним доповненням досвіду є поняття «*суб'єкта*» психіки, носія духовної індивідуальності.

Підводячи в статті підсумок аналізу психофізичної проблеми, В.В.Зеньковський підкреслює, що для подальшого глибшого її вирішення у дусі взаємодії необхідна попередня ґрунтовна розробка *проблеми психічної причинності*. Цей його висновок, прямо перегукується із позицією Г.І.Челпанова, який у своїй роботі «Мозок і душа» (1900), розглядаючи психофізичну проблему і вказуючи на труднощі її вирішення у дусі взаємодії, відзначав, що «...пояснити взаємодію між психічними і фізичними явищами можливо, якщо правильно тлумачити поняття причинності» [11, с. 262]. Таким чином, вибір В.В.Зеньковським проблеми психічної причинності у

якості теми його майбутнього дисертаційного дослідження був мотивований у тому числі і необхідністю знаходження правильного вирішення психофізичної проблеми – цієї центральної проблеми філософської антропології.

У статті *«Нова праця про асоціацію ідей»* (1906) [12], що є за формою критичним розглядом роботи А.Нечаєва «Асоціація схожості», В.В.Зеньковський продовжує аналізувати основні проблемні питання сучасної йому психології – питання про психічну причинність, про відтворення психічних уявлень, про тотожність «я» та інші. Загальний пафос статті може бути зведений до необхідності відмови від *актуальної теорії душі* (в рамках якої розвивав свою аргументацію А.Нечаєв)<sup>24</sup> і переходу до субстанціального погляду на душу<sup>25</sup>. Ключовим у статті стає питання про можливість і необхідність «метафізичних припущень» або метафізичних побудов в психології, за допомогою яких тільки й можливо пояснити стійкість зв'язку психічних процесів, обґрунтувати реальну *єдність психіки*. Аргументація В.В.Зеньковського є такою. Недостатність поняття «незалежного психічного причинного ряду» (висунутого паралелізмом) для тлумачення психічних фактів веде психологів до пошуку точок опори для встановлення причинних відносин поза «феноменальною» сферою, тобто змушує їх вдаватися до позаемпіричних побудов, звертатися фактично до царини метафізики. Такими метафізичними царинами для тлумачення психічних фактів однаково можуть бути як фізіологія, так і спіритуалізм, бо у разі відмови від іманентної психічної причинності і звернення до метафізичних опор, підставу зв'язку психічних явищ можна вбачати або в *душевіній субстанції*, або в «мозку» (тобто у фізіологічних процесах). Неусвідомленість цього або заперечення потреби метафізичного виходу для психології ведуть більшість психологів до *підміни* психологічної проблематики фізіологічною, до зведення психології до фізіології і в результаті – до матеріалістичної метафізики. Прихильники актуальної теорії душі, заперечуючи поняття душевної субстанції як метафізичне, – також, врешті-решт, виявляються на ґрунті перетворення психології у фізіологію. Щоб уникнути такого «перетворення», підкреслює В.В.Зеньковський, необхідно ясно усвідомити *неминучість метафізики для психології*, визнати необхідність «метафізичних припущень», метафізичних доповнень даних досвіду. Особливо явною порочністю відмови від метафізичних побудов у психології стає при аналізі питання про *«свідомість тотожності “я”»*, яке, у свою чергу, пов'язане з питанням про відтворення психічних уявлень. Заперечуючи поняття душевної субстанції, прихильники актуальної теорії розглядають психічне як *процес*, як «іманентно зв'язану єдність», без якої-небудь опори, що могла б служити підставою зв'язку психічних явищ і забезпечувала б реальність відтворення психічних уявлень. Але без такої підстави неможливо мислити і *тотожність «я»*. Тотожність, яка ні на що не спирається і ні з чого не

<sup>24</sup> Актуальну теорію душі, як відомо, розвивали і відстоювали в психології В.Вундт (1832-1920) і Ф.Паульсен (1846-1908).

<sup>25</sup> У відстоюванні необхідності субстанціального підходу до психіки В.В.Зеньковський надихався побудовами Л.М.Лопатіна, якого він згодом називав «своїм єдиним учителем».

виводиться, є *ілюзією*. Введення поняття «виділене “я”» (замість поняття тотожності), зазначає В.В.Зеньковський, аніскільки не знімає проблеми, бо таке «я» може існувати лише у вигляді спалахуючих і зникаючих моментів у потоці психіки, без змістовної глибини й ускладненості самосвідомістю, як «голі стани свідомості». Таким чином, у рамках актуальної теорії душі, на переконання В.В.Зеньковського, неможливо пояснити ані реальності відтворення психічних уявлень, ані «свідомості тотожності “я”», що ґрунтується на ній. Таке пояснення, вважає він, можливе лише за умови *виходу за межі* «іманентно зв’язаної єдності», що постулюється цією теорією, і переходу до субстанціального погляду на душу. В цьому випадку і процеси відтворення уявлень, і усвідомлення тотожності «я», усвідомлення його єдності й безперервності – спиратимуться на реальну основу, яка ні з чого іншого не виводиться, а є дійсною та непохідною єдністю, опорою психічної індивідуальності.

Закінчуючи свою статтю, В.В.Зеньковський робить наступний висновок: «Розкладання актуальної теорії душі і настійна необхідність метафізичних припущень, – такі, на наш погляд, симптоми перемоги субстанціального погляду на душу. І чим ясніше, чим різкіше виступатиме це в сучасних роботах, чим скоріше з’ясується той теоретичний ґрунт, на який доводиться спиратися при побудові системи психології, – тим більше буде виграно для розвитку психології. Як експериментальні роботи вимагають ясної і визначеної методологічної постановки завдань, так і психологічні аналізи повинні спиратися на систематично продуману загальну теорію душі» [12, с. 126].

Підсумовуючи наш короткий розгляд, слід зазначити, що вже в ранніх своїх статтях В.В.Зеньковський впритул підходить до необхідності радикальної реформи засад психології і створення на цьому фундаменті систематично продуманої *загальної теорії душі*. У цих статтях ним намічаються і виробляються ключові положення майбутніх його праць, а саме:

- неминучість і необхідність метафізичних побудов у психології, що дають можливість *усвідомленої концептуалізації позаемпіричної психічної реальності*;
- необхідність переходу від актуального до субстанціального погляду на душу, що дозволяє *обґрунтувати реальну єдність психіки і утвердити її стійку основу*;
- вимога *концептуалізації* цієї стійкої основи, чи «*суб’єкта*» психіки, який був би *дійсним і непохідним началом*, таким, що *не виводиться з інших начал*, центром і опорою психічної індивідуальності.

Ці положення і концепти після подальшого їх опрацювання стануть фундаментом як загальнопсихологічної теорії В.В.Зеньковського (чи, як він висловлюється, *загальної теорії душі*), так і розробленої ним субстанціальної концепції особистості, що стає фокусом і віссю цієї теорії.

Загалом, в ранніх статтях В.В.Зеньковським чітко окреслюється *онтологічний підхід до психічної реальності* і намічаються шляхи його обґрунтування. Розробка цього підходу буде здійснена вченим у працях «Принцип індивідуальності в психології і педагогіці» і «Проблема психічної причинності», а також низці наступних робіт<sup>26</sup>.

<sup>26</sup> Про подальшу розробку В.В.Зеньковським суб’єктно-субстанціального підходу до психіки і здійснення ним радикальної реформи метафізичних засад психології див. наступні роботи автора: [13; 14].

## Література

1. Зеньковский В.В. Современное состояние психофизической проблемы / В.В.Зеньковский // Университетские известия. – К., 1905. – №2. – С. 1–37.
2. Летцев В.М. В.В.Зеньковский – психолог і педагог / В.М.Летцев // Практична психологія та соціальна робота. – К., 2006. – № 12. – С. 75–79.
3. Летцев В.М. Жизненный и творческий путь В.В.Зеньковского (Киевский период) / В.М.Летцев; сост. К.Б.Сигов. // Человек. История. Весть. – К. : Дух і Літера, 2006. – С. 333-362;
4. Летцев В.М. Вивчення спадщини Василя Зеньковського в Росії та Україні: підходи та результати / В.М.Летцев // Український гуманітарний огляд. – К. : Критика, 2006. – Вип. 12. – С. 154-179.
5. Ткачук М. Київський період творчості В.В.Зеньковського / М.Ткачук // Магістеріум: історико-філософські студії. – К., 1998. – С. 28-37.
6. Летцев В.М. О проблематике философской психологии / В.М.Летцев // Материалы XVI Ежегодной богословской конференции Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Т. 1. – М. : Изд-во Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета, 2006. – С. 36-41 с.
7. Ланге Н.Н. Психический мир / Н.Н.Ланге ; под ред. М.Г.Ярошевского. – М. ; Воронеж, 1996. – 368 с.
8. Шпет Г.Г. Один путь психологии и куда он ведет / Шпет Г.Г. // Психология социального бытия. – М., 1996. – 492 с.
9. Франк С.Л. Душа человека. Опыт введения в философскую психологию / С.Л.Франк. – Париж, 1964. – 328 с.
10. Рубинштейн С.Л. Николай Николаевич Ланге / Рубинштейн С.Л. // Человек и мир. – М. : Наука, 1997. – 191 с.
11. Челпанов Г.И. Мозг и душа. Критика материализма и очерк современных учений о душе / Г.И. Челпанов. – М. : Психол. ин-т РАО, 1994. – 348 с.
12. Зеньковский В.В. Новый труд по вопросу об ассоциации идей (Нечаев А.П. Ассоциация сходства. [СПб.,1905]). / В.В.Зеньковский // Вопросы философии и психологии. – Москва, 1906. – Кн. 82. – С. 92–126.
13. Летцев В.М. Проблема особистості у психологічній спадщині В.В.Зеньковського : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Летцев Віктор Михайлович. – К., 2004. – 19 с.
14. Летцев В.М. Психология как ведущая тема философских исканий В.В.Зеньковского (киевский период творчества) / В.М.Летцев // Вопросы философии. – М., 2006. – № 6. – С. 128 – 137.

*В статье анализируется наследие отечественной философской психологии (в частности, ранние психологические труды В.В.Зеньковского) в контексте кризиса в психологии, который имел место в начале XX столетия.*

**Ключевые слова:** философская психология, субстанциональное понимание личности, психофизическая проблема, сознание тождественности «я».

*The article is an analysis of the heritage of Russian and Ukrainian philosophical psychology, in particular the early psychological works of V.V.Zen'kovsky, in the context of the crisis in psychology, which took place at the beginning of XX century.*

**Keywords:** philosophical psychology, substantial understanding of personality, psychophysical problem, consciousness of the identity of "I".

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАЦІЇ В ІНТЕРНЕТІ: МОЖЛИВОСТІ ТА ПРОБЛЕМИ В КОНТЕКСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГА

Л.О.Лещенко

*У статті описано широкий спектр психологічних феноменів, які виникають в процесі комунікації в Інтернеті. Сформульовано базові особливості online-спілкування і розглянуто їх прояви в неформальній і діловій комунікації, а також у психологічному консультуванні.*

**Ключові слова:** *інтернет-комунікація, ділова інтернет-комунікація, віртуальний простір, неформальне спілкування в Інтернеті, психологічне консультування в Інтернеті.*

**Актуальність.** Упродовж століть способи комунікації, оброблення, зберігання та передачі інформації повільно удосконалювалися, не зазнаючи радикальних змін. Проте за минуле століття через впровадження нових технічних винаходів та відкриттів відбулися якісні принципові зміни: з'явився телеграфний та телефонний зв'язок, радіомовлення, аналогове телебачення, а за останні десятиліття – потужні комп'ютери, Інтернет, Skype (Скайп), стільниковий зв'язок, цифрове та супутникове телебачення.

Вражає швидкість включення технічних новинок у повсякденне життя – те, що недавно було незвичним і складним, нині уже сприймається як щось само собою зрозуміле, засвоюється легко й швидко, а для нового покоління стає невід'ємною частиною життєдіяльності. Проте для психологів, дослідників цього феномена, важливішим, ніж набуття людиною функціональних навичок і вмій використання нових інструментів, є формування певних психологічних змін у ставленні до них, а також до тих нових можливостей, що зумовлені ними. Ці зміни відбуваються завдяки певній психологічній роботі в декілька етапів: подолання психологічного бар'єра, потім адаптація і звикання, далі відбувається розширення спектра дій, повніше використання можливостей нової технічної системи.

Інтернет – ще одне явище того ж порядку, витвір науково-технічного прогресу, що пройшов той же шлях психологічних змін, набув глобального поширення і став частиною життя мільйонів людей. Внаслідок цього користувачі Інтернету в його віртуальному середовищі зіткнулись із взаєминами нового типу «Людина – Інтернет – Людина», які зініціювали появу психологічних проблем, що вимагають наукового дослідження [3; 6; 9]. Крім того, у практичній площині якнайповніше використання на професійному рівні (психологія, соціологія та ін.) мережевих інформаційних технологій передбачає формування певних уявлень про віртуальний простір Інтернету як нове середовище людської діяльності, що має свої психологічні особливості, вивчення яких стає дедалі актуальнішим.

У наші дні все більше видів діяльності виконуються людиною за допомогою комп'ютерів і комп'ютерних мереж. Аналогічного за потужністю,

обсягом чи оперативністю джерела інформації нині не існує. Управління складними комплексними процесами без допомоги комп'ютерних систем вважається просто неможливим, але в той же час через збої в комп'ютерних системах цілі галузі зазнають величезних збитків. Періодично розпочинаються кампанії проти поширення й доступності Інтернету, його невідконтрольності; проти окремих видів розміщеної в Мережі продукції; лунають заклики вести цензуру. Залишається відкритим питання про заміну або витіснення інтернет-комунікацією спілкування в реальному соціумі – тією чи іншою мірою. Однак вирішення його натрапляє на такий парадокс: з одного боку, Інтернет сприяє розвитку відчуженості між людьми, з іншого боку, інтернет-технології є засобом розширення кола знайомств, встановлення нових контактів і широко використовуються саме для спілкування [14].

Питання «Для чого люди користуються Інтернетом?» – тема багатьох психологічних досліджень. Вихідним положенням, від якого відштовхуються дослідники Мережі, став постулат А.Войскунського про три основні види потреб, які задовольняє людина за допомогою Інтернету: комунікативну, пізнавальну й ігрову [4].

Комунікативна потреба, пов'язана як з професійною, так і з неформальною діяльністю в Інтернеті, задовольняється через листування по електронній пошті, спілкування в чатах, форумах, Skype та ін. Пізнавальна потреба задовольняється читанням мережевої преси, пошуком конкретної інформації або знайомством із поточними новинами, користуванням електронними бібліотеками, дистанційними формами освіти тощо. Прикладами задоволення ігрової потреби можуть бути індивідуальні й групові ігри з комп'ютером або реальними партнерами через Інтернет.

Останнім часом до переліку видів діяльності в Мережі доданий ще один, специфічний для Інтернету вид, – електронна комерція або e-business (платежі, фінансові операції, купівлі через інтернет-магазини та ін.). Завойовують свої позиції в Інтернеті такі складні для реалізації види діяльності, як психотерапевтична (e-therapy), психологічне консультування і науково-психологічні дослідження; останні також значною мірою пов'язані з комунікацією (збирання даних методом анкетування, опитувань, бесід; проведення конференцій тощо).

Відповіддю на питання «Чому люди користуються Інтернетом?» стали результати дослідження, проведені в МДУ ім. М.В.Ломоносова [1], які показали, що в основі діяльності користувачів Інтернету лежать наступні мотиви:

- ділова мотивація;
- пізнавальна мотивація;
- мотивація співробітництва;
- мотивація самореалізації;
- рекреаційна й ігрова мотивація;
- афіліативна мотивація;
- мотивація самоствердження;
- комунікативна мотивація.

Отже, у віртуальній реальності Інтернету користувачі мають можливість реалізувати безліч мотивів і задовольняти всілякі потреби, здійснюючи широкий спектр дій завдяки сучасним інтернет-технологіям.

У той же час віртуальна реальність є простішою за реальність справжню – фізичну і соціальну. За А.Войскунським, комп'ютерна, ігрова або комунікативна віртуальна реальність мають в якості спільної основи певний принцип їх побудови: уся повнота фізичної і соціальної реальності редукується до набору відібраних ознак. Освоїти таку модель реальної дійсності й осмислено діяти в ній простіше, ніж в реальному житті, цим вона і «затягує», і цим може бути частково пояснена «втеча» в ігрову або іншу зредуковану реальність [4].

Зрозуміло, що кожен вид діяльності користувача Інтернету (гра, комунікація, пошук інформації, e-business тощо) має свої психологічні особливості, специфіку, психологічні феномени. **Метою** даної статті є розгляд психологічних особливостей *мережевої комунікації*. Цей вибір зроблений з трьох причин: по-перше, спілкування стає однією із спроможностей Інтернету, якої найбільше потребують люди; по-друге, Інтернет є порівняно новим засобом масової комунікації, що динамічно розвивається (загальнодоступним він став у 1991 р.); по-третє, для психологів особливий інтерес становлять психологічні особливості віртуального простору як середовища, в якому може здійснюватися їх фахова діяльність.

З цією метою розглянемо наступні питання: технічні й організаційні властивості Інтернету як одного із засобів масової комунікації; базові особливості мережевої комунікації; психологічні феномени ділової і неформальної комунікації; особливості психологічного консультування і психотерапевтичної діяльності в Мережі.

**Інтернет як засіб масової комунікації.** Для Інтернету як засобу масової комунікації є характерними:

1. *Відсутність централізованої організаційної структури.* Інтернетом ніхто не володіє і ніхто не керує.

2. *Висока швидкість поширення інформації.* Повідомлення, яке з'явилося на сайті інформаційного агентства, може бути миттєво розмножене іншими інтернет-виданнями, а потім електронними (радіо, ТБ) і друкованими (газети, журнали).

3. *Інформація в Інтернеті поширюється мережевим способом*, унаслідок чого Інтернет має властивості, схожі з механізмом дії «натовпу»: ніким не керованої структури і «випадкового середовища» [5].

4. *Інтерактивність комунікації в Інтернеті.* Інтерактивність комунікації означає: а) можливість вступати в прямий діалог з аудиторією сайту й отримувати від неї зворотний зв'язок у режимі реального часу; б) можливість спілкування відвідувачів сайту між собою, наприклад, на сайті з'являється повідомлення, яке потім обговорюється на форумі.

**Базові особливості мережевої комунікації.** Існує ціла низка термінів, що позначають комунікацію за допомогою інтернет-технологій: віртуаль-



на комунікація, комп'ютерне спілкування, мережева комунікація, online-комунікація тощо. Найбільш поширеними способами спілкування через Інтернет є електронна пошта (e-mail), чат, ICQ, форум, конференція, а останнім часом – і Skype.

На думку О.Грязнової, інтернет-комунікація являє собою єдність чотирьох процесів: в Інтернеті *створюється нова реальність, яка відображає об'єктивну дійсність, виражає суб'єктивно-особистісний світ і передає свій духовний зміст усім учасникам* [6]. Для психологів великий інтерес становить дослідження цих процесів, яке дає можливість розібратися в тому, як у ситуації online-спілкування створюється нова реальність, як вона відбиває об'єктивну дійсність, яким чином виражає суб'єктивно-особистісний світ співрозмовників.

З метою такого аналізу необхідно детальніше розглянути, які саме особливості має інтернет-спілкування, спільні для всіх його видів. Багато дослідників [2; 7; 8; 17] наголошують на схожих особливостях, які тісно пов'язані поміж собою:

1. *Фізична непередставленість*. В Інтернеті в результаті фізичної непередставленості партнерів із комунікації один одному втрачає своє значення ціла низка бар'єрів спілкування, обумовлених характеристиками співрозмовників, що виражені в їх зовнішньому вигляді: їх статтю, віком, соціальним статусом, зовнішньою привабливістю|непривабливістю, а також невербальною частиною комунікативної компетентності [8]. Зазначена особливість віртуального середовища дає повну свободу, з одного боку, для надання про себе недостовірної інформації, а з другого – для фантазування з приводу співрозмовника (перш за все, у неформальному спілкуванні). Окремо зазначимо, що ця важлива психологічна особливість мережевого спілкування (тобто зникнення в online-комунікації низки бар'єрів, характерних для реальної комунікації) полягає, на думку дослідників психотерапевтичної діяльності в Інтернеті, в основі його психотерапевтичних спроможностей.

2. *Анонімність*. Особливість, яка є наслідком відсутності достовірної інформації про співрозмовника в Мережі або неповноти інформації про нього. Можливість бути анонімним начебто психологічно звільняє користувача від необхідності презентувати самого себе в процесі комунікації, тобто відповідати своєму реальному «Я», і тим самим відкриває можливості для конструювання альтернативних самопрезентацій. Відзначимо, що реалізуються такі можливості не стільки в діловій, скільки в неформальній і розважальній комунікації, під час яких нерідко відбувається приховування дійсної інформації або презентація помилкової.

3. *Своєрідність перебігу процесів міжособистісного сприйняття* в умовах відсутності невербальної інформації. «Як правило, сильний вплив на уявлення про співрозмовника мають механізми стереотипізації та ідентифікації, а також настановлення на очікування бажаних якостей у партнера» [17].

4. *Зниження психологічного і соціального ризику* в процесі спілкування. Ця особливість з'являється внаслідок анонімності і безкарності. «Виявляється

у вигляді афективного розкряпання, ненормативності і деякої безвідповідальності учасників спілкування. Людина в мережі може проявляти і проявляє велику свободу висловів і вчинків (аж до образ, нецензурних виразів, сексуальних домагань), оскільки ризик викриття й особистої негативної оцінки оточуючими мінімальний» [17].

У наведеній цитаті йдеться про неформальне спілкування, коли ця особливість мережевої комунікації виявляється особливо помітною і сприймається багатьма учасниками спілкування негативно. Тим часом ця ж особливість у психологічному online-консультуванні відіграє позитивну роль, тому що багатьом людям психологічно легше зважитися саме на віртуальний контакт із психотерапевтом, особливо вперше.

5. *Нерегламентованість поведінки.* Полягає у відсутності чітких правил, етикету online-комунікації, особливо неформальної, що виявляється в повній свободі самовизначення щодо зав'язування і розриву контактів, стилю комунікації і т.п. Деякі користувачі презентують себе з іншого боку, ніж в умовах реальної соціальної норми, програють ролі і сценарії ненормативної поведінки, які неможливо реалізовувати в діяльності поза мережею [17].

6. *Компенсаторна віртуальна емоційність.* Так називають феномен, який виражається в тому, що утрудненість емоційного компонента спілкування компенсується активним використанням спеціальних позначок для позначення емоцій (смайликів) або описуванням емоцій словами.

7. *Використання різноманітних способів мережевої комунікації* (ICQ, e-mail, чат, форум та ін.) і всіляких способів самопрезентації (самоописування, анкети, COPi (Cell Of Personal Information), власні інтернет-сторінки тощо).

З метою вивчення психологічних особливостей мережевої комунікації розглянемо далі окремо ділову, розважальну або неформальну комунікацію і психологічне online-консультування. Необхідність такого поділу зумовлена зручністю розгляду, оскільки наш досвід показує, що між цими видами мережевого спілкування спостерігаються суттєві психологічні відмінності одночасно з їх технологічною ідентичністю. Тобто в технічному плані жодних відмінностей між цими видами комунікації немає, однак психологічні феномени кожного з цих видів інтернет-спілкування є різними.

Крім того, можна відзначити, що одні й ті ж базові особливості мережевої комунікації, перелічені вище, зумовлюють різні психологічні наслідки в різних видах online-комунікації. Наприклад, той факт, що спілкування обмежується текстом, у діловій комунікації призводить до більш уважного формулювання своїх думок. У розважально-неформальному спілкуванні – дає простір для розвитку фантазії співрозмовників. У той же час відсутність невербальної інформації про клієнта істотно ускладнює психологічне консультування.

***Психологічні особливості ділової комунікації за допомогою Інтернету.*** Ділову online-комунікацію диференціюють за її спрямованістю на вирішення конкретних професійних завдань, коли предметом обговорення (наприклад, в ICQ або форумі) є проблема, що лежить у сфері професійної діяльності співрозмовників.

Комунікативний процес, повністю опосередкований інтернет-технологіями, фактично включає ті ж елементи, що й звичайні переговори: повідомлення інформації, висунення аргументів і контраргументів, вираження згоди, незгоди і т.д. Проте ділова online-комунікація має свої особливості:

1. *Письмова форма спілкування.* У звичайних переговорах основним способом передачі інформації є усне мовлення. Спілкування ж у Мережі поки що в більшості випадків відбувається у письмовій формі, тож вимагає конкретнішого вираження думок, точних формулювань, лаконічного висловлювання. Це також сприяє не емоційному, а раціональному стилю переговорів, що буває особливо корисно під час розв'язання складних, потенційно конфліктогенних ситуацій.

2. *Цитування співрозмовника.* Зручним і тому поширеним способом відповідати на питання, задані в електронному листі, є копіювання питання і друкування відповіді безпосередньо вслід за ним. Розуміння того, що написано тобою відтворюватиметься дослівно і неможливо буде звинуватити співрозмовника в спотворенні сказаного, підсилює увагу буквально до кожного написаного слова.

3. *Деформалізація спілкування.* Стиль ділового online-спілкування має тенденцію змінюватися з часом від більш до менш формального. Цю властивість називають скороченням психологічної дистанції. Відмітимо, що особисте знайомство може також прискорити скорочення психологічної дистанції. При листуванні по e-mail зовнішніми маркерами такої динаміки є: скорочення інформації в підписі, з якої поступово забираються повні реквізити, формальні мовні звороти і залишається лише ім'я й прізвище автора, або навіть тільки ім'я; зміна форми звернення до адресата на початку листа; використання зі зростаючою частотою менш формальних виразів; поява в тексті ділового листа спеціальних символів, «смайликів», які позначають емоції й інтонації; перехід на «ти».

4. *Поява в ділових повідомленнях інформації особистого характеру.* В разі ділового online-спілкування первинна інформація про себе, яку надають один одному співрозмовники, є мінімальною за обсягом, але, як правило, достовірною. Надалі кількість інформації особистого характеру, що повідомляється, інколи збільшується: окрім відомостей в тілі листа, діловий партнер може отримати гіперпосилання на особисту інтернет-сторінку або персональний сайт.

5. *Збільшення кількості каналів комунікації.* Співрозмовникові повідомляється номер не лише робочого, але й мобільного та домашнього телефонів, а також номер ICQ, адреса особистої поштової скриньки, Skype-адреса.

Можна сказати, що людина в Інтернеті стає, в буквальному розумінні, доступнішою. Зазначимо, що кожен із названих видів спілкування має свою специфіку: за стилем і характером листування по e-mail відрізняється від «розмови» за допомогою ICQ. Отже, суб'єкт дістає можливість вибору технічного способу комунікації з іншим суб'єктом. Вибір може залежати від безлічі чинників: суті ділового питання, його терміновості, індивідуальних переваг, особових взаємин і т. д.

У колективному діловому спілкуванні в так званих форумах, крім перелічених вище базових особливостей online-комунікації двох співрозмовників, є й свої феномени. Цікаве спостереження, пов'язане із цим видом інтернет-комунікації, полягає в тому, що спілкування в online-форумах інтенсифікується в умовах невизначеності. Наприклад, Д. Сатін на прикладі учасників ринку цінних паперів відзначає, що спілкування інтенсифікується тоді, коли на ринку виникає невизначеність. Ціни можуть шквально зрости, але більшість учасників ринку не встигатимуть усвідомити причин цього. І тоді спілкування зі своїми колегами з інших компаній стає засобом відновлення зрозумілої картини того, що відбувається [13]. Другий приклад – спілкування в блогах або політичних форумах. Нами помічено, що чим складніша політична ситуація в суспільстві (наприклад, під час виборчого процесу), чим більше в Інтернет запущено провокаційної інформації і дезінформації, тим численніші форуми спостерігаються і тим інтенсивнішим є обговорення актуальних проблем.

Висновок, що напрашується з викладеного вище, містить важливий психологічний зміст – спілкування прямо пов'язане зі ступенем необізнаності в тому, що відбувається.

**Психологічні особливості неформальної інтернет-комунікації.** Причини звернення людей до Інтернету для неформального або розважального спілкування можуть бути наступними:

- недостатнє насичення спілкуванням в реальному соціумі;
- можливість за допомогою мережевого спілкування досягти того, що виявилось неможливим в реальному житті: задовольнити фрустровані потреби, реалізувати не затребувані або не схвалювані соціумом якості особистості, випробувати емоції, недосяжні з тих чи інших причин.

Саме в останньому випадку нерідко спостерігається такий специфічно «інтернетівський» психологічний феномен, як створення мережевої ідентичності, що відрізняється від реальної, тобто презентація себе з включенням довільно відібраних, нетотожних або навіть вигаданих якостей. Подібна можливість обумовлена базовими особливостями спілкування в Мережі: анонімністю, фізичною непередставленістю, нерегламентованістю поведінки тощо.

Створення альтернативного віртуального «Я» можливе лише у рамках неформального спілкування. У діловій online-комунікації ані анонімність, ані нерегламентованість поведінки в повній мірі неможливі, тому в користувача фактично немає простору для конструювання альтернативного «Я», не говорячи вже про необхідність враховувати вірогідність зустрічі в реальному житті.

Отже, віртуальне «Я» учасників неформальної інтернет-комунікації часто відрізняється від реального «Я». Відрізнятися може що завгодно: ім'я, вік, стать, описувана зовнішність, будь-яка біографічна інформація. Цю відмінність називають *ідентифікаційним зрушенням* [15].

Феномен створення віртуального «Я» в процесі online-спілкування вивчало багато дослідників. На природне питання: кому і навіщо потрібно створювати віртуальне «Я», відповідь можна знайти в дослідженні Н.Чудової. На

її думку, що збігається з думкою інших дослідників, існує коло особистісних проблем і фрустрованих потреб, задоволення яких в інтернет-реальності полегшене порівняно з нормальним життям [16]. Створення віртуального «Я» здійснюється якраз для того, щоб користуючись ним у віртуальній реальності, вирішити проблеми, які не можна розв'язати в реальному соціумі й задовольнити потреби, фрустровані в реальній дійсності.

Систематизація результатів численних досліджень і точок зору про мотиви мережевої самопрезентації, що відрізняється від реальної, призвела до наступного переліку мотивацій:

1. *Незадоволення реальною соціальною ідентичністю.* В цьому випадку віртуальна самопрезентація є здійсненням мрій, нездійснених в соціальній реальності, нереалізованих бажань, незадоволених потреб. Може бути створене якесь «ідеальне Я», а може бути виражена, навпаки, «тіньова», пригнічена частина особистості. «Ідеальне Я» наділяється красою, могутністю, великодушністю і т.д. Від імені віртуального «поганого Я», наприклад, «Я – терорист», стає можливим вираження пригнічених у реальності агресивних намірів, задоволення заборонених в соціумі спонук.

2. *Незадоволення окремими сторонами реальної соціальної ідентичності.* Створення мережевої ідентичності, яка відрізняється від реальної, може пояснюватись і тим, що люди не мають можливості виразити всі сторони свого багатогранного «Я» в реальній комунікації, тоді як інтернет-комунікація їм таку можливість надає [7].

3. *Відхід від «нормативності» соціальної дійсності.* Якщо для суб'єкта реальна соціальна дійсність виявляється надто нормативною, то виникає бажання цю нормативність обійти. Створивши віртуальне «Я», людина отримує можливість поводитися так, як хоче вона, а не наслідувати стереотипи, нав'язані ззовні. Як сказано в online-публікації одного з відвідувачів Інтернету: «Дійсно, яка може бути свобода у «білого комірця», котрий по вісім годин сидить в костюмі і в краватці на роботі. У віртуальному просторі він може зіграти в образ вічного мандрівника або героя і в такий спосіб отримати можливість відчувати себе іншою людиною».

4. *Випробування нового досвіду.* Віртуальна самопрезентація, що відрізняється від реальної ідентичності, може створюватись також для того, щоб випробувати нові відчуття, отримати новий досвід. «Тобто мережева ідентичність, що відрізняється від реальної ідентичності, не лише виражає щось, уже наявне в особистості, але може бути і прагненням випробувати щось раніше не випробуване» [7].

5. *Самоверифікація (самовизначення).* Конструювання віртуальних особистостей може носити віковий характер і бути пов'язаним із самовизначенням. Як відомо, віртуальні особистості створюються переважно користувачами підліткового віку. «Багато авторів відзначають існування кризи ідентичності в підлітковому віці, коли власне “Я” видається підліткові розмитим. При цьому віртуальні особистості можуть виконувати функцію самоверифікації» [8].

Зазначимо, що одні й ті самі дії різних користувачів Інтернету можуть бути спричинені різними мотивами. Наприклад, конструювання віртуальних особистостей іншої статі може бути обумовлене будь-яким із перелічених мотивів.

У разі звернення до Мережі через нестачу спілкування користувачі швидко втрачають інтерес до інтернет-комунікації, коли в реальному житті з'являється достатньо можливостей. Якщо ж причиною використання Інтернету для спілкування є задоволення потреб, фрустрованих у реальному соціальному житті, то така ситуація згодом може призвести до інтернет-адикції – залежності від Інтернету. Це не дивно: адже якщо єдиним місцем, де людина може відчувати себе комфортно чи реалізовувати себе якнайповніше, є Інтернет, то зрозуміла поява бажання (або навіть потреби) перебувати в його віртуальній реальності якомога довше. Тоді online-спілкування стає не доповненням до спілкування в реальності, а носить компенсаторний характер. Віртуальна реальність Інтернету створює цю ситуацію, оскільки в Мережі задоволення деяких фрустрованих потреб полегшене порівняно з реальною дійсністю.

***Особливості психологічного консультування і психотерапії в Інтернеті.*** Інформація на психологічну тематику в Інтернеті досить різноманітна: інформаційні сайти, що містять тексти популярного характеру, діагностичні тести, сайти організацій, що надають психологічні і психотерапевтичні послуги, персональні сайти психологів і психотерапевтів, а також усілякі тематичні електронні розсилки.

Більшість психологічних інтернет-ресурсів існують завдяки інвестиціям їх власників. Проте, оскільки в цій сфері ми йдемо вже проторованим на Заході шляхом, то можна впевнено прогнозувати, що згодом психологічне консультування за допомогою інтернет-технологій і в нашій країні стане комерційною послугою. У США, наприклад, вартість однієї консультації по e-mail складає 30-50 доларів. На сьогодні у світі більше 1000 психотерапевтів надають такі послуги.

Насамперед слід відзначити, що завдяки інформаційним технологіям кожен користувач Мережі може сам собі надати психологічну допомогу. До способів *психологічної самопомоги online* можна віднести види діяльності:

- відвідування сайтів із приємним або цікавим для даного користувача контентом: анекдотами, фотографіями, віршами й іншими мистецькими творами; при цьому досягається переключення уваги і відволікання;
- гра в комп'ютерні ігри;
- пошук інформації; можна зануритись в пошук інформації, потрібної для вирішення якоїсь проблеми: наприклад, шукати вакансії, сайти знайомств, умови туристичних поїздок і т.п.;
- розважальне спілкування (у чаті або ICQ);
- написання віршів чи прози, створення фото, колажів і винесення їх на аудиторію шляхом розміщення на сайтах відповідної тематики.

Для психологів, що мають на меті фахову діяльність в Інтернеті, важливо знайти відповіді на питання:

- які психотерапевтичні завдання можуть ефективно розв'язуватися за допомогою online-консультування?
- які властивості інтернет-комунікації можуть позитивно позначатися на ефективності психологічного консультування?
- якими засобами можна підсилувати переваги online-консультації або згладжувати її незручності і запобігати вірогідним ускладненням?

Відповідаючи на ці питання, необхідно враховувати різні види мережевої комунікації (клієнта і консультанта): листування по e-mail, спілкування у форумі, спілкування в чаті, по ICQ чи Skype.

Діяльність психолога в Інтернеті, в комунікативній її частині, можна розглядати як синтез ділового, оскільки вона є науково-практичною, і неформального спілкування, оскільки клієнтами зазвичай є відвідувачі Інтернету, носії всіх можливих особистісних особливостей, що виявляються в online-комунікації. Тому психологічне консультування і психотерапевтична робота включають особливості, притаманні розглянутим вище видам діяльності – діловій і неформальній, але мають деякі специфічні риси.

При зіставленні традиційного психологічного консультування та online-консультування (головною перевагою першого над другим є, як відомо, наявність невербальної комунікації між консультантом і клієнтом) можна виявити, що консультування в Інтернеті має певні позитивні сторони і навіть переваги. До позитивних особливостей online-консультування можна віднести такі:

- можливість посилати й одержувати повідомлення у будь-який час доби;
- спілкування з психологом-консультантом напряму, тобто без будь-яких посередників (помічників, родичів, співробітників, колег і т.д.);
- можливість письмової форми викладу, яка спонукає використовувати більше вербально-логічної інформації, дозволяє осмислювати ситуацію ще на стадії формулювання проблем;
- можливість обмірковувати і складати своє повідомлення стільки часу, скільки буде потрібно;
- автоматичне збереження запису змісту спілкування (у теках із відправленими листами, в розділах «history» і т.д.), що відкриває можливість як для клієнта (звернутися до них пізніше для самостійного аналізу або аналізу спільно з консультантом), так і для психолога (наукові дослідження, спостереження за динамікою результатів роботи з клієнтом);
- відчуття себе менш затиснутим і скутим, більш розкріпаченим, ніж під час безпосереднього спілкування із психологом;
- конфіденційність;
- розширення кола спілкування (особливо в форумах);
- здобуття досвіду комунікації.

*Психологічне online-консультування* є особливим видом інтернет-комунікації. У цьому спілкуванні в центрі уваги (на відміну від ділової і розважальної комунікації) перебувають клієнт і його проблема. Відсутність невербальної інформації про клієнта є в даній ситуації не простором для

фантазій (як при розважальному спілкуванні), а чинником, який істотно ускладнює консультування. Психолог-консультант вимушений спиратися лише на текст, що пред'являється йому, тобто на усвідомлену вербалізовану інформацію, а в цьому є свої як позитивні, так і негативні сторони. Так, психотерапевт Н.Наріцин, автор інтернет-проєкту «Дистанційна програма консультативно-дидактичної психотерапії», оцінює письмову форму викладу як методичну перевагу у зв'язку з тим, що «письмова форма викладу спонукає використовувати більше вербально-логічної інформації, а не емоційної, враховуючи, що при аналізі багатьох особистісних проблем виникають складнощі з використанням саме логіки» [11].

У той же час міра повноти і відповідності письмового тексту реальній ситуації може спричиняти обґрунтовані сумніви, враховуючи відсутність досвіду подібного виду. Ця обставина, на думку багатьох дослідників, також ускладнює завдання психолога-консультанта.

Ефективно можна розв'язувати за допомогою online-консультування такі проблеми:

- надання психологічної інформації, що безпосередньо стосується заявленої клієнтом проблеми;
- подолання страху перед зверненням до психолога або психотерапевта особисто (online-консультування нерідко стає проміжним етапом перед очною консультацією);
- отримання емоційної підтримки;
- адекватні емоційні реакції і раціональне осмислення проблемної ситуації;
- розширення картини світу і зміна погляду на свою проблему, завдяки знайомству з проблемами інших людей, описаними на тому ж сайті;
- отримання зворотного зв'язку, передовсім, від психолога, а також від учасників форуму;
- отримання неспеціалізованої інформації, корисної для вирішення проблеми «на рівні дії» (адреси установ, порядок вирішення якихось питань, рекомендації і т.п.);
- розширення кола спілкування: спочатку в Мережі, а потім, в окремих випадках, у реальному житті.

Наведені вище аспекти online-консультування є актуальними для будь-яких видів мережевої комунікації (e-mail, чат, ICQ, форум, конференція, Skype).

Великий практичний і методологічний інтерес становить питання: чи можна проводити в Інтернеті психологічні тренінги? Цьому дослідженню присвячено статтю А.Львової та І.Рязанцевої [10]. Аналізуючи виконану роботу й отримані в ході інтернет-тренінгів результати, автори роблять висновок: у Мережі цілком можливо проводити психологічні тренінги. Для цього потрібна технічна підтримка і певний рівень комп'ютерної грамотності в учасників інтернет-тренінга та його ведучого. Автори цієї цікавої і методологічно цінної роботи роблять оптимістичні прогнози розвитку групової психологічної роботи в Інтернеті. Вони вважають, що «перед психологами виникає проблема теоретичного осмислення інтеграції різних напрям-



ків психології і нових технічних рішень для розвитку дистанційних форм психологічної допомоги в Інтернеті, таких як інтернет-консультування й інтернет-тренінги» [10].

Дійсно, на сьогодні у сфері мережевого психологічного консультування залишаються відкритими багато питань, як-то:

- чи можна за допомогою інтернет-тренінгу формувати навички ефективного спілкування в реальному житті?
- чи можна запропонувати рекомендації, в яких випадках слід віддавати перевагу способу online-консультування?
- яким чином і якою мірою загальнопоширені психотерапевтичні методики можуть бути «перенесені» у Мережу?

Відсутність відповідей на ці питання пояснюється тим, що нині, на наш погляд, інтернет-технології недостатньо використовуються для психотерапевтичної практики і становлення дистанційних форм психологічної роботи в Мережі перебуває на самому початку.

**Висновки.** Інтернет можна розглядати і вивчати під різними кутами зору. Психолог зі своєї професійної позиції звертає увагу на безліч психологічних феноменів і процесів, що існують в системі «Людина – Інтернет – Людина». Серед них: «інтернетизація» як проникнення Мережі в наше повсякденне життя, інтернет-адикція, інтернет-комунікація, e-business, e-therapy – скрізь йдеться, зрозуміло, не стільки про технічний, скільки про психологічний бік справи. Для психолога-консультанта Інтернет може стати новим робочим середовищем, яке має свої особливості, сильні і слабкі сторони.

Як наукові психологічні дослідження Інтернету, так і практика online-консультування сьогодні перебувають в нашій країні лише на стадії становлення. Питань поки що більше, ніж відповідей. Натомість психологам надається практично неозорий простір для цікавої плідної творчої діяльності – дослідницької і практичної.

## Література

1. Арестова О. Психологическое исследование мотивации пользователей Интернета / О.Арестова, Л.Бабанин, А.Войскунский // Материалы 2-ой Российской конференции по экологической психологии (Москва, 12-14 апреля 2000 г.). – М. : Экспоцентр РОСС, 2000. – С. 245-246.
2. Белинская Е. К проблеме групповой динамики сетевого сообщества / Е.Белинская // Материалы 2-ой Российской конференции по экологической психологии (Москва, 12-14 апреля 2000 г.). – М. : Экспоцентр РОСС, 2000. – С. 249-251.
3. Васюков И. Общение – золото и главное полезное ископаемое Интернет [Электронный ресурс] / И.Васюков. – Режим доступа: <http://flogiston.ru/articles/netpsy/vasukov2>
4. Войскунский А. Интернет – новая область исследований в психологической науке / А.Войскунский // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ. – Вып. 1. – М. : Смысл, 2002. – С. 82-101.
5. Герасимюк Т. Интернет как среда и инструмент реализации Паблик Рилейшнз / Т.Герасимюк, Т.Соломович // Маркетинг в России и за рубежом. – 2002. – № 5.
6. Грязнова Е.В. Компьютерное общение как социальный феномен : автореф. дисс. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Грязнова Елена Владимировна ; Нижегородский гос. архитектур.-строит. ун-т. – Нижний Новгород, 2001.

7. Жичкина А. Стратегии самопрезентации в Интернет и их связь с реальной идентичностью [Электронный ресурс] / А.Жичкина, Е.Белинская. – Режим доступа: <http://flogiston.ru/articles/netpsy/strategy>
8. Жичкина А.Е. Взаимосвязь идентичности и поведения в Интернете пользователей юношеского возраста : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Жичкина Анастасия Евгеньевна. – М. : МГУ, 2001.
9. Жичкина А. Социально-психологические аспекты общения в Интернете [Электронный ресурс] / А.Жичкина. – Режим доступа: <http://flogiston.ru/articles/netpsy/refinf>
10. Львова А. Интернет-тренинг как новая возможность групповой психологической работы [Электронный ресурс] / А.Львова, И.Рязанцева. – Режим доступа: [http://flogiston.ru/articles/netpsy/inet\\_training](http://flogiston.ru/articles/netpsy/inet_training)
11. Нарисын Н. Дистанционная программа консультативно-дидактической психотерапии : мастер-класс докт. Нарисына : реферат по проекту для конкурса «Золотая Психея» [Электронный ресурс] / Н.Н.Нарисын. – Режим доступа: <http://www.naritsyn.ru/master/org/refer.htm>
12. Нестеров В. К вопросу об эмоциональной насыщенности межличностных коммуникаций в Интернете [Электронный ресурс] / В.Нестеров. – Режим доступа: [http://flogiston.ru/articles/netpsy/inet\\_training](http://flogiston.ru/articles/netpsy/inet_training)
13. Сатин Д. Системные исследования профессиональных сообществ в сети Интернет (на примере участников рынка ценных бумаг РТС) / Д.Сатин // Информационное общество : экономика, социология, психология, политика и развитие Интернет-коммуникаций : материалы Междисциплинарного семинара, организованного «Российской сетью информационного общества» (29 сентября 1999 г.). – М., 1999.
14. Смыслова О. Психологические последствия применения информационных технологий / О.Смыслова. – М. : Изд-во факультета психологии МГУ, 1998.
15. Сосланд А. Фундаментальная структура психотерапевтического метода или Как создать свою школу в психотерапии / А.Сосланд. – М. : Логос, 1999.
16. Чудова Н. Особенности образа Я «жителя» Интернета / Н.Чудова. – Материалы 2-ой Российской конференции по экологической психологии (Москва, 12-14 апреля 2000 г.). – М. : Экоспирит РОСС, 2000. – С. 269-270.
17. Шевченко И. Некоторые психологические особенности общения посредством Internet [Электронный ресурс] / И.Шевченко ; Кафедра психологии факультета журналистики, социологии и психологии Казанского гос. ун-та. – Режим доступа: <http://flogiston.ru/articles/netpsy/shevchenko>

*В статье описывается широкий спектр психологических феноменов, возникающих в процессе общения через Интернет. Формулируются базовые особенности online-общения и рассматривается их проявление в неформальной и деловой коммуникации, а также в психологическом консультировании в Интернете.*

**Ключевые слова:** интернет-коммуникация, деловая интернет-коммуникация, виртуальное пространство, неформальное общение в Интернете, психологическое консультирование в Интернете.

*The article describes a wide spectrum of the psychological phenomena arising in the course of a dialogue in the Internet is described. Basic features of online-dialogue are formulated and their display in informal and business communications as well as in the psychological consultation in a network is considered.*

**Keywords:** internet-communication, business internet-communication, virtual space, informal communication on the Internet, psychological counseling in the Internet.

## ДІАЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗБУДОВИ ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

В.Ф.Литовський

*У статті проектування та здійснення психолого-педагогічної концепції Школи діалогу культур розглядається як послідовне здійснення діалогічного підходу до розбудови шкільного навчання, яке актуалізує запропоновану Л.С.Виготським парадигму «співвіднесення досвідів» – культурного досвіду дитини та історико-культурного досвіду людства.*

**Ключові слова:** Школа діалогу культур, діалог, проект, втілення проекту, творчість вчителя, творчість учня, культурний досвід дитини, історико-культурний досвід людства.

У другій половині ХХ століття діалог між учителем та учнем зміщується із периферії навчального процесу початкової, середньої та вищої школи у його центр і початок. Разом із цим у теорії та практиці розбудови сучасної освіти були актуалізовані наступні питання. Діалог спирався на прагнення учнів бути почутими та зрозумілими їхніми вчителями у вкрай важливому для них здійсненні свого буття у мовленні, в якому учні втілюють розуміння (і рівною мірою нерозуміння) ними Світу, себе й інших у цьому Світі, цей Світ у собі й інших. У вчителів також формується прагнення почути учнів у цих їхніх пориваннях. Згадаємо працю Л.А.Петровської, яка ще 1982 року показала, наскільки близька у психологічних і культурних аспектах побудова діалогічних відносин дорослого з дітьми, підлітками та юнаками у психотерапії К.Роджерса та у педагогіці В.О.Сухомлинського. Саме ця діалогічно орієнтована психотерапія К.Роджерса стала підґрунтям побудови ним школи, заснованої на свободі вчитися й учити в ній [1; 4; 6; 7; 9].

Особливо актуальними стали ці питання у ході проектування та розбудови психологами, педагогами, культурологами України та Росії під керівництвом видатного філософа ХХ століття В.С.Біблера психолого-педагогічної концепції Школи діалогу культур. Якщо вчителі та учні згаданої школи бажать не тільки транслювати та засвоювати знання, вміння, навички, але й брати участь у створенні сучасниками нових ідей, то вони мають навчитися співпрацювати з тими мислителями, вченими, письменниками, художниками, поетами минулих часів, які живуть тільки в їхніх творах – книгах, картинах, музиці, кінофільмах. Спілкуватися з ними сучасна людина може тільки як з Уявленими нею Співрозмовниками, входячи в діалог тільки спираючись на свою майстерність читача, глядача, слухача їхніх творів [1; 4; 8].

Своєрідність навчального процесу в Школі діалогу культур визначається тим, що тексти, які належать творцям кожної з культур, виступають сполучною ланкою між їх авторами й – насамперед – учнями цієї школи. Учень відіграє найважливішу роль у створенні відносин, що зв'язують його із таким текстом. Вчителі цієї школи можуть створити умови, які полегшують учневі побудову такої взаємодії. Вони можуть підтримати учня в цій завжди психологічно напруженій «пригоді духу». Але вибудувати взаємодію з фе-

номеном культури може тільки сам учень – один на один з великим твором. Це пригода його – учня – духу.

У творах, що постають змістоутворювальним чинником тієї чи іншої культури, автори виходять на особливий рівень виявлення й подання читачам, глядачам, слухачам протиріч епохи, людини, історії. Великі твори безсмертних авторів формують культуру, визначають її своєрідність тільки тому, що й зміст, і форму цих творів визначає прагнення й здатність авторів поставити перед самими собою та своїми сучасниками «вічні питання буття». Це питання про сенс, мету, зміст, цінності, способи буття Світу та людини у Світі. Такі питання змушують не тільки сучасників автора, але і їхніх нащадків сприймати Світ та людину у Світі так, ніби вони сприймають його вперше [1; 3; 4; 8].

Таке «бачення вперше» змушує читачів, глядачів, слухачів твору ставити звичні для них уявлення про Світ та інших і себе у Світі під питання, під сумнів, приймати або відкидати їх у такому випробуванні «на злам». Але в такий спосіб під питання, під сумнів та у випробування на злам потрапляють і автор, і його читачі, глядачі, слухачі. Це випробування примушує читача, глядача, слухача звернутися до самого себе з питанням про те, що ж являють собою його власні підстави існування у Світі. Якщо читач, глядач, слухач витримує таке питання, пошук відповіді на нього веде його на межу власної культури – у культурне прикордоння, у стан самовизначення в культурі [3; 4].

Про Школу діалогу культур судять за текстами діалогів, які ведуть її учні із учителем, один з одним, із втілюваними ними у своєму мовленні Уявлюваними Співрозмовниками. Але залишається поза текстом той процес болісного для учнів виявлення кожним із них власної мовної неспроможності та подолання ним такого стану. У цьому випадку мовлення учня носить, як правило, афективний і спонтанний характер. Найчастіше воно фрагментарне, пунктирне через те, що школяреві, який будує своє мовлення й будує себе в мовленні, важливіше за все намітити основні рубежі розгортання такого мовлення в процесі переходу від внутрішнього мовлення до зовнішнього. На початковому етапі роботи над своїм мовленням створювані школярем мовні конструкції часто порушують найпростіші правила узгодження слів у складі речення. Речення ці нерідко залишаються незавершеними – судження учнів втілюються в уривчасті слова, зміст яких вислизає насамперед від того, хто їх вимовляє.

Вчитель-діалогіст приймає хаос творення мовлення як мовну норму. Актуальними для вчителя постають прийоми майєвтики Сократа, які при всій своїй розмаїтості підпорядковані одному: переконати учня в тому, що його прагнення говорити й мислити життєво важливі для вчителя. Важливим є прагнення вчителя вислухати учня. Але ще важливіше прагнення вчителя зрозуміти учня у всій суперечливості, хаотичності, сумбурності його спроб зрозуміти самого себе. Підтримавши становлення мовлення – становлення в мовленні – одного зі своїх учнів, учитель закладає підстави для побудови діалогічних відносин між всіма учасниками навчального процесу. Уміння

слухати іншу людину в прагненні зрозуміти цю людину як Іншого – ось те вміння, що учитель передає своїм учням на початковому етапі побудови таких відносин. Діалог не отримує розвитку, якщо в нього не включаються ті учні, які виявляють необхідність для самих себе вислухати іншу людину, поставитися до мовлення цієї іншої людини як до надзвичайно важливої для себе справи [1; 3; 4].

Розглянуті нами в цьому тексті колізії побудови учнем відносин із твором культури в жодному разі не є колізіями, можливими тільки в сфері гуманітарних шкільних предметів. Творами, розбудовою яких здійснювалися підстави кардинально іншого розуміння світу й людини, є і трактати, що відносяться до сфери природничого знання. «Природа речей», прагнення людини осягнути цю природу, побудову моделей, що відбивають і саму «природу речей» і її уявлення про цю природу пов'язані з досвідом орієнтації дитини, підлітка, юнака і в «природі речей» як такої, і в створених різними культурами моделях цієї природи. Неможливо переоцінити оволодіння школярем мовленням з опорою на власну творчу діяльність у сфері природничого знання й пізнання. Варто підкреслити, що розвиток мовлення школяра – неодмінна умова його виходу на такий рівень ставлення до знання, що актуалізує для школяра зв'язок знання з пізнанням.

Але все, про що йдеться, стосується відносин із твором культури школяра-підлітка, який вільно вміє читати й писати. Як же будуються відносини з твором культури молодшого школяра та дошкільника, що стає школярем? Як розбудовує відносини із твором культури дитина, що не вміє ще читати й писати, що вчиться читати й писати? В тому канонічному варіанті моделі Школи діалогу культур, що міститься у написаних В.С.Біблером розділах тексту «Школа діалогу культур. Основи програми», автор вказує на виключну важливість для здійснення навчального процесу цієї школи змісту та організації навчання у її першому та другому класах [1].

На нашу думку, розбудова таких складних та продуктивних діалогічних відносин із наявними та уявними Співрозмовниками не може спиратися на ті засоби навчання дітей письма, читання, рахування, які розроблені або для традиційної школи, або для інноваційної школи розвивального навчання. Вищезгадані засоби навчання, зокрема письма і читання, містять у собі такі психологічні настанови, які обмежують можливості розбудови навчального процесу на засадах діалогу. По-перше, вони утримують історично вихідний задум шкільного навчання, відповідно до якого навчання письма є навчанням записування людиною мовлення, яке здійснила або здійснює інша людина. По-друге, ці засоби навчання базуються на роботі учня із графічною моделлю звучання окремого слова. Передбачається, що оволодівши написанням та зачитуванням окремого слова, що існує «саме по собі» і поза цілісним писемним текстом, і поза цілісним усним промовлянням, учень навчиться об'єднувати такі окремі слова спочатку у словосполучення, а потім – в окремі речення. Окремі ж речення він навчиться об'єднувати у текст, який має втілювати сприйняття та розуміння ним Світу, людей, себе самого у Світі, його ставлення до Світу, до людей, до себе.

У такому навчанні не передбачається ознайомлення школяра із нелінійним зв'язком між його внутрішнім мовленням та його зовнішнім усним і зовнішнім писемним мовленням. У той же час передбачається сформувані в учня впевненість у тому, що знання ним правил розбудови граматично коректних мовних конструкцій у зовнішньому писемному мовленні забезпечить йому вільне володіння як власним усним, так і власним писемним мовленням.

Незрівнянно більш продуктивним підходом і до розбудови діалогічних засад шкільного навчання, і до формування «традиційних» та, безумовно, необхідних школяреві знань, вмінь, навичок ми вважаємо здійснення у розбудові Школи діалогу культур задуму Л.С.Виготського відносно «виросування» дитиною писемного мовлення із гри та малювання за підтримкою вчителя. Із здійсненням такого підходу до розбудови Школи діалогу культур пов'язана діяльність дослідницького колективу, яким ми керуємо, та багатолітній психолого-педагогічний експеримент на підставі запропонованих принципів розбудови навчальних програм початкової школи, що його вели наші колеги і співавтори у Челябінську з 1989 року по 2002 рік [2; 3; 4; 9].

Нагадаємо, що Л.С.Виготський вважав вичерпаними змістові можливості розбудови школи на підставі навчання дітей письма та читання. Він вважав, що підґрунтям для розбудови школи є «оволодіння школярем писемним мовленням як складною культурною діяльністю» [2]. Що ж саме «виросує» дитина, і як вона це робить? Для того, щоб з'ясувати це, треба з'ясувати, у чому полягає підтримка дорослим дитини у такому «виросуванні». З'ясувати це допомагає зіставлення розробленої нами у співавторстві із Л.А.Месеняшиною і Р.О.Пановою програмою «Становлення писемності» з програмою І.Г.Манко «Історія письма». Остання теж створювалась її автором для початкових класів Школи діалогу культур. У 1988-1989 навчальному році водночас із роботою над нашою програмою ми брали участь у апробації програми І.Г.Манко. Ця програма базується на здійсненні вчителем, який працює на її підставі, «вросування» (Д.Б.Ельконін) дорослим у гру дитини тих знань, вмінь, навичок, які дитина має засвоїти, привласнити.

Вчитель вигадує і пропонує учням сюжет гри, за яким у полон до ворогів попадає індіанський вождь, якому школярі мають допомогти втекти із полону. Для того, щоб підготувати втечу вождя, діти мають повідомити його про свої наміри і плани. В процесі обговорення плану втечі вождя вони приходять до ідеї листування з ним за допомогою листів-малюнків. Вчитель бере на себе роль того, хто буде передавати полоненому листи-малюнки від дітей, а його листи-малюнки – дітям. Його прихована роль полягає у тому, що він складає листи до школярів від імені полоненого. Це забезпечує для вчителя можливість постійно збільшувати обсяг та ускладнювати зміст таких листів. У суто психологічному плані вчитель здійснює роль Співрозмовника – Зовнішнього Співрозмовника, якого він створює для дітей.

Розвиток цієї вихідної психолого-педагогічної ситуації приводить до того, що школярі, по-перше, створюють листи-пиктограми, адресовані Уявному Співрозмовнику. По-друге, вони читають-розгадують адресовані їм таким

Співрозмовником піктограми. Від листа до листа вдосконалюють і ускладнюють засоби графічного позначення ними власного мовлення, з яким учні звертаються до ігрового персонажа, котрий постає отримувачем їхніх листів. Дуже швидко інтелектуальний бік справи – створення все більш і більш досконалих графічних засобів позначення мовлення – захоплює школярів сама по собі. Про ігровий же бік справи вони забувають у процесі винаходження ними засобів письма. У постійному вдосконаленні ними на протязі циклу занять письмо фонетизується школярам, виводиться ними на рівень ребусного письма, в якому певне зображення позначає певний склад у загальній звуковій формі слова. Школярі впритул підходять до створення звуко-буквеного письма.

В ході такої винахідницької діяльності у школярів виникають і дискутуються ними питання щодо позначення таких явищ, як кількість предметів, ознаки предметів та дій, ознаки часу дії, зображення причин і наслідків дії. Вчитель, що приймає участь у такій дискусії, в ході її розвитку знайомить учнів із тим, як у своєму історичному досвіді людство ставило та вирішувало проблеми позначення мовлення через його малювання та накреслення.

Вчитель формулює і ставить перед учнями дворівневу навчальну задачу – знайти засоби графічного позначення мовлення та вдосконалити їх у напрямі максимального наближення до звуко-буквеного письма. Створення вчителем зовнішнього співрозмовника для учнів – адресата, отримувача створених ними накреслень мовлення виступає допоміжним засобом розв'язання згаданої задачі. Створення вчителем ігрового сюжету, відповідних до цього сюжету ігрових ролей є також створенням ним допоміжних умов для розв'язання задачі.

Принципово іншим шляхом пішов авторський колектив, що створив програму «Становлення писемності». Поштовхом у цьому напрямі постала педагогічна знахідка нашої співавторки челябінської вчительки Р.О.Панової. Вона звернулася до методики О.Г.Макарової, що була спрямована на розкріпачення засобами гри інтенцій дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку до зображувальної творчості [5]. На першому занятті вчителька розповідає школярам, які буквально ще вчора були дошкільниками, про те, що в неї на очах зла чаклунка зачарувала Принца Казкової країни – обернула його ось у цього дерев'яного чоловічка, який ось тепер стоїть в неї на долоні. Для того, щоб зняти з нього чари, діти мають створити з пластиліну, паперу, будь-яких інших матеріалів Країну, про яку відомо лише те, що вона казкова.

Задані дітям ролі – ролі героїв казки, що мають постати її авторами. Діти опиняються на межі казкової дійсності, яку вони мають створити, та дійсності шкільної, соціальної. Ця межа – межа між Архаїкою, в якій вони існують (діють) як слухачі чарівної казки, що розповідає їм дорослий, та між сучасною культурою, в якій вони існують (діють) як автори чарівної літературної казки, яку мають втілити у «своєрідне предметне письмо» (Л.С.Виготський). Діє той механізм ототожнення дитини себе із героєм каз-

ки, яку йому розповідають, що його О.В.Запорожець визначив як «співчування» дитини герою казки. Дорослий запевняє дітей у тому, що вони здатні допомогти герою казки у його скрутних обставинах, якщо зможуть виліпити з пластиліну таку казкову дійсність, в якій герой долає лиху долю, перемагає ворогів.

«Співчування» герою не дозволяє їм лишити його напризволяще, але ледь не кожен із них є впевненим у тому, що не вміє ліпити. Дорослий загострює ситуацію: або діти обирають позицію митця з її свободою і відповідальністю, або втікають від творчості, свободи, відповідальності. В той же час вчитель підтримує кожну дитину на кожному кроці до вибору творчості, на кожному кроці здійснення нею творчості – творчості зображувальної, творчості мовленнєвої у їх взаємодоповненні і єднанні.

Дитина постає автором гри-тексту у напружених відносинах із тими персонажами, яких вона як автор створює відповідно до уявлень М.М. Бахтіна про співвідношення автора літературного твору та героїв цього твору [3; 4; 7]. Л.С.Виготський показав, що гра створюється дитиною послідовно трьома засобами позначення її уявної ситуації та ігрових персонажів. Перший засіб – розбудова гри «мовою жестів», якою ігрова дійсність створюється як дійсність, що оточує гравця, який до того ж не має змоги відокремити себе самого як автора гри від себе ж самого як одного з її персонажів. Другий засіб – розбудова гри «своєрідним предметним письмом» через маніпуляцію із предметами, якими автор-гравець зображує дійсність гри та її персонажів, лишаючись поза межами уявної дійсності, яку створює (зображує, позначає), і водночас дистанціюючись від створених (зображених, позначених) ним ігрових персонажів. Третій засіб – через використання під час гри можливостей малювання – створення графічного зображення уявної ситуації та героїв гри.

Перехід до здійснення гри засобами «своєрідного писемного мовлення» надає можливість дитині як автору гри у фізичному плані зайняти авторську позицію поза грою, та водночас зберегти можливість фізичного проникнення у її простір-час (Хронотоп) через безпосередні маніпулятивні дії із предметами, які зображують і простір гри, і час гри, і її персонажів. Гра, що здійснюється засобами малювання, посилює мовлення автора гри як засіб керування ним і часом-простором гри, і її персонажами, і власним уявленням про гру. Зображення мовлення у грі на цьому її рівні і постає, за Л.С.Виготським, «графічним мовленням», яке за психологічним планом свого здійснення тотожне писемному мовленню.

Використання методики О.Г.Макарової дає змогу почати працювати з дітьми на рівні створення гри «своєрідним предметним мовленням». Але слід розуміти, що психологічний механізм здійснення дитиною гри на вихідному, глибинному рівні складається нею у грі, що здійснюється «мовою жестів». Там формується маніпулятивний ігровий жест, який супроводжується і завершується ігровим промовлянням, що ними дитина перетворює оточуючі її побутові предмети у ігрові предмети. У цій базовій ігровій дії формується



динамічна структура, що зв'язує («сплітає», за Л.С.Виготським) дію дитини з її мовленням на засадах обертання дії та мовлення у системі відносин «те, що позначається» та «те, що позначає». Спираючись на підтримку дорослого, сутність якої ми окреслили вище, діти, по-перше, утворюють співавторський колектив творців гри, і, по-друге, форсують перехід від створення гри-тексту «своєрідним предметним письмом» до його створення засобами «графічного мовлення». У цьому переході створюється унікальна ситуація, коли персонажі гри постають для дітей-співавторів водночас як персонажі, яких вони зображують, і як персонажі, яких вони уявляють.

На цьому етапі розвитку психолого-педагогічної ситуації «вирощування» дитиною писемного мовлення з гри та малювання підтримка дорослого полягає в тому, щоб пригальмувати перехід гравців до здійснення гри-тексту засобами «графічного мовлення». Дорослий звертає увагу гравців на можливість та водночас необхідність встановити відносини авторів гри із персонажами, які перейшли від стану існуючих у безпосередньому зображенні їх авторами гри до стану існуючих у їхній уяві. У цій колізії виникає листування авторів із існуючими у їхній уяві персонажами, яке здійснюється засобами графічного мовлення. Підкреслимо, що Уявний Співрозмовник як адресат листа створюється дітьми, а не вчителем. У такому створенні ними він і постає для них проблемою, «точкою здивування», сутність якої вони бажають з'ясувати.

Створення дітьми засобів листування із створеними ними Уявними Співрозмовниками розгортається ними як поступова, покрокова трансформація малюнка-листа в лист-малюнок. Такий характер трансформації засобів позначення мовлення через його малювання викликає зацікавлення учнів у зіставленні процесів позначення мовленням та позначення мовлення. «Точками здивування», «точками подиву» постають для них і ті відносини, які склалися в них як авторів гри тексту із її персонажами, сюжетом, часом-простором. Це питання про сутність позначення і сутність знака як таких. Так формуються питання дітей-першокласників, які, за задумом В.С.Біблера, мають стати стрижневими питаннями навчання у Школі діалогу культур, що зв'язують всі вікові етапи такого навчання.

Принципово важливим постає розуміння Т.А.Російчук процесу «вирощування» дитиною писемного мовлення з гри та малювання у межах уявлень Л.С.Виготського про динаміку і логіку розбудови дитиною гри [9]. За Л.С.Виготським, гра розпочинається розбудовою дитиною уявної ситуації з неявними правилами гри і обертається грою за явними і чіткими правилами, які встановлюють гравці в умовах, коли розбудова уявної ситуації перестає бути явною, відходить для них на задній план, перестає бути явною. Такими правилами у розвитку згаданого процесу «вирощування» постають для співавторського колективу гравців правила створення знаків та правила дій із знаками. У ході «вирощування», про яке йдеться, можуть бути виявлені, сформульовані, усвідомлені і обґрунтовані як правила розбудови знаків письма і читання та дій із ними, так і правила розбудови знаків раху-

вання і позначення плану місцевості та правила дій із ними. Це правила розбудови знаків, що входять до тих різних знакових систем, через становлення та розвиток яких утворюються різні галузі пізнання та знання. Це відкриває нові підходи до розбудови класичних навчальних предметів початкової школи та розбудови міжпредметних зв'язків між ними. Крім того, зіставлення різних типів позначення мовленням і позначення мовлення розкриває шляхи розбудови відносин між внутрішнім та зовнішнім мовленням.

Знайдені нами підходи до розбудови всього спектру предметів початкової Школи діалогу культур з опорою на «вирощування» їх дитиною за підтримкою дорослого з гри та малювання потребують поглиблення і вдосконалення. Але вже на здійсненому нами рівні розбудови такого спектру предметів дошкільники, що стають школярами, усвідомлюють власний творчий досвід як досвід культурний у розумінні цього явища Л.С.Виготським. Це досвід, що усвідомлено здійснюється кожним з них як знаково опосередкований досвід. За Л.С.Виготським, саме «вирощування», про яке йдеться, постає основою для розбудови відносин між дитиною і людством як «спілкування досвідами». Контекст діалогу культур є, на нашу думку, оптимальним для зіставлення досвіду особистісного розвитку дитини як досвіду культурного з культурно-історичним досвідом людства [2].

### Література

1. Библер В. С. Школа диалога культур : основы программы / В.С.Библер. – Кемерово : АЛЕФ, 1992. – 75 с.
2. Выготский Л. С. Предыстория письменной речи / Л.С.Выготский // Психологические основания формирования письменной речи у младших школьников / Ляудис В.Я., Негурэ И.П. – М., 1994. – С. 115-135.
3. Литовський В. Ф. Становлення молодшого школяра як суб'єкта писемного мовлення (в умовах культурологічно орієнтованого навчання) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Литовський Веніамін Фроїмович. – К., 2003.
4. Литовский В.Ф. Проблемы формирования письменной речи / В.Ф.Литовский, Л.А.Месеняшина, Р.С.Панова. – Челябинск : Чел.ГУ., 2000. – 201 с.
5. Макарова Е. Г. В начале было детство (Записки педагога) / Е.Г.Макарова. – М. : Педагогика, 1990. – 256 с.
6. Петровская Л. А. Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга / Л.А.Петровская. – М. : МГУ, 1982. – 168 с.
7. Роджерс К. Свобода учиться / К.Роджерс, Дж.Фрейденберг. – М. : Смысл, 2002. – 527 с.
8. Російчук Т. А. Образні компоненти у структурі становлення писемного мовлення дітей : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Російчук Тетяна Анатоліївна. – К., 2004.
9. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В.А.Сухомлинский. – К. : Радянська школа, 1988. – 272 с.

*В статье проектирование и осуществление психолого-педагогической концепции Школы диалога культур рассматривается как последовательное осуществление диалогического подхода к построению школьного обучения, которое актуализирует в нем предложенную Л. С. Выготским парадигму «соотнесения опытов» – культурного опыта ребенка и историко-культурного опыта человечества.*

**Ключевые слова:** Школа диалога культур, диалог, проект, осуществление проекта, творчество учителя, творчество ученика, культурный опыт ребенка, историко-культурный опыт человечества.

*In the article projecting and realization of the psychological and pedagogic conception of the School of dialog of culture is considered as successive implementation of dialogical approach to building of school teaching, which actualizes the paradigm of “correlation of experiences”, introduced by L. S. Vygotsky, – cultural experience of a child and historical and cultural experience of mankind.*

**Keywords:** School of dialog of culture, dialog, project, realization of a project, teacher's creative work, pupil's creative work, cultural experience of a child, historical and cultural experience of mankind

## ЗМІСТ ПОНЯТЬ «КЛІНІЧНА / МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ» У ВІТЧИЗНЯНІЙ ТА ЗАРУБІЖНІЙ НАУЦІ

С.О.Лукомська

*Статтю присвячено аналізу змісту медичної, клінічної психології та психології здоров'я у вітчизняній і зарубіжній психології. На прикладі США, Австралії та деяких європейських країн описано особливості підготовки та сфери діяльності фахівців окреслених психологічних галузей.*

**Ключові слова:** термінологія, медична, клінічна психологія, психологія здоров'я.

**Постановка проблеми.** Важливим інструментом опанування певною спеціальністю є термінологія. Одним із критеріїв готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності є рівень володіння метамовою, зокрема системами термінологічних понять, властивих обраній галузі знань. Вітчизняна психологічна термінологія перебуває на етапі становлення, завдяки зусиллям багатьох науковців поступово формується її поняттєвий апарат, на який значною мірою впливає зарубіжний досвід вивчення фундаментальних і прикладних психологічних проблем, розвиток і зміна використання аналогічних понять у інших країнах тощо. Але, окрім понять певних напрямків психології, невизначеними та неоднозначними лишаються назви окремих психологічних галузей, зокрема це стосується медичної та клінічної психології, а також психології здоров'я.

В останні десятиліття відбувається зміна глобальної медичної парадигми з патоцентричної на соматоцентричну, перехід від медицини-патології до медицини-санології, що вимагає не лише констатації даного факту, але й певного методологічного обґрунтування, пов'язаного, зокрема, і з уточненням психологічної та педагогічної термінології, що стосується медичних аспектів функціонування людини й суспільства в цілому. Але й досі, як за радянських часів, у новітній вітчизняній психології велика увага приділяється вивченню патологічних особливостей хворої людини, натомість у зарубіжній психології вже протягом тривалого часу розробляються проблеми, пов'язані зі здоров'ям та якістю життя людей.

**Аналіз останніх досліджень.** Традиційно медична психологія визначалася як міжгалузева дисципліна, що знаходиться на перетині медицини та психології, поділяється на загальну медичну психологію, що вивчає психологічні закономірності хворої людини, психологію медичного працівника, психологію спілкування в системі «лікар – пацієнт» та часткову медичну психологію, присвячену психологічним аспектам різних хвороб. Загалом предметом медичної психології є різноманітні особливості психіки хворої людини.

Предметом медичної психології є психологія особистості хворого, а її частинами є: 1) загальна психологія – вивчає психічні функції людини, психічний та психосексуальний розвиток, особистість і здоров'я, свідоме та

несвідоме у нормі, психологію статевих відмінностей, вікову психологію, міжособистісні стосунки у мікро- та макрогрупах, психологію сім'ї, адаптацію та психогігієну; 2) клінічна психологія, що охоплює наступні розділи: загальна та конкретна психопатологія, патопсихологія, нейропсихологія та психодіагностика; 3) психокорекція – корекція за допомогою психотехнік, необхідних для зміни психічної сфери; 4) медична етика та деонтологія [2].

Даний підхід окреслює лише частину медичної психології – ту, яка безпосередньо стосується викладання психології у медичних навчальних закладах, на кшталт *основ психології для медичних працівників*.

За визначенням ВАК України, медична психологія – це галузь науки, яка вивчає загальні й окремі психологічні закономірності змін і відновлювання психічної діяльності за різних патологічних станів, при аномаліях розвитку, дезадаптаціях, а також їх психодіагностику, психотерапію, психокорекцію, реабілітацію та психопрофілактику. Напрямки досліджень медичної психології: етичні проблеми надання медичної допомоги; патопсихологія, нейропсихологія, психосоматика, психологія аномального онтогенезу та інволюції; психологічне консультування, психотерапія, психокорекція, психопрофілактика, психогігієна, судово-психологічна експертиза.

На думку академіка С.Д.Максименка, медична психологія – це наука, яка вивчає психологічні особливості людей з різними захворюваннями, взаємини пацієнта і медичного працівника, методи та способи діагностики психічних відхилень, диференціації психологічних феноменів, психологічних синдромів і симптомів, психопрофілактичні, психокорекційні та психотерапевтичні способи допомоги пацієнтам, а також теоретичні аспекти психосоматичних і соматопсихологічних взаємовпливів. Суміжними психологічними дисциплінами до медичної психології є патопсихологія, нейропсихологія, психологія девіантної поведінки, психіатрія, психосоматична медицина [3].

Натепер багато вищих навчальних медичних закладів готують фахівців за спеціальністю «медична психологія», здійснюється післядипломна підготовка та підвищення кваліфікації медичних психологів. Медична психологія є одним із розділів видання «Новини української психіатрії», а також провідним напрямком діяльності Національної ліги психотерапії, психосоматики та медичної психології України.

Проведений нами аналіз авторефератів зі спеціальності 19.00.04 – медична психологія, свідчить, що здобувачі наукового ступеня в анотаціях англійською мовою перекладають медичну психологію як *clinical psychology*, а почасти і як *medical psychology*.

У Росії тривалий час використовувалося поняття «медична психологія», яке визначало ту ж саму галузь діяльності, що й психологія клінічна. В 1990-х рр. у контексті узгодження освітньої програми з міжнародними стандартами була введена окрема спеціальність «клінічна психологія». Зміст підготовки медичних і клінічних психологів переважно однаковий, хоча надалі продовжується їх відокремлення, а відповідно, й становлення нової історії клінічної психології.

У США медична психологія (*medical psychology*) – це неофіційна назва фармакотерапії (*pharmacotherapy*), що поєднує соматичні та психотерапевтичні підходи до лікування психічних хвороб. Їй присвячено підрозділ 55 (*division 55*) – Американське Товариство розвитку фармакотерапії Американської психологічної асоціації (*ASAP APA*). Медичні психологи надають послуги з психологічної діагностики, лікування та консультування з приводу вживання психотропних препаратів. Програма підготовки медичних психологів у США була визначена Американською психологічною асоціацією у 2006 р. Згідно з нею, фахівці зі ступенем доктора психологічних наук (*PsyD.*) на післядокторському навчанні повинні отримати знання та уміння з таких галузей медицини як: базова наука (анатомія та біохімія), нейронаука (нейроанатомія, нейрофізіологія та нейрохімія), фізична та лабораторна діагностика, клінічна медицина та патофізіологія, клінічна фармакологія та психофармакологія, а також клінічна фармакотерапія.

Натепер медична психологія в США ототожнюється з психофармакологією, проте 1 грудня 2009 р. Президент Академії медичної психології – організації, діяльність якої спрямована на навчання та захист медичних психологів (*Academy of Medical Psychology*) – д-р Джеймс Чайльдстон (*Dr. James Childerston*) звернувся до директора Американської ради професійних психологів (*American Board of Professional Psychology* – *ABPP*) Девіда Кокса (*David Cox*) з проханням зареєструвати незалежну торгову марку «медична психологія (*medical psychology*)», оскільки на відміну від медичної психології, психофармакологія вважається більше дослідною, аніж спеціальною. Крім того, медичні психологи вже протягом багатьох років мають власне фахове видання *The Archives of Medical Psychology*, де публікуються статті, не пов'язані з клінічною психологією, психологією здоров'я та психофармакологією.

Слід відзначити й зростання інтересу до психологічних проблем онкологічних захворювань у Європі. Зокрема, у Великій Британії активно розвивається міждисциплінарна галузь – *психоонкологія* – присвячена вивченню психологічних, соціальних, поведінкових та етичних аспектів онкохвороб. У фокусі психоонкологів є такі проблеми, як 1) психологічні реакції пацієнтів протягом усіх етапів захворювання на рак; 2) психологічні, соціальні, поведінкові чинники, що можуть впливати на перебіг захворювання.

Окремим розділом клінічної психології, що безпосередньо стосується застосування психологічних принципів у медицині США, є психологія в медицині (*psychology in medicine*) – це використання психологічних підходів у медичній обстановці. Вона особливо ефективна на етапі надання первинної допомоги пацієнтам, а також при супроводі осіб з важкими, часто невиліковними хворобами.

Окреслена нами неузгодженість вітчизняної та зарубіжної психологічної термінології України, що нерідко призводить до плутанини й неправильно перекладу іншомовних джерел науковцями-початківцями, спонукала нас до визначення спільних і відмінних рис медичної, клінічної психології та пов'язаних із ними дисциплін у вітчизняній та зарубіжній науці.

Тому **метою даної статті** є аналіз особливостей медичної, клінічної психології, психології здоров'я та споріднених із ними напрямків досліджень в Україні та деяких країнах світу.

**Основний матеріал та результати дослідження.** Ми вже з'ясували, що спільна назва «медична психологія» у вітчизняній психології та психології США передбачає різний зміст, а відповідно й інші напрямки та методи дослідження.

Найбільш спорідненою із вітчизняною медичною психологією у США є психологія клінічна (*clinical psychology*). Клінічна психологія – психологічна дисципліна, предметом якої є розлади та психічні порушення соматичних хвороб. Розділи: етіологія (аналіз умов виникнення розладів), класифікація, діагностика, епідеміологія, втручання (профілактика, психотерапія, реабілітація, охорона здоров'я та оцінювання).

За визначенням Американської Психологічної Асоціації, клінічна психологія – це галузь, що поєднує науку, теорію та практику з метою розуміння, передбачення та полегшення непристосованості, меншовартісності та дискомфорту з метою адаптації людини, корекції та особистісного зростання. Вивчає інтелектуальні, біологічні, психологічні, соціальні та поведінкові аспекти буття людини у різних культурах і на різних соціально-економічних рівнях.

Становлення клінічної психології розпочалося наприкінці XIX століття, коли у 1896 р. американський психолог, учень В.Вундта Лайтмер Вітмер заснував першу психологічну клініку при Пенсільванському університеті для допомоги дітям з проблемами у навчанні, а у 1907 р. організував та очолив перший спеціальний клініко-психологічний журнал *The Psychological Clinic* [4]. Л. Вітмер ввів у обіг поняття «клінічна психологія», яку визначав як «вивчення індивідів шляхом спостережень та експериментів з метою проведення змін». Поступово дана галузь розвивалася, і вже у 1914 р. у США було 26 подібних клінік.

Останнім часом у США спостерігається зближення клінічної психології та психологічного консультування (*counseling psychology*). Найяскравішим свідченням цього є те, що в проєкті нових Стандартів тестування питання використання тестів у медичних, психологічних і навчальних закладах описані в одному розділі «Психологічне тестування та консультування», тоді як у Стандартах 1985 р. клінічне тестування та використання тестів у консультаціях розглядається окремо. У жовтні 2009 р. читачі журналу *Nature* прийшли до висновку, що натеper більшість клінічних психологів США вважають, що у їхній діяльності більше значення має їхній суб'єктивний клінічний досвід, а не наукові дослідження з клінічної психології.

У вітчизняній науці клінічна психологія вважається складовою частиною медичної психології, і значення її визначається потребами клініки (психіатричної, медичної, неврологічної). Хоча останнім часом зв'язок психотерапії, консультування та клінічної психології підкреслюється визначенням клінічної психології як особливої методології психологічного дослідження,

основаної на методі спостереження відносно невеликої кількості пацієнтів в умовах їх проживання з наступною суб'єктивною інтерпретацією індивідуальних особливостей їхньої психіки та особистості.

У психологічному словнику за ред. Б.Г.Мещерякова та В.П.Зінченка [1] клінічна психологія вважається галуззю прикладної психології, що вивчає відхилення в інтелектуальному та особистісному розвитку, корекцію девіантних і дезадаптивних форм поведінки дітей та підлітків, психопрофілактику, психотерапію та соціальну реабілітацію. Натепер клінічна психологія спрямована не на виявлення дефіцитарних, а на розвиток збережених аспектів особистості хворих, сприяння їх самореалізації. Об'єктом даної галузі є людина зі складнощами в адаптації і самореалізації, пов'язаними з її фізичним, соціальним і духовним станом. Відповідно, предметом клінічної психології є психічні процеси та стани, індивідуальні та міжособистісні особливості, соціально-психологічні феномени, що виявляються у різноманітних сферах людської діяльності.

У вітчизняній психології профілактика хвороб та психогігієна відносяться до медичної психології, натомість у США існують окремі галузі прикладної психологічної науки – психологія здоров'я (*health psychology*), психологія виробничого здоров'я (*occupational health psychology*) та поведінкова медицина (*behavioral medicine*).

*Психологія здоров'я (health psychology)* – це прикладна психологічна дисципліна, спрямована на розуміння того, як біологія, поведінка та соціальне оточення впливають на здоров'я і хворобу людини. На початку свого становлення психологія здоров'я входила до складу клінічної психології, проте згодом відокремилася від неї. Її незалежний статус підтверджений і тим, що вона входить до підрозділу 38 (division 38) Американської психологічної асоціації (клінічна психологія – підрозділ 12) та Підрозділу Психології Здоров'я Британського Психологічного Товариства (BPS). Слід зазначити, що даній галузі у Великій Британії приділяється більше уваги, адже у США структурна одиниця *підрозділ (division)* є вужчою від аналогічної британської та відповідає *секції (section)* у BPS. Психологія здоров'я має на меті вирішення двох однаково важливих завдань: допомогти здоровим людям зберегти своє здоров'я та допомагати пацієнтам дотримуватися вимог лікування. Для цього психологи використовують переважно методи когнітивно-поведінкової терапії та модифікації поведінки. Крім того, фахівці із психології здоров'я організують та проводять кампанії, спрямовані на профілактику шкідливих звичок і на утвердження здорового способу життя, вони консультують медичний персонал з питань ефективної комунікації з пацієнтами, подолання бар'єрів нерозуміння та небажання хворих отримувати медичну допомогу [6].

Загалом психологія здоров'я є відносно молодого міждисциплінарною галуззю знань, що офіційно сформувалася у більшості європейських країнах наприкінці 90-х рр. XX ст. – на початку XXI ст. Головною професійною організацією фахівців у галузі психології здоров'я є Європейське товариство



психології здоров'я (*European Health Psychology Society – EHPS*), створене у 1986 р. у м. Тілбург (Нідерланди). Товариство має три офіційні видання: *The European Health Psychologist*, *Psychology & Health*, *Health Psychology Review*. Україна також є членом цієї організації, її представляє лабораторія професійної реабілітації Інституту геронтології.

В Австралії дослідження з психології здоров'я тісно пов'язані із вивченням способу життя, існує поняття «хвороби, зумовлені способом життя», яке застосовується переважно до тютюнової, алкогольної та наркотичної залежності, онкохвороб, захворювань серцево-судинної системи й ожиріння. Урядові та недержавні організації, зокрема Товариство Серця, Австралійська рада з онкології, Спілка людей, хворих на діабет, наголошують на важливості профілактики хвороб, необхідності дотримання здорового способу життя, уникання ризикованої поведінки. Натепер фахівці у галузі психології здоров'я ефективно впроваджують антитютюнові реклами, кампанії з пропагування фізичної активності, заборони паління на робочих місцях і у місцях відпочинку, заохочують до піших прогулянок, сприяють будівництву спеціальних шляхів для велосипедистів. Основними хворобами, на профілактиці яких зосереджена психологія здоров'я в Австралії є рак, серцево-судинні хвороби та діабет.

В Італії спочатку психологія здоров'я входила до складу медичної психології та психосоматичної медицини. У 70-80-х рр. медичні факультети стали включати до дисципліни «медична психологія» розділи, пов'язані зі збереженням здоров'я. Поступово американські традиції психології здоров'я утвердилися у медичній психології Італії, а згодом окреслилася окрема галузь – психологія здоров'я (*Psicologia della Salute*). Натомість поширена у Північній Америці «поведінкова медицина» в Італії не стала популярною. Натепер фахівці з психології здоров'я, на відміну від медичних психологів, працюють переважно у школах, громадських організаціях, реабілітаційних центрах і на робочих місцях. Окремо виділяється й клінічна психологія здоров'я, фахівці з якої працюють у лікарнях та інших медичних установах. Крім того, в Італії активно розвивається психологія професійного здоров'я. Натепер для того, аби стати фахівцем із психології здоров'я, людина повинна отримати вищу психологічну освіту, а потім пройти спеціалізацію за напрямком «психологія здоров'я» в одному з трьох університетів: у Римі, Болоньї або Турині [5]. Товариство з психології здоров'я (*Health Psychology Society*) було створене в Італії у 1997 р. за ініціативою фахівців різних галузей.

У Швейцарії медична психологія та психологія здоров'я ще не мають чітко окресленої сфери досліджень. Почасти вони досліджують проблеми, дотичні до клінічної психології без використання психотерапевтичних і психодіагностичних методик. Цікавим на наш погляд є активний розвиток молекулярної психології та соціальних нейронаук. Натепер в університеті м. Базеля, на факультеті психології, який, до речі, є чи не наймолодшим факультетом (2003) у найстаршому університеті Швейцарії (1460), досліджуються нервові процеси, що лежать в основі самоконтролю, для кращого ро-

зуміння процесів формування адитивної поведінки чи розладів залежності від речовин.

Окремою науково-практичною галуззю є психологія професійного здоров'я. Психологія професійного здоров'я (*occupational health psychology*) – прикладна галузь психологічної науки, що вивчає психологічні особливості організації робочих місць з метою попередження проблем із здоров'ям (як фізичних, так і психічних) у співробітників. Дана галузь прикладної психології є порівняно молодого. Її становлення розпочалося у США наприкінці 80-х рр. XX століття, коли у 1986 р. це поняття вперше з'явилося у назві однієї з глав книги Джорджа Іверлі (*George Everly*), у 1987 р. вийшов перший номер журналу *Work & Stress*, присвяченого даній проблемі, а у 1990 р. психологія професійного здоров'я була включена до переліку прикладних психологічних наук Американської Психологічної Асоціації. Пізніше, у 1996 р., розпочав свою діяльність другий фаховий журнал *Journal of Occupational Health Psychology*. Основними хворобами, на профілактику яких спрямована дана галузь, є хвороби серцево-судинної системи, депресії та проблеми зі сном [6].

Натепер в Австралії активно розвивається коучінг здоров'я (*health coaching*) – міждисциплінарна галузь, що поєднує засади психології здоров'я та психології коучінгу. Фахівці з коучінгу здоров'я працюють не з громадою в цілому, а з окремими індивідами. Як свідчить практика, коучінг здоров'я ефективніше впливає на формування здорового способу життя та профілактику хронічних хвороб, ніж традиційна медична модель інформування і директивні поради лікарів. Зазвичай коучінг здоров'я проводять медичні сестри та волонтери без психологічної освіти. Професійні психологи лише навчають їх психологічних основ здорової поведінки. Зокрема, коучери повинні знати ознаки готовності людини до змін, теорії мотивації, різновиди психологічних бар'єрів і шляхи їх подолання, а також засоби саморегуляції та самокерівництва [7].

Ще однією, спорідненою з клінічною та медичною психологією галуззю є поведінкова медицина (*behavioral medicine*), що наголошує на біопсихосоціальному підході до медицини, на важливості взаємодії фізичних, соціальних і психологічних чинників у профілактиці та лікуванні хвороб. Фахівці з поведінкової медицини акцентують увагу на науковому обґрунтуванні поведінкових засобів корекції різноманітних медичних станів (астма, хвороби шлунково-кишкового тракту, серцево-судинні хвороби, травми спинного та головного мозку, хронічний біль, мігрень та проблеми залежності) і у своїй діяльності використовують переважно поведінкову терапію. На думку фахівців із поведінкової медицини, натепер 50% смертності у США обумовлено способом життя, тому основним джерелом покращання здоров'я населення є зміна нездорової поведінки. Фахівці з психології здоров'я отримують підготовку в університетах переважно на факультетах громадського здоров'я, а не на факультетах психології.

Поведінкова медицина (яка у США та деяких європейських країнах вважається окремою галуззю) у Швейцарії є розділом клінічної психології зі

спеціалізацією на психоонкології. Превентивною медициною опікується Швейцарський інститут тропічної медицини та охорони здоров'я (Swish Tropical and Public Health Institute), створений у 1943 р. для навчання фахівців і досліджень у галузі Розвитку міжнародного розвитку здоров'я, а особливо у тропічних регіонах (Інститут тропіків). У липні 2009 р. Інститут соціальної та превентивної медицини університету Базеля, відомий своїми дослідженнями здоров'я жінок і екологічного здоров'я, було приєднано до Інституту тропіків. Тому із січня 2010 р. повна назва інституту – Швейцарський інститут тропічної медицини та охорони здоров'я, і він є дочірнім інститутом Базельського університету. На базі інституту діють два відділи: 1) епідеміології та громадського здоров'я; 2) медичної паразитології та біологічних інфекцій. Популярними є крос-культурні дослідження та культурна епідеміологія, що поєднує принципи фундаментальної епідеміології та медичної антропології. Саме культурна епідеміологія є предметом тренінгів, що організовує та проводить цей Інститут.

В Австралії почасти замість психології здоров'я використовується поняття *поведінкова епідеміологія (behavioural epidemiology)*, оскільки вона, як і загальномедична наука епідеміологія, вивчає закономірності виникнення та поширення хвороб із метою їх профілактики. Про це свідчать і п'ять стадій роботи фахівця з психології здоров'я (чи поведінкового епідеміолога – за визначенням Джеймса Саліса, психолога з університету Сан Дієго): 1) визначення поведінки, пов'язаної зі здоров'ям (паління, фізична активність тощо); 2) популяризація здорового способу життя серед населення (відмову від шкідливих звичок, заохочення до прогулянок пішки та нетривалих пробіжок); 3) розуміння моделей шкідливої поведінки, яку можна змінити (зокрема шляхом застосування соціально когнітивних теорій); 4) оцінювання результатів заходів, проведених фахівцями з психології здоров'я; 5) формування національної політики здорового способу життя.

### **Висновки.**

1. В Україні медична психологія є галуззю психологічної науки, що вивчає психологічні особливості людей із різними видами захворювань, взаємодію пацієнта та медичного персоналу, психокорекційні та психотерапевтичні методи допомоги хворим. Клінічна психологія вважається складовою частиною медичної психології та спрямована на задоволення потреб тієї чи іншої клініки (психіатричної, неврологічної, соматичної). Останнім часом на пострадянських теренах клінічну психологію визначають як особливу методологію психологічних досліджень, основу на методі спостереження пацієнтів у природних умовах з наступною суб'єктивною інтерпретацією проявів їх психіки та особистості.

2. У США клінічна психологія є прикладною психологічною дисципліною, спрямованою на вирішення практичних завдань збереження психічного здоров'я населення. Останніми роками спостерігається помітне зближення клінічної психології та психологічного консультування, а психолог-клініцист (клінічний психолог) стає синонімом практичного психолога, чия

діяльність не обмежується роботою у певній психологічній клініці. Зазвичай клінічний психолог працює у мультидисциплінарній команді разом із психіатром та соціальними працівниками, що сприяє наданню допомоги клієнту у різних сферах його функціонування.

3. Натепер в США медична психологія (medical psychology) не вважається окремою галуззю психологічної науки, а є складовою фармакотерапії (pharmacotherapy) або психофармакології, фахівці з якої отримують освіту виключно у медичних навчальних закладах під час післядипломного навчання. Відповідно, клінічний психолог може вважатися ще й медичним, якщо він має повну вищу медичну освіту та післядипломну підготовку за даною спеціальністю. У деяких країнах, зокрема в Німеччині, Італії та Швейцарії клінічна, медична психологія та психологія здоров'я ще не мають чітко окреслених сфер досліджень, почасти вони вирішують одні проблеми, але з використанням різних засобів і залученням фахівців різних спеціальностей.

4. Застосування принципів клінічної психології для потреб медицини здебільшого відбувається в окремій галузі «психологія в медицині» (psychology in medicine), присвяченій наданню психологічної допомоги пацієнтам на різних етапах хвороби, а особливо на її початку. Крім цього, самостійними галузями прикладної психології в США та країнах Європи є психологія здоров'я (health psychology), що складається з клінічної психології здоров'я, психології громадського здоров'я та психології здоров'я спільноти; психологія професійного здоров'я (occupational health psychology), спрямована на визначення психосоціальних чинників організації робочих місць, що впливають на здоров'я працівників; коучінг здоров'я (health coaching), який сприяє формуванню здорового способу життя та профілактиці хронічних хвороб; поведінкова медицина (behavioral medicine) чи поведінкова епідеміологія (behavioural epidemiology), що поєднують досягнення поведінкових і біомедичних наук, які стосуються фізичного здоров'я та фізичних хвороб.

Проведений аналіз визначень психологічних дисциплін дозволив окреслити спільні та відмінні риси вітчизняної та зарубіжної науки, при цьому лишаються невисвітленими чимало інших аспектів даної проблеми, зокрема зміст понять психосоматики, психотерапії та психологічного консультування. Цій тематиці будуть присвячені наші наступні розвідки.

### Література

1. Клиническая психология // Большой психологический словарь / редкол. Б.Г.Мещеряков, В.П.Зинченко. – СПб. : ПРАЙМ-Евронанк, 2005. – С. 204.
2. Кришталь В.В. Концепция образования медицинских психологов / Кришталь В.В, Михайлов Б.В. // Медицинские исследования. – 2001. – Т.1, вып. 1. – С. 87–89.
3. Медична психологія / за ред. С.Д.Максименка, М.В.Папучі. – К. ; Ніжин : Вид-во НДУ, 2007. – 157 с.
4. Тодд Дж. Основы клинической и консультативной психологии / Тодд Дж., Богарт А.К. – СПб. : Сова ; М. : ЭКСМО-Пресс, 2001. — 768 с.
5. Ciconani E. Health Psychology in Italy: a decade of developments / Ciconani E. // The European Health Psychologist. – 2009. – Vol. 11. – P. 33–25.

6. Fisher G. G. Beyond work and family: A measure of work/nonwork interference and enhancement / Fisher, G. G., Bulger C. A., Smith C. S. // Journal of Occupational Health Psychology. – 2003. – Vol. 14. – P. 365–373.

7. Kessler R. Across the great divide: Introduction to the special issue on psychology in medicine / Kessler R. // Journal of Clinical Psychology. – №3 (65). – 2009. – P. 1-4.

*Статья посвящена анализу содержания медицинской, клинической психологии и психологии здоровья в отечественной и зарубежной психологии. На примере США, Австралии, а также некоторых европейских стран описаны особенности подготовки и сферы деятельности специалистов данных психологических областей.*

**Ключевые слова:** терминология, клиническая, медицинская психология, психология здоровья.

*The article is devoted to the analysis of the context of the medical, clinical and health psychology in Ukraine, USA, Australia and some European countries. The peculiarities of these psychological fields and conditions of education are described.*

**Keywords:** terminology, clinical, medical, health psychology.

## РІЗНОВИДИ ДЕПРИВУЮЧИХ ЧИННИКІВ ПОДІЙ ГОЛОДОМОРІВ В УКРАЇНІ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

А.М.Маслюк

*Розроблено структуру психотравмувальних факторів подій голодоморів в Україні в першій половині ХХ століття: комунікативно-інформаційний, фізіологічний (харчовий), просторовий, духовний, традиційний, що забезпечує здійснення повного поліфакторного аналізу впливу факторів голодомору на психічну діяльність людини.*

**Ключові слова:** голодомори в Україні, психотравмувальні фактори, психічна діяльність людини.

**Постановка проблеми.** Минуле століття було надзвичайно насиченим екстремальними подіями. Зокрема, Україна пережила війни, Чорнобильську катастрофу, повені, голодомори. Психологічне осмислення таких подій є передумовою адекватного реагування на сучасні виклики, які постають перед суспільством. У цьому контексті загострюється потреба поглибленого вивчення переживань людини в умовах голодоморів першої половини ХХ століття в Україні. Багатоаспектність проблеми та об'єктивна складність феномена переживання голодомору зумовлюють застосування у дослідженні комплексного підходу, розгляду переживання цієї трагедії як міждисциплінарної проблеми.

Представники різних психологічних шкіл і напрямів висувають значні вимоги до особистості, яка перебуває в екстремальних умовах депривації (Дж. Боулбі, Я.О.Гошовський, З.Фройд, Р.Шпіц та ін.). Поява в українській історіографії значної кількості досліджень проблеми голодоморів першої половини ХХ століття в Україні (Р.Конквест, В.І.Марочко, Дж.Е.Мейс та ін.) лише започаткувала історичне розуміння тих жахливих подій, які водночас потребують психологічного осмислення та аналізу, що сприятиме глибшому розумінню впливу психотравмувальних переживань та наслідків довготривалої фізіологічної депривації на життєву самореалізацію жертв голодомору та їх нащадків.

**Метою** статті є дослідити структуру чинників переживання людиною довготривалої фізіологічної депривації першої половини ХХ століття в Україні.

Депривація розвивається внаслідок обмеження можливостей людини у задоволенні основних потреб, що має різко негативний вплив на розвиток особистості і може заблокувати її потенційні здатності встановлювати стосунки з іншими людьми (Дж.Боулбі, Я.О.Гошовський, Й.Лангмейер, З.Матейчек, З.Фройд, Р.Шпіц). Психічна депривація є психічним станом, що виникає під впливом таких життєвих ситуацій, у яких суб'єкт не має реальної можливості для задоволення основних психічних потреб достатньою мірою та протягом тривалого часу. Наслідки психічної депривації проявляються насамперед у тому, що індивід у результаті тривалого незадоволення потреб не здатний пристосуватися до ситуацій, які є типовими для певного суспільства.

У дослідженні проблеми голодоморів важливо зазначити, оскільки для нас це принципово, що голодомори були вчинені проти українського народу загалом, хоча переважно більшість населення становили українські селяни зокрема. Усвідомлення психотравмувальних подій голодоморів в Україні показано в схематичній структурі (на рис. 1).

Результати численних досліджень дають підстави стверджувати про багатоаспектність прояву режиму обмежень, і тому постає необхідність індивідуального розгляду кожного чинника: комунікативно-інформаційного, фізіологічного (харчового), просторового, духовного, традиційного.

**Комунікативно-інформаційна депривація.** М.М.Хананашвілі [17], вивчаючи інформаційні неврози, дійшов висновку, що тривале обмеження надходження особистісно-значущої інформації є чинником, який викликає у людей неврозоподібні стани та виражені неврози. Ми солідаризуємось із дослідником і припускаємо, що стан неврозу є наслідком глибокої комунікативно-інформаційної депривації за умов голодоморів.

Таблиця

**Структура психотравмувальних чинників подій голодоморів в Україні першої половини XX століття (за А.М.Маслюком)**

Депривація 1932–1933 років в Україні				
Різновиди депривуючих чинників				
Комунікативно-інформаційний	Фізіологічний (харчовий)	Просторовий	Духовний	Традиційний

Дослідження підтверджують наявність трансформацій навіть в умовах нетривалої сенсорної депривації, що може призвести до змін сприймання та самоусвідомлення людини [3]. За дефіциту сенсорної інформації будь-якої модальності в людини актуалізується нагальна потреба у переживанні емоційно забарвлених відчуттів. Відбувається зміна активізації процесів уяви, що впливають і на образну пам'ять, тому в деприваційних умовах здатність людини до збереження і відтворення дуже яскравих і детальних образів, сприйнятих раніше, чи об'єктів відчуттів починає реалізовуватись як захисний механізм.

Інформаційно-сенсорні обмеження в умовах голодоморів негативно впливали на нервово-психічну стійкість людини, тим самим суттєво обмежуючи ресурси виживання депривованої людини. На наш погляд, комунікативно-інформаційна депривація подій голодоморів виявлялася у маніпулятивно-інформаційному просторі, штучно створеному тоталітарним режимом як для світової спільноти загалом, так і для депривованої людини зокрема.

Інформація про події голодоморів на теренах СРСР, і в Україні зокрема, для світової спільноти була «закритою». Хоча психосоматичне насильство відбувалося над мільйонами людей, проте на політичній світовій арені «не бажали» визнавати достовірних фактів. Зокрема, італійський консул Сергіо Граденіго, що працював у Харкові, подає в своєму звіті «Голод і українське питання», адресованому посольству Італії у Москві, 31 травня 1933 року: «Голод і далі шаленіє і нищить людей, і просто неможливо збагнути, як може світ залишатися байдужим до такого лиха» [цит за: 2, с. 93]. Ми не маємо наміру висвітлювати політичну картину того часу, що могла б пояснити таке відношення до голодоморів в Україні з боку інших держав – це питання окремого дослідження.

На противагу апатії світової громадськості писав про голод і англійський журналіст М.Маггерідж: «Сказати, що в найважчих, найпосушливіших регіонах Росії голод – це нічого не сказати. У нас не лише голод на Північному Кавказі, а й терор, військова окупація. На Північному Кавказі та в Україні врожаї вивозили з такою жорстокістю, що і досі ці регіони перебувають без кусня хліба» («Манчестер Гардіан», 27 березня 1933 року). Автор констатував наявність у селян уявлень про експорт зерна в західноєвропейські країни, в той час як самі регіони-житниці вмирили від голоду.

З метою знищення національного руху за незалежність селян тримали в інформаційному обмеженому просторі засобами агітації. «Особистий вплив і виступи на зібраннях в політиці страшно багато означають. Без них немає політичної діяльності» [11, с. 54]. За допомогою цих маніпулятивних технологій, залякування та цькування людину тримали під постійним морально-психологічним тиском, доводили до відчуття приреченості будь-якого спротиву, до панічного страху за своє життя, а також життя близьких людей. С.Кара-Мурза у роботі «Маніпуляція свідомістю» приходиться до висновку: «Фундаментальний принцип, який дуже рідко порушується, полягає в тому, що ті факти, які суперечать інтересам і привілеям влади, не існують» [5, с. 279].

Таким чином, комунікативно-інформаційна депривація в умовах голодоморів відігравала ключову роль у створенні маніпулятивно-інформаційного простору у суспільстві. Зокрема, проявом такої депривації був стан неврозу в результаті тривалого психічного перенапруження, переживань, що негативно відображалось на соціальному, біологічному та психологічному рівнях людини. Психологічні наслідки такого комунікативно-інформаційного обмеження призводили людину до невротично-психотичних реакцій та тяжких загальнопсихічних розладів.

**Просторова депривація.** Застосування просторової депривації тоталітарним режимом на виснаженій території під час голодоморів ми розглядає-



мо як спосіб упокорення, зламу, знищення психічного та соціального світу самодостатньої людини. Адже існування в замкнутому ареалі набуває екзистенційної потреби, впливаючи на всі структурно-особистісні та функціональні параметри.

У дослідженні, що стосується вивчення впливу обмеження території існування людини, Г.В.Залевський стверджує про існування просторової ригідизації особистості, що зумовлює специфіку прояву фіксованих форм поведінки – особливо на тлі замкнутого, деприваційного буття людини. Тобто можуть виникати порушення відносин усередині певної групової структури, і відповідно самі фіксовані форми поведінки трансформуються [4].

Інший дослідник, С.К.Нартова-Бочавер вважає, що найважливішим є не стільки «метраж» простору, скільки його суб'єктивна достатність для людини. Автор виділяє різновиди психологічного простору (фізичний, соціальний і духовний) [12].

Очевидно, що в умовах голодоморів людина зазнавала впливу і просторової депривації як наслідок політики тоталітарного режиму. Нужда жакливої фізіологічної депривації змушувала людину проявляти неприйнятну активність (красти, вбивати, доносити тощо) у межах замкнутого простору, оскільки владою були впроваджені обмеження у пересуванні селян поза межами проживання.

Втікачів із сіл повертали помирати додому, адже на залізничних вокзалах, шляхах до міст, де була надія роздобути їжу (міста були краще забезпечені продовольством), стояли збройні формування (військові, міліція). Вони забирали останні приховані цінні речі, на які людина збиралася купити в місті харчів. До речі, ціни на продукти у спеціальних магазинах та на базарах були дуже високими, що свідчить і про економічну депривацію. Людина зазнавала постійного тривалого психотравмування, яке соматизувалося, виливаючись у численні прояви втрати життєвого потенціалу, хронічного застатку сил тощо.

Таким чином, просторова депривація в умовах голодомору в Україні змушувала людей виявляти неприйнятні форми поведінки (зрада, крадіжка, донос тощо) у взаємодії з мікро- та макросоціумом як спробу особистості подолати режим обмежень. Крім того, обмеження ареалу виживання території проживання і незмога задовольнити харчову потребу призводили і до суїцидів, і навіть до канібалізму.

**Фізіологічна (харчова) депривація.** Фізіологічна (харчова) депривація трактується як тривале недостатнє задоволення харчових потреб, що є не лише основою розвитку вищих потреб особистості, але й простим забезпеченням вітагенної потреби – фізичного виживання людини. У фізіологічно депривованій особистості, яка існує в замкнутому середовищі, що блокує основні вітальні потреби, можуть зміщуватися й видозмінюватися найважливіші складові її психоструктури, що культивує антисоціальні поведінкові тенденції. Мотивація такої людини зводиться до нужди, вітальної потреби у їжі.

Дослідження наслідків голодоморів дає підстави стверджувати про наявність травматичних слідів, що активізуються досить простими життєвими

ситуаціями. Сама згадка очевидців про події голодоморів в Україні викликає у них складні, негативні психосоматичні реакції організму.

У нормальному режимі харчування голод, який періодично відчуває кожна людина, не заважає задоволенню соціальних потреб самореалізації, влади або афіліації. Хоча потрібно зауважити, що в більшості людей, які пережили тривале голодування, спостерігається знижена здатність приймати ризикові рішення. Тобто можна зроби́ти припущення, що тривале голодування на загальному негативному емоційному фоні залишає певний структурний слід у пам'яті.

В. Франкл стверджував: «Коли зникали останні прошарки підшкірного жиру, і ми ставали схожими на кістяки, обтягнуті шкірою і вдягнені в лахміття, ми могли спостерігати, як наші тіла починають з'їдати самих себе. Організм перетравлював свій власний протеїн, і м'язи зникали. Тоді тіло втрачало сили супротиву» [16, с. 183].

Внаслідок тривалого голодування виникала аліментарна дистрофія. «Це – синдром, що розвивається внаслідок хронічного голодування – як кількісного, так і якісного. У гострій стадії, поряд із виснаженням, різким порушенням водно-сольового балансу, можуть виникати певні психічні стани – потьмарення свідомості (сутінкове, деліріозне), апатія або розгальмування примітивних потягів з руховим порушенням, іпохондричні, депресивні синдроми» [13, с. 32].

Розлади психіки за довготривалої фізіологічної депривації укладаються в певні закономірності, які на деякому етапі розвитку дозволяють виділити аліментарні психози як самостійну нозологічну групу. Лише відзначимо, що істотне місце серед них займають галюцинаторні прояви, у яких домінують аліментарні й побутові теми: здобування їжі, приготування, споживання харчових продуктів, сімейні взаємини [18].

Дослідження порушень психіки хворих на аліментарну дистрофію приводить до висновку про визнання суттєвої ролі вікових і статевих особливостей людини: першими помирали діти, потім чоловіки і останніми – жінки. Конституційні особливості людини відігравали не останню роль у переживанні екстремальних ситуацій. Наприклад, астеники стають жертвами аліментарної дистрофії значно раніше й переносять її значно важче, ніж гіперстеніки, оскільки худорлявість астеників ставить їх у невідгідне вихідне положення в порівнянні з тілистими гіперстеніками.

Фізіологічні особливості жіночого організму виявляють кращу здатність щодо переживання травматичних подій. Рівень основного обміну у жінок (на 5-7% нижчий, ніж у чоловіків) і значно більші в середньому жирові запаси в організмі жінок цілком пояснюють те, що протягом перших 3-4 місяців чоловіків у блокадному Ленінграді померло значно більше, ніж жінок [там само].

Переважає більшість людей проявляла справді надлюдські риси стоїчної самовідданості. І це могло бути ознакою та підставою збереження людського організму у тих межах, у яких ще не виникають важкі розлади життєво-важливих функцій.

**Духовна депривація.** Духовна культура історичної спільноти має рефлексивне походження і є провідною стосовно цивілізації. О.П.Колісник зазначає: «Під поняттям “духовність” у широкому розумінні слова ми розуміємо міру суб’єктного переживання безпосередності контакту та отожднення людиною себе з будь-якими соціальними цінностями, які вона привласнила та трансформувала у особистісні смисли, з котрих у ході онтогенезу та соціалізації вибудувала свою суб’єктну ієрархію. На базі духовності в широкому розумінні терміна відбувається соціалізація, виховання, інкультурація та акультурація» [7, с. 23]. Для автора духовний розвиток особистості виступає вершинним у становленні психіки людини. Це, в свою чергу, детермінує переживання безпосередності контакту з надособистісними цінностями, що трансформуються у смисли і породжують дії та вчинки людини. Отже, духовність виступає фундаментальною опорою у протистоянні зовнішнім викликам.

Однією з ключових підвалин духовності українського народу була і залишається релігія як форма суспільної свідомості та індивідуального світогляду, що ґрунтується на вірі в існування надприродного світлого начала, яке створило матеріальний світ і може волюнтаристично втручатися у перебіг подій у ньому, в його закономірності та причинно-наслідкові зв’язки.

На думку З.Фрейда, релігія виконує такі важливі функції: задовольняє допитливість, тобто пояснює походження і розвиток світу; зменшує страх перед небезпеками життя, наділяє впевненістю в доброму закінченні справи, допомагає побороти негаразди; формує поведінку людини через правила, поради, приписи, авторитетні заборони [15, с. 71].

Феномен «релігія» виступає як внутрішнє відчуття суб’єкта, для якого є характерною глибока непохитна віра у вищу силу, що керує його долею. Така сила має абсолютну владу над віруючим, вимагає від нього поклоніння та беззаперечної слухняності, покірливості (адже гріховність карається пекельними стражданнями та смертю), але водночас і дає відчуття внутрішнього спокою та захищеності. «Хоч би ти був при смерті чи в дуже великих небезпеках, – не трай надії. Бог завжди у силі і з безвихідних обставин знайти вихід» (св. Іван Золотоустий, Гомолія на Пс. 117) [6, с. 180].

Довготривала релігійна депривація, страждання, смерть та насильницьке нав’язування комуністично-атеїстичних псевдоцінностей не змусили селян забути свої традиції, вірування, які споконвіку передавалися від покоління до покоління. Літературні джерела містять згадки про відзначення релігійних свят у 1933 році, коли люди обмінювали останні родинні сорочки «на їжу для Великодня» [10].

Очевидці голодомору 1932-1933 років в Україні стверджують, що в їхніх селах створювали клуби на базі церков, і дівчат туди насильно заганяли та примушували їх там танцювати. Під дією постійної загрози життю швидкоплинно протікали деградаційні психічні процеси, внаслідок чого молода дівчина, переживаючи сором, докори сумління в глибинних структурах психіки, вимушено танцювала на святому місці. Таким чином, особистість

переживала всепроникне почуття самотності, безпорадності, ізольованості у ворожому світі. Атеїстичне виховання нівелювало вікові надбання українського народу, однак знищення інституту церкви у зовнішньому світі не могло остаточно викоринити внутрішні духовні переконання людини.

**Традиційна депривація.** Картина світобудови нації відображена у чисельних спогадах про 1932–1933 роки: «Ніколи не забуду тієї жахливої картини, що відкрилася моїм очам: річкою пливли трупи, і хвилі прибивали їх до берега, а вороння, налітаючи зграями, шматувало мертві тіла. Трупи ніхто не забирав. Не передати словами, що коїлося в моїй голові. Я не могла збагнути, чому вмирають люди і хто в тому винен» [1, с. 417].

Інтенсивне переживання страху, горя, страждання змушувало людину до підпорядкування та смиренності перед новою владою. Адже нова влада захочувала нові традиції матеріальними стимулами. «Міліціонери ж, за кожне донесення та заведену нову справу, відправлену до суду, отримували по 75 рублів надбавки до зарплатні» [14].

Розкриваючи сутність феномена традиційного, В.Т.Куєвда розглядає людину як носія і виразника традиційності. Водночас вона є творцем і споживачем її практичного вияву – традиційно-побутової культури як системи стійких, спадково повторюваних артефактів етнічно-ідентифікуючого спрямування. Сповідування і належність людини до традиційного способу буття закладають основи своєрідної життєвої ідеології [9]. Так і сталося внаслідок голодомору українського народу, коли були підірвані соціально-психологічні основи нації, усвідомлення себе, прадавні традиції духовної культури, що віками накопичувалися в онтогенезі.

Спогади Руслової Ліни Павлівни: «У моєї сестри Юлії було шестеро дітей. І чоловік її, щоб вкрасти трохи картоплі чи пшениці з поля, то одягав двоє штанів. І між першими штанами, що ближче до тіла, проносив харчі» [8, с. 67].

Події фізіологічної, як і традиційної депривації продукували накопичення негативних змін у структурі психіки. Наприклад, тим, хто вже пухнув з голоду, не дозволялося залишати собі зерна. Людей, які не виглядали голодними, підозрювали в приховуванні продуктів. Важко навіть уявити постійний психічний тиск через приховування збіжжя від близьких, сусідів, родичів та навіть власних дітей. Психічний простір заповнила цілковита недовіра та зневіра у соціальну справедливість. Внутрішні традиційні цінності людини зіштовхувалися з неадекватними новоутвореннями, які продукував зовнішній світ. І це протиріччя через глибинні інтенсивні переживання слугувало підґрунтям для виникнення травматичних взаємопов'язаних типів, станів і переживань, що ініціювали новоутворення та самозміну, руйнацію підвалин особистості.

Таким чином, загальна картина переживання незбалансованих вітальних потреб людського організму мотивувала людину до усвідомлених протиправних вчинків, непригаманих традиційній українській спільноті. Розпочали красти, вбивати, доносити, гвалтувати, не зважати на релігію, обрядові традиції тощо, що призводило до порушення основних традиційних законів й принципів розвитку життєвого шляху людини, змісту власного існування.

**Висновки.** Ґрунтуючись на змістовному аналізі явища депривації загалом та її окремих видів зокрема, з'ясовано, що фізіологічна (харчова) депривація – це тривале недостатнє задоволення харчових потреб, що є не лише основою розвитку вищих потреб особистості, але й простим забезпеченням вітагенної потреби – фізичного виживання людини. У депривованій особистості, яка існує в замкнутому середовищі, що блокує основні вітальні потреби, можуть зміщуватися й видозмінюватися найважливіші складові її психоструктури. Це культивує антисоціальні поведінкові тенденції, оскільки мотивація людини зводиться до нужди, задоволення вітальної потреби у їжі.

У статті презентовано розроблену структуру психотравмувальних чинників голодомору: комунікативно-інформаційний, фізіологічний (харчовий), просторовий, духовний, традиційний.

Показано незбалансованість вітальних потреб людини як мотиватора усвідомлених протиправних вчинків, не притаманних традиційній українській спільноті. Руїнація і спотворення традиційних світоглядних, етичних засад одним із наслідків мала посилення суспільно-громадської апатії, байдужість, інертність, острах, поширення неприйнятних до того зразків аморальності й правопорушень (крадіжки, вбивства, доноси, гвалтування, нехтування релігією, обрядовістю тощо). Це призводило до порушення традиційності й принципів розвитку життєвої ідеології людини, змісту власного існування (закарбовувалися страх, заціпеніння, зневіра, відчай, втрата самоідентичності, почуття покинутості, розчарованості, психічне омертвіння, що сприяло поширенню різних психопатологічних наслідків, аж до самознищення).

### Література

1. Голодомор в Україні 1932-1933 років за документами Політичного архіву Міністерства закордонних справ Федеративної Республіки Німеччини / [упоряд., вступна стаття, пер. з нім. А.І.Кудряченка; передмова Ю.Г.Рубана]. – К.: НІСД, 2008. – 336 с.
2. Голодомор 1932-1933 років в Україні: каральні органи більшовицького режиму: матеріали V Міжнар. наук. конф. (Київ, 24 листоп. 2006 р.). – К.: МАУП, 2007. – 212 с.
3. Гордеева О.В. Аналитическая интроспекция и кратковременная сенсорная депривация как методы изменения состояния сознания / О.В.Гордеева, Г.Н.Финикова // Вопросы психологии. – 2005. – № 6. – С. 72-81.
4. Залевский Г.В. Теория субъекта и фиксированные формы поведения / Г.В.Залевский // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 3. – С.32–36.
5. Кара-Мурза С. Манипуляция сознанием / Сергей Кара-Мурза. – Краматорськ: Тираж-51, 2002. – 831 с.
6. Катрій Ю. ЧСВВ. Перлини Східних отців. – 2-е вид., доп. – Львів: Місіонер, 1998. – 344 с.
7. Колісник О. П. Психологія духовного саморозвитку особистості: монографія. – Луцьк: РВВ «Вежа» ВДУ ім. Лесі Українки, 2007. – 388 с.
8. Колективізації, Голодомор, Голокост – прояви політики геноциду тоталітарного режиму: міжнар. молодіжн. наук.-практ., істор.-краєзн. конф. (Київ, 11-12 грудня 2002 р.): матеріали / [упорядн.: В.С.Малаховський, О.А.Худобець]. – 2002. – 149 с.
9. Куєвда В. Міфологічні джерела української етнокультурної моделі: психологічний аспект: монографія / Володимир Куєвда. – Донецьк: Укр. культуролог. центр, Донецьке відділ. НТШ, 2007. – 264 с.

10. Куліш А.Ф. Геноцид. Голодомор 1932–1933. Причины, жертвы, злочинці / А.Ф.Куліш – К. ; Х. : Просвіта, 2001. – 88 с. – (Асоціація дослідників голодоморів в Україні).

11. Ленин В. И. Полн. собр. соч. / Владимир Ильич Ленин. – Т. 47, с. 54.

12. Нартова-Бочавер С.К. Понятие «психологическое пространство личности» : обоснование и прикладное значение / С.К.Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 6. – С.27–36.

13. Психология личности в трудах отечественных психологов / [сост. и общ. ред. Л.В.Куликова]. – СПб. : Питер, 2002. – 480 с. : ил. – (Серия «Хрестоматия по психологии»).

14. РФ ННЛЕП ВДПУ. – Ф. 5. – Оп. 18. – Спр. 1. – Арк. 10.

15. Словарь психолога-практика / Сост. С.Ю.Головин. – Минск : Харвест, 1997. – 800 с. – (Библиотека практической психологии).

16. Франкл В. Доктор и душа / Виктор Франкл / [пер. с англ., предисл. А.А.Бореева]. – СПб. : Ювента, 1997. – 285 с.

17. Хананашвили М. М. Информационные неврозы / М.М.Хананашвили. – Л. : Медицина, 1978. – 144 с.

18. Черноруцкий М.В. Алиментарная дистрофия у взрослых. Этиология и патогенез / [ред. М.В.Черноруцкого] // Алиментарная дистрофия в блокированном Ленинграде. – Л. : Медгиз, Ленингр. отд., 1947. – С. 354.

*Разработана структура психотравмирующих факторов событий голодоморов в Украине в первой половине XX века: коммуникативно-информационный, физиологический (пищевой), пространственный, духовный, традиционный, обеспечивающая осуществление полного полифакторного анализа влияния факторов голодомора на психическую деятельность человека.*

**Ключевые слова:** голодоморы в Украине, психотравмирующие факторы, психическая деятельность человека.

*The structure factors of traumatic events of the holodomor in Ukraine in the first half of XX century: an information-communicative, physiological (food), spatial, spiritual, traditional, ensuring the full exercise of polyfactorial analysis of the factors of famines in human mental activity.*

**Keywords:** holodomor in Ukraine, factors of traumatic, human mental activity.

## ПОЛЕМІЧНІ АКЦЕНТИ У ВИЗНАЧЕННІ ПРЕДМЕТА ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

С.О.Мусатов

Теоретичне пізнання, отже, це теж знання практичне...  
С.Л. Рубінштейн [23, с. 317]

*Статтю присвячено теоретико-методологічним питанням диференціального визначення предмета сучасної персонології. Автор зосереджує аналіз на тих її аспектах, які викликають найгостріші суперечності серед психологів декількох поколінь, перешикоджаючи практичному використанню досягнень у цій важливій галузі психологічного знання.*

**Ключові слова:** сучасна персонологія, предмет психології особистості, хибні потреби мета психологія дослідника.,

У практичній, прикладній площині аналіз проблем особистості має полягати в тому, щоб сформулювати принаймні раціональну основу для визначення сучасниками своїх пріоритетів, відповідного життєвого кредо в умовах стрімкої комерціалізації суспільної свідомості у всіх її буттєвих проявах. Завдання, якщо довірятись популістським сентенціям ідеологів нашого «ринкового» сьогодення, до банальності просте: якщо хочеш бути щасливим, будь ним. Такого гатунку й облудного блиску рекомендаціями, що тепер нерідко потрапляють і в наукову, і в художню літературу, вже можна греблю гатити, та потік їх не мілішає (наприклад, [29]).

Натомість науково-психологічне осмислення порушуваних питань не зводиться до розгляду їх у форматі «суспільне буття – самосвідомість і вчинки особистості». Вони, за таких умов, не наближають розкриття тих реалій «формування-буття» особистості, що безпосередньо пов'язані з фрустраційною картиною агресивного соціального середовища. Поставимось до них як до фактів, які спонукають простежити відповідні закономірності. До того ж і у своєму фактологічному форматі вони ще раз переконують у тому, що нагальною функцією сучасної науки є не стільки розроблення все більш вишуканих засобів задоволення людських потреб, що перманентно зростають, скільки попередження соціальних недугів (садизм, гедонізм, піратство, тероризм, голод тощо), що лавиноподібно збільшуються, та ще більш глибинних психологічних проблем, притаманних сучасному суспільству, а також відведення чільного місця всебічному вивченню особистості як феномена особливого значення серед системоутворювальних завдань наукового людинознавства. Воно полягає насамперед у тому, що бути особистістю означає бути свідомим учасником соціальних процесів, брати на себе відповідальність перед суспільством за їх результати і наслідки [3, с. 130].

Ставлячи у цьому зв'язку питання про релевантність саме особистого виміру типових збочень, тенденцій панування «хибних потреб», технізованого буття «одновимірної людини» як реалій західної цивілізації, що нерелевантні

сивно приймаються молодим поколінням і в Україні, ми виходили з того, що на особистісному рівні свідомість найбільшою мірою кореспондується з об'єктивними вимогами рефлексивної відповідальності за майбутнє нації, народу і людства в цілому. Адже психологічні механізми і сама здатність до цієї відповідальності не представлені або ж представлені незначною мірою, якщо йдеться про «людський фактор» загалом, рівень індивіда, одного з представників сучасної культури, суб'єкта праці чи спілкування [4; 6; 7; 14; 17 та ін.].

Вивчаючи людину, зокрема і як особистість, різні галузі науки в цьому гносеологічному об'єкті знаходять специфічні аспекти, виділяючи свій предмет. Поведінка особистості, закономірності становлення й модифікації моральної свідомості, як відомо, належать до сфери досліджень етики, а практичний аспект формування особистості, використання при цьому законів, технологій виховного впливу цікавить педагогіку. Специфічним є аналіз особистості в соціології, юриспруденції, соціальній роботі. Тож виходячи навіть із цього контексту, відзначимо, що в «психології проблема особистості стає провідною і в певному сенсі її місце в цій науці у порівнянні з іншими науками є унікальним» [31, с. 23]. Дійсно, без використання даних психології особистості не в змозі обійтися синтетичне людинознавство. Тільки через психологію з її підходами до розв'язання проблем особистості можуть увійти в практичний контакт, поєднатись навколо гуманітарних завдань суспільні та природничі науки. «Постання проблеми людини як загальної для всієї сучасної науки, – констатував Б.Г.Ананьєв, – докорінним чином змінює становище психології в системі наук, оскільки саме психологія стає засобом зв'язку між усіма галузями пізнання людини, засобом об'єднання різних розділів природничих і суспільних наук...» [2, с. 15]. Незаперечною у досягненні цієї мети є роль сучасної персонології.

Для психології останнім часом вона набула провідного значення, оскільки «без використання психологічних досліджень особистості не може по суті обійтись жодна з наук, які тією чи іншою мірою опікуються проблемами людини» [31, с. 23]. Не менший обсяг актуальних питань, у розв'язанні яких стрижневу роль відіграють дослідження особистості, накопичено і в самій психологічній науці. Достатньо зазначити, що певною інтригою психологічних досліджень особистості є оперативна необхідність уточнювати їх об'єкт і предмет [3; 6; 7; 12 та ін.]. Як свідчать дані аналізу, таке уточнення зовсім не зайве, адже вивчаючи її як психічну реальність, дослідники нерідко мають на увазі далеко не одне і те саме, зокрема тому, що виходять із різних світоглядних позицій, а це в свою чергу провокує виникнення методологічних неузгодженостей [3; 4; 12; 28; 30 та ін.]. І щоб достеменно зрозуміти, що має на увазі автор під особистістю, треба фахово заглибитись у відповідну авторську концепцію. На нинішньому етапі таких студій не легко врахувати навіть більш-менш значущі особливості, які виявляються при цьому, тим більше, що кількість конкретних наук, які причетні до вивчення особистості, зростає. Проте, наголошує В.М.Банщиків, «немає сумніву, що з'являється ще одна наука, метою якої стане всебічне й глибоке досліджен-



ня проблеми особистості» [6, с.7]. Йдеться про актуальність виокремлення психології особистості замість традиційної персонології, яка вже відіграла свою інтегративну роль у наголошенні специфіки цього явища [1; 6; 7; 9; 17; 31 та ін.].

У той же час спроби виділити цю окрему галузь наштовхуються на специфічність питань, що при цьому виникають, суб'єктивізм та неоднозначність у відповідях на них фахівців, певний їх консерватизм [3, с. 118]. Одним із чинників, що перешкоджають розгортанню продуктивного діалогу між ними, виступає об'єктивна багатовимірність особистості як явища. Визнана складність останнього та емпірично зафіксована його динамічність у свою чергу вимагають спеціальної уваги і ретельного ставлення – як до «камня спотикання» – до об'єкта і предмета психології особистості [3; 18; 31 та ін.]. Важливо при цьому не стільки встановити розбіжності у розумінні даного аспекту проблеми (а саме цьому присвячено чимало зусиль), скільки розробити спільні погляди на неї – принаймні, треба прагнути цього [3, с.185], маючи на меті теоретико-прикладні завдання, що стоять перед психологією особистості.

Як органічна частина соціальної дійсності, саме з якою відбувається людська діяльність (у нашому випадку теоретична), і в ході якої встановлюються й модифікуються певні відносини, закономірні зв'язки тощо, суспільно-історичне явище «особистість» і є, на нашу думку, об'єктом задекларованої галузі психології. Достатня очевидність цього аспекту проблеми, мабуть, не потребує за взятих нами обмежень детального обґрунтування. Складніше із такою ж хоча б чіткістю означити предмет психологічного дослідження особистості. У найбільш загальному вигляді предметом психології особистості є зафіксовані у досвіді практичної діяльності сторони, властивості та відношення її як об'єкта пізнання, що досліджуються з певною метою у певних умовах і обставинах. Через те, що він виступає вихідним моментом відповідного дослідження, в його обговоренні точаться серйозні дискусії, в ході яких відкриваються нові грані особистості та вдосконалюються засоби їх дослідження [1; 3; 4; 6; 24; 28 та ін.].

Вихідним, але в плані послідовності подій, треба вважати той інформативний факт, що, незважаючи на розбіжність підходів, увагу дослідників привернула перспективність особистісного виміру людської психіки [6; 15; 28; 30 та ін.]. Поштовхом до цього кроку можна вважати намір подолати ефект «безособистісної» функціоналістичної психології. Перед тут вели ще в минулому столітті фрейдизм, гештальтпсихологія, «розуміюча» психологія Шпрангера та інші, які одними з перших зреагували на негативні наслідки проникнення у психологію позитивного в цілому досвіду використання методів і засобів природничих наук, а з ними і методологічних тенденцій механічного гатунку. Внаслідок цього психологія опинилась перед загрозою втратити своє призначення, вона фактично перестала бути наукою про цілісну людину через те, що психіка була абстрактно «поділена» між окремими функціями, певними процесами, свідомістю тощо [9; 10; 12; 15; 17; 22; 25; 30 та ін.].

Започаткована з такими прогресивними намірами персонологія з часом почала втрачати своє конструктивне значення, зокрема – розглядаючи особистість як деяку замкнену в собі вищу сутність людини, її унікальне духовне начало, котре до того ж, якщо бути послідовним, є даністю й функціонує майже поза часом, тобто незалежно і значною мірою незмінно у різних суспільно-історичних умовах («розуміюча» психологія, гуманістична теорія особистості та ін.). Не найкращим чином прислужилися психології особистості й редукціоністські спроби звести психічне чи то до фізіологічного, чи то до соціального, або ж до подоби фізичних констант («теорія поля» К.Левіна), а також – атрибуту культури.

Нечітке визначення предмету психології особистості веде манівцями й тих дослідників, які у пошуках її психологічних витоків задовольняються даними диференціальної психології, типологічними відмінностями тощо [13; 16; 32; 33 та ін.]. Однобічність, що спостерігається при цьому, ще більше ускладнює розуміння особистості. Адже ми маємо справу одночасно з двома протилежними типами підходів: або її зводять тільки до духовної сутності, яка не може вивчатись науковими засобами, або ж беруть до уваги лише її соціальність, втрачаючи в такому разі її якості автономності та індивідуальності.

Загалом важко, якщо це взагалі можливо, виділити єдину ознаку, за якою можна було б провести класифікацію конкретних теорій особистості, задля їх узгодження, і не тільки через те, що таких чимало, а тому, що майже кожна з них виходить із власної і часто довільно орієнтованої філософської моделі людини, про що сповіщав М.Г.Ярошевський, проаналізувавши історію радянської психології (1967 р.), а також К.Мадсен (1974 р.) стосовно психології на Заході. Більш обнадійливою видається спроба скористатися в аналізі особистості об'єктивною категорією часової спрямованості. Так можна подати як ті теорії, що рушієм розвитку особистості вважають її минуле (фрейдизм та неофрейдизм), так і теорії, представники яких дотримуються переконання, згідно з якими провідним важелем розвитку є спрямованість у майбутнє (А.Маслоу, Г.Олпорт та ін.), а також ті, що стверджують – тільки в актуальних умовах слід шукати чинники особистісного зростання (інтераціоналізм, К.Левін та інші представники теорії поля). Серед більш загальних ознак, за якими вдалося б розділити наявні теорії особистості на принаймні дві групи, виділяється принцип розуміння природи рушіїв становлення особистості. Якщо до «інтрапсихічних» концепцій віднести ті, згідно з якими такі детермінанти знаходяться усередині самої особистості, то не менша група дослідників вважає джерелом особистісного розвитку людини інтерпсихічні чинники, зокрема – певні обставини міжособистісних відносин [6; 7; 9; 10; 12; 18; 21; 30 та ін.].

Зрозуміло, однак, що у такий спосіб можуть бути побудовані дещо при- близні, так звані «робочі класифікації», адже для достатньо досконалих потрібні надійніші критерії, котрі кореспондуються із більш специфічними, засадничими аспектами концептуальних моделей особистості. З даної точ-

ки зору деякі напрямки наукової психології загалом не знаходять місця для предмета психології особистості: це і традиційна психологія свідомості, інтроспективна психологія, і, звичайно, біхевіористська та небіхевіористська теорії психічного, функціональний напрямок у психології, індетермінізм в цілому. Принагідно зазначимо, що, крім того, мають місце спроби перенести в психологію зміст і специфіку уявлень про особистість з інших галузей (філології, соціобіології, кібернетики, педагогіки, культурології та ін.) та застосувати відповідні схеми її визначення для психологічної теорії та заснованої на ній соціальної практики. У таких випадках психологи прямують до редуccionізму, а іноді й штукарства. Контрольними, у цьому зв'язку, можна вважати авторські дефініції, за допомогою яких дослідник підкреслює суттєве для нього в явищі «особистість». За даними Ларрі А. Х'єлла та Денієла Дж. Зіглера, такі дефініції містять, як правило:

а) характеристики тих відмінностей, які відрізняють людей, тобто підкреслюється індивідуальна неповторність особистості;

б) поведінка індивіда розглядається як така, що організована саме особистістю;

в) особистість подається в ситуаціях становлення, як об'єкт впливу внутрішніх та зовнішніх факторів, у тому числі біологічного та соціального характеру;

г) особистість висвітлюється як утворення, що відрізняється надситуативністю в організації поведінки й відповідає за певну незмінюваність та неперервність буття в часі й змінюваних оточуючих ситуаціях [28, с.24]. Однак, слідом за Ф.Енгельсом, треба визнати побутове в основному значення дефініцій та необхідність аналізу розгорнутого авторського тлумачення предмету психології особистості.

Безперечно цінність наведених та інших підходів до психологічного осягнення предметного змісту уявлень про особистість полягає у їхній концептуальності. Історія психології особистості містить продуктивну основу для визначення предмета такої – персонологічної – галузі досліджень, оскільки кожен з напрямків, як правило, оснащено і відповідною теорією, і методиками, особливо якщо йдеться про доробок радянської психології. Однак відомі послідовники школи Б.Г.Ананьєва та В.М.М'ясіщева, Л.С.Виготського, О.М.Леонтьєва і О.Р.Лурія, концепції Г.С.Костюка і О.Р.Чамати, вчення С.Л.Рубінштейна, школи Б.М.Теплова й В.Д.Небиліцина, школи Д.М.Узнадзе та інших у своїх дослідженнях особистості виступають нарізно та як самодостатні, хоча й ґрунтуються на спільній марксистській філософії людини. Як і у випадку з будівельниками Вавилонської Вежі, на яких раптом зійшла багатомовність, а з цим і сум'яття, що зруйнувало їхні плани дістатися Неба, так і вони, отримуючи дедалі більшу кількість відповідей на запитання «що таке особистість?», не в змозі впевнено визначитися та конструктивно поставитися до предмета психології особистості [3, с. 185]. І справа, мабуть, не тільки в егоцентризмі дослідників, а й в обмеженості відповідної природничо-наукової традиції, емпірично сформована логіка якої позасвідомо-

мо виходить з існування універсальної моделі особистості в психології, що фактично веде до інтерпретації предмета такого дослідження як одновимірного, а не системного утворення. Натомість, треба було, мабуть, з більшою довірою поставитись до позамарксистських та інших наукових традицій і напрацьованих концепцій особистості, та замість прискіпливої їх критики з власних, а не авторських позицій, вдатися до їх аналізу за «принципом додатковості». Його розробник, Нільс Бор (1885- 1962), до речі, іноземний почесний член АН СРСР, свого часу довів, що розширюючи систему уявлень про те або інше явище, дослідник одержує належні засоби об'єктивного його опису [8, с. 98-99]. Застосування ж в основному «критичного ракурсу» в основному зосереджує увагу на сумнівному та неприйнятному у виведеному дослідником образі особистості – та навряд чи цього достатньо.

При цьому під критичне навантаження ставлять самий продукт авторської розробки, а не факт, питання, відповіддю на яке він є. До того ж позиція критики теж не може вважатись бездоганною, бо так чи інакше вона ґрунтується на відповідній ідеології, а не стоїть на об'єктивному фундаменті. Більш-менш впевнено є підстави констатувати подвійність детермінації – природними та культурними факторами, – а тому значна кількість «ступенів свободи» у їх конкретному сполученні фактично і пояснює значну кількість відносно оригінальних моделей особистості, особливо ж, якщо йдеться про концепції системні, когерентного характеру. Однак і у доробках такого ґатунку не можуть не мати місця суттєві огріхи, оскільки наскрізна логіка розуміння психічного поки що є бажаною, та тільки метою для достатньо молодій психологічній науці. Тому, як це не парадоксально усвідомлювати, за обставин, що склалися у дослідженні особистості, позитивну роль відіграє збільшення кількості системних уявлень про неї, оскільки кожне з незалежних серед них об'єктивно сприяє уточненню предмета вивчення, наближаючи до розуміння сутності цього психологічного явища. З іншого боку, є всі підстави вважати корисним конструктивний діалог між психологами, зайнятими виявленням різних сфер прояву особистості. Він має бути орієнтований на специфіку досліджуваного сутнісного змісту особистості.

У порівнянні із зосередженістю на явищі та процесі чуттєвого пізнання, предмет якого – вивчення специфічних питань перетворення факторів фізичного в основному змісту в факти внутрішнього переживання, психологія особистості утворює «особливий орган у структурі психіки індивіда, відповідальний за прийняття рішень та їх наслідки» [11, с.8]. Треба визнати, що йдеться про інший вимір людини – це «дослідження того місця, позиції в системі, котра є системою суспільних зв'язків, спілкувань, що відкриваються їй» [18, с. 385]. Воно абстрагується від окремих, «службових» за такого розгляду, властивостей і станів людини як організму, переносячи предметність аналізу в соціальну сферу людського буття, а відповідно – її місця, ролі, значення до дещо іншої, інтерпсихічної, реальності: групової, корпоративної, національної, конфесійної, ділової та багатьох інших. У такому психологічному аспекті людське життя тільки в якихось екзотичних випад-

ках може розглядатись як безпосередньо детерміноване тілесним обміном речовин, перистальтикою кишківника чи складом гормонів у крові.

Абстрагування соціального, яке тут домінує, від біологічного (і фізіологічного) водночас не відкидає, а, навпаки, в подальшому передбачає особистісне (особистісний підхід) тлумачення питань, аналіз яких розкриває, скажімо, комплексний характер чинників, які так чи інакше впливають на прояви темпераменту, особливості вікової динаміки залежностей від фізичних умов засвоєння інформації, переживання загроз, особистісних втрат чи таке інше. Однак до конструктивного визначення предмету психології особистості на даному етапі вони мають дещо опосередковане відношення. Адже йдеться не про предмет як такий, мета його визначення зосереджується навколо сутності особистості, яка може бути досягнута для психологічного збагачення буття людини, «внутрішнього» її зміцнення на шляху до гармонії в її наочному і позачуттєвому виразі. Тож є підстави виходити при цьому з уявлення, що особистість: а) утворення прижиттєве й гетерогенне; б) явище системне та позачуттєве; в) тілесні властивості індивіда виступають у цьому явищі тільки як передумови, хоча й фундаментальні, формування та самоздійснення особистості; г) відповідно таку ж роль мають зовнішні умови й обставини життя і діяльності конкретного індивіда.

До того ж наповнення цього предметного змісту, хоча й враховує емпіричний рівень досліджень особистості, має узагальнюючий намір, тому реалізує стратегію методологічного випередження конкретних психологічних студій. За нашими даними гранями предмету треба вважати особистість:

як явище, за допомогою вивчення якого може бути розкрито його сутність;

як результат та одночасно умову процесу, в якому відображено динаміку становлення психічного від його початкових фаз до найвищих форм функціонування (філогенез), а також – розвитку конкретної особистості (онтогенез);

як поняття, що тільки за адекватного наповнення та обсягу стане ідеальним (а не матеріалізованим) засобом психологічного дослідження.

До предметного змісту при цьому необхідно віднести принаймні два зрізи в аналізі особистості. По-перше, тут має місце певний «зовнішній» шар уявлень про особистість у трьох зазначених її гранях, де представлено спроби об'єктивувати інформацію про неї. Такого плану узагальнюючий образ зовні сприймається як бренд, знак, символ (Б.Г.Ананьєв: особистість – суб'єкт суспільної поведінки й комунікації). По-друге, має місце погляд «ізсередини», де більшою мірою представлено зміст особистісного у його проєкції «внутрішнього назовні», – за О.Асмоловим: «бути особистістю означає мати активну життєву позицію, здійснювати вибір, що виникає внаслідок внутрішньої необхідності, вміти оцінювати наслідки прийнятих рішень та бути відповідальним за них перед собою і суспільством» [3, с. 125]. Отже, йдеться про рефлексію «Я» стосовно відповідності очікуванням, експектаціям, сподіванням.

І ще про складову висвітлюваного предмету. Проведений аналіз показав, що одним із факторів, котрі спричинюють непорозуміння між його дослід-

никами (ефект Вавилонської Вежі) виступає розбіжність певних нюансів у їхніх світоглядних позиціях, які належать до суб'єктивних детермінант наукової діяльності. Підкреслимо, у цьому зв'язку, що використання «чужої» моделі особистості, крім теоретико-методичних аспектів, вимагає такого ж достатнього повного розуміння мотивів її створення: з якою метою або у відповідь на які запити соціальної практики автор запропонував саме таке уявлення, сформулював такий, а не інший образ особистості? Виходячи з яких наукових припущень та пов'язаних з ними міркувань даний автор як суб'єкт психічної діяльності (К.Абульханова-Славська), діючи у внутрішньому плані, винайшов цю доцільність (за Гегелем)? І як він виокремив її зовнішню форму: системне визначення, дефініцію, теорію, ідею, концепцію?

Цей аспект динаміки зовнішнього і внутрішнього у визначенні предмету дослідження особистості не може нехтуватись, бо зміцнює його потенціал в умовах значної варіативності тих рис, що потенційно належать до її психологічного простору. За таких умов складається система недостатньо визначених ситуацій, аналогічних методиці Г.Меррея ТАТ (1935 р.). У такому випадку дослідник теж проектує назовні власну систему потреб наукового характеру, втілюючи їх у продукт інтелектуальної творчості. Адекватне проникнення у цей процес формулювання рішень пізнавально-творчих завдань [5], за нашими даними, підвищує надійність використання теорій, концепцій, метою яких виступає визначення сутності особистості в психології.

Зазначимо, підсумовуючи, що даний абрис предмету психології особистості тільки частково окреслює цю проблему. Нами зроблено ще одну спробу вказати на методологічну цінність чіткого усвідомлення її для сучасної персонології. Йдеться, зокрема, про ті орієнтири, що в дослідженні особистості мають зосереджувати його на психологічній предметності явища, виділяючи для аналізу відображення останнього в свідомості, де одночасно (але причинно-наслідково) представлено як факти – події у їх динаміці, так і їх переживання й ставлення до них. Звідси необхідність елімінування метапсихологічних складових в оцінці фактів, які інтерпретує дослідник. Прокладання шляху до об'єктивності при цьому пролягає й через визначення природи особистості в її предметній повноті, а саме: окресленні її місця, ролі та фактичного значення в людській психології, розкритті властивостей та якостей, котрі диференційно характеризують особистісне буття, вирізняючи його серед інших сутностей сучасної людини. Йдеться також про гіпотезу, згідно з якою дослідник має справу із специфічною, певним чином концентрованою у своїх проявах соціальністю. Це людська здатність до інтенції соціального гатунку, що функціонує завдяки використанню спеціалізованих здібностей, хоча і не може зводитись до них в інтерпретації рухів особистісного буття.

### Література

1. Абульханова К.А. О субъекте психологической деятельности : методологические проблемы психологии / К.А.Абульханова ; отв. ред. В.А.Лекторский. – М. : Наука, 1973. – 288 с.

2. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г.Ананьев ; ред. кол. Б.Ф.Ломов, Е.В.Шорохова, Ю.М.Забродин. – М. : Наука, 1977. – 380 с.

3. Асмолов А.Г. О предмете психологии личности / А.Г.Асмолов // Вопр. психологии. – 1983. – №3. – С. 118-125.

4. Асмолов А.Г. Психология индивидуальности : методологические основы развития личности в историко-эволюционном процессе / А.Г.Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – 96 с.

5. Балл Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект / Г.А.Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.

6. Банщиков В.М. Проблема личности и современная наука (краткий очерк) / В.М.Банщиков // Проблемы личности : материалы симпозиума. – М. : 1969. – С. 7-22.

7. Бодалев А.А. Психология личности / А.А.Бодалев. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – 188 с.

8. Бор Н. Атомная физика и человеческое познание / Нильс Бор. – М. : Наука, 1962. – 140 с.

9. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса : методологическое исследование : собр. соч. в 6-ти т. Т.1 / Л.С.Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – С. 292-436.

10. Гальперин П.Я. Введение в психологию / П.Я.Гальперин. – М. : Изд-во МГУ, 1976. – 150 с.

11. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности / А.К.Дусавицкий. – М. : Дом педагогики, 1996. – 208 с.

12. Зейгарник Б.В. Теории личности в зарубежной психологии / Б.В.Зейгарник. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 128 с.

13. Капустина А.Н. Многофакторная личностная методика Р.Кеттелла / А.Н.Капустина. – СПб. : Речь, 2001. – 112 с.

14. Кон И.С. Социология личности. – М. : Политиздат, 1967. – 383с.

15. Костюк Г.С. Про предмет і завдання психології / Костюк Г.С. // Наукові записки. Т. IV : Питання загальної психології / Міністерство освіти УРСР ; НДІ психології ; за ред. проф. Костюка Г.С. і проф. Раєвського О.М. – К. : Рад. школа, 1956. – С. 5-15.

16. Кречмер Э. Строение тела и характер / Эрнст Кречмер. – М. : Педагогика-Пресс, 1955. – 608 с.

17. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтьев. – М. : Изд-во полит. лит., 1975. – 304 с.

18. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения : в 2-х т. Т.1 / А.Н.Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – 392с.

19. Маркузе Г. Одномерный человек / Г.Маркузе. – М. : Refl-book, 1994. – 368с.

20. Мусатов С.О. Передумови кризових явищ у психології / С.О.Мусатов // Педагогіка і психологія : Вісник АПН України. – 2005. – №3 (48). – С. 5-17.

21. Петровский А.В. История советской психологии / А.В.Петровский. – М. : Просвещение, 1967. – 367 с.

22. Платонов К.К. Структура и развитие личности / К.К.Платонов. – М. : Наука. 1986. – 255с

23. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание: о месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира / С.Л.Рубинштейн. – М. : Изд-во АН СССР, 1957. – 328 с.

24. Соколова Е.Т. Проективные методы исследования личности / Е.Т.Соколова. – М. : Изд-во МГУ, 1980. – 176 с.

25. Ткаченко О.М. Принципи та категорії психології. – К. : Вища школа, 1979. – 199 с.

26. Трач Р. Нігілізм як виклик (Сучасна духовна криза і психологія) / Р.Трач // Гуманістична психологія : антологія : в 3-х т. Т. 2 / упорядники Г.О.Балл, Р.Трач. – 2005. – С. 9-35.
27. Фромм Э. Иметь или быть? : пер. с англ. / Эрих Фромм. – К. : Ника-Центр, 1998. – 400 с.
28. Хьелл Л. Теории личности : изд. 2-е, исправл. / Л.Хьелл, Д.Зиглер. – СПб. : Пресс, 1997. – 608 с.
29. Черновецкий Л.М. Как стать миллионером? / Л.М.Черновецкий. – К. : Фолио, 2008. – 200 с.
30. Шорохова Е.В. Некоторые методологические вопросы психологии личности / Е.В.Шорохова // Проблемы личности : материалы симпозиума. – М., 1969. – С. 23-38.
31. Шорохова Е.В. Психологический аспект проблемы личности / Е.В.Шорохова // Теоретические проблемы психологии личности. – М. : Наука, 1974. – С. 3-33.
32. Eysenck N.Y. Classification and the Problem of Diagnosis in Handbook of Abnormal Psychology / N.Y.Eysenck. – London, 1960.
33. Sheldon W.H. Varieties of delinquent youth : an introduction constitutional psychiatry / W.H.Sheldon. – N.Y., 1949.

*Статья посвящена теоретико-методологическим вопросам дифференциального определения предмета современной персонологии. Анализ сосредоточен на тех ее аспектах, которые вызывают наиболее острые разногласия среди психологов нескольких поколений, препятствуя практическому использованию достижений, имеющих в этой важной области психологического знания.*

**Ключевые слова:** современная персонология, предмет психологии личности, ложные потребности, метапсихология исследователя.

*The article is devoted for theoretical aspects of the different definition sinology. The author's analyses is concentrated on the aspects which cause the most active contradiction between psychologists of the different generation and thus make of obstacle for the implementation of the important knowledge accumulated in the mentioned scientific area.*

**Keywords:** modern personology, the subject of personality psychology, false needs, metapsychology study.



## ДОСЛІДЖЕННЯ РЕГУЛЯТИВНОЇ СФЕРИ ШКОЛЯРІВ ІЗ РІЗНИМИ НАВЧАЛЬНИМИ ДОСЯГНЕННЯМИ

І.В.Петренко

*Стаття присвячена вивченню особливостей регулятивної сфери у школярів із різними навчальними досягненнями. В ході проведеного експериментального дослідження компоненти регулятивної системи учнів вивчалися в онтогенетичному та мікрогенетичному аспектах, що дозволило виявити вплив цих компонентів на успішність школярів.*

**Ключові слова:** регулятивна сфера школярів, самоконтроль, оцінка школярем власних можливостей, навчальні досягнення.

Сфера психічної усвідомленої регуляції визначається як найбільш системна, всебічна й всезагальна форма психічної активності, що виступає результатом і критерієм загального психічного розвитку особистості як суб'єкта діяльності, спілкування, самосвідомості та поведінки в цілому. Від ступеня досконалості регулятивних процесів залежить надійність, продуктивність, кількісні та якісні характеристики довільної активності. Більш того, усі індивідуальні особливості поведінки й діяльності, що здійснюються суб'єктом, визначаються рівнем функціональної сформованості, динамікою та змістом процесів регуляції. Регулятивними механізмами особистість охоплює сукупність усіх власних життєвих відносин, проявів, тенденцій, обирає відповідну форму прояву індивідуальної активності. Регулятивний процес – це процес самоуправління власною поведінкою, що передбачає свідомість, самостійність, ініціативу особистості не тільки в ході вибору й прийняття рішення, але й в ініціюванні діяльності, її здійсненні й контролі. Зазначимо, що головною сутністю довільної регуляції є її *самість* [2]. Саме вона відрізняє довільну активність особистості від імпульсивної поведінки, дозволяє планувати та моделювати дії відповідно до власних бажань суб'єкта, відчувати відповідальність за результати діяльності, спонукати себе, здійснювати самоконтроль за власними діями.

У процесі експериментального дослідження регулятивна сфера учнів досліджувалася нами у двох аспектах: мікрогенетичному, що дає змогу аналізувати особливості регулятивної системи залежно від рівня навчальної успішності молодших школярів одного віку, та онтогенетичному, що дозволяє розкрити макрогенетичні особливості становлення системи саморегуляції довільної активності у школярів різного віку, а також установити тенденції впливу цієї активності на навчальну успішність.

У ході проведення експерименту з вивчення особливостей регулятивної сфери школярів із різними навчальними досягненнями в онтогенетичному контексті нами були застосовані: опитувальник із вивчення оперативного, антиципаційного (прогностичного) самоконтролю та загального самоконтролю у школярів (за Г.Никифоровим, В.Кисельовим, С.Фірсовою [2]), методика з вивчення внутрішнього/зовнішнього особистісного контролю школя-

ра (за А.Єрмоліним та Є.Льїним [1]), соціометрична методика, спрямована на визначення оцінки й самооцінки рівня навчальних досягнень у молодших школярів, а також авторські методичні прийоми, скеровані на вивчення виконавської точності школярів у процесі вирішення завдань. Для вирішення завдань експериментального дослідження нами аналізувалися наступні психологічні показники: зовнішній/внутрішній особистісний контроль, що включає декларований/не декларований моральний контроль; наявність зовнішніх/внутрішніх пріоритетів щодо здійснення активності; оцінку школярем власних можливостей та характерологічних якостей; оперативний, антиципаційний, загальний самоконтроль; виконавська точність. За рівнем прояву означені вище показники регулятивної сфери школярів були розподілені на низькі, середні та високі.

Отже, невід'ємним компонентом регулятивної сфери школярів є дії самоконтролю, сутність яких полягає у порівнянні запланованих результатів власної діяльності з її наслідками; у корекції, співвіднесенні результатів із вимогами, оцінками інших тощо. У шкільній практиці формування самоконтролю здійснюється шляхом наслідування дій учителя, шляхом спроб і помилок, за кінцевим результатом. Оцінка й корекція дій може здійснюватися учнем у ході самої діяльності, а також у процесі порівняння наступної діяльності із власними можливостями. Таким чином, для ефективного регулювання цілеспрямованої активності учень повинен знати, наскільки успішно виконується ним програма дій, наскільки вдало він наближається до мети, контролює одержані результати, і коректувати власні дії в разі необхідності.

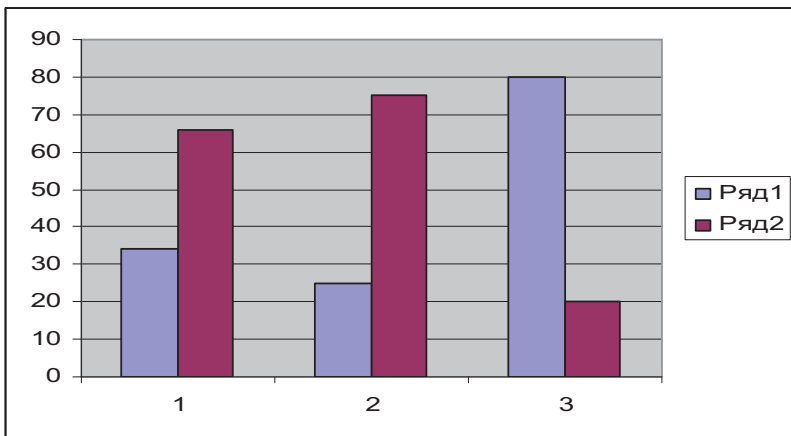
Унаслідок можливості ідеального моделювання своєї діяльності в контексті цілеспрямованого віддзеркалення умов її здійснення дитина виступає як дійсний суб'єкт діяльності, який активно й навмисно відбудовує її у свідомості, регулюючи її на основі практичних результатів. Як зазначає О.О.Конопкін, досконалість психічних засобів орієнтації у ситуації, що використовує суб'єкт, можливість раціонального застосування великих масивів інформації і специфічних засобів її оцінки та переробки надають процесу усвідомленого регулювання властивість адаптивності і оперативної гнучкості, що визначає ефективність цілеспрямованого регулювання даної діяльності у різних умовах її здійснення або внаслідок зміни останніх в процесі діяльності [3].

У ході експериментального дослідження показники самоконтролю, як компоненти регулятивної сфери у школярів із різними навчальними досягненнями, виявилися такими, що мають суттєві кількісні та якісні відмінності.

У високовстигаючих учнів (I експериментальна група) зовнішній особистісний контроль виявлений у 34% досліджуваних, а внутрішній особистісний контроль – у 66% учнів цієї експериментальної групи. Учні, які мають високий рівень навчальної успішності, характеризуються тим, що оцінюють, і аналізують власні психічні стани, можливості, характерологічні якос-

ті, переважно за внутрішніми ознаками, усвідомлюють умови активності й майбутні зусилля (енергетичні витрати), а також прогнозують успішність/неуспішність власних дій. У середньовстигаючих школярів (II експериментальна група) показник зовнішнього/внутрішнього особистісного контролю якісно не відрізняється від аналогічного показника в попередній експериментальній групі. Зазначимо, що кількість учнів із внутрішнім особистісним контролем у II групі досліджуваних збільшується, а із зовнішнім особистісним контролем – зменшується, порівняно з I групою досліджуваних (75 % та 25 % відповідно). Діти цієї експериментальної групи добре вміють передбачати наслідки власної діяльності та її продуктивність, а також передбачати відчуття задоволення/незадоволення від гіпотетичного результату.

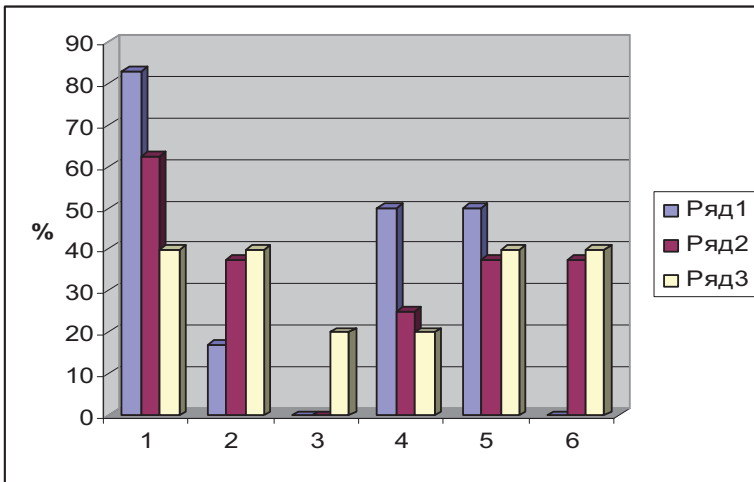
У низьковстигаючих школярів (III експериментальна група) прояв показника зовнішнього/внутрішнього особистісного контролю, порівняно з I та II експериментальними групами, суттєво відрізняється за кількісними та якісними характеристиками. Показник зовнішнього особистісного контролю зафіксовано у 80% досліджуваних, а внутрішнього – у 20% школярів цієї групи. Щодо характеристик особистісного контролю в групі низьковстигаючих учнів, то тут спостерігається домінування у школярів оцінок за зовнішніми ознаками, неадекватно завищена або знижена оцінка власних психічних станів, можливостей і характерологічних якостей, недостатня усвідомленість умов активності та прогнозованості наслідків власних дій (див. діаграму 1).



**Діаграма 1. Розподіл показників зовнішнього/внутрішнього особистісного контролю серед молодших школярів із різними навчальними досягненнями (у процентах)**

*1 – група школярів із високим рівнем навчальних досягнень, 2 – група школярів із середнім рівнем навчальних досягнень, 3 – група школярів із низьким рівнем навчальних досягнень; ряд 1 – зовнішній особистісний контроль, ряд 2 – внутрішній особистісний контроль.*

У процесі експериментального дослідження регулятивної сфери школярів із різними навчальними досягненнями ми вивчали показники оперативного або поточного самоконтролю учнів, антиципаційного самоконтролю, загального рівня розвитку самоконтролю, сутність яких полягає у порівнянні запланованих результатів діяльності з досягнутими; корекції, співвіднесенні результатів особистісної активності школярів із вимогами, оцінками інших тощо. Отже, для ефективного регулювання цілеспрямованої діяльності учень повинен знати, наскільки успішно виконується ним програма дій, що наближає до мети, контролювати одержані результати, коректувати власні дії в разі необхідності (див. діаграми 2, 3).



Діаграма 2. Розподіл показників оперативного та антиципаційного самоконтролю серед молодших школярів із різними навчальними досягненнями (у процентах)

1 – високий рівень оперативного самоконтролю, 2 – середній рівень оперативного самоконтролю, 3 – низький рівень оперативного самоконтролю, 4 – високий рівень антиципаційного самоконтролю, 5 – середній рівень антиципаційного самоконтролю, 6 – низький рівень антиципаційного самоконтролю; ряд 1 – група високовстигаючих школярів, ряд 2 – група середньовстигаючих школярів, ряд 3 – група низьковстигаючих школярів.

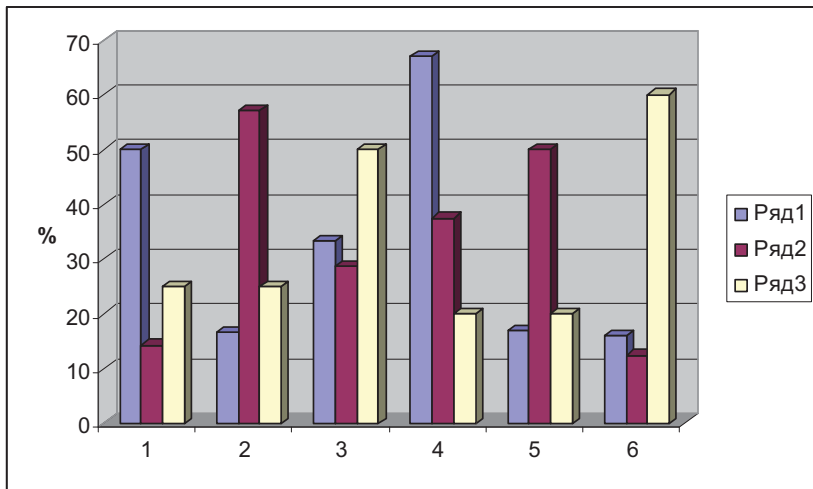
Високий показник оперативного самоконтролю встановлено у 83% високовстигаючих школярів, середній показник – у 17% досліджуваних. У групі високовстигаючих школярів показники антиципаційного самоконтролю є високими (50%) або середніми (50%). Діти цієї експериментальної групи добре вмюють передбачати наслідки власної діяльності та її ефективність. Зазначимо, що у школярів із високими показниками оперативного й антиципаційного самоконтролю більш високими є і навчальні досягнення. Таким чином, у процесі діяльності учні з високим рівнем навчальної успішності

контролюють хід своєї діяльності, не відволікаються, не роблять помилок, працюють швидко й високоякісно, характеризуються високою точністю, безпомилковістю при виконанні завдань, стійкістю в умовах психічного напруження. У школярів I експериментальної групи високий показник загального самоконтролю діагностується у 50% досліджуваних, середній показник – у 16,7%, низький – у 33,3%. Отже, високий показник загального самоконтролю визначається у половині високовстигаючих учнів. Якщо у школярів із високими навчальними досягненнями достатньо сформований оперативний та попередній самоконтроль, то кількісні і якісні показники загального самоконтролю знижуються завдяки тому, що самоконтроль у соціальній ситуації та емоційній сфері у таких дітей сформований недостатньо й потребує професійної психологічної корекції.

У групі учнів із середнім рівнем навчальних досягнень високий показник оперативного самоконтролю знижується, порівняно з I експериментальною групою, до 62,5%, а середній показник підвищується до 37,5%. Середньовстигаючі школярі достатньо контролюють власну активність, хоча загальна кількість помилок при здійсненні діяльності у таких дітей збільшується, швидкість виконання завдання може бути або достатньо високою, або знижуватися, порівняно з високовстигаючими учнями. Середньовстигаючі школярі відзначаються наступними характеристиками антиципаційного самоконтролю: високі показники, порівняно з I експериментальною групою, знижуються до 25%, середні й низькі показники сягають 37,5%. Серед учнів II експериментальної групи, таким чином, спостерігається «погіршення» кількісних і якісних характеристик антиципаційного самоконтролю. Звідси виникає необґрунтоване незадоволення майбутньою діяльністю, у крайніх випадках – навіть відмова від неї. У школярів II експериментальної групи високий показник загального самоконтролю визначається у 14,3% досліджуваних, середній показник – підвищується до 57,1%, а низький спостерігається у 28,6% учнів, тобто високі й низькі показники зменшуються, порівняно з I експериментальною групою учнів, домінуючими є середні показники загального самоконтролю.

У школярів із низьким рівнем навчальних досягнень високий показник оперативного самоконтролю знижується до 40% і є найнижчим порівняно з показниками учнів інших експериментальних груп. Середній показник поточного самоконтролю сягає 40%. У низьковстигаючих школярів низький показник оперативного самоконтролю визначено у 20% досліджуваних. Такі учні характеризуються, з одного боку, недостатнім поточним самоконтролем за власною діяльністю, що призводить до численних помилок при виконанні навчальних завдань; з іншого боку, високий показник оперативного самоконтролю у школярів цієї групи може поєднуватися з низькою «енергізацією» процесу діяльності, що призводить до швидкого «згасання» активності, коли дитина не може продовжувати працювати продуктивно і безпомилково протягом тривалого часу. Такі характеристики оперативного самоконтролю є несприятливими щодо результативності навчання та осо-

бистісного розвитку школяра, і підлягають професійній психологічній корекції. В III експериментальній групі слабовстигаючих школярів високий показник антиципаційного, прогностичного самоконтролю знижується до 20%, порівняно з I та II групами, середній і низький показники підвищуються, порівняно з I та II групами, і сягають 40%. Рівень передбачення результатів та наслідків власної активності у таких дітей значною мірою є недостатнім і неадекватним. Зазначимо, що психологічна корекція антиципаційного самоконтролю школярів необхідна у II та III експериментальних групах як для підвищення рівня навчальних досягнень, так і для корекції особистісних характеристик учнів: адекватності, позитивізму, зниження ситуативної та характерологічної тривожності. В учнів III експериментальної групи показники загального самоконтролю є такими: високий показник діагностується у 25% досліджуваних, середній показник – у 25%, низький показник визначається у 50% низьковстигаючих школярів. Отже, зі зниженням показника загального самоконтролю знижується й рівень навчальних досягнень школярів. Таким чином, недостатня сформованість оперативного, попереднього самоконтролю, а також недостатній розвиток загального самоконтролю низьковстигаючих школярів у соціальній та емоційних сферах, недостатня точність, неухважність, наявність численних помилок, низька швидкість виконання експериментальних завдань веде до зниження у таких учнів рівня навчальних досягнень.



Діаграма 3. Розподіл показників загального самоконтролю та виконавської точності серед молодших школярів із різними навчальними досягненнями (у процентах)

1 – високий рівень загального самоконтролю, 2 – середній рівень загального самоконтролю, 3 – низький рівень загального самоконтролю, 4 – високий рівень виконавської точності, 5 – середній рівень виконавської точності, 6 – низький рівень виконавської точності; ряд 1 – група школярів із високими

навчальними досягненнями, ряд 2 – група школярів із середніми навчальними досягненнями, ряд 3 – група школярів із низькими навчальними досягненнями.

Онтогенетичний аналіз вищезначених компонентів регулятивної сфери дав змогу зробити висновки щодо наявності тенденції до формування особистісної індивідуалізованої системи регуляції у школярів. Процес онтогенезу відбувається в напрямку становлення та розвитку окремих компонентів цієї системи до її гармонізації, структуризації та систематизації в цілому. Причому структуризація відбувається як у конструктивному, так і деструктивному напрямках, як у високо-, так і у слабовстигаючих школярів. У високовстигаючих школярів відзначаються високий рівень сформованості, збалансованість і злагоджений взаємозв'язок між означеними вище компонентами. У слабовстигаючих школярів спостерігаються дисбаланс, недостатня розвиненість та низький рівень прояву таких складників.

Підсумовуючи, зазначимо, що вивчення питань, пов'язаних із дослідженнями регулятивної сфери школярів із різною навчальною успішністю в онтогенетичному аспекті, вирішує важливі практичні завдання, у тому числі проблеми індивідуалізації, гуманізації процесу навчання в сучасному освітньому просторі, гармонізації особистісного розвитку учнів, становлення їх суб'єктності.

### Література

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П.Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.
2. Ильин Е.П. Психология воли / Е.П.Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 288 с.
3. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О.А.Конопкин. – М., 1980. – С. 238-239.

*Статья посвящена изучению особенностей регулятивной сферы у школьников с различными учебными достижениями. В ходе проведенного экспериментального исследования компоненты регулятивной системы учащихся изучались в онтогенетическом и микрогенетическом аспектах, что позволило выявить влияние этих компонентов на успеваемость школьников.*

**Ключевые слова:** регулятивная сфера школьников, самоконтроль, оценка школьником собственных возможностей, учебные достижения.

*The article is devoted to the study of features of regulative sphere of students with different educational achievements. During the conducted experimental research of elements of the regulative system student studied in ontogenetic and micro genetic aspects, that allowed to expose influence of these components on progress of students.*

**Keywords:** regulatory scope of pupils, self-control, assessment of pupils own capabilities, academic achievements.

## СТАНОВЛЕННЯ СУБ'ЄКТА МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ В ДОСВІДІ ШКОЛИ ДІАЛОГУ КУЛЬТУР

Т.А.Російчук

*В практиці інноваційного педагогічного напрямку Школа діалогу культур (ШДК) приділяється особлива увага мовленнєвому розвитку дитини. Створюючи образ «людини сучасної культури», ШДК розглядає мовленнєвий розвиток в контексті діалогічного простору культури і науки. Діалогічний підхід до розуміння внутрішнього мовлення, освоєння читання, письмового мовлення, текстової і дискурсивної діяльності створює нові умови розвитку суб'єкта.*

**Ключові слова:** Школа діалогу культур, мовленнєвий розвиток, внутрішнє мовлення, суб'єкт, письмове мовлення, текст, дискурс.

**Актуальність.** У сфері інноваційної педагогіки наука і практика освіти знаходяться у взаємопороджувальних стосунках, від яких істотною мірою залежить процес методологічних перетворень у гуманітарних науках. Зокрема, загальноприйняті психолого-педагогічні уявлення про мовленнєвий розвиток дитини не просто проходять перевірку інноваціями, але докорінно трансформуються, потрапляючи в «зону проблематизації». Це призводить до створення досконаліших моделей мовленнєвого розвитку, які враховують як глибинні закономірності взаємодії мислення і мовлення, так і роль культурної і творчої спрямованості суб'єкта.

**Школа нового типу.** Одним із центрів переосмислення змісту мовленнєвого розвитку став інноваційний педагогічний напрямок «Школа діалогу культур», вплив якого вийшов далеко за межі сфери освіти. Школа діалогу культур (ШДК) задовго до того, як у психології та інших гуманітарних науках серйозно заговорили про діалогічний підхід до культури і мислення, стала ініціатором його поширення. Цей педагогічний проект більшою мірою, ніж будь-які інші інновації, відповідає настановленням науки і культури Новітнього часу. Заслужує на увагу той факт, що він, як результат співтворчості педагогів С.Ю.Курганова, В.Ф.Литовського і філософа В.С.Біблера, виник практично одночасно з «Розвивальним навчанням» (РН) в тому ж соціокультурному «повітрі перемін». Не випадкова і тривалість нерозв'язного спору цих двох напрямків. Завдання психологічно вивіреного розвитку мислення, поставлене РН, вирішувалося шляхом найбільш ефективної організації засвоєння логіки культури і наук. Сама постановка питання про одиничність такої логіки, гегелівська по духу, безумовно, відповідала культурним традиціям Нового часу, з його вірою в науку, непогрішимість якої вивірялася відсутністю логічних протиріч. У Новітньому часі, випробуваному теоремами К.Геделя, принципами квантової механіки, виявленням зміщення об'єкта і суб'єкта, протиріччя і парадокси перестали здаватися загрозою науковому пізнанню. Одне із базових припущень РН про первинність операції виміру



для математичного мислення, з якої нібито проростає вся логіка науки математики, схоже на епохальну спробу А.Уайтхеда і Б.Рассела зафіксувати єдині логічні підстави математики, аби очистити її від фатальних протиріч. Як відомо, це завдання так і не було вирішене: протиріччя, як математичним шляхом довів К.Гедель, виявилися в точних науках невід'ємною частиною теорій, множинність яких в одній дисципліні стало нормальним явищем, котре забезпечує цілісність стосунків науки з реальністю. Відкриттю неусувної множинності логік культури і науки мала б відповідати інша модель школи, в якій підстави мислення не задаються учневі ззовні, як єдино правильна логіка пізнання світу. Замість цього потрібно було б створити умови, в яких ставала б очевидною полікультурність (або діалог культур) і необхідність множинності наукових теорій, виховувалася б самостійність мислення, здатність виявляти його рамки і виходити за них, – що, власне, визначає творчий характер мислення. З виникненням на підставі діалогічного філософського підходу ШДК було почато побудову саме такої школи. Керуючись сучасним образом «людини культури», педагогіка діалогу і творчості скасовувала домінують педагогіки засвоєння, на яку все ще продовжує спиратися традиційна школа, і, одночасно, вступала у спір з РН, що будувалося на новочасних уявленнях про «абсолютне» об'єктне пізнання. Отже, в разі ШДК, йдеться про кардинальні зрушення в психолого-педагогічній думці – не більше і не менше, як про зміну педагогічної парадигми, обумовлену плином ідей сучасної культури і науки.

Таким чином, ШДК була і залишається, мабуть, найбільш радикальним і послідовним досвідом переосмислення начал і основ освіти. Її педагогічні і психологічні винаходи, кардинальне перетворення навчального спілкування дітей і дорослих на підставі принципів сучасного гуманітарного мислення дали контури школи нового типу. ШДК належить відкриття можливості втілення принципів діалогізму в змісті, методах і формах освіти. Досвід цієї «філософії школи», без сумніву, вже визначає обличчя школи як такої в майбутньому.

По суті, це ідеальний проект школи сучасної культури. Не дивлячись на його радикальність, ШДК має достатній досвід, який дозволяє бачити в ній породжувальне начало нового типу школи, дієву форму її винаходу. Одним із результатів її діяльності стало створення міждисциплінарних синтезів, що поєднують філософію, антропологію, психологію, психолінгвістику, культурологію, історію, семіотику, лінгвістику для вирішення завдань, що стоять перед школою, практика якої, у свою чергу, змінює деякі звичні настановлення гуманітарного знання.

Сучасний стан психолого-педагогічного напрямку ШДК визначається, на нашу думку, необхідністю всебічного осмислення накопичених ним практичних досягнень, аналізу їх психологічної сторони, що є принципово важливим для вдосконалення освітніх підходів в цілому. Особливо це стосується того цінного досвіду в галузі мовленнєвого розвитку дітей, виховання в них культури читання і письмового мовлення, яким відрізняється реалізація принципів діалогічного підходу в освіті.

**Актуальні проблеми дослідження мовленнєвого розвитку.** Одним з наріжних каменів ШДК є концепція внутрішнього мовлення Л.С.Виготського, яка лежить в основі організації діалогічної навчальної взаємодії. Вона будується як навмисне оголення мовленнєво-мисленнєвих процесів, виведення їх у зовнішній план з тим, аби предмет роздуму дітей вимагав звернення до їхнього власного внутрішнього мовлення. Тим самим прояснюються психологічні закономірності його розвитку, його вікова і змістовна своєрідність. Завдяки проєкції процесів мислення дитини на логіку розуміння предмету виявляються генетично вихідні моменти розвитку самого знання, множинність способів роздумування про предмет набуває психологічної і культурної реальності, що дійсно робить дітей і дорослих співучасниками дослідження. В навчальних діалогах фактично моделюється живий процес творчого мислення, в якому внутрішнє мовлення набуває виміру внутрішнього діалогу у мисленні, внаслідок чого творчий підхід прищеплюється у відношенні до будь-якого предмету, естетичного або строго наукового, приводячи до того, що учень і вчитель спілкуються в режимі постійних здивувань і відкриттів.

Значущість уявлень про внутрішнє мовлення для психологічної концепції ШДК ставить її в центр наукової дискусії. Підставою для неї є різноманітність наукових підходів до її визначення і розуміння. На декількох дискусійних моментах нам хотілося б зупинитися, з тим, щоб запропонувати своє бачення їх можливого узгодження.

1. У концепції внутрішнього мовлення Л.С.Виготського послідовно обґрунтовано, що взаємовплив мовлення і мислення – головна умова розвитку дитини. Вирішальним моментом інтелектуального і соціального розвитку дитини виявлялася поява в неї внутрішнього мовлення. Це був шуканий момент початку «культурного розвитку», з огляду на прийняту Л.С.Виготським опозицію натуральних і культурних функцій. У такій теоретичній схемі внутрішнє мовлення не могло виникнути в ранньому дитинстві. На користь цього свідчили дані досліджень егоцентричного мовлення Ж.П'яже, в якому Л.С.Виготський побачив виникнення нової інтелектуальної функції у дошкільника.

2. Запропонована Л.С.Виготським первинна узагальнена модель процесу породження мовлення відкривала інші сторони внутрішнього мовлення, що отримали розвиток у нових дисциплінах, – психолінгвістиці, нейролінгвістиці та ін. Деякі з дослідників прийшли до розуміння протиріччя між уявленням про внутрішнє мовлення як необхідний етап породження мовлення і припущенням, що воно з'являється пізніше, ніж дитина освоює мовлення як таке, – тобто напередодні школи, сигналізуючи про новий етап інтелектуального і соціального розвитку.

У сучасній психолінгвістиці вже виконана робота із доведення того, що, як відмічав Л.С.Виготський, внутрішнє мовлення існує вже спочатку. Породження мовлення неможливе без етапу, який визначається в моделях мовленнєвого акту як момент переходу від смислу, семантики у вербальну форму і назад, тобто без внутрішнього мовлення. Треба відзначити, що не всі психолінгвісти прийняли це принципове уточнення, не дивлячись на ґрунтовну критику концепції Л.С.Виготського (С.Л.Рубінштейном,

Б.Г.Ананьєвим і ін.). У трактуванні В.С.Біблера внутрішнє мовлення, що розуміється як суб'єкт мислення і розвитку, також існує первісно [2].

3. У підході Л.С.Виготського важливим було відшукати початкову точку перетворень, якісний стрибок у розвитку. На жаль, узагальнені схеми породження мовлення в структурних психолінгвістичних реалізаціях його концепції не відображають діакронії, тобто генезу мовленнєво-мисленнєвих процесів. Запропоноване філософом В.С.Біблером визначення внутрішнього мовлення як суб'єкта мислення відкриває нові можливості для розвитку уявлень про історію розвитку суб'єкта, тобто історію розвитку самого внутрішнього мовлення.

У визначеннях діяльнісної психології внутрішнє мовлення є такою внутрішньою діяльністю, функція якої – виконувати специфічні завдання підготовки до діяльності [1]. В.С.Біблер відповідь на питання про те, хто ж мислить «усередині» нас, побачив саме у внутрішньому мовленні психологічного суб'єкта [2]. Відмовившись слідувати традиційній схемі пошуку основ «Я» в найбільш глибинних і таємних куточках психіки – мотивах і афектах особи (Л.С.Виготський, А.Р.Лурія), тобто відповідати на питання: де знаходиться кінцева інстанція, що зумовлює «виробництво» думки, В.С.Біблер зосередився на тому, хто мислить. І прийшов до висновку, що мислить внутрішнє мовлення, яке і є суб'єктом мислення. Іншими словами – це наше мисляче Я. Тому внутрішнє мовлення як суб'єкт мислення, за В.С.Біблером, – найважливіший предмет психології. Це психологічне і філософське відкриття В.С.Біблера можливе лише в актуалізації особистісного і діалогічного виміру у розумінні розвитку.

4. М.І.Жинкін виявив, що у внутрішньому мовленні відбуваються переключення з одного коду, мовленнєвого, на інший, образний [3]. Зафіксувати це можливо лише тоді, коли процеси переключення довільно управляються людиною. Образний код – не що інше, як мова мислення, інтелекту. У фундаментальних роботах М.І.Жинкіна ця мова інтелекту названа універсальним предметно-схемним кодом (УПК). За М.І.Жинкіним, в основі розуміння мовлення лежить єдина для всіх мова образів, тому в спілкуванні за мовленням, як за прозорим склом, відразу виникають речі і стосунки між ними.

На ранніх етапах мовленнєвого розвитку слово автоматично відсилає до образів конкретних речей і стосунків між ними, тобто до УПК. Внутрішній план управління мисленням відсутній, довільного переходу з коду на код ще немає. А складна ситуація, труднощі, стрес знаходять пряме вираження в образній, а не словесній формі – як у разі галюцинацій (у маленьких дітей завжди зорові, а не слухові), так і в разі образотворчої діяльності дитини, яка завжди безпосередньо сигналізує про його проблеми. Цей етап ми пропонуємо позначити як візуальну домінанту у внутрішньому мовленні.

5. Слухова домінанта починає формуватися лише з автоматизацією мовлення, появою здібності до внутрішнього звучного діалогу, до гальмування безпосередніх мовленнєвих реакцій. Можливість довільно звернутися до свого мислення, до образного плану уявлення – це і є момент виникнення

внутрішнього мовлення за Л.С.Виготським. У інших координатах цей момент досліджений в діяльній психології як етап формування внутрішнього плану дій (Я.А.Пономарьов), коли дитина для вирішення завдання починає маніпулювати уявленнями про речі у внутрішньому образному плані. Це підхід до одного і того ж явища з різних боків – діяти в плані образів (предметно-схемний код) можна лише при сформованій слуховій домінанті внутрішнього мовлення, користуючись засобами внутрішнього діалогу. Таким чином, ми можемо визначити внутрішнє мовлення як суб'єкта, що розвиває здатність управління своїм мисленням засобами внутрішнього спілкування. Внутрішнє мовлення в психологічному (а не психолінгвістичному) плані, має таке важливе «розширення» як внутрішньо звучний діалог. Це «розширення» виникає не відразу, але дійсно є важливою подією розвитку, який і зафіксував Л.С.Виготський в своїх уявленнях про значення егоцентричного мовлення як передвісника внутрішнього.

7. Внутрішній діалог – специфічний засіб мислення, в якому знаходить вираження і проявляє себе нерозуміння, утруднення, формулюється і уточнюється мисленнєве завдання. Внутрішній діалог – тобто внутрішнє мовлення, що виявило себе в ситуації нерозуміння в розгорнутому вигляді, – це психологічне новоутворення, яке означає можливість довільно звернутися до мислення і, за схемою човника (за виразом В.С.Біблера), шукати засоби для вирішення свого завдання.

Таким чином, погляди Л.С.Виготського на виникнення внутрішнього мовлення набувають іншого сенсу. Внутрішнє мовлення розвивається, набуваючи нового вигляду, нової форми і функцій, і це – нова форма самого суб'єкта, що міняє підстави розуміння світу. Перехід до слухової домінанті дійсно є рубежем, коли виникає власне план довільного мислення. Цей образний план лежить в основі логічного мислення, адже і письмове мовлення, і розуміння тексту спочатку ґрунтуються лише на образі, носять зображувальний характер. Подальші перетворення внутрішнього мовлення відбуваються при формуванні письмового мовлення, текстової діяльності і дискурсивного мислення. М.І.Жинкін говорив про формування текстового коду внутрішнього мовлення, що означає «все більше зближення текстових способів моделювати дійсність і глибинних когнітивно-розумових процесів» [5, с. 222].

У результаті ми приходимо до висновку, що залежно від того, чи вважаємо ми, що внутрішнє мовлення існує спочатку і проходить у своєму розвитку ряд етапів, чи поміщаємо його в кінець шкільного розвитку (15-16 років), коли всі можливі культурні засоби організації мови вже інтеріоризовані, – утворюються різні підходи до розвитку мовлення в навчанні. Порівняння основних закономірностей формування письмового мовлення, дискурсивного мислення (що ґрунтуються на внутрішньому мовленні і змінюють його), отриманих на матеріалі традиційної школи [5], показує, що в діалогічному формуванні ці закономірності якісно інші, ніж при традиційному навчанні. Це означає, що дійсно йдеться не просто про функцію внутрішнього мов-

лення, а про суб'єкта (мислення, розвитку), і саме в діалогічному навчанні виникає ефект його самодетермінації і творчої спрямованості, що в корені міняє усталені психологічні уявлення про мовленнєвий розвиток дитини.

**Становлення суб'єкта мовленнєвого розвитку у навчанні.** З початком засвоєння складних форм мовленнєвої діяльності, – читання, письмового, монологічного мовлення, на яких базується система навчання, на перший план виходять процеси самодетермінації, зростає роль самого суб'єкта, розвиток якого здійснюється у логіці діалогу і культури (М.М.Бахтін, В.С.Біблер). Психологія мовленнєвого розвитку щільно пов'язана з формуванням текстового або дискурсивного мислення. Дитина засвоює «текстовий код», укорінений у масиві текстів культури. Тобто літературна мова починає впливати на устрій усного мовлення дитини, її світогляд, – адже засвоюються культурні норми, загальні знання, виникають концепти, як результат осмислення певних змістовних сфер. Інтеріоризуються засоби міркування і розуміння, логіка обґрунтування суджень, втілені в текстах, що суттєво змінює прийоми мислення дитини.

Засвоєння текстового концептуального коду стає провідною умовою експлікації свого засобу розуміння предмету думки і залучення інших смислових позицій у процес мислення. Зробити ці процеси свідомими найбільш послідовно дозволяє діалогічний підхід, провідним прийомом якого є використання взаємопереходів зовнішнього та внутрішнього діалогів у навчанні. Це стимулює розвиток внутрішнього мовлення, все більшу інтеграцію мовленнєвих та мисленнєвих процесів. Результати роботи мислення найбільш адекватно фіксуються у максимально розгорнутій формі вираження – тексті. Освоєння дитиною текстової діяльності та дискурсивного мислення означає перехід до нової функціональної структури внутрішнього мовлення, яка відповідає вищим формам мислення.

Розвиток текстового, або дискурсивного мислення дитини має здійснюватися як шляхом удосконалення діалогічних засобів розуміння тексту [6], так і за рахунок удосконалення процесу його продукування, який також виноситься у діалогічний простір навчального спілкування. Такий засіб виховання писемного мовлення дитини базується на її особистісній вмотивованості і змістовності.

Виходячи з досі не опанованої практикою навчання ідеї Л.С.Виготського про «вироснування» письма з гри та малюнка, вважаємо дуже важливим для мовленнєвого розвитку дитини створювати умови для виникнення відповідних вмінь якомога раніше. Адже в першокласника вже існують всі передумови для активного формування письмового мовлення та текстового мислення. Саме на основі ігрової практики, в якій дитина засвоює провідні семіотичні закономірності (знакові операції позначання, заміщення), вчиться будувати уявлювану ситуацію, яка споріднює гру з текстом, виникає принципова можливість переключення з образно-предметного коду дійсності на контекстний код тексту. Текстова реальність культури вимагає не тільки розуміння відносин «дійсність – текст», яке можливе завдяки організації образно-

го коду, – він заміщує дійсність у психіці, але й відносин «текст – текст», у яких образ дійсності стає багатозначним, вимагає опосередкованості міжсуб'єктною взаємодією, набуває специфічного контексту культурного простору. Скажімо, реальність, яку будує художній текст, не є для людини абстрактним штучним світом, він відтворює психічну реальність людини та сприяє її саморозвитку, надає можливості для виникнення різних мов для її душевних проявів [4]. Крім того, будь-яка сфера людської практики вимагає окремої мови, лексики (лексикоду, за У.Еко), свого жанру, специфічного контексту, створеного зусиллями авторів, які конструюють умовну реальність, виокремлюючи певну сторону дійсності. Нескінченне примноження контекстів можливе лише на основі загального образно-предметного коду, який є умовою перекладу з будь-якого коду, навчання нових контекстів та їх лексикодів (М.І. Жинкін), тому гра в житті дитини – це той первісний текст, на ґрунті якого виростають базові вміння текстової діяльності.

Отже, мовленнєвий розвиток дитини в умовах навчання не вичерпується засвоєнням норм літературної мови, граматичною правильністю викладення певних змістів. Значною мірою він полягає у відкритті та засвоєнні дитиною системи мовленнєвих засобів організації власного мислення, які входять до складу культурних діяльностей читання і письмового мовлення. Але, як відомо, якість оволодіння ними в умовах навчання коливається від рівня засвоєння лише їх технічної сторони, до рівня, коли вони дійсно стають засобами саморозвитку особистості, сприяючи активному становленню здатності до рефлексії, абстрактного мислення, творчості. У будь-якому разі, формування вказаних діяльностей спирається на внутрішнє мовлення, внутрішній діалог, на організацію взаємодії мовленнєво-мисленнєвих процесів, які у сукупності є витоком основних психологічних новоутворень суб'єкта протягом всього шкільного навчання. Його характер, стиль (авторитарний, особистісний, діалогічний) суттєво впливають на швидкість розвитку, якість та своєрідність тих здібностей, які виникають у ході освоєння читання та письмового мовлення. Таким чином, розвиток у навчанні не завжди тотожний визначенню «культурний» або «самодетермінований», бо оволодіння вказаними діяльностями є необхідною, але не достатньою умовою виникнення ефекту самоспрямованості суб'єкта. Хоча вони постають провідними засобами розвитку суб'єкта, за психологічним визначенням, в умовах традиційного навчання його самодетермінація або взагалі не виникає, або складається стихійно.

**Висновки.** 1. Поширення діалогічного підходу в психології значною мірою обумовлене практичним освоєнням філософських ідей діалогу в педагогіці ШДК. Психологічне осмислення її досвіду сприяє виникненню міждисциплінарних інтеграційних підходів до розуміння мовленнєвого розвитку та збагаченню методології його досліджень.

2. Уявлення про психологічного суб'єкта в світлі філософії і практики ШДК актуалізують дослідження розвитку внутрішнього та письмового мовлення, текстової діяльності, дискурсивного мислення як безперервного і єдиного процесу становлення суб'єкта мовленнєвого розвитку.

## Література

1. Баев Б.Ф. Психологія внутрішнього мовлення / Б.Ф.Баев. – К. : Радянська школа, 1966. – 193 с.
2. Библер В.С. Понимание Л.С.Выготским внутренней речи и логика диалога (еще раз о предмете психологии) / В.С.Библер // Методологические проблемы психологии личности. – М. : Наука, 1981. – С. 117-134.
3. Жинкин Н.И. Психолінгвістика : избр. труды / Н.И.Жинкин / Составление и предисловие К.Ф.Седова. – М. : Лабиринт, 2009. – 288 с.
4. Розин В.М. Психология: наука и практика : учеб. пособие / В.М.Розин. – М. : РГГУ : Омега-Л, 2005. – 544 с.
5. Седов К.Ф. Онтопсихолінгвістика: становление коммуникативной компетенции человека / К.Ф.Седов. – М. : Лабиринт, 2008. – 320 с.
6. Чепелева Н.В. Психологічні основи діалогічної взаємодії з текстом / Н.В.Чепелева // Діалогічність як форма існування і розвитку особистості : монографія / за ред. Г.О.Балла, М.В.Папучі. – Ніжин : Міланк, 2007. – С.17-57.

*В практике инновационного педагогического направления Школа диалога культур уделяется особое внимание речевому развитию ребенка. Создавая образ «человека современной культуры», ШДК рассматривает речевое развитие в контексте диалогического пространства культуры и науки. Диалогический подход к пониманию внутренней речи, освоению чтения, письменной речи, текстовой и дискурсивной деятельности создает новые условия развития субъекта.*

**Ключевые слова:** Школа диалога культур, речевое развитие, внутренняя речь, субъект, письменная речь, текст, дискурс.

*In practice of the innovative pedagogical direction, the School of the Dialog of Culture, the special attention is given to the child's speaking development. Creating the image of a "contemporary culture man" the School of the Dialog of Culture considers the speaking development in context of dialogical space of culture and science. Dialogical approach to understanding the intrinsic speaking, to acquiring reading and written speaking, to textual and discursive activity creates new conditions to subject's development.*

**Keywords:** School of the Dialog of Culture, speaking development, intrinsic speaking, subject, written speaking, text, discourse.

## ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМПАТІЙНОСТІ У СОЦІАЛЬНО ДЕЗАДАПТОВАНИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Т.А.Рябовол

*Статтю присвячено дослідженню особливостей емпатії молодших школярів. Представлено авторську методику вивчення емпатії та результати дослідження. Аналіз отриманих даних свідчить про значущість зв'язку рівня розвитку емпатії, її спрямованості з адаптованістю молодших школярів.*

**Ключові слова:** емпатія, спрямованість емпатії, рівень емпатії, мотиви емпатійної поведінки, соціальна дезадаптація.

У суспільстві цінується здатність розуміти, співчувати, прощати як ознака моральності людини, її небайдужості, доброти, жертовності та інших чеснот [4; 5; 6; 7].

Емпатія – це спроможність збагнути емоційний стан іншої людини, з допомогою проникнення-вчуття в її переживання. Найвищим рівнем розвитку емпатії, моральних засад, гуманності вважається здатність людини жертвувати заради іншої істоти власними інтересами, потребами, задоволеннями [4].

Звичайно, суспільство зацікавлене у розвитку даної здатності у кожного зі своїх членів, адже емпатія робить поведінку людини суспільно прийнятною. Гадаємо, що саме ця суспільна потреба і детермінує наукові дослідження емпатії з метою пошуку нових способів її формування, а також бажання отримати розуміння, співчуття, турботу з боку рідних, близьких, знайомих і просто оточуючих, притаманне кожній людині.

Для дитини співчуття, співпереживання, розуміння з боку дорослих життєво необхідні: у перші місяці – просто для нормального психічного розвитку (адже за відсутності достатньої любові, співчуття, уваги в дитинстві відбувається викривлення особистісного розвитку та виникнення невротичних або психопатійних розладів); надалі – для формування здорової особистості із соціально обумовленою поведінкою. Процес формування емпатії має починатися з раннього дитинства та активно продовжуватися в початковій школі – адже переважно і найкраще, і найгірше в людині закладається в дитинстві, і свідомо чи несвідомо реалізується протягом всього життя.

На нашу думку, підтримання стійкого балансу між задоволенням власної потреби у співчутті й розумінні та задоволення аналогічних вимог інших є важливою умовою для розвитку емпатійності та, на її основі, успішної адаптації у сфері міжособистісних стосунків.

Дане припущення перевірялося нами емпіричним шляхом. Як виявилось, для такої розвідки нам була потрібна нова методика. Аналіз особливостей наявних методик показав, що вони не відповідають завданням нашого дослідження. Зокрема, опитувальники М.І.Юсупова, В.В.Бойка, А.Мехраб'яна розроблені для дорослих. Наявні опитувальники для дітей непридатні для обстеження соціально дезадаптованих молодших школярів, адже цьому контингенту притаманні специфічні психологічні ознаки.



Методика незакінчених розповідей, створена Т.П.Гавриловою, хоча й розрахована на дітей молодшого шкільного віку, але призначена для виявлення домінуючого емоційного компоненту в емпатії дитини. Наявність тієї чи іншої форми емпатії, на думку авторки, має свідчити про ступінь гуманності у дитячих вчинках. Ми ж переконані в тому, що співчуття та співпереживання не варто протиставляти, адже в реальному житті люди не і співпереживає, і співчуває, не розділяючи свої почуття на складові.

Опитувальник Л.П.Виговської також розроблений для обстеження дітей молодшого шкільного віку, однак, з нашої точки зору, має суттєвий недолік, котрий полягає в тому, що до кожної ситуації пропонується до десяти варіантів відповідей [3]. Це зручно для обрахунків кількісних показників, але саме ця його особливість суттєво знижує достовірність результатів, насамперед тому, що не враховуються особливості розвитку психічних процесів дезадаптованих неповнолітніх. Сучасні діти, особливо ті, що проживають в зоні підвищеного радіаційного контролю (до них належать і досліджувані нами неповнолітні), мають проблеми з оперативною пам'яттю, що заважає засвоєнню великих обсягів інформації. У таких дітей, як наші досліджувані, довільність уваги часто недорозвинена до вікової норми, знижені її обсяг та концентрація, розумова працездатність недостатня також і через різноманітні прояви астенії. Крім того, у дезадаптованих школярів вже сформоване негативне ставлення до навчальної діяльності: значна частина контингенту має проблеми з навичками читання, тому великий обсяг методики не викликає мотивації до її опрацювання. Все це не дозволило нам скористатися жодною з перерахованих методик після їх апробації на досліджуваному нами контингенті.

Отже, нам потрібна була нова методика, котра б дозволяла побачити, які особливості емпатії притаманні адаптованим та дезадаптованим дітям молодшого шкільного віку. Така методика, що відповідає основним вимогам до психодіагностичного інструментарію, була створена нами для визначення загального рівня розвитку емпатії, її спрямованості та мотиваційного компоненту емпатійної поведінки.

Розроблення її потребувало врахування як вікових особливостей, так і особистісних рис опитуваної нами категорії дітей, що мають відхилення у поведінці та проблеми з навчанням. Причини цих проблем переважно пізнавального та мотиваційного характеру виникають через:

- низький інтелектуальний та культурний рівень, притаманний дезадаптованим неповнолітнім;
- відсутність навичок інтроспекції та спеціальних знань (вікові особливості контингенту опитуваних);
- використання хибних еталонів (наприклад: діти в цьому віці зазвичай порівнюють себе лише з близьким оточенням);
- слабка мотивація виконання запропонованих завдань може призвести до повної відмови від співробітництва, грубих викривлень або до цілком випадкового характеру відповідей. Всі ці особливості важковиховуваних дітей доводиться враховувати під час роботи з ними.

Тому завдання конструювалися за кількома критеріями: по-перше, розповіді мали бути невеликі за об'ємом, не більше 4-5 речень, та міститися на окремих картках, наступне завдання пропонуватиметься тільки після того, як попереднє буде виконане. Таким чином дитина буде більше зосереджена на ньому, це сприятиме процесу ідентифікації, важливій складовій емпатії. По-друге, описані в них ситуації повинні бути зрозумілі дітям, відображати такі події, що цілком могли б трапитися із будь-ким з них у школі чи вдома. За весь період апробації методики, що тривав впродовж 2001-2004 рр., серед відповідей опитаних нами дітей було виявлено біля 2% відповідей, що свідчили про нерозуміння окремих завдань. Часто таке нерозуміння пов'язане із відсутністю життєвого досвіду дитини, наприклад: ніколи не грав у комп'ютерні ігри, не має меншої сестрички, не знає, чому тварин в зоопарку годувати заборонено і т.п.

Проективні риси методики «Ситуації» дозволяють адекватно оцінити приховане, несвідоме ставлення дитини до себе і до інших. Вони також дають можливість дитині самій спроектувати реальність і, по-своєму, інтерпретувати її, а це дозволяє суттєво підвищити вірогідність результатів опитування). Відповідно до правил обстеження, враховувалися емоційні прояви опитуваного, вислови, що характеризують сприйняття та відчуття ним ситуації. Саме вони, за словами І.Г.Малкіної-Пих, несуть на собі відбиток особистості. Стимули проективних методик набувають смислу не стільки через їх об'єктивний зміст, скільки у зв'язку з особистим значенням, що додається обстежуваним, різноманітність відповідей наших опитуваних підтверджує відомий постулат.

Пов'язаний з цим, не менш важливий критерій – можливість для дитини вибору власної поведінки у тій чи іншій ситуації. Для експериментатора така форма відповідей дає можливість побачити, як дитина моделює ситуацію. Ми вважаємо, що дотримання всіх зазначених вище критеріїв сприятиме зростанню достовірності відповідей наших респондентів.

Методика «Ситуації» дає можливість визначити рівень розвитку емпатії молодших школярів: високий, середній, низький. Високим рівень емпатії можна вважати тоді, коли дитина у своїй відповіді показує здатність зрозуміти стан іншої людини (істоти), гостро відчувати її переживання, обов'язково допомогти їй, навіть жертвуючи власними інтересами, а іноді й благополуччям. В кількісному співвідношенні ми атестували такі відповіді оцінкою +3 бали. Про середній рівень розвитку мова йтиме у тому випадку, якщо школяр співчуває іншому, по можливості допомагає йому, проте зважає й на свої власні потреби. Як правило, дитина з середнім рівнем емпатії має навички асертивної поведінки, схильна до компромісу, поведінка її доволі гнучка, що допомагає їй приймати рішення, котре б дозволяло задовольняти власні інтереси, а також інтереси партнера із взаємодії. Кількісна оцінка середнього рівня становила +2 бали.

Відповіді, що свідчили про пасивність дитини, про вияв лише внутрішньої співдії тому, хто потребує емпатії, надався +1 бал. Дитина і розуміє,

що інша людина (істота) потребує співчуття, допомоги, підтримки, та далі внутрішньої співдії вона не йде, мотивуючи свою позицію тим, що не може порушити якоїсь заборони чи вимоги дорослих, недостатньо компетентна для цього, або не може розпоряджатися собою, приймати самостійні рішення.

Відповіді, що свідчили про нерозуміння запропонованої ситуації або незнання прийнятих суспільством моральних норм і правил поведінки в подібних ситуаціях, оцінювались нами у 0 балів.

Реакцією дитини на емпатогенну ситуацію може бути також і байдужість, що виникає через невміння або небажання збагнути душевний стан іншої людини (істоти), виявити співчуття, поспівпереживати. Іноді дитина розуміє емоційний стан іншого, проте не лише не співчуває йому, а навпаки, зловтішається, глузує з неї, лихословить на її адресу. Кількісний діапазон оцінювання таких відповідей становив від -1 до -3 балів залежно від того, наскільки зростало неприйняття іншого: від простого ігнорування, проявів антипатії до агресивних проявів опитуваного щодо іншого. Загальна сума набраних балів з усіх дев'яти завдань і визначає рівень емпатійності молодшого школяра.

Учням роздавалися карточки, що містили тексти незакінчених розповідей. Перед початком роботи проводився усний інструктаж із виконання завдання. «Перед вами розповідь про ситуацію, котра могла статися з вами чи з вашим ровесником. Прочитайте, будь ласка, уявіть собі описану ситуацію та закінчіть розповідь». Кожен отримував своє завдання, читав запропоновану історію та продовжував її так, як вважав за потрібне. Після цього експериментатор просить дитину пояснити причину вчинку його персонажа: «Поясни, будь ласка, чому саме так повівся твій персонаж».

Стимульний матеріал методики «Ситуації»:

1. Вчителька попросила мене з моїм другом поприбирати в класі після уроків. І от коли всі розійшлися і ми залишилися вдвох, мій друг раптом сказав, що він не може сьогодні зостатися, тому що йому дуже потрібно йти додому. На запитання, що сталося, він відповів, що розкаже завтра. Що ж мені робити, залишитися прибирати цілий клас самому? Я...

2. Нарешті мама сказала, що вона має гроші і може купити мені річ, про яку я давно мріяв. Ми йшли по базару, і тут вона побачила в одному з наметів туплі, саме такі, які давно хотіла собі купити. Продавець відповів, що це остання пара. «Що ж робити, наступна зарплата ще не скоро», – сказала мама і пильно подивилася на мене. Я...

3. Якимось ми їздили до зоопарку, і там стався такий випадок: біля клітки з мавпами два хлопці почали кричати, стрибати, кривлятися, драгуючи тварин. Тоді найстарша з мавп, назбиравши різного сміття, пожбурила в хлопців. Вони стояли розгублені, осоромлені, а я...

4. У вихідний день ми з батьками зібralися в гості до наших кумів. У них теж є син, і я дружу з ним. Цього разу ми домовилися грати в комп'ютерні ігри. Я дуже люблю це робити. Але бабуся, що обіцяла залишитися вдома з моєю маленькою сестричкою, зателефонувала, що не зможе приїхати. Мама сказала, що хтось із нас трьох мусить залишитися вдома. Я...

5. Я люблю вирощувати кімнатні рослини. Мама подарувала мені рідкісний кактус, сказала, що за кілька місяців він зацвіте, лише треба добре доглядати за ним. Я так хочу побачити його квітку. І от ми збираємося всією сім'єю на відпочинок. Я попросила свою подругу доглянути за моїм кактусом. Вона погодилась, якщо я за це віддам їй свою улюблену колекцію іграшок з «Кіндер-сюрпризу». Я...

6. У вихідні я люблю дивитися мультики, особливо діснеївські, кожного разу з нетерпінням чекаю на них. Сьогодні лише почав дивитися наступну серію мультика, як прийшла сусідка. Вона попросила подивитися концерт її улюбленого артиста, що йде по іншій програмі. Бо в неї зламався телевізор. Мама сказала, що вирішувати мені. Я...

7. Вже пролунав дзвінок, і ми поспішали на урок. Запізнюватися не можна, бо вчитель дуже суворий – карає за запізнення. Та раптом я побачив, як біля школи гірко плаче незнайомий хлопчик. Мої однокласники побігли. Я...

8. Ми пішли до лісу. Бігали там поміж деревами, і раптом на одному з них, зовсім низько, запросто дістати, я побачив пташине гніздо, а в ньому пташеня. Воно смішно тріпало крильцями і кричало, ніби хотіло зі мною погратися. Я чув, що деякі птахи залишають свої гнізда, якщо до нього хтось торкається. Але пташеня таке гарне, пухнасте, вже й підросло, мені так заохотилося взяти його собі, чи хоч потримати трішки. Я...

9. Сьогодні відразу після уроків ми йдемо в цирк, тож пообідати я не встигну. До мене на перерві підійшла старша сестричка і принесла мені тістечко. Я вже зібрався його з'їсти, аж бачу, мій однокласник так пильно дивиться на мене. Я...

Опитування учнів можна проводити як у групах, так і індивідуально. Працюючи всі разом, учні могли переконатися в тому, що ставлення до кожного з них з боку психолога однаково доброзичливе і не залежить від того, як вони відповідають. Будь-яка відповідь дитини приймається, експериментатор наголошує на тому, що правильних і неправильних відповідей немає, і кожен має право на свою думку. Вважаємо, що толерантність та доброзичливість дорослого знижували тривожність дітей, змінилося сприймання даної ситуації з оцінювання на прийняття. Їм не треба було створювати про себе краще враження, адже їх приймали такими, як вони є насправді, з особливостями та недоліками. Уважне ставлення до кожного з учасників опитування допомагало створювати спокійний, довірчий настрій, що сприяло довірі дітей до психолога і в результаті слугувало зростанню достовірності відповідей. Однак апробація показала, що коли діти працюють у групах, то вони не лише вільніше почувують себе серед ровесників, а й активно взаємодіють одне з одним. Ті учні, що закінчили відповідати раніше, роздають картки однокласникам, допомагають експериментатору класифікувати картки за номерами завдань. Робота організована у формі співпраці, коли діти обмінюються карточками із текстом ситуацій, а колективне обговорення після закінчення роботи ситуацій, що найбільше сподобались та тих, вирішувати які було найважче, справляє певний психокорекційний вплив на поведінку дітей.

Попередні опитування за допомогою методики 244 учнів молодших класів загальноосвітніх навчальних закладів дозволили нам встановити норми розвитку емпатії для дітей молодшого шкільного віку. Проведена пізніше відповідна статистична перевірка впевнила нас у відсутності необхідності збільшувати обсяг вибірки. Для визначення норм була побудована впорядкована сукупність числових значень та знайдені порядкові номери, що можуть бути прийняті за нижню і верхню межі довірчого інтервалу медіани для 95% рівня вірогідності. Знаючи нормативні показники, ми умовно виділили три рівні розвитку емпатії: низький ( $\leq +2$ -х бал.), середній (від 3-х до 17-ти балів включно) та високий ( $\geq +17$ -ти балів). Середній рівень визначався верхньою та нижньою межами норми. До низького рівня входили всі показники, що виходять за грань нижнього значення норми. Високий рівень також з одного боку обмежувався порогом нормативних показників.

В літературі зустрічаються дані про особливості розвитку емпатії у хлопчиків та дівчаток [2; 4; 5]. Додатково для перевірки вірогідності результатів нами було проведено визначення зв'язку рівня розвитку емпатії зі статтю. Ми порівнювали результати відповідей хлопчиків та дівчаток з високим та низьким рівнем розвитку емпатії. Дані обчислень свідчать про відсутність кореляції між рівнем розвитку емпатії у хлопчиків та дівчаток, що є підтвердженням валідності методики. Результати наших досліджень перегукуються з вищенаведеними даними В.В.Абраменкової [1]. Вона також пише про те, що дівчатка цього віку, на відміну від хлопців, намагаються показувати себе такими, якими їх хочуть бачити інші. Крім того, схильність до соціально-схвалюваної поведінки також може бути поясненням того, чому кількість дезадаптованих хлопчиків, як правило, більша, ніж дівчаток.

Окрім конкурентної, проводилася також перевірка внутрішньої узгодженості та прогностичної валідності методики [2]. Для потреб формувального експерименту був створений другий варіант методики, що також складався із аналогічних дев'яти незакінчених ситуацій, пройшов апробацію та відповідає вимогам психодіагностичного інструментарію.

«Ситуації»

(II-й варіант стимульного матеріалу до методики)

№1. Одного разу до мене прийшли мої друзі. Ми збиралися піти до річки. А тут дідусь просить позбирати яблука в саду. Друзі спочатку погодилися допомогти. Але за кілька хвилин робота їм набридла, і вони побігли до річки, адже ловити рибу так цікаво! Я...

№2. На день народження мені подарували гроші. Я давно мріяв про хо-рошу комп'ютерну гру. А тут мама каже, що їй для роботи дуже потрібен словник, і у неї не вистачає грошей, щоб його купити. Я...

№3. Одного дня повертаючись зі школи, я побачив, як двоє моїх однокласників знайшли бездомне кошеня. Вони почали тягати його за хвіст, висаджувати на дерево, водити за передні лапи. Кошеня голосно нявчало, хлопці сміялися, їм було весело. Я...

№4. Ми з хлопцями зібралися пограти у футбол. Домовилися зустрітися, і я вже чекав їх біля будинку. Та тут підійшла сусідка і сказала, що їй терміново потрібно відійти кудись на годинку, попросила пригланути мене за маленьким сином. Я...

№5. У зоопарку біля кожної клітки з тваринами є табличка «Відвідувачам догувати тварин заборонено». У мене є однокласник, що нічого не боїться, він похвалився, що пригостить мавпочку жуйками, якщо я простежу, щоб ніхто з дорослих не бачив. Я...

№6. Ми обідаємо в їдальні всім класом. Сьогодні на десерт ми отримали солодкі сирки та печиво. Коли ми вже розібрали все солодке, одній дівчинці не вистачило, напевно, хтось уже з'їв. «Мене затримала учителька, щоб пояснити задачу, – сумно сказала вона, – доведеться сьогодні залишитись без солодкого». Я...

№7. В естафеті на уроці фізкультури наша команда майже виграла у суперників, але коли м'яч потрапив до рук однієї дівчинки, вона не змогла точно закинути його в корзину та ще й довго добігала до наступного гравця. Інша команда прийшла до фінішу першою і перемогла у змаганні. Ми всі дуже розсердилися на ту, що нас підвела. Хлопці і дівчата почали кричати, що це через неї ми програли, а дехто запропонував провчити, щоб знала, як усіх підводити! Я...

№8. Мій друг подарував мені маленьке цуценя. Воно таке кумедне, веселе, непосидюче, грається зі мною. Я назвав його Барсиком, я дуже його люблю. Та ось бабуся покликала мене і поскаржилася, що Барсик погриз її капці. Вона дуже розсердилася і вимагала його покарати. Я...

№9. Сьогодні мені пощастило: у бібліотеку повернули енциклопедію «Цікаве, дивовижне, таємниче», а я давно мріяв її прочитати. Бібліотекарка вже знайшла мою карточку, щоб записати мені книжку. Аж раптом прийшла вчителька з групи продовженого дня і почала просити, щоб я поступився цією книжкою для неї, вона хотіла почитати цікаві історії своїм учням. Я...

Впродовж наступних років тривала робота над вдосконаленням методики, уточненням критеріїв розвитку емпатії у категорії дезадаптованих неповнолітніх, зв'язків з іншими особистісними рисами та особливостями поведінки.

## Література

1. Абраменкова В.В. Действенная групповая эмоциональная идентификация как проявление альтруистического поведения и способы ее исследования у дошкольников / В.В.Абраменкова // Новые исследования в психологии. – Москва, 1978. – № 2(19). – С. 89–93.

2. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике / Л.Ф.Бурлачук, С.М.Морозов. – К. : Наукова думка, 1989. – 198 с.

3. Виговська Л.П. Теоретико-методологічні основи розв'язання проблеми емпатії // Українська психологія : сучасний потенціал: матеріали Четвертих Костюківських читань (Київ, 25 вересня 1996 р.) / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України : в 3-х томах. Т. I. – К. : Міленіум, 1996. – С.231–239.

4. Головаха Е.И. Психология человеческого взаимопонимания / Е.И.Головаха, Н.В.Панина. – К. : Издательство политической литературы Украины, 1989. – 181 с.

5. Петровский А.В. Быть личностью / Петровский Артур Владимирович. – М. : Педагогика, 1990. – 111 с.
6. Семиченко В.А. Психология общения / Семиченко Валентина Анатольевна. – К. : Магістр-S, 1998. – 149 с.
7. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В.Сидоренко. – Санкт-Петербург : Речь, 2003. – 346 с.

*Статья посвящена исследованию особенностей эмпатии младших школьников. Представлена авторская методика изучения эмпатии и результаты исследования. Анализ полученных данных свидетельствует о весьма существенной связи уровня развития эмпатии, ее направленности с адаптированностью младших школьников.*

**Ключевые слова:** эмпатия, направленность эмпатии, уровень эмпатии, мотивы эмпатийного поведения, социальная дезадаптация.

*This article dedication of research of peculiarities of empathy of teenagers. Author's methodic of study empathy was presented in the article. The analysis of the obtained datas is testifying of connect of standard of development empathy, her direct with adaptation of junior pupils.*

**Keywords:** empathy, orientation of empathy, level of empathy, motives empathy behavior, social maladjustment.

## РІВЕНЬ ІНТЕЛЕКТУ ЯК ПОКАЗНИК ОБДАРОВАНОСТІ

Р.О.Семенова

Чем богаче подлежащий определению предмет, т.е., чем более различных сторон он представляет рассмотрению, тем более различными оказываются даваемые ему дефиниции.

Гегель.

Энциклопедия философских наук.

*В статті на основі теоретико-методологічного аналізу основних підходів до діагностики інтелекту як показника обдарованості обґрунтовується доцільність розроблення концептуальної моделі психодіагностичного обстеження обдарованих дітей і молоді, спрямованої на розкриття системної взаємодії психічних можливостей індивіда (пізнавальних, емоційних, регуляторно-вольових, мотиваційних та ін.).*

**Ключові слова:** обдарованість, інтелект, критерії рівня інтелекту, система психічних можливостей індивіда.

**Постановка проблеми.** Нові умови та перспективи розвитку суспільства, загальні тенденції науково-технічного й економічного прогресу висувають все нові й нові вимоги до підготовки молодого покоління, що стане в майбутньому запорукою успішного існування людської спільноти. Саме тому реалізація індивідуальної своєрідності та творчої ініціативи обдарованої особистості в усіх сферах життя виступає основним джерелом розвитку людства і чинником соціального прогресу. Разом із тим динамізм суспільного розвитку ставить обдаровану особистість у принципово нову ситуацію: вона повинна мислити неординарно, бути здатною жити у мінливому світі і відчувати себе комфортно за будь-яких змін, упевнено зустрічати непередбачені ситуації, визначати проблеми та інноваційні шляхи їх вирішення.

Новий статус творчої особистості вимагає нових шляхів дослідження феномена обдарованості, закономірностей становлення, формування і розвитку її на всіх етапах вікового зростання індивіда з урахуванням відповідної організації навчального процесу, тобто його методів, індивідуалізації та диференціації. А це, в свою чергу, з особливою гостротою ставить питання переосмислення і поглиблення поняття «обдарованість», її структури, функцій, показників (критеріїв) прояву, шляхи ефективного розвитку. Однак, незважаючи на величезну кількість досліджень зарубіжних і вітчизняних фахівців, ці питання і досі залишаються невирішеними. Пояснюється це надзвичайною складністю і багатогранністю феномена обдарованості як психологічного утворення, що, зрозуміло, значною мірою утруднює таке визначення його, яке б віддзеркалювало точно і всеохоплююче його сутність.

**Мета статті** полягає у теоретико-методологічному аналізі основних підходів щодо психодіагностики інтелекту як домінуючого критерію прояву обдарованості у психологічній науці.



**Теоретико-методологічний аналіз досліджень.** У теоретичному аспекті складність проблеми пошуку, навчання і розвитку обдарованих дітей та молоді зумовлена, з одного боку, різноманітністю підходів до феномена обдарованості, а з другого боку – тенденцією методологічної редукції до зовнішніх ознак і форм прояву обдарованості (високі інтелектуальні або навчальні досягнення, гнучкість, оригінальність мислення, креативність, сенсомоторні, технічні здібності тощо). Про це свідчать найбільш відомі у психології підходи до природи, розвитку і діагностики обдарованості. Наведемо деякі з них:

- обдарованість – сукупність задатків, природних даних, характеристика ступеня виразності та своєрідності природних передумов здібностей (Ф.Гальтон, С.Спірмен, Р.Хернстейн, Ч.Мюррей, О.Колупаєв, В.Клюжев). Зведення обдарованості до абсолютної природної (генетичної або етнічної) заданості відбиває антигуманну позицію авторів і не може бути прийняте як продуктивне. І хоча значення природних і культурно-етнічних факторів, як і інших психічних властивостей особистості для розвитку обдарованості не викликає сумніву, але воно не є домінуючим і єдиним;

- обдарованість – високий рівень розвитку системи когнітивних процесів, зокрема, сенсорно-перцептивних, уваги, пам'яті, мислення і уяви; іноді до них додавалися мотивація і воля (Г.Мюнстерберг, Г.Россолімо, В.Меде, Г.Піорновський, У.Штерн та інші). У відповідності з цим обдарованість як прояв когнітивних можливостей індивіда оцінюється за допомогою системи когнітивних тестів;

- обдарованість – розумовий потенціал або інтелект, цілісна характеристика пізнавальних можливостей і здібностей до навчання (А.Біне, У.Штерн, Г.Айзенк, П.Векслер, Дж.Гілфорд та інші). Дане визначення страждає вузькістю уявлення проблеми, оскільки при зведенні обдарованості до інтелекту втрачають значення поняття «творча обдарованість», «художня обдарованість», «музична обдарованість», «комунікативна обдарованість» та інші її типи, які хоча і передбачають високі рівні досягнень у діяльності, але не обов'язково корелюють із високим рівнем інтелекту суб'єкта діяльності. Практика роботи з обдарованими дітьми свідчить, що «обдарованість» і яскраво виражені «здібності до навчання» – це категорії, які не завжди сполучаються;

- обдарованість – загальні здібності або загальні моменти здібностей, що зумовлюють природу можливостей людини, рівень і своєрідність її діяльності (Н.С.Лейтес, Е.О.Голубева, В.А.Крутецький та ін.). Зводити обдарованість до загальних здібностей недоцільно; вони – лише передумова, можливість її розвитку; крім того, «рівень» буває і низьким, а семантичний зміст поняття «своєрідність» нескінченно широкий, оскільки включає девіантні та непродуктивні форми діяльності, що навряд чи припускає їх «зумовлювання» обдарованістю;

- обдарованість – системна якість психіки, що розвивається протягом життя, яка визначає можливості досягнення людиною винятково високих ре-

зультатів в одному або декількох видах діяльності (В.М.Дружинін). Отже, обдарованість – якісно більш «високе» утворення психіки, що припускає винятково високий результат, а не просто успішність виконання діяльності. Останнє, як відомо, можливо і на репродуктивному рівні, тоді як обдарованість передбачає наявність творчого продукту. Визначення загальне в тому сенсі, що автор не уточнює, які саме характеристики обдарованості відносяться до «якостей психіки». У даному випадку обдарованість діагностується за продуктом – досягненням високих результатів діяльності;

- обдарованість – внутрішня структура здібностей, в якій узагальнюються ефекти діяльності людини як суб'єкта в поєднанні з життєдіяльністю її як індивіда, що і складає її потенціал – готовність до здійснення різних видів діяльності та рівень їх продуктивності (О.О.Бодальов). Даний підхід віддзеркалює досить поширену традицію ототожнення поняття обдарованості та здібностей, яка не враховує якісну характеристику обдарованості як психологічного утворення порівняно зі здібностями;

- обдарованість – високий рівень творчого потенціалу, що віддзеркалюється у високій дослідницькій активності людини, її можливостях до створення творчих «продуктів» у науці, мистецтві, техніці, соціальному житті (Д.Б.Богоявленська, О.М.Магюшкін, Н.Б.Шумакова, В.С.Юркевич, О.Л.Яковлева та інші). Оскільки творчий пошук припускає наявність у індивіда здатності до більш глибокого передбачення, антиципації у визначенні кожного «кроку» рішення, прогнозування його наслідків, то інтегральним елементом обдарованості виступає, на думку авторів, оцінка, вимірювальна функція всіх складних психічних утворень, які, по суті, виконують роль вимірників, за допомогою яких людина оцінює навколишній світ, інших людей і себе. Оцінки, як відомо, виявляються в емоційних еталонах, що визначають естетичні, моральні пріоритети в становленні поведінки; важливу роль відіграють перцептивні й інтелектуальні оцінки, котрі визначають ступінь значущості й обґрунтованості аргументів, на основі яких здійснюється вибір і приймаються рішення;

- обдарованість – особлива форма прояву творчої природи психіки, для реалізації якої необхідна наявність не тільки природних задатків, але і відповідних умов середовища; вона проявляється і розвивається як системна якість психіки, що, виникаючи у взаємодії різних сфер психіки людини з освітнім середовищем (сімейним, шкільним тощо), набуває форми індивідуальності розвитку у вигляді психічних процесів, станів і свідомості індивіду. Оскільки психіка й обдарованість (як її прояв) розглядаються автором як природна в широкому сенсі форма буття, прояв і становлення якої відбувається у взаємодії людини з навколишнім середовищем, цей підхід одержав назву екopsихологічного (В.І.Панов). Сутність його полягає у тому, що побудова навчальних програм і організація навчального процесу повинні відповідати природно-віковим можливостям гармонійного розвитку дітей у різних умовах середовища; а саме на основі створення умов для розвитку тіла дитини (тілесна сфера свідомості), емоційної, інтелектуальної, а також

соціально-етичної (духовно-моральної) сфер її психіки. На думку автора, в цьому випадку перш за все постає завдання розширення свідомості дитини, розвиток її значущості відчувати себе невід'ємною частиною навколишнього світу, яка думає не лише «за себе», а й «за всю Планету» (розвиток «планетарного» або «космічного» мислення). З цієї точки зору освітнє середовище повинно забезпечувати можливість кожному учню знайти «екологічну нішу» для свого розвитку, а, отже, своєї власної індивідуалізації. Зазначимо, що реалізація екопсихологічного підходу вимагає перетворення базового (або підвищеного) рівня знань-умінь-навичок із мети навчання в засоби розвитку пізнавальних, творчих і особистісних можливостей учня в його взаємодії з освітнім середовищем. Інакше кажучи, це означає, що предметом розвитку при такому підході до навчання стає свідомість учнів і педагогів.

Слід зазначити, що незважаючи на наявні в психології розбіжності, переважна більшість зарубіжних і вітчизняних фахівців трактує обдарованість як високий рівень розвитку здібностей індивідууму, що дозволяє йому досягти особливих (незвичайних, неординарних) успіхів в одному або декількох видах діяльності. Щодо основних ознак високого рівня обдарованості, то до них відносять ранній прояв здібностей, швидкий темп засвоєння знань, формування умінь і навичок у певній діяльності, схильність та інтерес до неї, оригінальність і творчість у діяльності.

Серед інших аспектів проблеми психології обдарованості слід виокремити визначення її структурних складових (компонентів). Частіше за все найсуттєвішими компонентами і одночасно критеріями обдарованості вважають: а) інтелект; б) креативність (творчість); в) особистісні чинники її реалізації. Разом з тим наявні в психології визначення обдарованості здебільшого сходяться в тому, що саме інтелект є невід'ємним її компонентом, а отже, практично домінуючим критерієм в оцінці обдарованості (явно вираженої чи потенційної).

Спробуємо з'ясувати правомірність такого погляду.

Нагадаємо, що на початковому етапі наукового вивчення феномена обдарованості високий рівень інтелекту (встановлений за показником відповідного стандартизованого тесту) вважався головним, а часто лише і єдиним її показником. Це зумовило формування усталених стереотипних уявлень про обдарованих дітей, способи їх виявлення і розвитку, наукові та практичні завдання психодіагностики у цій галузі. І хоча такий підхід спростований результатами численних дослідницьких і практичних праць, ці стереотипи ще і досі не подолані як тими, хто продовжує ототожнювати обдарованість з інтелектом і його тестовим балом, так і тими, хто критикує таке ототожнення, але водночас закликає взагалі відмовитись від тестування інтелекту як безплідної процедури.

Причина цих дискусій полягає у відсутності єдиного наукового визначення інтелекту, оскільки його структуру утворює комплекс різнорідних чинників, а тому прояви його різноманітні та неоднозначні. Незважаючи на значущість таких індивідуальних відмінностей, як здатність розуміти складні

ідеї, ефективно адаптуватися до середовища, засвоювати свій і чужий досвід, пояснювати явища, розуміти і долати суперечності, переборювати перепони за допомогою розуму, ставити і розв'язувати проблеми, прояв їх не може бути абсолютно стабільним, оскільки результативність особистісної інтелектуальної діяльності завжди зумовлюється обставинами, галузями застосування, ситуаціями і критеріями її оцінки.

Автори численних концепцій інтелекту намагаються пояснити і об'єднати у систему цей складний набір феноменів, але поки що ці спроби не призвели до створення універсальної теорії, спроможної охопити всі можливі прояви інтелектуальної діяльності людини. Про це переконливо свідчать і результати анкетування 24-х відомих американських теоретиків (проведене в 1986 р.) щодо визначення інтелекту: було одержано 24 різних дефініції інтелекту, число яких в останні роки лише зросло (Sternberg, 1986). Розглянемо найбільш відомі визначення інтелекту.

Так, у зарубіжних психологічних концепціях інтелект розглядається не лише як механізм переробки інформації, але й як механізм регуляції психічної та поведінкової активності (Л.Терстон); як загальна, глобальна здатність індивіда до доцільної поведінки, раціонального мислення та ефективної взаємодії з навколишнім світом (П.Векслер); як ефективність адаптації, поведінки у мисленнєвій сфері (Ж.П'яже та інші); як узагальнена здатність до навчання (останній трактується як багатомірний процес, пов'язаний зі зміненням факторних навантажень або оцінок за факторами – Р.Кеттел та інші); як мисленнева програма, яка складається з ряду евристик (А.де Гроот); як здатність людини досягати в житті успіху, рівня заданих особистісних стандартів, зумовленого конкретним соціально-культурним контекстом (Р.Стернберг); як композиція кількох функцій, поєднання здібностей, необхідних для виживання та успіху в певній культурі (А.Анастасі, С.Урбіна) тощо.

У російській та українській психологічній науці інтелект ототожнюють зі здатністю до дедукції й абстрактного мислення, розв'язання інтелектуальних задач (О.Леонтьєв, П.Гальперін, Н.Тализіна); стилем і стратегією розв'язання проблем (В.Моляко); ефективністю індивідуального підходу до ситуації, що вимагає пізнавальної активності (Д.Богоявленська); системою мисленневих здібностей (В.Соколов); формуванням нових пізнавальних стилів (Я.Пономарьов, С.Рубінштейн, О.Брушлінський); когнітивними ресурсами особистості, зумовленими специфічними формами організації пізнавального досвіду, а також особливостями сприйняття соціального середовища (Л.Гурова, В.Дружинін, М.Холодна); становленням системи ментальних моделей світу та її функціонуванням (М.Смульсон).

В останні роки значної популярності набув факторний аналіз, розроблений Ч.Спірменом. Розглядаючи інтелект як загальну розумову здібність, що визначає успішність виконання тестів, вчений виокремив групові і спеціальні фактори. Згодом Л.Терстон розробив мультифакторну модель інтелекту, до структури якої входять сім незалежних первинних інтелектуальних здібностей (вербальне розуміння, мовленнєві, розрахункові здібності, про-

сторове сприйняття, асоціативна пам'ять, швидкість сприйняття, здатність до формулювання загальних висновків). Кубічна модель Дж.Гілфорда містить 180 незалежних інтелектуальних здібностей, кваліфікованих у трьох вимірах: операції (пізнання, пам'ять, конвергентна і дивергентна продуктивність, оцінювання), зміст (зображувальний, символічний, семантичний і поведінковий матеріал) та результати (елементи, класи, відношення, системи, типи перетворення і висновки). В моделі передбачено існування 120 факторів інтелекту, кожен з яких поєднує три умовні позначення, відповідні типу операції, формі пред'явлення інформації та одержаному результату. Найдосконалішою вважають модель Р.-Б.Кеттела, яка побудована на припущенні, що генеральний фактор складається з двох загальних факторів – пов'язаного (так званого кристалізованого) і вільного (так званого плинного). Відповідно до цієї тенденції, пов'язаний інтелект визначає сукупність знань та інтелектуальних навичок особистості, набутих нею в процесі соціалізації з раннього дитинства до завершення життя і є мірою оволодіння культурою того суспільства, до якого вона належить; вільний інтелект, визначаючи первинне накопичення знань, залежить від ступеня залучення до культури. Використання вільного інтелекту для розв'язання людських проблем призводить в результаті навчання до виникнення і розвитку пов'язаного інтелекту. Кожне використання здібностей – функції певних факторів. Їх відносять до трьох класів: центральні (загальні) здібності (зумовлені структурно-функціональними властивостями головного мозку і впливають на всі пізнавальні процеси) – основа плинного інтелекту; локальні (парціальні) здібності (пов'язані як з уродженою, так і набутою організацією сенсорної і моторної зон мозку); фактори-операції – здобуті, або допоміжні пізнавальні навички і спеціалізовані професійні навички, що їх набувають для досягнення певної мети, на відміну від центральних і локальних здібностей більш пов'язані з культурним досвідом індивіда і тому формують кристалізований інтелект. Два перші класи природно зумовлені і тому їх називають обмежувальними здібностями (до певної міри обмежують ефект навчання); третій клас – інструментальні структури, які виникають внаслідок взаємодії центральних і локальних здібностей з культурним досвідом індивіда. Індивідуальний рівень факторів цих класів залежить від спадковості й середовища. З метою вдосконалення визначення інтелекту за допомогою факторного аналізу проведено дослідження, які довели залежність інтерпретації одержаних результатів від особливостей розуміння структури інтелекту як складної і багаторівневої системи факторів або здібностей.

Російські та українські психологи виходять із принципу єдності інтелекту, його зв'язку з особистістю, приділяючи значну увагу вивченню взаємозв'язку теоретичного і практичного інтелекту, а також залежності від емоційно-вольових рис особистості. Найперспективнішими у визначенні цього феномена вважають інтегративні концепції, розроблені в межах інтегративного підходу, зокрема, Б.Ананьєва, М.Холодної, В.Шадрікова, М.Смольсон.

Зазначимо, що масштабні дослідження під керівництвом Б.Ананьєва [1; 2; 3] були спрямовані на розкриття основних аспектів індивідуального

розвитку людини та її інтелекту шляхом синтезу даних загальної, диференційної, педагогічної, вікової, соціальної психології, психофізіології, а також даних, одержаних за допомогою психодіагностичних методів. Визначаючи інтелект як багаторівневу організацію пізнавальних сил (психофізіологічних процесів, станів і властивостей особистості), пов'язану з нейродинамічними, вегетативними і метаболічними характеристиками людини, Б.Ананьєв наголошує, що він (інтелект) входить до складу «ядра» потенціалів особистості. Концепція інтелекту Б.Ананьєва значною мірою є моделлю суб'єкта в цілому. Як і весь суб'єкт, він існує в двох системах зв'язку: на рівні особистості інтелект представлений розумовими здібностями як такими, ерудицією, креативністю; на рівні індивіда інтелект існує у формі задатків розумових здібностей. Тому кожна психофізіологічна функція може розглядатися як задаток часткової здібності (сенсомоторної, мнемічної, мисленнєвої).

Інтелект «укорінений» у життєтворчості індивіда. Зв'язки інтелекту з різними сторонами життєдіяльності організму спеціально вивчалися на основі гіпотези Б.Г.Ананьєва про так звану **ціну інтелектуального напруження** (в експериментах синдром інтелектуального напруження був представлений як констеляція власне інтелектуальних компонентів і характеристик метаболізму, вегетатики і нейродинаміки). Було доведено, що успішність інтелектуальної діяльності залежить не тільки від мотивації та володіння операціями, але й від функціональних можливостей мозку і організму в цілому. Водночас інтелектуальна діяльність через реактивний фон інтелектуального напруження впливає на життєдіяльність і, отже, життєздатність організму. Тому інтелектуальна діяльність, інтелектуальність людини – це фактор її працездатності та довголіття.

Узагальнення та систематизація результатів цих досліджень дали підставу Б.Ананьєву розглядати здібності та обдарованість як суттєву частину загальної структури особистості, пов'язаної з характером і темпераментом, життєвою спрямованістю й історією індивідуально-психічного розвитку особистості в процесі її виховання і суспільно-виробничої діяльності. Конкретне втілення такого підходу передбачає з'ясування індивідуально-психічних розбіжностей та особливостей, природна основа яких закладена в типах нервової системи і спеціальних типах ВНД. У зв'язку з цим вивчення потенційних властивостей особистості як суб'єкта діяльності (обдарованості та здібностей особистості) неможливе як без з'ясування їх функціонального складу, різного поєднання в ньому логічних, емоційно-вольових та інших компонентів, так і без урахування функціонального складу діяльності.

Спираючись на праці Б.Ананьєва, В.Шадріков запропонував розглядати інтелект як інтегральний прояв здібностей, знань і вмінь, підкресливши, що рівень його розвитку віддзеркалює як ступінь розвитку здібностей, знань, вмінь, планів, програм, так і характер їх зв'язків, тобто цілісність функціонування, його складових. Трактуючи здібності як властивості функціональних систем, які реалізують окремі психічні функції, автор вважає, що ці властивості мають індивідуальну міру виразності й проявляються в успішності та

якісній своєрідності освоєння і реалізації діяльності. Таке визначення дозволяє В.Шадрікову уявляти формування здібностей як єдиний процес біологічного і культурного розвитку людини: з одного боку, здібності до певної міри усадковуються (щодо їх функціональних механізмів), а з другого – виявляються до певної міри індивідуальним надбанням (щодо їх операційних механізмів). Отже, адекватно описати їх структуру можна лише як психологічну структуру діяльності, а розвиток здібностей – як розвиток системи, що реалізує цю функцію, як процес системогенезу. Тому діагностика інтелекту, на думку В.Шадрікова, повинна бути спрямована на розкриття зв'язків між його компонентами [18; 19].

У концепції М.Холодної інтелект визначається як форма організації ментального (розумового) досвіду «у вигляді наявних ментальних структур, ментального простору відображення, що ним породжуються, і ментальних репрезентацій, що будуються у рамках цього простору» [17, с. 358]. Саме «пошук специфічних особливостей складу і будови ментальних структур, специфічних характеристик ментального простору» і специфіки «побудови ментальних репрезентацій» дозволяє, на думку автора, розкрити механізми інтелектуальної обдарованості, психологічною основою якої є унікальність складу цього досвіду [там само, с. 287]. Зумовлено це тим, що аналіз цих механізмів дає можливість уточнити роль ментального досвіду як психічного носія властивостей інтелекту і пояснити деякі унікальні ефекти роботи людського інтелекту, які визначають: а) закономірний, стійкий та інваріантний характер інтелектуального відображення (ефект об'єктивації); б) «яскраво виражену індивідуалізовану спрямованість інтелектуальної поведінки (ефект індивідуалізації)»; в) «здатність до породження нових ідей за рахунок детермінованих „ізсередини” трансформацій наявних уявлень (ефект інтелектуальної творчості)»; г) «прояви стереотипізації і дезадаптивності інтелектуальної поведінки навіть у дуже розумних людей <...> завдяки тимчасовому блокуванню тих або інших форм ментального досвіду (ефект функціональної глупоти)» [17, с. 287].

Відносно ж критеріїв оцінки інтелекту автор пропонує систему «показників інтелектуального розвитку особистості, в яких „знімаються” особливості індивідуального ментального досвіду і які врешті-решт характеризують рівень розвитку індивідуальних інтелектуальних можливостей» [там само, с. 300] – КІТСУ (компетентність, ініціатива, творчість, саморегуляція, унікальний склад розуму). Дані показники визначаються таким чином:

«Інтелектуальна компетентність – це особливий тип організації знань, який забезпечує можливість прийняття ефективних рішень у певній предметній галузі діяльності (в тому числі в екстремальних умовах)» [там само, с. 300].

«Інтелектуальна ініціатива – це бажання самостійно, за власним спонуканням знаходити нову інформацію, висувати ті або інші ідеї, опановувати інші галузі діяльності» [там само, с. 300].

«Інтелектуальна творчість у дитячому віці – це процес створення суб'єктивно нового, який ґрунтується на здатності породжувати оригі-

нальні ідеї та використовувати нестандартні способи діяльності» [там само, с. 302].

«Інтелектуальна саморегуляція – це вміння довільно керувати власною інтелектуальною діяльністю і, головне, самостійно будувати процес самонавчання» [там само, с. 304].

«Унікальність складу розуму – це індивідуально-своєрідні засоби інтелектуального ставлення до того, що відбувається, в тому числі індивідуалізовані форми взаємокомпенсації слабких і сильних сторін власного інтелекту, вираженість індивідуальних інтелектуальних переваг» [там само, с.304].

Враховуючи, що інтелектуальна обдарованість є результатом довготривалого процесу, сутність якого полягає у вибудовуванні й збагаченні індивідуального досвіду, М.Холодною запропоновано власний варіант інтелектуального виховання в рамках «збагачувальної моделі», кінцева мета якого пов'язується нею зі змінюванням типу пізнавального ставлення людини до світу (як вона сприймає, розуміє і пояснює, що відбувається), оскільки саме «характеристики ментального досвіду виступають як психологічна основа інтелектуального росту особистості». Отже, чим вищий рівень інтелектуального розвитку людини, «тим більш суб'єктивно багатою і у той же час об'єктивованою є її індивідуальна розумова „картина світу”» [там само, с. 311-312]. Застосування даного варіанту автор пов'яже із розв'язанням двох основних завдань: по-перше, створенням умов «для актуалізації наявного ментального досвіду конкретної дитини (врахування засобів кодування інформації, яким надається перевага, наявних когнітивних схем, особливостей бази знань, рівня сформованості життєвих наукових понять, своєрідності інтелектуальної саморегуляції та вихідних інтенцій, індивідуального інтелектуального темпу, балансу конвергентних і дивергентних здібностей, резервів наукованості домінуючого пізнавального стилю і таке інше)»; по-друге, забезпеченням «для ускладнення, збагачення і нарощування індивідуального ментального досвіду цієї дитини в максимально можливих межах (формування вміння працювати в режимі взаємодії різних модальностей досвіду, розширення репертуару когнітивних схем, диференціація та інтеграція системи індивідуальних знань, утворення понятійних психічних структур, розвиток основних компонентів метакогнітивного та інтенціонального досвіду, стимулювання прояву інтелектуальної активності на рівні КІТСУ» [там само, с. 310-311]. Разом з тим, підкреслюючи відсутність надійного психодіагностичного інструментарію щодо прогнозу майбутніх інтелектуальних досягнень дитини, автор наголошує, що інтелектуальне виховання на початковому і середньому етапах навчання повинно охоплювати всіх дітей у межах внутрішньої диференціації на основі принципу індивідуалізації навчання, стосовно ж старшокласників доцільна зовнішня диференціація на основі принципу спеціалізації навчання з урахуванням усвідомленого вибору ними «спеціалізованої форми навчання залежно від уже сформованих пізнавальних інтересів, професійних планів і, природно, реальних навчальних досягнень» [там само, с. 317].



Не можна не погодитись із застереженням М.Холодної щодо небезпеки втручання спеціалістів-психологів в інтелектуальну долю дітей, закликком дотримання максимальної обережності у питаннях діагнозу і прогнозу обдарованості конкретної людини. Водночас надмірне акцентування автором на розвитку саме інтелектуальних здібностей ніби «виносить за дужки» розвиток власне особистісних властивостей індивіда, що, на нашу думку, значно збіднює процес становлення обдарованої особистості, перетворюючи її в раціоналістичну істоту, позбавлену духовно-моральних і творчих орієнтирів, які складають основу самовдосконалення особистості.

Феномен інтелекту М.Смільсон трактує як «цілісне інтегроване психічне утворення, яке забезпечує породження, конструювання і перебудову особистісних ментальних моделей світу і має міжфункціональну (міжпроцесуальну) природу» [16, с. 292]. Його провідними функціями є відображальна, ціннісно-орієнтаційна і прогностично-перетворювальна. При цьому інтелектуальний розвиток автор пов'язує з функціонально-структурною інтеграцією інтелекту, ампліфікацією і перетворенням ментальних моделей світу, якісними змінами у змісті та операціях. Одним із ефективних засобів розвитку інтелекту вважається інтелектуальний тренінг у вигляді системи впливів, технологій, спрямованих на досягнення відповідних змін у змісті і структурі інтелекту індивіда, невідривних від загальних процесів особистісного і когнітивного зростання. Як результуюча спільна дія провідних функцій інтелекту, ментальні моделі світу «фіксують зміст і рівень розуміння людиною себе, інших та довкілля, тісно пов'язані зі знаннями та переконаннями особистості» [там само, с. 294]. Саме тому ментальні моделі можна, на думку автора, до деякої міри вважати стійкою інтелектуальною ознакою особистості, хоча вони і змінюються в онтогенезі, в кризових життєвих ситуаціях тощо. Основним джерелом інтелектуального розвитку в умовах інтелектуального тренінгу виступає спеціально спроектоване і створене інтелектуально-насичене середовище. Параметри такого середовища утворюють ті складники інтелекту, які «формується, постійно інтегруються, „зливаються”, „створюють коаліції” в інтелектуальній діяльності», а саме: проблемність і невизначеність, надпредметність, метакогнітивний характер, процесуальність, інтелектуальна потенційність та інтегративно-діяльнісний характер середовища. Саме застосування багатofункціональних проблемних ситуацій та сконструйованих на їх базі психотехнічних процедур як засобів забезпечення параметрів інтелектуально-насиченого середовища «надає можливість якісного розширення класів використовуваних в ньому задач і переважне орієнтування на постановку і розв'язування задач нестандартних» [там само, с. 293].

Таким чином, огляд основних психологічних концепцій інтелекту свідчить про вельми широкий діапазон поглядів на природу і способи його вивчення, які пов'язані з розробкою методик вимірювання інтелекту людини, спрямованих на оцінку можливостей її організму – найважливішого органу пізнання самої себе, а також явищ навколишньої дійсності.

У психодіагностиці до тестів інтелекту відносять різні психометричні методи, орієнтовані на діагностику структури інтелекту, рівня розумового розвитку, інтелектуальних, академічних здібностей і досягнень у різних видах діяльності, котрі досить чітко відмежовуються від інших методик вимірювання індивідуально-психологічних особливостей індивіда (зокрема, тестів особистості, спрямованих на вивчення мотивації, інтересів, емоцій, характеристик поведінки в соціальних ситуаціях тощо). Зазначимо, що тести інтелекту вимірюють деякі гіпотетичні конструкти, які, на думку їх авторів, або виступають основою інтелекту, або тісно пов'язані з ним. Так, на думку А.Анастасі [4; 5], якщо тести здібностей вимірюють ефективність навчання у відносно неконтрольованих і невідомих умовах і зазвичай використовуються для прогнозу успішності тієї чи іншої діяльності, то тести досягнень вимірюють ефективність навчання за частково контрольованих і відомих умов (програми, способи навчання) і, врешті-решт, дають кінцеву оцінку досягнень індивіда. Отже, можна констатувати, що під інтелектом як об'єктом вимірювання розуміються такі прояви індивідуальності, які забезпечують пізнання навколишнього світу.

Не заглиблюючись в аналіз переваг і недоліків наявних у психології систем діагностики інтелекту (вони ґрунтовно розглянуті у працях Л.Бурлачука [6], В.Дружиніна [8], М.Смольсон [16], М.Холодної [17], Н.Шумакової [20], О.Щебланової [21]), зазначимо, що результати їх застосування переконливо свідчать про доцільність використання різноманітних когнітивних тестів (інтелекту, здібностей і досягнень) з метою прогнозування успішності навчання обдарованих дітей та учнів лише за умов, якщо тести розроблені саме для них (наприклад, ускладнені матриці Равена, Мюнхенські тести пізнавальних здібностей тощо). Більш продуктивною слід визнати оцінку різних аспектів інтелектуального розвитку, його профілю, ніж визначення єдиного показника IQ. Проте тестові показники рівня розвитку інтелекту не можуть вважатися єдиними і винятковими критеріями обдарованості, оскільки, з одного боку, більшість сучасних інтелектуальних тестів фіксують лише його компоненти, не з'ясовуючи зв'язки між ними і системність їх прояву, а з другого, обдарованість – це завжди цілісна характеристика індивіда, тому сформованість когнітивних механізмів не вичерпує її психологічну сутність; не менш важливими детермінантами прояву і розвитку цього феномена виступають особистісні властивості індивіда (особливості мотивації, саморегуляції, інтересів, пізнавального стилю, емоційного стану, волі тощо), його вік, а також тип обдарованості.

Підтверджується це і результатами дослідження науковців лабораторії психології обдарованості Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України щодо взаємозв'язку когнітивних та особистісних чинників у розвитку обдарованості на різних етапах онтогенетичного розвитку (від дошкільників до студентів). Концептуальна сутність ідеї базувалася на уявленні про їх взаємопов'язаність, характер якої зумовлює особливості функціонування і становлення обдарованої особистості [7; 15]. Узагальнення матеріалів до-

слідження дозволило з'ясувати особливості прояву взаємозв'язку когнітивних та особистісних чинників відповідно типу обдарованості та віку досліджуваних:

- розумовий розвиток *інтелектуально обдарованих дошкільників* вищий за вікову норму, що зумовлено наявністю значного когнітивного ресурсу, високого рівня наукованості в оволодінні новими формами інтелектуальної діяльності, новими знаннями, діями; разом з тим спрямованість на себе, бачення світу через призму своєї думки заважають дітям із ознаками інтелектуальної обдарованості підпорядковувати свої бажання і свою поведінку вимогам ситуації, тому вони іноді не спроможні контролювати свою поведінку відповідно до обставин і моральних норм навколишнього середовища. Вирішальним фактором розвитку дітей з ознаками інтелектуальної обдарованості виступає «психічна інтелектуальна стимуляція» з боку дорослих (батьків, рідних, вихователів). Саме тому індивідуальні показники інтелекту дошкільників знаходяться у тісному зв'язку з проявами турботи, емоційною підтримкою, заохоченням їх ініціативи з боку дорослих;

- для *молодших школярів* з високим рівнем розвитку інтелекту і мотиву досягнення успіху характерний прояв таких властивостей як: включеність у проблему, наполегливість у завершенні розпочатої справи; прагнення до організації, упорядкування, створення певної системи подій і явищ; схильність до домінування над іншими, керування діяльністю, в якій вони безпосередньо беруть участь; ініціювання великої кількості ідей стосовно розв'язання різних проблем, висування незвичних, оригінальних і кмітливих відповідей; вільне висловлювання своїх сумнівів, наполегливість у відстоюванні власної думки у суперечках; чутливість до емоцій і внутрішніх імпульсів, відкритість до ірраціонального в собі; здатність протистояти зовнішньому впливу і відсутність побоювань не бути схожим на інших; здатність критично оцінювати авторитети;

- *інтелектуально обдарованим підліткам* притаманний високий (і вищий за середній) ступінь прояву негативізму; іноді це пов'язано з наявністю зовнішніх чинників, які негативно впливають на розвиток і формування їх особистості; для учнів із високим рівнем інтелекту характерні достатньо високі показники емоційної зрілості та здатності керувати своїми емоціями; високий рівень інтелекту зумовлює їх самодостатність і незалежність від думок інших членів групи. Разом із тим саме тип мотиваційної спрямованості інтелектуально обдарованих підлітків визначає такі індивідуально-типологічні характеристики, як рівень стабільності та адекватності самооцінки, стійкості до стресових ситуацій, рівень прояву тривожності. Сформованість зазначених особистісних характеристик зумовлена високою самосвідомістю обдарованих, яка характеризується усвідомленням як своєї неможливості з однолітками, через що виникає самоізоляція, так і власних інтелектуальних можливостей, що спричиняє відсутність докладання зусиль до розв'язання навчальних завдань;

- для *інтелектуально обдарованих старшокласників* характерні такі риси, як особистісна зрілість, емоційний самоконтроль, адекватна позитивна само-

оцінка, самостійність та інтернальність; саме високий рівень сформованості цих рис зумовлює надалі високу успішність творчого самовияву у будь-якій галузі діяльності творчого характеру; щодо професійної спрямованості, то пріоритет належить інтелектуальним та артистичним професіям; схильність до ризику, високий рівень допитливості та уяви, а також орієнтація на практичні та гностичні емоції сприяють прояву особистісної креативності; складові когнітивної креативності (оригінальність, розробленість, складність тощо) пов'язані з такими особистісними характеристиками, як відкритість новому досвіду та сумлінність. Разом з тим високий рівень прагнення до творчої діяльності та самореалізації спричиняє опір особистості оточенню і впливам середовища у цілому; актуалізація творчого потенціалу у конкретному неординарному досягненні пов'язана з достатнім рівнем особистісної зрілості («сила Я»). І хоча рівень інтелекту на етапі ранньої юності виступає головним когнітивним чинником прояву інтелектуальної обдарованості, однак інтелект, когнітивна та особистісна креативність є трьома незалежними чинниками розвитку даного типу обдарованості;

- найважливішими особистісними чинниками для *інтелектуально обдарованих студентів* виступають позитивна оцінка себе як суб'єкта діяльності (віра у власні сили), позитивне ставлення до діяльності, прийняття цілей діяльності, саморегуляція діяльності, мотивація досягнень, схильність докладати значні зусилля для реалізації цілей діяльності. Саме специфіка ситуації та сфера прояву обдарованості (профіль професійної підготовки студента, особливості вимог навчального закладу, своєрідність уявлень викладачів і студентів про обдарованість тощо) зумовлюють зв'язки особистісних властивостей із когнітивними чинниками (інтелект, когнітивна креативність та інтелектуальна організованість);

- *технічно обдарованим старшокласникам* притаманний взаємозв'язок загального інтелекту з оригінальністю мислення і технічними креативними здібностями, який виявляється у способах розв'язання завдань науково-технічного характеру; високий рівень потреби у пізнанні нового у них пов'язаний з окресленістю близьких та далеких перспектив після закінчення навчання щодо власного життя та професійного вибору;

- високий рівень загального інтелекту *технічно обдарованих студентів* зумовлює вищу когнітивну креативність та професійну спрямованість на артистичний тип діяльності; технічний інтелект має позитивний зв'язок із гностичними та гедонічними емоціями; академічна успішність пов'язана з перфекціонізмом та моральними емоціями; встановлені зворотні зв'язки між рівнем загального інтелекту та усвідомленістю власних життєвих цілей і соціальним типом професійної спрямованості, а також технічного креативного мислення з нейротизмом і сумлінністю; разом з тим відсутні схильність до сумлінного виконання вказівок інших і орієнтованість на життєві цінності індивідуалістичних потреб; емоційній спрямованості притаманна орієнтація на практичні та гностичні емоції;

- *образотворчо обдарованим підліткам* притаманні спрямованість на естетичне сприйняття дійсності та художнє самовираження; високий рівень

нейротизму свідчить про сенсорну відкритість; висока значущість емоцій боротьби та прагнення до ризику пов'язані зі змістово-пошуковою активністю особистості підлітка, тоді як підвищена чутливість зумовлена прагненням до пошуку суперечностей, розв'язання яких дає можливість виявити здатність до творчих рішень (основні засоби – створення художнього образу та втілення його у відповідну форму); розвинена увага та високі показники оригінальності пов'язані з низькою самоорганізацією художньо обдарованих підлітків, бо вони менше піддаються тиску суспільних норм і правил. Водночас основою пізнавально-пошукової активності виступає висока чутливість до дійсності, яка спонукає підлітків переводити свої життєві переживання у живописні та пластичні образи; вибір жанру та стилю образотворчої техніки базується на власному когнітивному стилі юних митців, який зумовлений рівнем розвитку вербального і просторового інтелекту; емоційна виразність і розробленість їхніх малюнків характеризує прояв креативності; високий рейтинг глоричних емоцій відзеркалює прагнення досягти своєї мети, успіху та визнання;

- для *музично обдарованих студентів* характерний прояв таких властивостей, як особистісна зрілість, мотивація досягнення високого рівня виконавчої діяльності, готовність приймати відповідальність за свій професійний вибір; сформованість цих властивостей зумовлює готовність до творчого самовияву та саморозвитку в процесі опанування професією музиканта-виконавця. Разом з тим розвиток інтелекту, вищий за середній рівень, сприяє прояву когнітивної креативності у формі оригінальних суджень і висновків щодо процесу відтворення музичних творів, здатності продукувати оригінальні засоби їх виконання.

Узагальнення матеріалів дослідження дали підставу стверджувати:

- по-перше, про доцільність використання складного (комбінованого) критерію обдарованості, побудованого на основі показників продуктивності діяльності (академічної успішності), оцінок експертів рівня обдарованості особистості та її судження щодо задоволеності процесом навчання в умовах профільно-професійної освіти;

- по-друге, про залежність якісної своєрідності взаємопов'язаності когнітивних (загальний інтелект, когнітивна креативність, інтелектуальна організованість) та особистісних чинників (ціннісні орієнтації, відкритість новому досвіду, особистісна креативність, професійна спрямованість, мотиваційні складові обдарованості – сила «Я», захопленість діяльністю тощо) від типу обдарованості (зокрема, інтелектуальної, технічної, образотворчої, музичної);

- по-третє, про домінування особистісних складових обдарованості у формуванні мотиваційного ядра обдарованого індивіда; саме розвиненість з віком таких мотиваційних компонентів, як позитивне ставлення до діяльності, прийняття цілей діяльності, позитивна самооцінка суб'єкта діяльності, саморегуляція та мотивація досягнення успіху, домінування спрямованості на інтелектуально насичену працю (трудоголізм) не тільки безпосередньо впливають на прояв обдарованості, а й виконують стимулювальну роль у її подальшому розвитку.

Разом з тим одержані науковцями лабораторії матеріали переконливо свідчать, що за своєю природою обдарованість має системний, динамічний та індивідуальний характер. Останній надто часто виявляється в гетерохронності (різночасовості) розвитку різних сфер психіки, а також у так званій дисинхронії розвитку обдарованого індивіда, коли має місце поєднання випереджального темпу розвитку одних сфер психіки (психомоторної чи інтелектуальної) порівняно з іншими (вольовою, мотиваційною або регуляторною). Саме тому, хоча обдарованість і пов'язана з рівнем розвитку здібностей, її не можна ототожнювати з окремими психічними процесами або здібностями: пізнавальними чи когнітивними (сприйняттям, мисленням, пам'яттю, уявою), емоційними (схильністю емоційно включатися у діяльність, що виконується), регуляторно-вольовими (здатністю тривалий час займатися певним видом діяльності) тощо. Обдарованість – складне психологічне утворення, в якому індивідуально-своєрідно взаємодіють пізнавальні, емоційні, регуляторні та інші сфери людини. У такому контексті обдарованість правомірно розглядати як системну якість, що функціонально інтегрує різні психічні процеси, стани і риси особистості. Саме рівень і якість сформованості здатності до довільної регуляції ними забезпечує успішне оволодіння і виконання індивідом діяльності в соціально значущих формах (навчальній, науковій, художній, винахідницькій, спортивній, управлінській тощо). Отже, однією з найважливіших вимог до методів ідентифікації обдарованості як системної якості психіки індивіда повинно стати створення таких умов, коли його психічні можливості проявляли б себе в такій системній взаємодії, системоутворювальним стержнем для якої було б виконання соціально значущого саме для нього виду діяльності. З цією метою доцільно застосовувати метод моделювання того виду діяльності, в якому здібності індивіда до досягнення успіху і виступають предметом діагностуючої процедури. Ефективність такого моделювання ми вбачаємо у застосуванні таких форм: по-перше, *організація ігрових і тренінгових занять* (у межах яких здійснюється певний розвивальний або корегувальний вплив); по-друге, *моделювання процесу діяльності у вигляді спеціально побудованих завдань*; по-третє, *обов'язкове спостереження за індивідуальними особливостями виконання діяльності та поведінки індивіда*. Використання даних форм методу моделювання діяльності дозволить розширити діапазон об'єктивних даних щодо сформованості в обстежуваних здатності до довільної регуляції своїми психічними можливостями (пізнавальними, емоційними, регуляторно-вольовими, мотиваційними тощо), а, отже, діагностувати як наявність обдарованості (актуальної чи потенційної), так і робити прогноз щодо подальшого її розвитку.

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** Теоретико-методологічний аналіз основних зарубіжних і вітчизняних підходів щодо діагностики інтелекту засвідчує, що незважаючи на ефективність психометричних тестових методик, жодна з них не спроможна дати повну картину психічного розвитку індивіда і достатньої впевненості в оцінці обдарова-

ності. Головна причина цього полягає в тому, що ці методики орієнтовані на продуктивну (результативну) сторону прояву психічних процесів, здібностей, діяльності та обдарованості індивіда, в той час як процесуальна сторона актуалізації здібностей людини (дитини чи дорослого) в тих чи інших умовах залишається прихованою від спостереження, а, отже, й оцінки. І це природно, оскільки формування та розвиток психічних процесів і здібностей людини відбувається через засвоєння нею різних видів людської діяльності, тобто практичної або теоретичної за своїм характером діяльності, але спрямованої назовні, на оточуючий предметний світ. Зрозуміло, що застосування психометричних тестових методик, які побудовані на «продуктивних» проявах психіки, залишає «поза полем зору» процесуальний рівень прояву обдарованості у вигляді здатності до довільної регуляції індивідом своїми пізнавальними діями, емоційними станами і поведінкою в цілому під час розв'язання пізнавальних завдань або виконання іншого виду діяльності. Зумовлено це тим, що тести, по-перше, «працюють» з окремими видами психічних процесів або здібностей, а не з їх системною взаємодією під час виконання реальної діяльності; по-друге, тести спрямовані на оцінку результативної сторони психічних процесів, яка залежить від багатьох зовнішніх і внутрішніх чинників, і не мають відношення до здібності, що діагностується (ставлення індивіда до тестування, його самопочуття, настроїв тощо), тоді як процесуальні та системні механізми даної здібності процедурою тестування не завжди виявляються.

Подолання таких серйозних «недоречностей», притаманних процедурі ідентифікації обдарованості, можливе, на наше переконання, лише шляхом розширення діапазону об'єктивних даних щодо процесуальних і системних механізмів взаємодії між психічними процесами, станами і рисами особистості.

Успішна реалізація такого напрямку психологічних досліджень пов'язується нами з розробкою концептуальної моделі психодіагностичного обстеження обдарованих дітей та молоді на етапах їх вікового зростання, спрямованої, по-перше, на розкриття системної взаємодії психічних можливостей індивіда (пізнавальних, емоційних, регуляторно-вольових тощо); по-друге, на визначення перспективи подальшого розвитку обдарованої особистості.

### Література

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды : в 2 т. / Б.Г.Ананьев. – М., 1980.
2. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г.Ананьев. – Л., 1997.
3. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания / Б.Г.Ананьев. – Москва-Воронеж, 1996.
4. Анастаси А. Психологическое тестирование : в 2 кн. / А.Анастаси. – М., 1982.
5. Анастаси А. Психологическое тестирование / А.Анастаси, С.Урбина. – СПб., 2001.

6. Бурлачук Л.Ф. Психодіагностика : учебник для вузов / Л.Ф.Бурлачук. – СПб., 2006.
7. Взаємозв'язок когнітивних та особистісних чинників у розвитку обдарованості : монографія / [Семенова Р.О., Корольов Д.К., Карабаєва І.І. та ін.] ; за ред. Р.О.Семенової. – К., 2008.
8. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н.Дружинин. – СПб., 1990.
9. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П.Ильин. – СПб., 2009.
10. Матюшкин М.А. Мышление, обучение, творчество / М.А.Матюшкин. – М., Воронеж, 2003.
11. Общая психодиагностика / [под ред. А.А.Бодалева и В.В.Столина]. – М., 1987.
12. Панов В.И. Одаренность и одаренные дети: экпсихологический подход / В.И.Панов. – М., 2005.
13. Психологическая діагностика : учебное пособие / [под ред. К.М.Гуревича и Е.М.Борисовой]. – Москва-Воронеж, 2001.
14. Психология одаренности детей и подростков / [под ред. Н.С.Лейтеса]. – М., 1996.
15. Психологічний інструментарій визначення рівня розвитку обдарованої особистості : методичні рекомендації / [Семенова Р.О., Корольов Д.К., Карабаєва І.І. та ін.] ; за ред. Р.О.Семенової. – Житомир, 2008.
16. Смутьсон М.Л. Психология развития интеллекта : монография / М.Л.Смутьсон. – К., 2003.
17. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А.Холодная. – Москва-Томск, 1997.
18. Шадриков В.Д. Деятельность и способности / В.Д.Шадриков. – М., 1994.
19. Шадриков В.Д. Способности человека / В.Д.Шадриков // Основные современные концепции творчества и одаренности / под ред. Д.Б.Богоявленской. – М., 1997. – С. 24-38.
20. Шумакова Н.Б. Обучение и развитие одаренных детей / Н.Б.Шумакова. – Москва ; Воронеж, 2004.
21. Щербланова Е.И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики / Е.И.Щербланова. – Москва ; Воронеж, 2004.

*В статъе на основе теоретико-методологического анализа основных подходов к диагностике интеллекта как показателя одаренности обосновывается целесообразность разработки концептуальной модели психодиагностического обследования одаренных детей и молодежи, направленной на раскрытие системного взаимодействия психических возможностей индивида (познавательных, эмоциональных, регуляторно-волевых, мотивационных и др.).*

**Ключевые слова:** одаренность, интеллект, критерии уровня интеллекта, система психических возможностей индивида.

*In this article the on base of theoretic methodological analysis of general approaches of diagnosing the intellect as a measure of giftedness the approval of the expediency of development of conceptual model of psycho-diagnostic inspection of gifted children and youth is carried, with such model being aimed to disclose of the system interaction of the psychic abilities of the person (informative, emotional, motivational, etc.).*

**Keywords:** talent, intelligence, criteria of intelligence, system of mental capacity of an individual.



## МІЖНЕЙРОННЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК ОСНОВА ЗНАКОВОЇ СИСТЕМИ МОВЛЕННЯ ЛЮДИНИ

Ю.В.Серьогін

*У статті на основі аналізу та узагальнення нових наукових даних про нейрони та глію зроблено висновок, що нейрони є організмами, котрі об'єднані спільними механізмами психіки та умовами життя в єдину функціональну та соціальну спільність – мозок. У загальному вигляді показана роль механізму трансформації нейронами мови міжнейронного спілкування в єдині мовленнєві форми та мовні знаки, опредметнені та матеріалізовані в слові відповідно до умов праці та життєдіяльності людини.*

**Ключові слова:** міжнейронне спілкування, знакова система мовлення, нервова тканина, нейрони, нейрогліальний комплекс.

**Актуальність.** Відомо, що ставлення до мови як до основи другої сигнальної системи (ДСС) людини склалося в психології під впливом ідей І.П.Павлова, який стверджував: «Під час розвитку тваринного світу на фазі людини відбулася надзвичайна надбавка до механізмів нервової діяльності». І ця «надзвичайну надбавку» великий вчений бачив у слові, яке, на його думку, «склало другу, спеціально нашу, сигнальну систему дійсності, будучи сигналом перших сигналів» [1, с. 256]. Як це не дивно, але для психології в цілому і психологів зокрема цієї гіпотези виявилось цілком достатньо, щоб звести в ранг істини припущення І.П.Павлова, які в його подальших роботах не знайшли ні свого експериментального підтвердження, ні теоретичного обґрунтування, ні навіть елементарного коментарю.

У цьому ж контексті звертає на себе увагу і абсолютно не характерне для всієї наукової діяльності І.П.Павлова зневажливе ставлення до випестуваного ним фізіологічного, строго об'єктивного аналізу тих механізмів і тих нових структурних зв'язків, які, на його думку, внесла мовна функція в «діяльність великих півкуль» [1, с. 196].

Більш того, згадуючи всього лише в двох своїх роботах про «надзвичайну (виділимо це особливо – **надзвичайну**) надбавку» до механізмів нервової діяльності людини, про «новий принцип в діяльності великих півкуль» (виділимо – **новий принцип**) і, нарешті, про наявність у людини «другої, спеціально нашої, сигнальної системи дійсності» (підкреслимо – **цілої системи**), він не тільки не утруднює себе представленням доказів правоти своїх тверджень – обов'язкових для цих воістину особливих випадків, але і явно демонструє свою розгубленість у поясненні проблем, що порушені ним.

Разом з тим і до нас цілком закономірно виникає ряд питань:

- що раптом послужило причиною неприйняття нами ідей великого вченого, висловлених ним більш ніж 90 років тому і визнаних у науковому світі?
- які, власне, ми бачимо погрішності в його висловах?
- які експериментально отримані наукою дані про мозок дають нам підстави для сумнівів в істинності висновків І.П.Павлова?

• і, нарешті, якщо мовлення не є основою ДСС, то *що* ж тоді є мовлення?

Щоб відповісти на ці та інші пов'язані з ними питання, звернемося ще раз до робіт І.П.Павлова, в яких він у рамках рефлекторного принципу діяльності нервової системи людини висловлює своє бачення першої і другої сигнальних систем дійсності, своє розуміння ролі слова і нового принципу, які, на його переконання, внесла мовленнєва функція у діяльність великих півкуль.

Отже, в своїй роботі «Умовний рефлекс» І.П.Павлов пише:

«Під час розвитку тваринного світу на фазі людини відбулася надзвичайна надбавка до механізмів нервової діяльності. Для тварини дійсність сигналізується майже виключно тільки подразненнями і слідами їх у великих півкулях, що безпосередньо приходять у спеціальні клітини зорових, слухових і інших рецепторів організму. Це те, що ми маємо в собі як враження, відчуття і уявлення від навколишнього зовнішнього середовища – як загально-природного, так і від нашого соціального, виключаючи слово, яке чуємо і бачимо. Це – перша сигнальна система дійсності, загальна у нас із тваринами. Але слово склало другу, спеціально нашу, сигнальну систему дійсності, будучи сигналом перших сигналів. Численні подразнення словом, з одного боку, віддалили нас від дійсності, і тому ми постійно повинні пам'ятати це, щоб не спотворити наше відношення до дійсності. З іншого боку, саме слово зробило нас людьми, про що, звичайно, тут докладніше говорити не доводиться. Проте не підлягає сумніву, що основні закони, встановлені в роботі першої сигнальної системи, повинні також керувати і другою, тому що ця робота все тієї ж нервової тканини» [1, с. 256].

У своїй же пізнішій роботі «Фізіологія вищої нервової діяльності» І.П.Павлов уточнює:

«Довелося зробити здогад щодо тієї надбавки, яку потрібно прийняти, щоб у загальному вигляді уявити собі і людську вищу нервову діяльність. Ця надбавка стосується мовної функції, що внесла новий принцип до діяльності великих півкуль. Якщо наші відчуття і уявлення, що відносяться до навколишнього світу, є для нас перші сигнали дійсності, конкретні сигнали, то мовлення, спеціально перш за все кінестетичні роздратування, що йдуть в кору від органів мовлення, є другі сигнали, сигнали сигналів. Вони є відверненням від дійсності і допускають узагальнення, що і складає наше зайве, спеціально людське, вище мислення, яке створює спершу загальнолюдський емпіризм, а врешті і науку – знаряддя вищого орієнтування людини у навколишньому світі і в собі самій» [1, с. 196].

Із цих висловлювань, навмисно виписаних нами без яких-небудь скорочень, видно, що при всій зовнішній схожості вони явно й істотно відрізняються одна від одної. Так, із першої цитати зрозуміло, що І.П.Павлов бачить першу сигнальну систему (ПСС) як систему спеціалізованих рецепторів, здатних сприймати і поставляти інформацію про навколишній світ «великим півкулям» головного мозку. Проте якщо у тварин, на його думку, сприйняття «дійсності» і її оцінка засновані «майже виключно тільки на подразненнях

і їх слідах у великих півкулях», то у людини аналогічні сигнали формують цілком конкретні, тобто прив'язані до слова «враження, відчуття і уявлення від навколишнього зовнішнього середовища – як загальноприродного, так і від нашого соціального». Тут же, кажучи про ДСС швидше як про якийсь «збірний образ», І.П.Павлов, не зачіпаючи і не розкриваючи ні основ її будови, ні механізмів словотворення і словосприйняття, ні, врешті, тих структур головного мозку, які утворюють «великі півкулі», зводить слово в ранг «другої, спеціально нашої сигнальної системи дійсності».

На відміну від першої, друга цитата І.П.Павлова несе в собі хай значно коротший, але конкретніший опис механізмів реалізації «нового принципу в діяльності великих півкуль». Так, на його думку, в основі механізмів, що реалізують «новий принцип в діяльності великих півкуль», лежать, відповідно, «мовна функція» і «спеціально перш за все кінестетичні роздратування, що йдуть в кору від мовних органів». Саме останні, як це стверджує І.П.Павлов, механічні за своєю суттю і мимовільні за своїм походженням подразнення, поступаючи в головний мозок від апарату артикуляції, обумовлюють і привносять у «діяльність великих півкуль спеціальне людське, вище мислення».

Іншими словами, «новий принцип в діяльності великих півкуль» І.П.Павлов бачить у тому, що периферичний, виконавчий орган, в даному, конкретному випадку – апарат артикуляції, і *мимоволі* продуковані ним «спеціально перш за все кінестетичні роздратування, що йдуть в кору від мовних органів», якраз і є тією «надбавкою», тим головним інструментом, який, на його думку, вніс «новий принцип» у роботу мозку.

Безумовно, зараз важко пояснити хід думки великого вченого. Але цей його чіткий висновок про те, що апарат артикуляції, як незалежний від діяльності мозку орган, здатний генерувати мовні сигнали, які служать «великим півкулям» основою – базисом у формуванні «спеціально людського, вищого мислення», явно не сумісний з істиною – так само, як не сумісні з істиною його припущення про двосистемний принцип функціональної організації головного мозку.

**Метою** даної роботи є розгляд та аналіз ролі і місця мовної функції в життєдіяльності нейронів і глії.

Як відомо, мозок людини містить не менше трильйона ( $10^{12}$ ) нейронів, близько десяти трильйонів ( $10^{13}$ ) гліальних клітин і не меншу кількість ( $>10^{13}$ ) синапсів. Причому точна кількість типів і різновидів нейронів і глії невідома. Припускають, що їх загальна кількість становить не менше, ніж 100.

Відомо також [2, с. 58], що процес формування мозку, скелета тіла, м'язів, органів, залоз, судин та інших складових тіла бере свій початок від моменту розвитку з дорсальної ектодерми зародка нервових тканин, що дають початок процесу нейруляції – закладки нервових і осьових структур.

Не менш відомим є і той факт, що кожна клітина тіла людини пов'язана з конкретним нейроном, з їх групою або ансамблем, що контролюють, синхронізують, керують і підтримують життєві цикли кожної клітини і їх множини в умовах цілісного організму.

У свою чергу, втрата або втрачання клітиною, групою клітин, клітинним пулом, органом, іншими клітинними утвореннями зв'язку з конкретним нейроном, групою або ансамблем нейронів призводить до їх неминучого згасання, атрофії і, зрештою, – до загибелі.

Не менш яскраво проявляють себе і процеси, що ведуть до необоротних порушень функцій самого нейрона або ансамблю нейронів, унаслідок, наприклад, хвороби, що вражає як окремих нейронів, так і ансамбль нейронів. В результаті патологічного процесу, що розвивається у сомі нейрона (або нейронів) він (або вони) втрачають або ослаблюють свій багатоплановий вплив на життєві цикли окремих кліток або клітинних пулів. Це, у свою чергу, приводить, наприклад, або до неконтрольованої проліферації пов'язаних із ними клітин тіла людини, даючи свого роду «старт» злоякісному процесу, або до інших несумісних із життям системних збоїв у функціональній діяльності як окремих органів і систем, так і тіла в цілому.

Тож масова загибель клітин, життєво важливих клітинних пулів, органів або систем тіла людини, що наступила унаслідок дії несприятливих зовнішніх чинників – таких, наприклад, як травми або поранення, перебіг яких необоротно порушує постачання нейронів життєво важливими для них продуктами харчування і киснем, неминуче ведуть нейрони, а разом з ними і все тіло до загибелі.

Іншими словами, гармонійний взаємозв'язок і взаємозалежність в тілі людини нейронів і глії з одного боку і клітинного пулу у всіх його багатоманітних проявах – з іншого, виразно показують: життя – це перш за все організована форма існування психіки. Без психіки і її матеріальних носіїв (нейронів) вона неможлива. Але і життя нейронів, а значить, і життя продукуюваної ними психіки без глії і багатопрофільного клітинного пулу, втіленого в тілі, також неможлива.

Та все ж у цій нерозривній зв'язці: нейрони – глія – клітинний пул, об'єднаних у тілі механізмами життєдіяльності психіки, особливу, ключову роль в житті нейронів і, отже, в житті всіх органів і систем тіла людини в нормі, відіграють гліальні клітини. Саме вони є тією єдиною і найважливішою ланкою, завдяки якій нейрони і клітини тіла людини, його органи, залози і системи не тільки гармонійно зв'язані між собою, але і нероздільні. Без глії, що несе живлення і кисень нейронам, утилізує продукти їхньої життєдіяльності, так само як і забезпечує стійкий, двосторонній зв'язок між нейронами та всім клітинним пулом тіла людини, неможливе саме життя в тих формах, в яких воно представлено на планеті Земля. Цей факт особливо яскраво ілюструють такі, наприклад, захворювання, як розсіяний склероз і бічний аміотрофічний склероз, що фатально вражають клітини глії, з поступовою втратою яких згасає життя нейронів і всього тіла. Втрата ж людиною, наприклад, рук, ніг чи окремих органів переважно не є фатальною для життя нейронів, а значить, і для життя в цілому.

У той же час, беручи до уваги, що нейрони головного мозку – єдині структури тіла людини, що не здатні ні до проліферації, ні до спадкової передачі

напрацьованих за життя знань, умінь, навиків, мови, звичок та інших індивідуальних якостей і здібностей, що характеризують і виділяють людину як особистість, то явною і найбільшою помилкою науки слід вважати твердження про те, що нейрони – це клітинні утворення. Твердження, доказова база якого спирається не на чітке наукове визначення клітини [3, с. 40], а на суто надумані причини, продиктовані як мікроскопічними розмірами нейронів, так і недостатнім рівнем знань, готовності і оснащеності сучасної науки для їх експериментального дослідження і вивчення. Разом з тим, ті дані про нейрони, які вже має в своєму розпорядженні сучасна наука, говорять про наступне: «Лінійні розміри тіла нейрона з погляду функції не мають значення, важливим є об'єм всього нейрона, включаючи всі його відростки» [2, с. 28].

Отож, якщо уявити нейрон, його сому й дендрити не в мікронах, а, наприклад, у метрах, то отримаємо наступні співвідношення: за об'єму соми в 1 м<sup>3</sup> об'єм дендритів буде відповідати, наприклад, об'єму басейну, котрий при довжині 200 м, ширині 20 м і глибині 2 м буде досягати 8000 м<sup>3</sup>.

Якщо взяти до уваги, що кожен відросток дендриту закінчується як мінімум одним рецептором або синапсом, то виникає запитання: як сома здатна прийняти, оцінити, переробити й адекватно відреагувати на настільки величезний обсяг найрізноманітнішої інформації, не маючи розвинутої психіки у всіх її унікальних видах і проявах? Зокрема, таких, наприклад, як сприйняття, пам'ять, увага, здатність до аналізу, порівняння, вироблення програми дій і до здійснення контролю над ходом її реалізації. Питання, відповідь на котре сучасна наука спроможна дати, спираючись, на жаль, не на конкретні знання про будову, функції та взаємозв'язки органел соми нейрона, здатних генерувати психічні процеси й вибудовувати з них психічні функції, а винятково виходячи із принципу єдності структури й функції, що діє в біології.

Опираючись на цей принцип і розглядаючи нервову тканину як життєдайну та життєстверджувальну матерію, що володіє унікальною здібністю до генерації психічних процесів і їх гнучкої, цілеспрямованої інтеграції у психічні функції як найефективніші засоби пристосування до життя в умовах навколишнього середовища, можна стверджувати, що гнучкості, стійкості й життєвої сили психіки виявилось цілком достатньо для створення множинних життєздатних форм, у тому числі й нейронів. Це унікальні родинні організми, що володіють яскравими особистісними якостями, що втілені та проявляють себе як у гармонійній сукупності психічних функцій, так і в їхньому цілеспрямованому внеску у формування тіла й керування тілом як єдиною біологічною системою, котра служить нейронам середовищем проживання, засобом постачання киснем і живильними речовинами, так само як і засобом утилізації відходів їх життєдіяльності й захисту від дії шкідливих факторів.

Виходячи з вищенаведеного, а також опираючись на результати наших більш ранніх досліджень [4, с. 45], можна стверджувати, що **нейрон** – це **організм**, який генерує психічні процеси, реалізує психічні функції, керує нервовими процесами збору, прийому й передачі інформації, здійснює

контроль і аналіз, приймає рішення, виробляє адекватні відповідні реакції, здійснює контроль над їхнім виконанням, так само як і підтримує власний гомеостаз, забезпечує як свою функціональну самодостатність, так і гомеостаз та самодостатність пов'язаних із ним клітинних популяцій, органів, залоз і систем.

У свою чергу, головний мозок слід розглядати як життєдайну та життєзабезпечувальну спільність гармонійно й нерозривно зв'язаних між собою нейронів і глії, системне об'єднання та взаємодія яких засновані й забезпечуються єдиними механізмами психіки, єдиним середовищем і умовами життя. Беручи до уваги, що визначальними в цій триєдиній системній зв'язці є механізми психіки, то створену ними систему слід класифікувати не як нервову (тобто не як механічно дублюючу назву тканини), а як психічну – у точній відповідності з тією унікальною рушійною і могутньою життєвою силою – психікою, яка належачи кожному нейрону, багаторазово посилена в мозку.

Інакше кажучи, психічна система людини – це система нейронів і глії, об'єднаних єдиними механізмами життя та життєдіяльності, продуктами яких є як їхня унікальна здатність до генерації психічних процесів і їх інтеграції в психічні функції, так і реалізація останніх для пізнання, використання, перетворення й пристосування навколишнього середовища для своїх потреб і інтересів.

Беручи до уваги, що усне мовлення (говоріння), так само як і здібність усіх живих істот до впорядкованого звуковидобування, реалізується за допомогою ротової порожнини й артикуляційного апарату, що приводяться в дію і керовані нейронами на основі найтоншого, злагодженого й пріоритетного виділення із множинної інформації винятково тієї, яка в рамках реального часу відображає продуктивний результат процесу мислення, аналізу, зіставлення й оцінки дії на нейрони зовнішніх і внутрішніх подразників, пам'яті й інших факторів, прийнятих, витягнутих із пам'яті й таких, що аналізуються нейронами, які спеціалізуються в широкому спектрі зорових, слухових, болісних і інших впливів із наступною трансляцією керуючих імпульсів на м'язи й інші органи мовного апарату, то можна стверджувати, що мова людини й звуковидобування у тварин є своєрідним системним інструментом психіки – інструментом, завдяки якому й за допомогою якого нейрони адекватно трансформують складні й різноманітні, але єдині за своїми механізмами та корінними ознаками продукти психічного світосприймання, мислення й пам'яті в єдині мовленнєві форми і мовні знаки. Причому так і в такому вигляді, що останні, набуваючи своєї абсолютної самостійності та свого життя, незалежно від психіки, що їх породила, передають у мові, мовленні та їхніх похідних: письмовій мові, художніх та інших формах творчості своє зовнішнє й внутрішнє світосприймання. Зберігають у пам'яті і тиражують найрізноманітнішу інформацію, знання, досвід, майстерність, інші навички й напрацювання – як для пізнання, зміни, перетворення й удосконалювання себе й навколишнього світу, так і для застереження щодо тих можливих

труднощів та небезпек, які можуть бути перешкодами на шляху людини до досягнення мети.

У той же час будь-які збої в життєдіяльності нейронів, викликані їхніми органічними ураженнями, функціональними розладами, хворобами, травмами, відхиленнями в дозріванні й розвитку, а також багатьма іншими причинами, неминуче призводять до різних, у тому числі й незворотних, порушень механізмів генерування нейронами окремих психічних процесів і функцій, а також до збоїв у діяльності психіки в цілому. У свою чергу, збої у функціональній діяльності нейронів і глії або, іншими словами – у нейрогліальному комплексі, як правило, є головними причинами порушення надзвичайно тонких процесів артикуляції, розуміння мови і мовлення, мислення, пам'яті та інших продуктів психіки.

Як відомо, уперше взаємозв'язок і взаємозалежність між морфологічними змінами конкретних відділів кори головного мозку й мовними розладами були встановлені П.Брока й К.Верніке. Обидва прийшли до висновку, що порушення артикуляційної мови й розуміння мови є наслідком незворотних морфологічних змін, які виникли в тканинах головного мозку, локалізованих у зовні незв'язаних між собою ділянках: задньої третини нижньої лобової звивини й задньої третини верхньої скроневої звивини лівої півкулі. Ці знахідки, будучи надзвичайно прогресивними по суті, у реаліях стали не менш жорстким фактором «розколу», що розділив учених на два непримиренні табори: «локалізаціоністів» і «антилокалізаціоністів». Причому прихильниками останніх стали такі видатні вчені, як П.К.Анохін, Н.А.Бернштейн, Л.С.Виготський, А.Р.Лурія, Х.Джексон, Ч.Шеррінгтон і багато інших. Як не парадоксально, але в цьому науковому протистоянні вирішальним став не сам факт локалізації конкретних психічних функцій у певних ділянках мозку – це безперечна реальність, а нічим не підкріплене суб'єктивне неприйняття «антилокалізаціоністами» навіть самої думки про можливість того, що найскладніші психічні процеси, за авторитетним твердженням А.Р.Лурія [6, с. 13], можуть бути локалізовані в порівняно обмежених ділянках кори головного мозку, та що мозкову кору дійсно слід уявляти як агрегат окремих «центрів», клітинні групи яких є «депо» для всіляких психічних «здібностей».

Зараз украй важко звинуватити сторони протистояння в тому, що вони не змогли прийти до розуміння того абсолютно безперечного факту, що всі нейрони без будь-якого винятку, будучи породженими єдиною – нервовою тканиною, мають єдині або дуже й дуже близькі механізми інтеграції багатогранних психічних процесів у конкретні та разом з тим нерозривно поєднані, взаємно обумовлені та такі, що взаємно доповнюють одна одну, психічні функції – наприклад, сприйняття, мислення, пам'ять і багато інших. Саме ці механізми й служать тією кореневою основою, тими єдиними інтелектуальними механізмами психіки, які не просто ріднять нейрони як організми, але й незалежно від місця їх локалізації в мозку служать для них мовою спілкування, що нерозривно зв'язує їх у єдину функціональну й соціальну спільність.

Відрізняє нейрони один від одного досить чітка спеціалізація їх рецепторів і синапсів прийняття конкретних або дуже близьких до них за своїм походженням подразників, чутливість до яких вироблена, підтримується та постійно контролюється собою. Разом з тим, незалежно від спеціалізації нейронів та їх локалізації в головному мозку, усі вони нерозривно зв'язані між собою єдиними інтелектуальними механізмами психіки за допомогою єдиної «мови» міжнейронного спілкування. Тому той факт, що людина при народженні успадковує тільки мовленнєвий апарат – як інструмент звуковидобування, але ніколи не успадковує мови і мовлення, є яскравим свідченням того, що ні мова, ні мовлення, ні знання, ні досвід, ні інші прижиттєво придбані батьками стійкі, доведені до автоматизму знання, уміння й навички не передаються в спадщину, а, отже, і не мають найменшого відношення до так званого «рефлекторного» принципу діяльності мозку. І якщо вже й вживати терміни «рефлекс» і «рефлекторний принцип», то розуміти їх треба як прижиттєво вироблені й доведені до автоматизму психічні реакції конкретних нейронів головного мозку на конкретні подразники.

У свою чергу, мовлення й знакова система мови людини, будучи продуктом життєдіяльності нейрогліального комплексу, є, по своїй суті, *матеріалізованими в слові* носіями прижиттєвого процесу опредметнення мови міжнейронного спілкування мовою середовища проживання й життєдіяльності людини.

На жаль, рамки даної статті не дозволяють нам зупинитися більш детально на будові, структурі, механізмах, інших унікальних формах розвитку та функціонування нейронів і їхніх зовнішніх проявах, які несе у собі мовна функція людини, а також виділити та розглянути механізми, що утворюють внутрішню мову людини як головну складову процесів мислення, пам'яті, творчості, читання, писемності й інших властивих людині здатностей, які, у свою чергу, є зовнішніми проявами життя та життєдіяльності нейронів і глії.

**Висновки.** 1. Психічна система є єдиною системою людини, існування та діяльність якої організує, керує, забезпечує і контролює всі процеси та функції їхнього життя та життєдіяльності.

2. Мовленнєва функція людини являє собою системний інструмент психічної системи людини, що є вирішальною та невід'ємною складовою життя і життєдіяльності нейронів і глії та слугує їм інструментом, за допомогою якого вони матеріалізують мислення, пам'ять, волю, інші психічні функції, обмінюються інформацією, вивчають, відбивають і коментують практично всі сторони свого життя й життєдіяльності, а також пізнають та вивчають навколишній світ, який використовують у своїх цілях та інтересах.

3. Мовлення та знакова система мови людини являє собою опредметнену форму мови міжнейронного спілкування та комунікації.

### Література

1. Павлов И.П. Мозг и психика / И.П.Павлов ; под ред. М.Г.Ярошевского. – М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 320 с.
2. Немечек С. Введение в нейробиологию / С.Немечек и коллектив. – Прага : Авиценум, 1978. – 413 с.



3. Энциклопедический словарь медицинских терминов : в 3-х томах. Т.2. / гл. ред. Б.В.Петровский. – М. : Советская энциклопедия, 1983. – 448 с.

4. Гистология, эмбриология, цитология : учебник / под ред. Э.Г.Улумбекова, Ю.А.Челышева. – М. : ГЭОТАР-Медиа, 2007. – 408 с.

5. Серёгин Ю.В. Нейрон как материальная основа психической системы / Ю.В.Серёгин // Особливості формування та становлення психофізіологічних функцій в онтогенезі : матеріали симпозиуму до 100-річчя з дня народження В.О.Трошихіна. – Київ ; Черкаси, 2006. – 135 с.

6. Серьогін Ю.В. Нейронні механізми психічного забезпечення життєдіяльності організму людини у взаємозв'язку з зовнішнім середовищем / Ю.В.Серьогін // Довкілля і здоров'я : матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. – Тернопіль : ТДМУ; Укрмедкнига, 2009. – 143 с.

*В статье на основе анализа и обобщения новых научных данных о нейронах и глиии делается вывод о том, что нейроны представляют собой организмы, которые объединены общими механизмами психики и условиями жизни в единую функциональную и социальную общность – мозг. В общем виде показана роль механизма трансформации нейронами языка межнейронного общения в единые речевые формы и языковые знаки, опредмеченные и материализованные в слове соответственно условиям среды и жизнедеятельности человека.*

**Ключевые слова:** межнейронное общение, знаковая система речи, нервная ткань, нейроны, нейроглиальный комплекс.

## ФЕНОМЕНОЛОГІЧНИЙ ДОСВІД ОСОБИСТОСТІ У СЛОВЕСНОМУ ВИРАЖЕННІ: ІНТЕРПРЕТАЦІЯ АВТОБІОГРАФІЧНИХ НАРАТИВІВ

С.П.Тищенко

*У статті здійснено феноменологічний аналіз автобіографічних наративів. Предметом дослідження були мовленнєві функції, що конституують тематичне поле автобіографічного дискурсу і водночас служать виявленню його особливостей структурно-сислового характеру. Дано характеристику феноменологічного досвіду особистості як фактора накопичення мовленнєвих знань щодо способів категоризації життєвих подій і пов'язаних з ними переживань.*

**Ключові слова:** автобіографічний наратив, дискурс, феноменологічний досвід, мова, мовленнєві функції, інтерпретація.

**Актуальність.** Мова як предмет дослідження знаходиться на перехресті інтересів учених у галузі майже всіх гуманітарних дисциплін. Нині привертає до себе увагу психологів вивчення мови в контексті ідей соціального конструктивізму. Соціальні конструктивісти прагнуть утвердити новий підхід до способів осмислення людиною навколишнього світу і самої себе на основі розгляду мови як продукту соціальних інтеракцій – мови, історично обумовленої розвитком культури попередніх поколінь, мови, засобами якої створюються значення і уявлення про дійсність, зрештою, мови, яка репрезентує реальність, притому не просто відображає те, що в ній є, а й конститує її. Такою у загальних рисах є сутність теоретичних позицій соціального конструктивізму щодо мови, викладених у книзі М.В.Йоргенсен і Л.Дж.Філліпс, яка присвячена розгляду дискурс-аналізу як теоретичної і методичної основи соціопсихологічних досліджень [15].

Відправним пунктом у системі поглядів соціальних конструктивістів на мову є твердження, що осмислення людиною світу і самої себе передбачає дискурсивний спосіб використання нею продуктів соціально-історичної мовленнєвої взаємодії людей. Суспільна потреба концептуалізувати цей спосіб обумовила появу поняття «дискурс». Як зазначає Л.Г.Царенко, вперше це поняття описано в 1952 р. у статті американського лінгвіста З.Харріса. «Проте однозначного розуміння, що таке дискурс немає й сьогодні», – відмічає вчена, яка на основі узагальнення вітчизняних і зарубіжних досліджень теорії дискурсу і практики його застосування в різних галузях знання виявила розмаїття підходів до розуміння й аналізу зазначеного поняття [53, с. 353, 471]. Разом з тим попри різне тлумачення значеннєвих відмінностей, зумовлених контекстом застосування дискурсів, всі автори сходяться на тому, що дискурс – це категорія мовлення. Так, на думку М.Фуко, який відіграв центральну роль у розвитку дискурс-аналізу, дискурсом можна вважати мову в процесі її усного чи письмового застосування. Крім того, за словами М.Фуко, дискурс – це також *форма соціального знання* [за 15, с. 38]. Але

оскільки соціальні знання за своєю проблематикою різні і, зокрема, залежать від жанрових особливостей дискурсу (наприклад: науковий дискурс, сімейний дискурс, автобіографічний дискурс та ін.), які нині емпірично майже не досліджені, слід визнати актуальною постановку дослідження автобіографічного дискурсу як певного жанру.

Феноменологічний тип дискурс-аналізу передбачає інтерпретацію досвіду функціонування власного «Я» особистості у сфері її внутрішнього світу, відображеного в автобіографічних наративах, тобто розкриття картини внутрішньої суб'єктивної реальності, а саме того, що людина пізнає, розуміє, «відкриває» відносно самої себе, як переживає радощі і горе, до чого прагне у житті, що є об'єктом її вольових зусиль і мотивації вчинків та ін. Феноменологію суб'єктивної психічної реальності порівняно з іншими сферами функціонування дискурсу досліджено недостатньо. Разом з тим автобіографічний дискурс, як показали наші дані, відкриває широкий простір для вивчення функцій мови в процесі експлікації феноменів свідомості і самосвідомості особистості – автора наративу.

Цей аспект дискурс-аналізу означають як важливі представники дискурсивної психології Д.Поттер, М.Стрінгер, М.Уетерелл та ін. Вони вважають, що «суб'єктивні психологічні реальності *конститууються засобом дискурсу*, який *визначається як ситуативне використання мови або використання мови у повсякденних текстах і мовленні*» [цит. за 15, с. 175]. На думку дискурсивних психологів, люди водночас є продуктами дискурсу і його творцями у специфічних контекстах взаємодії [там само, с. 28].

Твердження дискурсивних психологів, які поділяють погляди соціальних конструктивістів про те, що люди є «продуктами дискурсів», породжує, як зазначає В.Барр, «одне з найбільш тривожних питань, пов'язаних зі “смертю” суб'єкта, це втрата уявлення про “здатність до дії”» [61, с. 40]. Така постановка питання дискурсивними психологами відкидає, заперечує всі ті «психологічні вершини», на які європейська цивілізація підняла людину, а саме (за О.Б.Старовойтенко): «усвідомлення людиною себе суверенною, неповторною і незамінною частиною цілого або “єдиною” у множинному тотальному; усвідомлення можливості власного вибору і внутрішнє прийняття відповідальності за нього та його наслідки; ставлення індивіда до себе як основи своїх учинків і дій, суб'єктивна локалізація діяльного начала в самому собі та ін.» [45, с. 240-241].

Отже, дискурсивні психологи, які взяли «на озброєння» досягнення соціального конструктивізму щодо розуміння мови як «механізму», який конститує соціальний світ, недооцінили разом з тим здатність особистості – творця автобіографічного дискурсу до *значеннево-сміслової селекції адекватних мовних засобів*, за допомогою яких вона вибудовує свою картину внутрішнього світу, дістає можливість усвідомлювати процеси самореалізації, самоствердження та захисту власного «Я», а також контролювати себе як суб'єкта діяльності і спілкування. Здійснення досліджень, спрямованих на розкриття індивідуалізованого характеру відтворення їх авторами актив-

ності власного «Я» за допомогою відповідних мовних засобів, може виявити гіпертрофований характер заяв соціальних конструктивістів про те, що творцями людей є дискурси.

Таким чином, висвітлення дискурсивних функцій мови у відображенні внутрішнього, феноменологічного досвіду особистості – це подальший крок у пізнанні суб'єктивної реальності людини об'єктивними засобами. А саме, експлікація феноменів суб'єктивного досвіду особистості та їх словесне вираження зближує поняття об'єктивного і суб'єктивного, принаймні усуває до певної міри «полюсне» протиставлення цих дефініцій.

Одне з актуальних завдань полягає також у тому, щоб на матеріалі аналізу автобіографічних текстів екстеріоризувати різноманітні форми прояву суб'єктивної активності особистості, сутність яких становлять *механізми її самосвідомості* як суб'єкта соціальної взаємодії. Мовленнєво-психологічне багатство автобіографічних наративів (їх творці здебільшого є видатними особистостями), близькість до реального життя кожного автора, щирість у викладі автобіографічних фактів може переконати багатьох у правомірності тенденції традиційної психології зосереджуватись на внутрішніх станах і проявах активності окремої людини, що, як відомо, відхиляють соціальні конструктивісти.

Разом з цим теоретичне значення планованого дослідження ми вбачаємо у розкритті нових тенденцій в розвитку традиційної психології, що стосуються врахування прогресивних здобутків соціального конструктивізму передусім стосовно мови, зокрема завдяки виявленню схожих за змістом у різних авторів інтерпретативних репертуарів (синонім поняття «дискурс»), що мають місце в автобіографічних текстах і свідчать про розвиток конституювальної функції мови на основі близького за змістом соціального досвіду їх творців. Практичне значення полягає в актуалізації принципів гуманістичної психології, що пов'язано з вивченням внутрішнього світу особистості, зокрема розкриттям феноменологічного досвіду її власного «Я», відповідно до якого інтерпретується навколишня дійсність і регулюється самоактивність особистості.

**Феноменологічний напрям у психології: сутність і значення.** Часи змінюються, і наукові категорії змінюються разом з ними. Набирають нового змісту окремі поняття, що входять до структури певної категорії, з'являються нові підходи щодо тлумачення характеру зв'язків і опосередкувань, які визначають зміст тієї чи іншої категорії та ступінь її адекватності реаліям навколишнього світу. Показовою в цьому відношенні може бути смислова трансформація, якої зазнало гуссерлівське поняття «чистий психічний досвід».

Одразу слід зазначити, що вчення Е.Гуссерля, як пише український дослідник філософсько-психологічної антропології і феноменології В.А.Роменець, являє собою один із найбільш значних напрямів, які визначають філософію ХХ століття. Створюючи своєрідну концепцію феноменологічної психології, Гуссерль намагається вичленувати «чисту психіку», позбавлену обтяженості її предметним світом. У зв'язку з цим В.А.Роменець зазначає: «Здійснити

**чисто психічний досвід** – означає увесь реальний світ з моїм існуванням і буттєвою значущістю тематично усунути як позапсихічне буття» [40, с. 92].

Феноменологія в цілому – робить висновок український автор – досліджує *значення і смисл*. Надбанням феноменологічної психології стає опис актів свідомості, тобто безпосередніх переживань людиною аспектів власного досвіду. Що стосується природи досвіду, то в контексті вчення Гуссерля В.А.Роменець визначає його так: «Феноменологічний досвід – це рефлексія, в якій людині стає доступним психічне в його власній сутності» [там само, с. 91]. Феноменологія «постулює суб'єктне начало в розвитку людини, становленні її свідомості» (В.О.Татенко) [47, с. 37].

Слід сказати, що в свій час (початок ХХ століття) феноменологія відкривала новий ракурс бачення психічного – «життя свідомості», яке експлікується у спогляданні і має справу з «Я»-суб'єктами «чистої феноменальності». На цей факт звернув увагу Л.С.Виготський, який зазначав: те, що психічні явища знаходяться (згідно з вченням Гуссерля) у своєрідному відношенні з об'єктом, своєрідним способом представляють його, «становить немаловажну функціональну характеристику цих особливих психічних процесів з їх психічної сторони» [6, с. 667-668].

Дослідники вчення Е.Гуссерля (В.А.Роменець, С.Кошарний, Г.В.Куценко-Лада, В.І.Молчанов) відмічають, що воно здійснило вплив на розвиток філософії, зокрема екзистенціалізму та онтології; народження гештальтпсихології також безпосередньо пов'язане з феноменологією Гуссерля. Додамо до сказаного, що феноменологічний підхід, який надає підвищеної значущості дослідженню *безпосередніх переживань людини*, став методологічним орієнтиром у гуманістичній психології (П.П.Горностай) [8, с. 159-160].

Разом з тим в історії науки мала місце також критика феноменології Гуссерля, яка торкалася вихідних положень його концепції, зокрема, намагався автора довести, що його вчення «відкриває доступ в царство чистих феноменів свідомості» або «що існує реальна можливість вичленувати чисту психіку», позбавлену обтяженості її предметним світом.

Наведені висловлювання автора феноменологічного вчення не дають ще підстав для висновку про те, що Е.Гуссерль заперечував існування об'єктивної реальності. Основне значення в концепції Гуссерля, як відомо, надається «Я»-свідомості, тому, як людина переживає, мислить, пригадує, оцінює, очікує, воліє, фантазує, тобто психічної діяльності, породженій, звичайно, «життєсвітом» (термін Е.Гуссерля), в якому вона існує. Як пише Г.В.Куценко, посилаючись на думку Гуссерля, життєсвіт утворює «підоснову», постійний ґрунт значущості, завжди готове джерело само собою зрозумілого, яким ми без зайвих розмов користуємося [23, с. 301-302]. Разом з тим Гуссерль вважає, що «віра в існування світу таким, яким він є в наших очах, має бути усунена задля здійснення «чистого досвіду» [там само, с. 93, курсив наш. – С.Т.]. Отже, як бачимо, не сам світ має бути усунений, а лише беззастережна віра в нього. Так, зокрема, «знімається» категоричність одного із гуссерлівських постулатів стосовно «вилучення» з феноменологічного досвіду реального світу у «позапсихічне буття».

Важливим для розуміння «інтерсуб'єктивної» природи життєвого світу, його «універсальної соціальності» мають гуссерлівські «Логічні дослідження» [9]. Цитуючи згадану працю Е.Гуссерля, Г.В.Куценко пише: «... всі «Я»-суб'єкти <...> виявляються орієнтованими на спільний для них світ як на поле всіх активних дій» [23, с. 303]. І далі вона робить власний висновок: «Так висновується реальність “спільнотної свідомості” та “інтерсуб'єктивної конституції” інтенційних предметностей життєвого світу» [там само]. Крім того, Г.В.Куценко, спираючись на праці Е.Гуссерля, вирізняє два основних аспекти досвіду – таких, як «активно-смыслепокладальна діяльність свідомості» (так зване «критичне настановлення») і «практичне настановлення» (у самого Е.Гуссерля, зауважує Г.В.Куценко, такого терміну немає), тобто «реальна практична життєдіяльність людей, у яку, власне, вплетена конституювальна свідомість: світ конститується, “виростає з потреби людської практики” та її значущостей, оскільки сам збагачується результатами людської практики» [там само, с. 302].

Як бачимо, гуссерлівські поняття – «поле чистої інтерсуб'єктивності», «чистого досвіду» поступово еволюціонували в напрямі визнання реальності «спільнотної свідомості» та «інтерсуб'єктивної конституції інтенційних предметностей життєвого світу». Зазначені смислові трансформації нині знайшли відображення у тлумачних словниках з психології. Так, наприклад, А.Ребер, автор «Великого тлумачного психологічного словника», визначаючи поняття «феноменологія», робить виразний акцент на тому, що «реальний смисл для феноменологістів становить дослідження відношень індивіда з подіями реального світу і його реакції на ці події» [51, с. 416].

Б.Г.Мещеряков, автор іншого тлумачного словника, в статті «Феноменологія» також зазначає, що в процесі дослідження суб'єктивних аспектів досвіду людини «велике значення приділяється розгляду характеристик “Я” (self), які переживаються, і взаємодії з іншими людьми та середовищем» [30, с. 80].

Отже, феноменологія в сучасному тлумаченні цього терміна основне значення надає дослідженню суб'єктивних аспектів досвіду людини (або, як його називають, феноменологічному досвіду), тобто феноменам її свідомості і самосвідомості. Зокрема, феномени самосвідомості не тільки розкривають внутрішню картину переживань особистістю життєвих подій і випадків, а й завдяки описам цих переживань надають можливість виявити зв'язок проявів суб'єктивної активності («Я»-активності) з характером зазначених описів у смислового і структурного плані. Таким чином, феноменологічна «Я»-активність особистості та особливості її словесного самовираження відкривають перспективу для вивчення функцій мови, зокрема конституювальної, експлікаційної, ідентифікаційної, експресивної та інших у процесі інтерпретації автобіографічних текстів.

**Концептуальні підходи до здійснення дискурс-аналізу автобіографічних наративів.** Спираючись на розробки українськими дослідниками проблем феноменології, які подано вище, звернімося до розгляду поглядів на-

уковців на роль мовленнєвих знань у пізнанні феноменологічного досвіду людини, який становить осердя її внутрішнього світу.

Як відомо, з метою пізнання внутрішньої картини психічного життя людини, зокрема феноменології проявів її власного «Я», різні психологічні школи пропонували власні інтроспективні методи. Так, за методом аналітичної інтроспекції В.Вундта досліджувані проходили спеціальну підготовку для набуття здатності до витонченого інтроспективного аналізу [28, с. 30]. Вюрцбургська школа використала схожий метод «систематичної інтроспекції», який полягав у «ретроспективному описі процесу розв'язання інтелектуальних задач» [там само]. Представники гештальт-психології замінили «аналітичне настановлення» на природне «феноменологічне», яке передбачало вільний і неупереджений опис об'єктів і подій, що переживалися [там само].

В наш час спостерігається «нарративний поворот» у гуманітарних та соціальних науках [56, с. 292]. У зв'язку з цим, за словами Н.В.Чепелевої, «розвиток особистості як соціокультурного суб'єкта передбачає побудову її смислового простору шляхом формування нарративної компетентності як здатності створювати нарративи, що відображають процес осмислення досвіду, та нарративної ідентичності як здатності особистості створювати «Я»-тексти, які є відображенням ментальної моделі особистості» [55, с. 30].

Наратив, зокрема автобіографічний, як жанр, що оповідає про події та переживання людини, її внутрішні мотиви, які вона приписує особистісним проявам активності власного «Я», віддзеркалює картину людського життя в його індивідуальній неповторності та суб'єктивній відкритості. Відомо, наприклад, що ще в так званій архаїчній і почасти класичній Греції (приблизно від VIII ст. до н. е. до V ст. до н. е.), як зазначає З.Луїджі, до діяльності спонукали винятково нарративи, які описували дії інших людей і викликали у слухачів індивідуальні емоції [26, с. 84].

Отже, у наративі феноменологічний досвід отримує «друге життя». Причому мова нарративу як експлікація суб'єктної складової ланцюга життєвих подій виходить на перший план у дослідженні феноменологічного, тобто внутрішнього досвіду особистості.

Спираючись на свій мовний досвід, людина, яка створює автобіографічний наратив, стає дискурсивним суб'єктом. За словами Н.В.Чепелевої, «дискурсивна суб'єктність передбачає авторство, тобто здатність виразити себе в тексті» [55, с. 24]. Функції мови уможлиблюють відтворення та смислове структурування подій власного життя в їх психологічній конкретності. Так, *репрезентативна*, або *номінативна функція мови*, позначаючи ті чи інші події і явища, сприяє більш точному осмисленню їх суб'єктом у ретроспективі; *рефлексивна функція* стимулює самоаналіз творця автонаративу, його роздуми з приводу власних психічних станів і властивостей, що знаходять прояв, зокрема, у проблемних та екстремальних ситуаціях, актуалізує механізм дії емоційно-ціннісного ставлення до себе, підтримуючи стан самоузгодженості; *конструктивна*, або *дискурсивна функція* дає можливість структурувати

відтворювану у спогадах психологічну реальність; *імпресивна* – спрямована на відтворення суб'єктивних переживань носія феноменологічного досвіду, його настроїв, найяскравіших вражень, отриманих в індивідуальному досвіді.

Творець автонаративу є не тільки спостерігачем та інтерпретатором власного життя – він проживає описуваний ним відрізок часу суб'єктивно (тут знаходиться свій прояв *експресивна функція мови*), відтворюючи минулі події так, начебто вони відбуваються зараз, веде пристрасний діалог із самим собою: буває, жалкує та нарікає на себе, що в свій час «не зміг...», «недооцінив...», «не пробачив...», спокутує свою провину перед тими, кого вже ніколи не побачить, і т.ін.

Ретроспекція минулих подій у контексті творення автонаративу ґрунтується на почутті *самотожності* власного «Я» людини, її сенсорній, емоційній та семантико-логічній пам'яті, а також здатності відтворювати події власного життя в мовній формі.

На основі мовленнєвої категоризації життєвих подій (епізодів, випадків, фактів) вирізняється внутрішня картина думок і переживань суб'єкта феноменологічного досвіду, особливості його самосприйняття та самооцінювання як спостерігача чи учасника подій, які відбувалися в його житті, характер ціннісного ставлення до себе та інших, а також система «Я»-настановлень стосовно регуляції власної активності відповідно до особливостей тих чи інших ситуацій.

За умов включення людини в різноманітні соціальні контакти увиразнюються її життєві орієнтації в світі та в самій собі, формується «Я»-ідентичність як компонент самосвідомості, тобто розширюється сфера феноменологічного досвіду. Особливо важлива роль у цьому процесі належить *смыслопороджувальним* «Я»-актам, що спрямовані на самоаналіз, самопізнання, самоствердження, самореалізацію та захист цінностей власного «Я» як «найвищої концентрації суб'єктності людини» (Т.М.Титаренко) [48, с. 150].

Автобіографічні оповіді, життєписи, сповіді, щоденникові записи та інші твори мемуарної літератури (які ми об'єднуємо під назвою автонаративу) актуалізують у процесі їх творення інтенції самосвідомості особистості у широкому діапазоні проявів (додамо до сказаного вище) – самоідентифікації, самопрезентації, самотворенні, самозахисті, самозасудженні, а також заповідальної активності, адресованої послідовникам і нащадкам: веління, розпорядження, заповіти.

Отже, феноменологічний досвід, об'єктивований у автонаративах, виступає суб'єктною ланкою, що опосередковує взаємодію внутрішніх і зовнішніх факторів у процесі життєдіяльності особистості. Аналіз феноменологічного, тобто суб'єктивного, досвіду, пов'язаного з експлікацією різних проявів «Я»-активності, дає можливість виділити його основні функції, зокрема, такі: архівування знань щодо ефективності й доцільності певних проявів психічної «Я»-активності суб'єкта на основі мовленнєвих категорій, виявлення смислу предметів і подій, що їх переживає чи переживала особистість; детермінації способів осмислення людиною самої себе як суспільної істоти на основі структур внутрішнього мовлення.



Зазначені психічні функції є динамічною основою *феноменологічного поля самосвідомості* у просторі внутрішнього світу особистості. Відповідні їм психічні реакції та дії відображають постійний плин активності суб'єкта, спрямованої, як зазначалось вище, на реалізацію інтенцій його власного «Я» – бажань, намірів, переконань, настановлень, планів, їх аналіз та оцінку. Так, завдяки мові суб'єкт феноменологічного досвіду, виходячи з інтенцій власного «Я», може спрямувати свою активність на аналіз характеру власних дій, виявляючи водночас те чи інше оцінкове ставлення до себе, вдаватися до ремінісценцій минулого і прогнозувати майбутнє, планувати досягнення успіху у певних сферах свого буття. Інакше кажучи, довільна активність власного «Я», яка знаходить вияв у внутрішніх діалогах та монологах особистості, конститує внутрішній світ людини, становлячи іманентну властивість її феноменологічного досвіду.

Слід особливо підкреслити, що автобіографічний дискурс як нарративна практика (окреслена нами вище), відзначається широкою палітрою емоційних переживань творця та інтерпретатора досвіду функціонування власного «Я». Переживання, за словами С.Д.Максименка, «буквально пронизує досвід» [27, с. 9]. А також: «Аналіз внутрішнього світу має поставити на чільне місце переживання...» [там само, с. 8].

Описані в текстах автонаративів афективні процеси завдяки законам емоційної пам'яті є найбільш адекватним відтворенням того, що пережила в свій час особистість. Причини переживань людини, осмислення нею цих причин можуть відтворюватися нею у спогадах з новим мотиваційним підтекстом, проте сам факт емоційного переживання, ступінь його інтенсивності та модальності емоцій лишаються в пам'яті суб'єкта емоційних процесів без змін, що значно підвищує психологічну цінність нарративних творів, надаючи їм суб'єктивно неповторної привабливості. Так, емоції, які виникають під впливом особистих успіхів суб'єкта, його самоствердження в життєво важливих справах, особливо ж переживання проявів любові до близької людини (або ж із боку цієї людини) зберігаються протягом усього життя.

Як свідчить аналіз наративів, джерелом стенічних емоцій, піднесеного настрою, радощів людини служать саме ті моральні та естетичні чинники, які звичайно в житті цієї людини спонукали її переживання гармонії і краси в природі і суспільстві, а також у взаєминах між людьми (любов, дружба, відданість, вірність, прояви доброзичливості). Зокрема, ремінісценції почутих колись очікуваних і бажаних слів, естетично довершених образів, знайомих та пов'язаних із подіями власного життя картин, запахів (згадаймо хоча б новорічну ялинку) стають на «захист» власного «Я» особистості у тяжкі моменти її життя, коли вона свідомо звертається до минулого, відтворюючи незгадані образи, що морально підтримують і дарують їй радість.

Для автобіографічних наративів є характерним особливо тонке диференціювання, нюансування за допомогою лексичних і граматичних засобів *афективних процесів і станів*, які переживає обдарована людина, суб'єкт досвіду. Так, аналізуючи психологічні погляди Т.Г.Шевченка, патріарх укра-

їнської психології Г.С.Костюк на основі автобіографічної творчості поета (щоденникові записи, художні твори автобіографічного характеру та листи Тараса Григоровича) відобразив такі психічні стани людини, які вона, за словами А.Бергсона, переживає «зсередини», чуттєво, як власне «Я».

Г.С.Костюк пише: «Найгіршим для людини станом є, на думку Т.Г.Шевченка, такий стан, коли  
Холодним вітром од надії  
Уже повіяло.

*(Коли надія одурить, осміє людину.)*

Морозом очі окує  
А думи гордії розвіє,  
Як ту сніжину по степу!» [19, с. 498].

Занотував Т.Г.Шевченко в своєму щоденнику від 27 серпня 1857 року також переживання ним стану естетичної насолоди мелодіями Шопена. Поет писав: «Я ніколи не наслухаюсь цих загальнослов'янських, сердечних, глибоко сумовитих пісень» [цит. за 19, с. 502].

Як відомо, термін «психічний стан» є багатозначним. Англійські терміни «anxiety», інколи «anxiousness», німецький – Angst, Angsgefühl, які перекладаються як «страх», «неспокій», «тривога», «побоювання», далеко не повністю передають семантику цього психологічного поняття. За словами Н.Д.Левітова, «безумовно, що у багатьох станах неспокою, тривоги значне місце посідає страх у формі побоювання, остороги, але було б неправильним, як це роблять деякі, вважати стани неспокою, тривоги і страху синонімами». Передусім підкреслимо, що бувають стани неспокою, тривоги, в яких страх відсутній або займає незначне місце [24, с. 192].

Підтвердження цієї думки ми знаходимо в багатьох літературних творах. Зокрема, звернімося до останніх поезій Василя Стуса, в яких автор з високим ступенем психологічної істинності відтворює власні психічні стани. Ось, наприклад, психічний стан, який відчуває ув'язнена людина.

«Упізнавай, самотносте, мене.  
Навчи ждання, бездонного, як вічність.  
Навчи терпіння довгого, мов сон  
небіжчика. І напусти на мене  
покору довгу. Світ крутоберегий  
убгався в темну камеру тісну,  
де тісно думати, а ще тісніше  
сподіятися. О, яке бездонне  
оце, прорите горем, забуття!» [46, с. 319].

Отже, як бачимо, науковий термін «психічний стан» набагато бідніший за реальне життя, відображене у внутрішньому світі людини.

Аналізуючи феноменологічний досвід особистості, необхідно брати до уваги і саму особистість, яка переживає певні стани, і ситуацію, в якій вона знаходиться.

Як ми вже зазначали, феноменологічні утворення внутрішнього світу людини, що складають її життєвий досвід, впливають на її самосприйняття, самоставлення та викликають у неї певний емоційний відгук на впливи зовнішнього соціального середовища. За словами А.Адлера, наше ставлення до себе відіграє величезну роль у нашому житті [1]. Досягнутий рівень самоповаги, власної гідності людини завжди прагне підтримувати на тому рівні, який відображає для неї сутність її власного «Я», її суспільний статус (це стосується також дітей: «Я-людини»). Незначні, на перший погляд, розбіжності між усталеним, звичним ставленням особистості до себе, її самооцінкою і оцінковим ставленням до неї з боку оточуючих викликає емоційний дискомфорт, відчуття втрати «самоузгодженості», яке, за словами О.А.Донченко, є чи не найголовнішою умовою щастя людини [10, с. 130]. Це один із ключових моментів феноменологічного досвіду людини, набутого в соціумі, який слід враховувати, здійснюючи дискурс-аналіз нарративних текстів: адже джерелом будь-яких проявів «Я»-активності завжди є емоційні переживання – більш або менш інтенсивні за силою свого виявлення.

Аналіз автобіографічних нарративів, зокрема так званих раних спогадів людини, в яких дорослі відтворюють події періоду власного дитинства, а також дослідження в галузі дитячої психології свідчать, що діти дуже рано, вже на початку дошкільного віку чинять опір негативній оцінці їх з боку оточуючих. Це знаходить прояв у негативізмі, впертості дітей (так звана «криза трьох років»), а також у бурхливих емоційних реакціях малюків, коли дорослі, буває, кепкують, насміхаються з їхніх дій або ж вдаються до фізичних методів покарання.

Пам'ять про образи та сором, яких зазнала людина в роки дитинства, як свідчать спогади широкого кола творців автобіографічних нарративів, зберігається протягом усього її життя. Відтворення образів минулого стає можливим завдяки мові, яка конститує набутий людиною *досвід як певним чином структуровану і семіотично означену психічну реальність*.

Наведемо експериментальні дані, які ілюструють внутрішній стан дитини, що зазнає фізичного покарання: «Це була лють, а я терпів біль, бо образа була сильнішою»; «Процедура була звичною... Мама зняла з мене штани і почала бити ременем – мені було не стільки боляче, хоча було боляче і я кричала, скільки страшенно прикро і дуже шкода самої себе» [44].

Звернімося також до спогадів генерала П.П.Потоцького – цілковито забутого українського музейника, котрий згадує, що в дитинстві була в нього гувернантка, яка доглядала і вчила його. «По суботах, – пише П.Потоцький, – вона регулярно мила мене і, вклавши в ліжко з чистою білизною, виходила в іншу кімнату і поверталася з пучком м'яких різок. І виказавши мені за всі мої провинності, що я вчинив протягом тижня, досить відчутно нагороджувала мене різками. Влітку, коли було тепло і легко можна було вискочити з ліжка і зчинити крик, це діяло не так образливо <...>, проте взимку, коли ми в усьому філігелі були одні, це було особливо *образливо*... В одну з таких субот, коли я ніякої провини за собою не визнавав, я твердо витримав належну

порцію ударів, після чого, одвернувшись до стіни, *подряпав собі обличчя* з такою страшною силою, що, здавалось, люта кішка лише може так подряпати тіло» [4, с. 280].

Як бачимо, діти вже мають свою суверенну позицію і захищають передусім гідність власного «Я» усіма доступними їм засобами. У зв'язку із сказаним про такі суто людські утворення, як *самолюбство, почуття власної гідності*, варто нагадати влучний вираз Р.Шеклі, який писав: «Роботи запрограмовані без урахування емоцій, тому їх неможливо образити» [59, с. 363].

Отже, кожний автонаратив – це скарбниця психологічних знань людини, які виявляють для неї самої смисл проявів власного «Я» в найрізноманітніших життєвих колізіях, фіксують у певних мовних категоріях характер її самоактивності, відображають своєрідність емоційних відгуків на впливи зовнішнього суспільного середовища, тобто *відтворюють феноменологію* психічних явищ внутрішнього світу особистості в словесній формі.

З приводу особливого зв'язку психічних явищ у феноменологічному полі її свідомості і самосвідомості з особистістю Л.С.Виготський зазначав, що *«вони доступні для спостереження чи переживання тільки суб'єкту»* [6, с. 667, курсив наш. – С.Т.]. І далі: «Все це неабияка функціональна характеристика цих особливих психологічних процесів» [там само].

Згадаймо у зв'язку з цим думку К.Роджерса, який неодноразово підкреслював, що «відкритість» для самої людини її *внутрішнього досвіду* – це головна особливість особистості, яка повноцінно функціонує.

Таким чином, в автобіографічному наративі завдяки словесному вираженню думок, переживань, ставлення індивіда до подій власного життя та до самого себе відкривається широкий простір для вивчення найрізноманітніших аспектів суб'єктивного, тобто феноменологічного досвіду людини, який, як ми вже зазначали, є осердям її індивідуально неповторного внутрішнього світу. До сказаного слід додати влучне визначення функцій мови, яке належить Г.В.Куценко – «нарація виконує ряд сутнісних для людського досвіду функцій: диференціює враження і почуття; видобуває їх, увиразнює, специфікує; калібрує, налаштовує. У ракурсі вияскравлення ролі наративу для формування і вираження досвіду та образу світу можна сказати, що *мова є основним форматом самозасвідчення людини*, виявлення всезагальної унікальності її буття, в тому числі для самої себе» [22, с. 127-128, курсив наш. – С.Т.].

Як зазначалося вище, наративи ще в часи Стародавньої Греції збуджували індивідуальні емоції слухачів. Грецька поезія, яка з'явилася в VI – VII ст. до н. е., являла собою, на думку З.Луїджі, «форму інтроспекції». Її можна було б навіть вважати протопсихологією, зазначає автор, якби не та обставина, що вона займалася винятково рухами внутрішнього життя [26, с. 99]. Нарация збуджує свідомість і самосвідомість, оскільки, зауважує А.Г.Спіркін, існує лише разом з «Я». Отже, «є всі підстави говорити про наративний принцип, який сповідує постнекласична психологія» [55, с. 25].

І.С.Кон, спираючись на широке коло лінгвістичних досліджень, констатує, що інтимізація світу відбувалася поступово, що знайшло відображення у появі термінів, які описують внутрішні психічні настановлення особистості: *aversion* (відраза); *dissatisfaction* (невдоволеність); *discomposure* (розлад)» [17, с. 207]. Показовим, пише названий автор, є зміни значення слова «суб'єктивний» – від «той, що існує в собі» до «той, що існує в людській свідомості» [там само]. Збагачення психологічного словника, констатує І.С.Кон, і особливо зростання його «інтроспективності» свідчить про те, що люди стали надавати значно більше значення способам виразу своїх переживань і їх нюансів [там само]. Підтвердженням сказаного може бути поява в епоху відродження слова *individual* (індивідуальний), у XVIII ст. – іменника *individualité* (індивідуальність) і дієслова *individualiser* (індивідуалізувати). Слово *individualization* (індивідуалізація) з'являється на початку XIX ст., а «індивідуалізм» – лише в роки Липневої монархії, – пише І.С.Кон, посилаючись на дослідження С.Утіманна [17, с. 208].

Отже, мова є і наслідком, і спричинником розвитку психологічної культури людини, інтимізації та менталізації її внутрішнього світу, разом з тим вона є і його творцем. Так, зокрема, «внутрішні ментальні структури особистості» (Н.І.Чуприкова) [58], що складаються в процесі життя і навчання, не могли би розвиватися, якби в їх структурі не була представлена семантика знань, що відображають назви станів, відчуттів, властивостей, розсудкових операцій і прийомів, тобто абстрактна лексика. Отже, розвиток ментальності обов'язково супроводжується розвитком абстрактних понять. Так, наприклад, якщо у часи Чосера, пише І.С.Кон, слово *duty* (борг) означало об'єктивне, зовнішнє зобов'язання – «податок», «повинність», то у Шекспіра воно стає внутрішнім моральним обов'язком [17, с. 206-207]. Зазнало трансформації у свій час також італійське слово *felice* (щасливий), що походить від латинського слова *felicitas*, яке, в свою чергу, зазначає З.Люджі, має спільний корінь з *fecunditas*, тобто щасливий і *родючий* [26, с. 164]. Як бачимо, і в цьому випадку спостерігається тенденція абстрагування суттєвих ознак, що входять до змісту конкретного поняття, і утворення на цій основі абстрактного. У контексті огляду тенденцій розвитку мови в історичному аспекті можна зафіксувати таку важливу функцію мови, як *ментальна*, яка є передусім чинником прогресу людського самопізнання – вихідною умовою накопичення феноменологічного «Я»-досвіду.

Прогрес самопізнання, поглиблення психологічних знань людини про саму себе, до чого закликав ще оракул у Дельфах (який, як відомо, давав конкретні відповіді у зашифрованій формі: наприклад, «Пізнай себе»), було б неможливим без накопичення і зберігання в лексиконах природних мов всіх основних характеристик особистості (лексична гіпотеза В.Т.Нормана) [29, с. 286]. Найбільш поширеними в мовах світу є так звані *особистісні дескрипції*. Це частіше за все окремі прикметники, іменники (напр. «хитрий», «скнара», «схильний до фантазування», «той, що витає у хмарах» та інші, більш розгорнуті описи). Цікаво відзначити, що особистісні дескрипції ми

можемо зустріти вже в автобіографіях, час написання яких припадає на давні часи, наприклад, середньовіччя.

Так, італійський філософ, математик, лікар Джіроламо Кардано (XVI ст.), який у 75 років написав свою автобіографію, зазначає, що «він грубий і нерозумний», що «він надто рано почав мріяти про славу» і що «йому властиві хитрість, відсутність свободи духу, схильність до прийняття необдуманих рішень» [цит. за 40, с. 336-337]. Він визнає, що «природа створила його запальним, безпосереднім і хтивим. Тому у нього з'явилися такі риси, як гордість, схильність до гніву, надмірна мстивість» [там само, с. 338].

Можна навести багато прикладів самохарактеристик авторів життєписів, написаних набагато пізніше, в яких зустрічаються подібні самовикриття. Наприклад, художник М.В.Нестеров, який жив вже в XIX ст. (він разом із М.В.Васнецовим розписував Володимирівський собор), зазначав у своїй автобіографічній книзі «Давні дні», що в гімназії він був недовго, вчився погано, пустував багато – хотілося відзначитися. «Я був отаманом, коноводом у всіх витівках... Мені дали прізвисько Пугачов. Які ж ми були нестерпні хлопчачки, і я, соромно сказати, був з них найгірший» [34, с. 41, 42, 48].

Отже, герменевтичний підхід стимулює збагачення і урізноманітнення особистісних дескрипцій, зокрема завдяки розвитку ціннісно-орієнтувальної *накопичувальної функції мови*. Зазначена функція, а вона найбільш виражена в історичному ракурсі, недостатньо вивчалась у вітчизняній літературі. У цьому випадку, коли йдеться про інтерпретаційний потенціал наративів, необхідно підкреслити, що його розкриття пов'язане не лише з висвітленням процесу збагачення лексики мови, а й із констатацією в системі мови *дискурсивних способів* самопізнання, спрямованих на конститування людиною свого феноменологічного досвіду. Зазначені способи (докладніше про них мова йтиме далі), які є результатом апробації особистістю власного «Я» в системі суспільних відносин, сприяють передусім розвитку рефлексивної функції мови; в свою чергу, зазначена функція стимулює самоаналіз та механізми усвідомлення особистістю самої себе порівняно з оточуючими. Причому рефлексивні процеси можуть набирати різних форм: бачення особистістю самої себе «очима інших», з'ясування, як інші розуміють і оцінюють її саму, а також з'ясування особистістю того, як оточуючі ставляться до її оцінкового ставлення до них. Звичайно, зазначені процеси здебільшого відбуваються підсвідомо. Проте в особливо напружених, проблемних ситуаціях самооцінка, дискомфорт самоузгодження полонять всю свідомість і самосвідомість людини, фіксуючи її увагу лише на характері ставлення до неї оточуючих. Наведемо самозасвідчення із широковідомого автобіографічного джерела – щоденника Анни Франк, дівчини, яка день у день занотувувала все те, що їй довелося пережити у часи окупації німцями Нідерландів. З липня 1942 р. по 1 серпня 1944 р. сім'я Анни Франк переховувалась у будинку батькової фірми. Першого серпня записи у Анниному щоденнику уриваються: гітлерівські посіпаки видали схованку єврейської сім'ї. Ситуацію, в якій опинилася Анна, яка не тільки протягом двох ро-

ків не була на свіжому повітрі, але й, як вона пише, «дивилася на природу кризь припалі товстим шаром пилу шибки та у шпарку між брудними гардинами – та й то дуже рідко» [52, с. 247], інакше як трагічною не назвеш. Тому так болісно Анна сприймає думку пані Даан, яка «вважає її задавакою». Цілу сторінку свого щоденника з незмінним звертанням до уявної подруги («Люба Кітті!») Анна присвятила спростуванню цієї думки і разом з тим глибокому самоаналізу власного «Я», міркуванням щодо того, з яких мотивів люди звинувачують один одного. Болісно звучать слова Анни, яка намагається спростувати слова навколишніх: «Це неправда, що я такої високої про себе думки, як багато хто вважає. Я знаю свої численні вади й недоліки не гірше за будь-кого іншого, є лише одна різниця: я також знаю, що хочу виправитися, що виправляюся і вже багато в чому виправилася» [там само, с. 245]. Безпосередньо за цим відвертим зізнанням про свій намір виправитися, дівчина знову запитує: «Невже я й справді задавака?» Оскільки, крім щоденника, їй нікому пожалітися, нема з ким порадитися, вона вдається до типового способу захисту власного «Я» – механізму інтелектуалізації і самовиправдовування. Анна записує такі свої думки з приводу звинувачення її в зухвальстві: «Пані ван Даан і Дуссель, мої головні обвинувачі, обоє, як відомо, люди неінтелегентні й, можу додати, дурні! Дурні люди, як правило, не можуть стерпіти, коли в іншого щось виходить краще, ніж у них самих. Пані ван Даан і Дуссель – чудовий приклад, що підтверджує це правило» [там само]. Висловивши наведене міркування, яке звучить переконливо, оскільки конкретний випадок розглядається як життєське правило поведінки неінтелегентних людей, Анна не може заспокоїтися і вдається ще й до типового прийому самозахисту людини в подібних ситуаціях: «Пан ван Даан вважає мене дурною, бо я не така дурна, як вона, вона вважає мене нескромною, бо сама ще нескромніша...» [там само]. Всі ці висловлювання на адресу двох інших перехованців – ван Даан і Дусселя є свідченням того, як боляче ранили самолюбство дівчини ці двоє дорослих людей, яким не спало на думку врахувати ситуацію, в якій знаходиться дівчинка-підліток, а також перебувають і вони самі. Проте благородство Анни перемагає, і вона зазначає: «Я ладна визнати, що я задавака» [там само]. І далі: «Найгірше в моєму характері, – додає до сказаного дівчина, – те, що «ніхто так не картає й не шпетить мене, як я сама» [там само]. І насамкінець Анна Франк пише, що одне з її улюблених прислів'їв таке: «В кожному докорі є трохи правди» [там само].

Як бачимо, наведений вище уривок тексту має дискурсивний характер – він об'єднаний єдиним смислом: відновити втрачену гармонію у внутрішньому світі і знайти в своєму феноменологічному досвіді «точки опори», щоб досягти емоційної рівноваги («я знаю, що хочу виправитися, що виправляюся і вже багато в чому виправилася»; «я не така дурна...»; «я ладна визнати, що я задавака»; «одне з моїх улюблених прислів'їв – в кожному докорі є трохи правди»).

Засадові принципи здійснення дискурс-аналізу автобіографічних наративів висвітлено далі – їм передуює аналіз доробку вітчизняної психології з

проблеми біографічних досліджень, а також виклад позицій соціальних кон-структивістів щодо особливої значущості мови у самопізнанні та соціальній взаємодії людей один з одним.

Переходячи до аналізу літератури з проблеми вивчення автобіографічної творчості, пошлемося на висловлювання В.В.Андрієвської, яка характеризує сучасну мовну ситуацію як таку, що створює об'єктивні передумови для розвитку мовної компетентності фахівців у галузі психобіографічної лінгвістики. «Нині, – пише В.В.Андрієвська, – ми переживаємо етап бурхливого зростання кількості психологічних знань. Стрімкий поступ науки і практики, активізація світових інформаційно-комунікативних процесів, розширення міжнародних зв'язків у професійній сфері спричинили черговий термінологічний вибух на зламі тисячоліть» [2, с. 17]. І разом з тим В.В.Андрієвська з жалем констатує, що «мовно-фахова компетентність (йдеться про українську мову і українську психологічну термінологію) вчених-психологів не завжди відповідає бажаному» [там само].

Надто довго тривав процес мовної стагнації. Деякі терміни, за словами вченої, були забуті або несправедливо «репресовані» [там само, с. 19], а такий напрям, як розробка методів інтерпретації біографічних текстів був за радянських часів непопулярним і, якби не зусилля Г.С.Костюка, який створював психобіографії відомих діячів науки і культури (Т.Г.Шевченка, В.Г.Белінського, О.І.Герцена, К.Д.Ушинського), то методи мовного аналізу автобіографічної спадщини не знайшли б у згаданий період відповідного розвитку. Разом з тим слід зауважити, що в зарубіжних країнах автобіографічна продукція – життєписи, щоденники, сповіді, тексти листування видатних особистостей, а також їхні біографії служили предметом вивчення відомими вченими. Так, першою працею в галузі психобіографії був психоаналітичний опис особистості американського президента В.Вільсона, зроблений З.Фройдом. У 1943 р., як пише С.К.Рошин, психіатр Уолтер Лангер, за завданням американської розвідки, зробив доповідь, що ґрунтувалася на матеріалі вивчення особистості Гітлера [41, с. 614]. Об'єктом психобіографічних досліджень, які здійснив М.Г.Еріксон, були М.Лютер, М.Ганді, М.Горький. Як зазначає Н.І.Пов'якель, психобіографія розвинулася в достатньо популярний жанр літературної творчості [37, с. 20].

На матеріалах автобіографічної пам'яті особистості, проаналізованих у міждисциплінарному контексті – культурологічному, історичному, психологічному, соціологічному, юридичному і педагогічному, побудовано монографію В.В.Нуркової [35]. Автор, узагальнивши результати досліджень широкого кола вітчизняних і зарубіжних авторів, показала, що відтворення змісту автобіографічної пам'яті – не проста репродукція, а конструктивний процес. «Насамперед, – зазначає В.В.Нуркова, – відзначається цінність процесу створення спогадів у письмовій формі, який сприяє більш цілісному формуванню автобіографічного спогаду і прояснює суб'єктивне ставлення до нього» [там само, с. 183-184]. Майже одночасно з В.В.Нурковою публікує навчальний посібник з педагогічної антропології під назвою «Природа дитини в дзеркалі автобіографії» О.Є.Кошелева [20].



Нині біографічні дослідження, методом аналізу яких є вивчення (без безпосереднього контакту з особистістю) життєвого шляху людини, провадять чимало українських авторів. Розробку теоретичних засад дослідження видатних особистостей (за сценарним аналізом Е.Берна), зокрема, інтерпретацію життя та творчості Л.Українки, здійснили В.Климчук та Я.Мойсеєнко [16]. На нашу думку, автори відкрили нові перспективи сценарного аналізу саме у контексті біографічних досліджень та показали, що названий метод може служити засобом відтворення індивідуальності обдарованої особистості. В плані психодіагностики автобіографія розроблялася Е.Ю.Коржовою, що дає можливість виявляти найбільш важливі події в житті людини [18]. Біографічні та соціально-психологічні чинники розвитку творчої обдарованості особистості досліджені О.І.Кульчицькою [21]; вікові відмінності процесу розуміння особистісного досвіду, представленого у формі наративу, висвітлила О.М.Назарук [32]; плідними є щодо збагачення психологічної моделі екстраординарної особистості праці Р.О.Пономарьової-Семенової [38].

Як зазначають В.Климчук і Я.Мойсеєнко, сучасні біографічні дослідження здійснені переважно літературознавцями [25; 31]. Окремо слід виділити праці з наративної психології. Так, І.А.Романова аналізує основні напрями дослідження саморозуміння в зарубіжній психології, виходячи із засадничого принципу конструктивізму, який полягає в тому, що особистість не лише розуміє себе за допомогою мови, а й конструє себе у мовленні [39]. Е.В.Сидоренко, спираючись на концепцію Альфреда Адлера про фатальну роль дії автобіографічних чинників у дитинстві на подальшу долю особистості, здійснила експериментальний аналіз спогадів дорослих про своє раннє дитинство [44].

Вихідні методологічні положення наративної психології, яка розглядає особистість як автора власного життя, розробляє Н.В.Чепелева. Створення вченою теоретичних основ психологічної герменевтики – актуального напрямку сучасних досліджень – відповідає соціальній потребі формування у людини настановлень на самопізнання, саморозвиток, особистісне зростання, збагачення своєї мовної культури [56; 54; 55; 36]. Постмодерністське конституювання суб'єктності у дискурсі досліджує М.І.Найдьонов [33]. Досвід рефлексії у контексті аналізу життєписів, сповідей, текстів самопізнання, автобіографій видатних особистостей висвітлює з позицій культурно-психологічної парадигми О.Б.Старовойтенко [45].

Аналіз наукових праць, наведених вище, показав, що автори, досліджуючи мемуарну літературу і відтворюючи мову нараторів, виявляють за її допомогою життєві колізії особистості і пов'язані з ними переживання. Тим самим вони привертають увагу читачів до глибоко особистого, заповітного – того, що становить зміст внутрішнього світу людини, який у своєму житті вона зазвичай оберігає від чужого втручання і впливу. Отже, процес інтерпретації життєписів, щоденникових записів, листування, здійснюваний науковцями, – це певний вклад у мовну культуру суспільства, передусім збагачення лексики, яку звичайно використовують дослідники, описуючи або інтерпре-

туючи духовну сферу людини, тобто її *суб'єктивну реальність*. Проте, як пише М.В.Савчин, людина «все ще лишається незнайомкою для інших і для самої себе» [43, с. 3].

Як зазначалося вище, за минуле століття була втрачена значна частина культурної спадщини, зокрема стосовно розуміння і означення духовної сфери особистості. Небезінтересно у зв'язку з цим зазначити, що ще в царській Росії ХІХ ст., як пише в своїй автобіографії академік Н.О.Лосський, для вступу у 8-й клас гімназії в числі іспитів, які він мав складати, був також твір на тему: «Знання про чуже духовне життя».

Як показали наші дослідження, педагоги загальноосвітньої школи, що характеризували найбільш суттєві, на їх погляд, психічні особливості учнів (передусім пізнавальну та емоційно-потребову сфери) виявили «абсолютне переважання нормативно-оцінкового підходу до аналізу суб'єктивних психічних проявів дитини» [49, с. 123]. Наприклад, для опису мотивації вони застосовували слова: «висока», «низька», «недостатня», «внутрішня – зовнішня»; для визначення самоствавлення: «об'єктивне – необ'єктивне»; самооцінки: «завищена – занижена», «розвинута – нерозвинута»; емоційний стан розглядався як «позитивний – негативний», «нормальний – збуджений» і т.п. Більш докладні відповіді педагоги давали, описуючи характер дитини під кутом зору того, як вона поводить себе в гурті однолітків, а саме: «вміє лагодити з дітьми – не вміє», «спокійний характер – неспокійний», «надто запальний», «не вміє себе стримувати» та ін.

Отже, розгляд вчителями психічних проявів учнів з позицій «норма – не норма» є даниною шкільній системі, яка, з одного боку, декларує особистісно зорієнтований підхід до дитини, з другого – вимагає неодмінного дотримання норми. Слід констатувати, що педагоги усвідомлюють значущість психологічних знань, зокрема щодо внутрішнього світу дитини. Проте й донині існує значна розбіжність між потребою вчителів у продуктивному використанні психологічних знань і фактично низьким рівнем застосування цих знань у процесі розв'язання проблемних ситуацій у виховній практиці. В даному разі зазначена суперечність є, на наш погляд, відлунням недостатньої уваги і сім'ї, і школи до духовного розвитку зростаючої особистості. Крім того, як зазначалося вище, *існує мовний дефіцит словосполучень і термінів*, які означають *внутрішню суб'єктивну реальність* людини, феноменологію її особистісного досвіду. Констатуючи певний брак мовних засобів щодо вираження внутрішньої суб'єктивної реальності особистості, В.П.Зінченко рекомендує звернутися до духовного досвіду людства і відтворити забуті наукою та людьми словосполучення «не як дивні метафори, а як предмет серйозних наукових роздумів і досліджень» [14, с. 149].

З числа двох довгих рядів слів та словосполучень (перший – оптимістичний, той, що надихає, другий – песимістичний, трагічний), які наводить названий вище автор, вкажемо лише деякі, а саме: духовність, духотворення, сила духу, духовна субстанція, духовидець, одухотворення, духовна близькість, духовний потенціал; а також інші (протилежні за змістом): ду-

ховне убозтво, убогий духом, духовне насильство, духовне рабство, духовне самооголення, духовна капітуляція [там само, с. 150]. І далі, зазначає В.П.Зінченко, у цьому переліку понять «все названо, поіменовано, без чого не може бути свідомого перегляду самого себе, самоперевірки, самосуду. Не може бути ні упокорення, ні здолання гордині і самообожнення, ні подвижництва, ні особистого та суспільного спокутування» [там само].

Дійсно, деякі наведені вище слова і словосполучення довгий час були незатребуваними, проте разом із зростаючою необхідністю в наш час відродити духовні цінності українського народу і його мову значення багатьох термінів (більшість з них мають старослов'янські корені) зростає. Адже, як зауважує М.Й.Боришевський, «у своїх проявах духовності особистість завжди залишається індивідуальністю, здатною на вибір власних життєвих цілей, реалізація яких забезпечує відчуття повноцінності самоздійснення» [5, с. 4]. Звичайно, цей процес вимагає нових рівнів і смислотворення, і словотворення як феноменів культури особистості.

Найбільш виразно роль мови як культурно-історичного явища виступає у процесі відтворення в текстах наративів досвіду функціонування власного «Я» з його внутрішніми діалогами і монологами, інакше кажучи, завдяки мовним засобам стає можливою об'єктивізація внутрішньої, суб'єктивної реальності.

Згідно з основним постулатом соціального конструктивізму, як зазначають автори книги «Дискурс-аналіз. Теорія і метод» М.В.Йоргенсен та Л.Дж.Філліпс, «ми отримуємо доступ до реальності за допомогою мови» [15, с. 29]. Саме мова, уточнюють висловлену думку названі автори, дає можливість «створювати репрезентації реальності, які не тільки відображають те, що в ній є, а й конституують її» [там само]. Підкреслимо, що наведене положення (твердження) є особливо значущим у сенсі тлумачення процесів відтворення людиною свого суб'єктивного досвіду та «пред'явлення» його Іншому, знову ж таки на основі мови.

Водночас не можна не звернути уваги на той факт, що тлумачення дискурсаналітичних підходів, яке здійснюють М.В.Йоргенсен і Л.Дж.Філліпс, таїть у собі певні суперечності. Зокрема, вони пишуть: «*Постструктуралізм* запозичає структуралістську ідею про те, що знаки набувають значення не через ставлення до реальності, а через їх внутрішнє співвідношення у сітці знаків» [15, с. 32, курсив наш. – С.Т.]. Як бачимо, наведене положення, в якому стверджується незмінність знання, має відверто релятивістський характер. Разом з тим далі читаємо: «Навпаки, *постструктуралісти* вважають, що якраз в процесі конкретного використання мови саме й створюється, відтворюється і змінюється структура» [там само, с. 34, курсив наш. – С.Т.]. Зазначені суперечності згадані автори пояснюють тим, що «не у всіх дискурсаналітичних підходах є повна згода з ідеями постструктуралізму...» [там само, с. 35].

Своєрідне смислове заломлення ідея соціального конструктивізму щодо ролі мови як носія комунікативного досвіду людства отримує у сфері діяльності інтерпретатора автобіографічних текстів. Адже той, хто інтерпре-

тує автонаратив, у певному сенсі відроджує набутий його автором досвід соціальних інтеракцій і разом з тим характер словесного вираження цього досвіду в авторському тексті. Наративна творчість дає також можливість відтворювати та фіксувати особистісний рівень функціонування культури певної історичної доби – «її персоналізації у формах значень, смислів, переживань, мотивів діяльності і вчинків» [45, с. 234].

Отже, попередній виклад матеріалу з означеної вище теми – розкриття специфіки мовленнєвих функцій у контексті автобіографічного дискурсу засвідчує, що наш концептуальний підхід ґрунтується на аналізі таких проблем, як дослідження феноменологічного досвіду особистості, розробка в контексті постнекласичної парадигми методологічних засад інтерпретації автобіографічних наративів, а також розкриття принципів *дискурсивної психології*, яка, базуючись на соціально-конструктивістських засадах, разом з тим постулює власний підхід до «виробництва» значень у дискурсах, або інтерпретативних репертуарах.

Аналіз названих проблем показав, що існує певне коло дискусійних і разом з тим актуальних питань щодо конституювальної функції мови як засобу відтворення суб'єктивної психологічної реальності у дискурсі.

Так, висвітлюючи дискурс-аналіз як теоретичну основу соціальних досліджень, М.В.Йоргенсен і Л.Дж.Філліпс зазначають: «Термін “дискурс” у моді вже, принаймні, десять років. Проте в наукових текстах і дискусіях його використовують довільно, часто без точного визначення. Поняття стало розмитим – воно або втрачає усталене значення, або, навпаки, використовується конкретно, проте в різних контекстах з різними значеннями» [15, с. 17].

Судячи з того, що, як пишуть згадані автори, поняття «дискурс» у моді, принаймні, десять років, зазначена дефініція знаходиться саме «у підлітковому віці» – періоді бурхливого розвитку і самовизначення. Разом з тим, спираючись на узагальнення результатів вітчизняних і зарубіжних досліджень дискурсу, не можна не помітити, що зміст цього поняття значно ускладнюється багатьма авторами. Як справедливо підкреслює Л.Г.Царенко, багатозначність розуміння поняття «дискурсу», численні дискурсивні теорії спричиняють складність роботи в зазначеному напрямі і певні побоювання щодо некоректного застосування термінів чи загалом інформації з цієї теми [53, с. 463].

Знайомлячись із думкою Г.В.Куценко з приводу того, що таке «дискурс», дослідник, який вивчає проблему ролі мови в регуляційних впливах на досвід та образ світу особистості, дізнається, що «дискурс – не мовний (мова як структура), а мовленнєвий феномен, тобто “явище мови” в “живому житті” живого суб'єкта мовлення» [22, с. 131]. «Тут відзначається, – додає названий автор, – що дискурс – це не просто мовлення і не просто текст. Дискурс “плаває” десь між текстом, мовленням, спілкуванням, мовною поведінкою, індивідуальним та колективним суб'єктом» [там само].

Спираючись на дослідження Л.Г.Царенко, яка висвітлює основні методологічні аспекти аналізу дискурсу у вітчизняній та зарубіжній літературі, за-

значимо, що поняття «дискурс» є багатовекторним у межах різних наукових шкіл та напрямів дискурс-аналізу: «французька структурно-семіологічна (Барт, Тодоров, Греймас, Серіо, Пеше); німецька лінгвістична (Меррінгер, Шухарт); голландська когнітивно-прагматична (ван Дейк); англійська логіко-аналітична (Остін, Серль, Куайн) і соціолінгвістична (Гілберт, Малкей); критичний дискурс-аналіз (Феркло, Уодак), дискурсивна психологія (Едвард, Поттер), теорія дискурсу Лакло і Муфт» [53, с. 470]. Відмітимо, що зарубіжні автори, які відіграли важливу роль у розвитку дискурс-аналізу завдяки своїм теоретичним розробкам, наприклад, М.Фуко, твердить, що «структура дискурсу і різний “режим” знання жорстко задають, що вважати істинним, а що – помилковим, хибним» [15, с. 36]. Аргументом на користь наведеного висловлення може бути, як зазначає сам автор, те, що незважаючи на безкінечне число способів формулювання висловлювань, «більшість з них, які ми створюємо у певній царині, схожі між собою і часто повторюються» [там само].

М.В.Йоргенсен і Л.Дж.Філліпс, які здійснили докладний опис дискурс-аналізу як теоретичної і методологічної основи соціальних досліджень, відмічають, що саме Фуко забезпечив основу для розуміння суб'єкта в дискурс-аналізі (згідно з Фуко, «суб'єкт створюється в дискурсах»), проте в його теорії відсутня методологія аналізу окремих текстів [15, с. 39, 117].

Здійснюючи аналіз існуючих нині підходів до розгляду теорії дискурсу, названі вище автори відмічають прогресивні тенденції у розвитку *дискурсивної психології* (науковий напрям, що виник у 90-х роках минулого століття завдяки дослідженням Дж.Поттера, П.Стрингера, М.Уотерелла), а саме: 1) дискурсивна психологія відхиляє постструктуралістську тенденцію аналізувати дискурси як абстрактні явища, а не як ситуативні і okazіональні соціальні практики; 2) ідея про те, що реальність, в якій ми живемо, формується дискурсивно, аж ніяк не означає, що в дискурсивній психології соціальні явища не мають матеріальних аспектів, або що поза дискурсом не існує фізичної реальності; 3) мова не просто виражає досвід – скоріше за все, мова *конституює і досвід, і психологічну реальність* [там само, с. 176, 175, 174].

Як вже відмічалось на початку нашої статті, суб'єкт «використання мови» і «творення тексту» в теорії соціального конструктивізму *не означений*. «Схоже на те, що все, чим ми є як “індивіди” і “особистості”, може бути витлумачено засобом понять “мова” або “дискурс»» [61, с. 40]. Дійсно, тенденція до дедалі більшої стереотипізації словесних виразів і пов'язаних з ними способів передачі думок внаслідок регламентації практик соціальної взаємодії людей та їх стереотипізації на сьогодні для кожного є очевидною. Проте поряд із зазначеною тенденцією розвитку мови існує також інша: збагачення лексики природної (буденної) мови (не говорячи вже про термінологічне збагачення мови науки) та вдосконалення способів вираження думок – їх логічності, економічності, структурованості.

Наш концептуальний підхід ґрунтується на припущенні, що ефективним *способом дослідження* автобіографічного дискурсу є феноменологічний тип аналізу суб'єктивної реальності творців життєписів, щоденникових за-

писів, сповідей, літературних ремінісценцій власного досвіду. Зазначений спосіб ґрунтується на врахуванні того факту, що інтерпретація суб'єктом власних спогадів здійснюється відповідно до *особистісного смислу* проявів активності власного «Я» в різних життєвих ситуаціях, відображеного в його феноменологічному досвіді. «Смислова зона» проявів «Я»-активності *особистості*, відображена в її суб'єктивному (феноменологічному) досвіді, репрезентує також значення подій (явищ, випадків, епізодів), які увійшли до цієї зони як *значеннєві складники* зазначеного досвіду.

Вихідні положення означеного підходу до аналізу та інтерпретації автобіографічних наративів побудовано на засадничих принципах психологічної герменевтики, а також теоретичних положеннях щодо розкриття поняття особистісного смислу (О.М.Леонтьєв, Д.О.Леонтьєв), особистісного досвіду (Н.В.Чепелева), інтегральної моделі мовно-мовленнєвої компетентності (В.В.Андрієвська), взаємозв'язку мови і мислення (О.О.Потебня, Л.С.Виготський), смислогенної ролі емоційних переживань (В.К.Вілюнас, Ф.Ю.Василюк, С.Д.Максименко). В основу розробки нашого підходу покладено також висвітлення Г.О.Баллом «значення» і «смислу» як психологічних понять. Обґрунтовуючи необхідність чіткого концептуального розрізнення суб'єктивних значень, з одного боку, і смислів, з іншого, Г.О.Балл зазначає, що це цілком узгоджується з тим, що ці утворення є взаємопов'язаними компонентами цілісної системи – свідомості і, ширше, психіки суб'єкта [3, с. 205]. У зв'язку із сказаним Г.О.Балл наводить висловлювання В.П.Зінченка, в якому розкривається життєвий контекст «близькості» значення і смислу: «У живому знанні, – пише В.П.Зінченко, – злиті значення і вкорінений у бутті особистісний, афективно забарвлений смисл» [цит. за 3, с. 206]. Наведене твердження, на наш погляд, узгоджується з поняттям «*смислової зони*» проявів «Я»-активності в структурі феноменологічного досвіду особистості. Саме *значеннєво-смислові компоненти* феноменологічного «Я»-досвіду і пов'язані з ними особистісні настановлення суб'єкта на відтворення певних подій чи епізодів його власного життя можуть служити орієнтиром для окреслення (визначення) меж певних дискурсів. Такі орієнтири у відповідній літературі нині не висвітлені.

Що стосується, зокрема, дослідження автобіографічних дискурсів, то *значеннєво-смислові настановлення* їх авторів і пов'язані з цими настановленнями *лексичні особливості текстів* є достатньо чітким орієнтиром для здійснення дискурс-аналізу відтворюваних ними спогадів. Разом з тим слід відмітити, що серед широкого кола дискурсів різних жанрів – наприклад, політичного дискурсу, наукового, сімейного, медіа-дискурсу, військового дискурсу, маркетингового дискурсу, автобіографічний дискурс висвітлений недостатньо.

Автобіографічний дискурс має ряд особливостей структурно-смислового характеру, які значною мірою сприяють виявленню *тематичного репертуру його проявів*. Передусім слід відмітити такі особливості: 1) чітка адресованість описуваних переживань, подій, внутрішніх станів щодо власного

«Я»-творця спогадів; 2) експлікація найбільш значущих подій у житті автора спогадів і надання їм відповідної значеннєво-сміслової значущості; 3) рефлексивний характер аналізу проявів активності власного «Я», що зумовлює розкриття механізмів самосвідомості.

Ілюструючи висловлені теоретичні міркування щодо специфіки автобіографічних наративів, наведемо окремі приклади експлікації їх авторами особливостей проявів власного «Я» у ретроспективі. Водночас необхідно зауважити таке: кожний текст, на матеріалі якого здійснюється дискурс-аналіз, має бути прокоментований, а саме: попередньо слід надати стисло інформацію про особу автора наративу та коротко схарактеризувати ті життєві обставини, за яких жив і творив автор спогадів. Саме таких коментарів потребує книга Д.Д.Гойченка під назвою «Крізь розкуркулювання і Голодомор: свідчення самовидця». Книгу було видано вже по смерті її автора. Виявили її випадково в емігрантському архіві (Сан-Франциско, США) [7].

Автор книги Дмитро Данилович Гойченко, який народився на початку ХХ століття, як і багато хто з його однолітків, був зведений вірою комунізму. Далі йде боговідступництво. «Моє боговідступництво не пройшло безслідно для мене, – пише Д.Гойченко. – З тих пір у мене з'явилась жадова крові, правда “вражої”, але все ж людської» [там само, с. 19]. «Зараження більшовизмом» продовжувалося. На щастя, за словами Д.Гойченка, добро мало надто глибокі корені. Як наслідок, внутрішня боротьба точилася в його душі постійно. Сам він родом із селян, опинився в рядах войовничих супротивників власного стану. Зрікся батьків і став посібником тих, хто грабував селян, відбираючи у них хліб (так звані продзагони).

Книга Д.Гойченка – це не тільки опис його життєвих страждань і поневірянь, а й результат внутрішньої боротьби із самим собою. Це каяття – каяття без надії на прощення.

Структура книги має дискретний характер. Вона, наче малюнок з мозаїки, окремі частини якого поєднані між собою роздумами автора про власні вчинки, описами його страждань, що переживаються автором як муки його сумління. Отже, дискурс-аналіз в даному разі (маємо на увазі метод інтерпретації книги) ми здійснювали, спираючись на опис емоційних переживань автора, предметом яких були його вчинки, його страждання фізичні і моральні, їх самоаналіз, пошук автором смислу власного життя. Тобто якісний аналіз тексту під кутом зору виражених в ньому авторських переживань давав можливість окреслювати, виділяти в тексті окремі *сміслові зони*, які становили для автора книги особливе значення. Саме такі угруповання висловлювань у тексті, які були відносно завершеними в смисловому і структурному плані і, головне, репрезентували певний аспект феноменологічного досвіду творця тексту, тобто були тематично окресленими, ми вважали *фрагментами автобіографічного дискурсу*.

Фрагменти автобіографічного дискурсу (в даному разі йдеться про книгу Д.Гойченка, з тексту якої ми наводимо лише два фрагменти) становлять певний дискурс-лад, смислова єдність якого впливає з основного мотиву на-

писання автобіографічного наративу, а саме: прагнення автора спокутувати власну провину – злочинні дії проти селян, які він чинив разом з більшовиками, а також показати, які страждання випали на долю українського народу, зокрема, в період колективізації і «розкуркулювання».

Зважаючи на те, що фрагменти автобіографічного тексту фіксують у собі прояви активності *власного «Я» одного і того ж автора – творця наративу*, і до того ж у переважній більшості випадків зазначені фрагменти об'єднані одним і тим же смисловим підходом, яким керується автор, створюючи текст, ми вважали за можливе, виділяючи в ньому окремі значеннево-смислові зони, означувати їх як дискурси.

Наведені нижче дискурси з книги Д.Гойченка, а також творів інших авторів відображають значущі події та епізоди в житті кожного творця авто-нاراتиву; в них чітко проглядається *особистісна «адресність» описуваних переживань, їх співвіднесеність з власним «Я»*; крім того, дискурси конституують значеннево-смислові настановлення автора тексту відповідно до особливостей його життєвого досвіду.

#### ***Дискурс: муки сумління.***

«Дивовижно, що всі мої гріхи поставали переді мною з цілковитою ясністю, нібито я їх здійснив учора. І це в той час, коли вся тюремна обстановка з постійним страхом перед смертю і ще більш перед тортурами, в умовах нескінченних страждань від усіх негараздів у камері, зокрема від голоду, які до крайнощів виснажили мене фізично, до того притупили мою пам'ять, що я забував імена більшості моїх рідних і сусідів, забував назви вулиць, на яких ще недавно жив. Під час же «конвеєрів» я дуже часто забував власне прізвище і навіть за умови страшного напруження пам'яті не завжди міг згадати. Можливо, відчуваючи наближення моєї загибелі, в мені так яскраво заговорило сумління і так само яскраво спалахнули всі мої гріхи» [7, курсив наш. – С.Т.]

#### ***Дискурс переживання екзистенційного вакууму.***

«Почуття невідворотного і абсолютного кінця грзлю моє серце. Коли ж я дивився на небо, розглядаючи у бинокль зірки і місяць, мені ставало мото-рошно. Як ніколи я відчував свою нікчемність і безсилля. Подих невідворотного кінця відчувався у безпосередній близькості, ніби за спиною. Я помру, а все це залишиться як воно є, навіки.

— О, навіщо я народився! – вигукнув я.

У моєму серці закипала нібито задрість до всього світу, в якому я був лише випадковою порошинкою. Коли я дивився на могутні дерева нашого саду, які народилися набагато раніше від мене і які будуть так само шуміти, коли вже мене не буде, у мене нило серце. Те ж саме почуття виникало у мене, коли я стежив за тихим плином мальовничої річки. Я готовий був бігти, але куди бігти? Де я міг знайти те, чого мені не вистачало? А чого мені не вистачало, я і сам не знав» [7, курсив наш. – С.Т.]

Аналіз дискурсів, зафіксованих у тексті книги Д.Гойченка, свідчить про домінування в автора самоспокутувальної функції мови, предметом означу-



вання якої є внутрішній конфлікт між його реальними діями (зрікся батьків, «робота» у продовольчих загонах, які відбирали у селян хліб), і оцінним ставленням до себе, своїх вчинків як ганебних, таких, що заслуговують покарання і осуду.

Наступний дискурс – це опис Л.М.Толстим своїх відчуттів і переживань в ситуації, коли він уперше в житті залишив рідну домівку.

### ***Дискурс соціальної самоідентифікації.***

«Коли я дивився на села і міста, повз які ми їхали, в яких у кожному будинку жила по меншій мірі така ж сім'я, як наша, на жінок, дітей, які з хвилиною цікавістю дивилися на екіпаж і назавжди зникали з очей, на будочників, селян, які не тільки не вклонялися нам, як я звик бачити це в Петровському, але й не удостоювали нас навіть поглядом, мені вперше спало на думку: чим же вони переймаються, якщо аж ніяк не опікуються нами. <...> Я і раніше знав, що не ми одні, тобто наша сім'я, живемо на світі, що не всі інтереси сходяться навколо нас, а що існує інше життя людей, які нічого не мають спільного з нами, які не піклуються про нас і навіть не мають ніякого уявлення про наше існування. Безсумнівно, я і раніше знав все це; але не так, як я про це дізнався зараз, не усвідомлював, *не відчував*» [50, с. 113-114, курсив наш. – С.Т.].

У дискурсі відображено новий соціально-психологічний ракурс бачення хлопчиком себе самого за допомогою ідентифікаційної функції мови, яка об'єктивувала для нього розбіжність між звичним станом речей, коли селяни з Петровського вклонялися, зустрівши графську сім'ю, і тим фактом, що зустрічні перехожі, як пише Л.Толстой, «не тільки не вклонялися нам <...>, але й не удостоювали нас навіть поглядом» [там само]. Підкреслимо, що предметом самоусвідомлення у цьому випадку виступає феноменологічний досвід дитини, якого вона набула раніше, і зіставлення його з новим враженням і самовідчуттям. Отже, ідентифікаційна функція мови, виявляючись у соціальному вимірі, об'єктивує для зростаючої особистості нове бачення її самої «очима» навколишніх.

І, нарешті, дискурс захисту власного «Я», відображений у щоденнику Ф.М.Достоевського, виявляє регуляційну функцію мови. Підтвердженням ефективності механізму «занурення у минуле» можуть служити також дані В.В.Нуркової, яка наводить чимало висловлювань такого роду: «Я згадую факти, щоб оживити ті відчуття, які пережив тоді»; «Згадати потішний епізод із життя, щоб стало легше на душі» та ін. [35, с. 66].

### ***Дискурс захисту власного «Я».***

Достоевський пише, що за чотири роки каторги він безупинно згадував своє минуле, особливо ж любив тоді спогади свого дитинства: «Мені пригадувався серпень місяць у нашому селі: день сухий і ясний, проте дещо холодний і вітряний... І ось я забився тісніше в кущі і чую, як неподалік, кроках у тридцяти від мене на галявині сам-один оре мужик...»

Далі йде неперевершений за своєю естетичною цінністю опис природи і власних відчуттів хлопчика, якого захоплює все – і комахи, і жучки, і

червоно-жовті ящірки з чорними цяточками, і запах лісу з його напівзотлілим листям.

«І тепер навіть, коли я пишу це, – зазначає Ф.Достоевський, – мені так і вчувається запах нашого сільського березняка...». І далі: «Раптом, серед глибокої тиші я ясно і виразно почув крик: «Вовк біжить!»». Я зойкнув і сам не свій від переляку, з голосним криком вибіг на галявину прямо на мужика, який орав землю...».

Письменник докладно описує, як цей грубий селянин ніжно, по-батьківськи поставився до нього, безпорадного і розгубленого від страху.

«– Що ти! Що ти, який вовк, бач, здалося! Якому вовку тут бути, – заспокоював він мене. Проте я весь трусився і, мабуть, був дуже блідим. Похитуючи головою, мужик примовляв: – Треба ж так налякався, ой-ой! Облиш, рідний. Ах малюк, ой! Він простягнув руку і погладив мене по щоці».

Після цього Марей (так звали селянина) ще і ще із якоюсь зворушливою батьківською посмішкою заспокоював хлопчика і пообіцяв йому дивитися услід, як той ітиме додому.

Згадавши описану зустріч, Достоевський, як він пише, зійшов з нар і озирнувся довкола: «Пам'ятаю, я раптом відчув, що можу дивитися на цих нещасних зовсім іншим поглядом і що зненацька, якимось дивом, зникла будь-яка ненависть і злість у серці моєму» [11, с. 53-57].

На завершення статті, в якій здійснено аналіз мовленнєвих функцій як способу існування феноменологічного досвіду особистості в контексті автобіографічного наративу, коротко схарактеризуємо основні з них.

Творення автобіографічного тексту вимагає передусім здійснення (на основі даних рефлексії) *процесу контамінації*<sup>27</sup>, тобто поєднання в описі різних фрагментів інтерпретації суб'єктивного буття особистості. Отже, на перший план у цьому випадку виходить *інтеграційна функція мови*. Аналогічну функцію мови виділяє також В.В.Нуркова, відомий дослідник автобіографічної пам'яті особистості.

Рефлексивні процеси – це *альфа і омега* автонаративного дослідження. Спираючись на думку В.А.Роменця, зазначимо, що завдяки рефлексії людині стає доступним психічне в його власній сутності. Процес творення життєпису стимулює усвідомлення особистістю самої себе порівняно з оточуючими. Причому 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. Всі ці найтонші відтінки самопочуттів і думки фіксує мова, яка, згідно з С.Л.Рубінштейном, «є формою існування думки і виразом ставлення, тобто у функціях мовлення простежується єдність знання і ставлення [42, с. 443]. Таким чином, умовою і результатом апробації особистістю свого феноменологічного досвіду в системі суспільних відносин є розвиток *рефлексивної функції мови*.

Виділення *конституювальної функції мови* пов'язане із розкриттям того факту, що людина, відтворюючи свій життєвий досвід (феноменологію

<sup>27</sup> Контамінація (лат. contamination – стикання, змішування) – текстологічний прийом поєднання текстів різних редакцій одного твору

проявів власного «Я»), усвідомлює його як певним чином структуровану і семіотично означену реальність. Завдяки соціальним практикам означування спільних за смисловими ознаками подій і явищ стає можливим конституювання дискурсів як форми соціального знання. Слід підкреслити, що структурні особливості дискурсів, які є результатом конституювальної функції мови, простежуються із часів греко-римської доби розвитку культури. Більшість так званих крилатих виразів функціонує як активна форма комунікації в сучасних мовах завдяки *накопичувальній функції мови*.

Дискурсний аналіз автобіографічних наративів дає можливість вирізнити ще одну, важливу з огляду відтворення особистістю свого феноменологічного досвіду, мовленнєву функцію – *експлікаційну*. Звернімося до етимології поняття «експлікація». У філософському словнику за редакцією відомого українського філософа В.І.Шинкарука експлікація (лат. explication – пояснення, розгортання) має таке тлумачення: «*Розгортання – процес, в результаті якого розкривається зміст певної єдності, а її частини дістають самостійне існування*» [13, с. 127, курсив наш. – С.Т.]. Новий тлумачний словник української мови дає як основне таке визначення: «Текст, що пояснює значення символів, умовних позначок на планах, картах» [12, с. 637]. У «Великому тлумачному психологічному словнику» А.Ребера читаємо: «Експліцитний – це те, що є очевидним і відкритим для спостереження», а також те, що «людина використовує усвідомлено» [60, с. 503]. Протилежним за змістом стосовно наведеного вище поняття є слово «імпліцитний», тобто *не очевидний*, а отже, неусвідомлюваний. Можна зробити висновок, що автори, які вживають слово «експлікація» у значенні розгортання тексту, його пояснення, а також виділення окремих частин тексту як самостійних, мають для цього наукову підставу.

У зв'язку із вищенаведеними міркуваннями ми висловили припущення, що серед параметрів дискурсу як категорії мовлення поряд із характеристиками «завершеності в смисловому і структурному плані», «цілісності», «зв'язності», має бути вказаний і такий: «усвідомлюваний автором тексту як самостійна смислова частина останнього».

Отже, як показано вище, у змісті статті основний наголос зроблено на висвітленні функцій мови в процесі відтворення авторами життєписів особливостей функціонування власного «Я» – носія феноменологічного досвіду.

Науковою перспективою дослідження автобіографічних наративів може бути виявлення дискурсів, які подібні між собою у структурно-смисловому відношенні, що в значній мірі сприятиме розкриттю закономірностей конституювання суб'єктивної реальності особистості, тобто її внутрішнього світу, засобами мови.

**Висновки.** У статті висвітлюється проблема конституювання феноменологічного досвіду особистості мовними засобами. Показано, що відтворення індивідом суб'єктивної реальності в автобіографічному дискурсі ґрунтується на досягненнях герменевтики, яка здійснила «наративний поворот» щодо пізнання внутрішнього світу людини. Герменевтичний підхід увібрив

у себе прогресивні ідеї, що їх було розроблено в концепціях структуралізму, соціального конструктивізму та дискурсивної психології. Зокрема, дослідниками нарративів приділено увагу плідним ідеям соціальних конструктивістів щодо способів осмислення людиною навколишнього світу і самої себе на основі розгляду мови як історичного продукту соціальних інтеракцій.

Різнобічний аналіз поставленої проблеми дав можливість висловити припущення, що ефективним способом дослідження автобіографічного дискурсу є феноменологічний тип аналізу суб'єктивної реальності творців життєписів, сповідей, щоденникових записів, літературних ремінісценцій життєвого досвіду. На основі аналізу творів мемуарного жанру показано, що інтерпретація суб'єктом власних спогадів здійснюється відповідно до *особистісного смислу* проявів «Я»-активності в різних життєвих ситуаціях, відображеного в його феноменологічному досвіді.

В ході дослідження автобіографічних нарративів з'ясувалося, що *особистісні настановлення суб'єкта* щодо відтворення певних подій чи епізодів його власного життя та їх оцінка, а також чітка адресованість описуваних переживань і внутрішніх станів стосовно власного «Я» – творця спогадів можуть служити орієнтирами для окреслення меж певних дискурсів, тобто сприяти здійсненню ефективного дискурс-аналізу досліджуваних текстів.

Важливим здобутком проведеного дослідження є висвітлення мовленнєвої категоризації інтенцій самосвідомості творця нарративу, спрямованих на самопізнання, самоідентифікацію, самоствердження та захист власного «Я» як носія духовних цінностей. Новизна дослідження полягає також у розкритті та висвітленні мовленнєвих функцій – інтеграційної, рефлексивної, конституювальної, експлікаційної та інших, які означають механізми дії самосвідомості творця автонаративу, що відтворює внутрішню картину досвіду функціонування власного «Я» в процесі життєтворчості.

### Література

1. Адлер А. Наука жить : пер. с англ. и нем. / Альфред Адлер. – К. : Port-Royal, 1997.
2. Андрієвська В.В. Система інформаційного забезпечення психологічної науки і практики: термінологічний аспект / В.В.Андрієвська // Наук. зап. Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / за ред. академіка С.Д.Максименка. – К., 2000. – С. 15-23.
3. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Г.О.Балл. – 2-ге вид., допов. – Житомир : ПП «Рута»; Вид-во «Волинь», 2008.
4. Білокінь С.І. Музей України : (збірка П.Потоцького) : дослідження, матеріали : монографія / С.І.Білокінь ; Нац. Києво-Печер. іст.-культ. заповідник ; НАН України ; Ін-т історії України ; Центр культурол. студій. – 3-тє вид., допов. – К., 2006.
5. Боришевський М.Й. Духовність у становленні та розвитку особистісного потенціалу людини / М.Й.Боришевський // Актуальні проблеми психології. Том IV. Психолого-педагогічні основи розвитку особистісного потенціалу дитини в сучасному суспільстві : зб. наук. ст. / за заг. ред. проф. С.Д.Максименка та канд. психол. наук С.О.Ладивір. – К. : 2007. – С. 4-15.
6. Выготский Л. Мышление и речь : сборник / Лев Выготский. – М. : АСТ, 2008.
7. Гойченко Д.Д. Сквозь раскулачивание и голодомор: свидетельство очевидца / Д.Д.Гойченко. – М. : Русский путь, 2006.

8. Горностай П.П. Гуманистическая психология (К.Р.Роджерс) / П.П.Горностай // Психология особистості : словник-довідник / за редакцією П.П.Горностая, Т.М.Титаренко. – К. : Рута, 2001.

9. Гуссерль Э. Логические исследования : собр. соч. Т. III (I) / Э.Гуссерль. – М. : ДИК, 2001.

10. Донченко О.А. Фрактальність психіки і суб'єктність / О.А.Донченко // Людина. Суб'єкт. Вчинок : філософсько-психологічні студії / за заг. ред. В.О.Татенка. – К. : Либідь, 2006. – С. 117-143.

11. Достоевский Ф.М. Дневник писателя / Ф.М. Достоевский. – М., 1991.

12. Експлікація // Новий тлумачний словник української мови : у 3-х томах. Т. 1. – К. : Аконт, 2007.

13. Експлікація // Філософський словник / за редакцією члена-кореспондента АН УРСР В.І.Шинкарука. – К., 1973.

14. Зинченко В.П. Духовность (Духовное, Дух) // Большой психологический словарь / под ред. Б.Г.Мещерякова, В.П.Зинченко. – СПб. : Прайм-Евронанк, 2003. – С. 149-150.

15. Йоргенсен М.В. Дискурс-анализ: теория и метод : пер. с англ. – 2-е изд., исправл. / М.В.Йоргенсен, Л.Дж.Филлипс. – Х. : Гуманитарный Центр, 2008.

16. Климчук В. Життєвий шлях творчої особистості : принципи біографічного дослідження / В.Климчук, Я.Мойсеєнко // Соціальна психологія. – 2007. – № 6 (26). – С. 32-44.

17. Кон И.С. Открытие «Я» / И.С.Кон. – М. : Политиздат, 1978. – 366 с.

18. Коржова Е.Ю. Методика «Психологическая автобиография» в психодиагностике жизненных ситуаций / Е.Ю.Коржова ; под ред. Л.Ф.Бурлачука. – К. : МАУП, 1994.

19. Костюк Г.С. Психологічні погляди Т.Г.Шевченка / Г.С.Костюк // Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / під ред. Л.М.Проколієнко ; упор. В.В.Андрієвська, Г.О.Балл, О.Т.Губко, О.В.Проскура. – К. : Рад. шк., 1989.

20. Кошелева О.Е. Природа ребенка в зеркале автобиографии : учеб. пособ. по педагогической антропологии / под ред. Б.М.Бим-Бада и О.Е.Кошелевой. – М. : УРАО, 1999.

21. Кульчицька О.І. Біографічні і соціально-психологічні фактори розвитку творчої обдарованості // Здібності, творчість, обдарованість : теорія, методика, результати досліджень / за ред. В.О.Моляко, О.Л.Музики. – Житомир : Рута, 2006.

22. Куценко Г.В. Психологічні особливості становлення ментальних структур особистості в освітньому просторі / Г.В.Куценко // Психолого-педагогічні умови розвитку особистісної активності в освітньому просторі : моногр. / С.Д.Максименко [та ін.] ; Ін-т психології ім. Г.С.Костюка НАПН України. – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2008. – С. 69-143.

23. Куценко-Лада Г.В. Світ як смислова координата у феноменологічній онтології Едмунда Гуссерля // Наук. зап. Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України / за ред. академіка С.Д.Максименка. – К. : ВД «ТРОЯ», 2009. – Вип. 37. – С. 294-307.

24. Левитов Н.Д. Психические состояния беспокойства, тревоги / Н.Д.Левитов // Хрестоматия по психологии : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / В.В.Миرونенко ; под ред. проф. А.В.Петровского. – М. : Просвещение, 1977. – С. 192-195.

25. Левченко Г.Д. Психоаналітична інтерпретація прози Ольги Кобилянської : дис. ... канд. філол. наук : 10.01.01 / Г.Д.Левченко. – Житомир, 2005.

26. Луиджи З. Созидание души : пер. с итал. / Зойя Луиджи. – М. : ПЕР СЭ, 2004.

27. Максименко С.Д. Генетичні аспекти дослідження внутрішнього світу особистості / С.Д.Максименко // Наук. зап. Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка АПН України : Інституту психології імені Г.С.Костюка – 60 років / за ред. академіка С.Д.Максименка. – К. : Міленіум, 2006. – Вип. 25. – С. 5-22.

28. Мещеряков Б.Г. Интроспекция // Психология : тематический словарь / Б.Г.Мещеряков. – СПб. : Прайм-Евроник, 2007.
29. Мещеряков Б.Г. Лексическая гипотеза // Психология: тематический словарь / Б.Г.Мещеряков. – СПб. : Прайм-Евроник, 2007.
30. Мещеряков Б.Г. Феноменология // Психология : тематический словарь / Б.Г.Мещеряков. – СПб. : Прайм-Евроник, 2007.
31. Мороз М.О. Літопис життя і творчості Лесі Українки / М.О.Мороз. – К. : Наукова думка, 1992.
32. Назарук О.М. Вікові особливості розуміння особистого досвіду : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О.М.Назарук. – К., 2004.
33. Найдюнов М.І. Проблема суб'єкта в психології рефлексії / М.І.Найдюнов // Людина. Суб'єкт. Вчинок : філософсько-психологічні студії / за заг. ред. В.О.Татенка. – К. : Либідь, 2006. – С. 197-229.
34. Нестеров М.В. Давние дни (Воспоминания, очерки, письма) / М.В.Нестеров. – Уфа : Башкирское книжное изд-во, 1986.
35. Нуркова В.В. Свершенное продолжается: психология автобиографической памяти личности / В.В.Нуркова. – М. : УРАО, 2000.
36. Основи психосемантики (за наративними технологіями) / Чепелева Н.В., Смульсон М.Л., Шиловська О.М., Гуцол С.Ю. ; за заг. ред. Чепелевої Н.В. – К. : Главник, 2008.
37. Пovyакель Н.И. Биографический метод / Н.И.Пovyакель // Психология личности : словник-довідник / за ред. П.П.Горностая, Т.М.Титаренко. – К. : Рута, 2001. – С. 20.
38. Пономарева-Семенова Р.А. Методологический аспект разработки психологической модели экстраординарной личности / Р.А.Пономарева-Семенова // Актуальні проблеми психології. – Т. 6 : Психологія обдарованості. – Вип. 3 (ч. 1) / за заг. ред. С.Д.Максименка. – К. : VONA-MENTE, 2002.
39. Романова И.А. Основные направления исследования самопонимания в зарубежной психологии / И.А.Романова // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1.
40. Роменець В.А. Історія психології ХХ століття : навч. посіб. для студентів вищих закладів освіти, які навчаються за спеціальністю «Психологія» / В.А.Роменець, І.П.Манюха – К. : Либідь, 1998.
41. Рощин С.К. Психобиография // Энциклопедический социологический словарь / общая редакция академика РАН Осипова Г.Р. – Институт социально-политических исследований РАН, 1995. – С. 614.
42. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии : в 2 т. Т. 1 / С.Л.Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989.
43. Савчин М.В. Психологія відповідальної поведінки / М.В.Савчин. – К. : Україна-Віта, 1996.
44. Сидоренко Е.В. Терапия и тренинг в концепции Альфреда Адлера / Е.В.Сидоренко. – СПб. : Речь, 2002.
45. Старовойтенко О.Б. Проблема суб'єкта в культурній психології особистості / О.Б.Старовойтенко // Людина. Суб'єкт. Вчинок : філософсько-психологічні студії / за заг. ред. В.О.Татенка. – К. : Либідь, 2006. – С. 230-257.
46. Стус В.С. Вибрані твори / В.С.Стус. – Донецьк : ТОВ ВКФ «БАО», 2008.
47. Татенко В.О. Психология в субъектном измерении : моногр. / В.О.Татенко. – К. : Просвіта, 1976.
48. Титаренко Т.М. «Я» / Т.М.Титаренко // Психология личности : словник-довідник / за ред. П.П.Горностая, Т.М.Титаренко. – К. : Рута, 2001.
49. Тищенко С.П. Особливості використання психологічних знань учителями при характеристиці ними особистості школяра та розв'язуванні проблемних педагогічних ситуацій / С.П.Тищенко, О.Ю.Осадько, Л.Й.Ботіна // Психологічні проблеми ви-

ховання, навчання та розвитку особистості : матеріали звітної наукової сесії 22-24 лютого 1993 р. / АПН України, Інститут психології. – К., 1993. – С. 59-66.

50. Толстой Л.Н. Детство / Л.Н.Толстой // Детство. Отрочество. Юность. – К. : Молодь, 1953.

51. Феноменология // Большой толковый психологический словарь : пер. с англ. – Том 2 (П-Я) / Артур Ребер. – М. : Вече ; АСТ, 2000.

52. Франк А. Щоденник / Анна Франк; укр. перекл. Михайла Тупала ; Українсько-Американське бюро захисту прав людини. – К., 1995.

53. Царенко Л.Г. Методологічні аспекти дослідження дискурсів / Л.Г.Царенко // Наук. зап. Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / за ред. академіка С.Д.Максименка. – К. : ВД «ТРОЯ», 2009. – Вип. 37. – С. 462-473.

54. Чепелева Н.В. Культура та її вплив на процеси розуміння та інтерпретації особистісного досвіду / Н.В.Чепелева // Наук. зап. Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / за ред. академіка С.Д.Максименка. – К. : ВД «ТРОЯ», 2008. – Вип. 36. – С. 10-21.

55. Чепелева Н.В. Методологічні основи дослідження особистості у контексті психологічної герменевтики / Н.В.Чепелева // Наук. зап. Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / за ред. академіка С.Д.Максименка. – К. : ВД «ТРОЯ», 2009. – Вип. 37. – С. 21-31.

56. Чепелева Н.В. Особистий досвід суб'єкта у контексті психологічної герменевтики / Н.В.Чепелева // Людина. Суб'єкт. Вчинок : філософсько-психологічні студії / за заг. ред. В.О.Татенка. – К. : Либідь, 2006. – С. 280-302.

57. Чепелева Н.В. Розуміння та інтерпретація особистого досвіду в контексті психологічної герменевтики / Н.В.Чепелева // Актуальні проблеми сучасної української психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / за ред. академіка С.Д.Максименка. – К. : Нора-Друк, 2003. – Вип. 23. – С. 15-24.

58. Чуприкова Н.И. Психология умственного развития: принцип дифференциации / Н.И.Чуприкова. – М., 1997.

59. Шекли Р. Компания «Необузданные таланты»: фантастические произведения : пер. с англ. / Роберт Шекли. – М. : ЗАО ; ЭКСМО-Пресс, 1999. – 448 с.

60. Экспликация // Большой толковый психологический словарь : пер. с англ. – Том 1 (А-О) / Артур Ребер. – М. : Вече; АСТ, 2000.

61. Burr V. Social Constructionism and Psychology. The New Psychologist, OUPS, Milton Keynes, 1997.

*В статье осуществлен феноменологический анализ автобиографических нарративов. Предметом исследования выступили речевые функции, конституирующие тематическое поле автобиографического дискурса и одновременно служащие выявлению его особенностей структурно-смыслового характера. Дана характеристика феноменологического опыта личности как фактора накопления речевых знаний о способах категоризации жизненных событий и связанных с ними переживаний.*

**Ключевые слова:** автобиографический нарратив, дискурс, феноменологический опыт, язык, речевые функции, интерпретация.

*The article introduces the phenomenological analysis of autobiographical narratives. The speech functions constituting the subject field of the autobiographical discourse and at the same time serving to discover its peculiarities of a structural and semantic character represent the object-matter of the research. The research represents the characteristic of personal phenomenological experience as a build-up factor of the speech knowledge about the ways of categorization of life events and feelings connected with them.*

**Keywords:** autobiographical narrative, discourse, phenomenological experience, language, speech functions, interpretation.

## ДОСЛІДЖЕННЯ ВІДХИЛЕНЬ У СОЦІАЛЬНІЙ СПРЯМОВАНОСТІ ДЕЗАДАПТОВАНИХ ПІДЛІТКІВ

Л.А.Філоненко

*У статті розглянуто один із аспектів несприятливого розвитку особистості – відхилення у соціальній спрямованості, зокрема, особливості прояву егоцентричної спрямованості особистості соціально дезадаптованих підлітків. Результати емпіричного дослідження показали, що застосований інструментарій (проективні методики «Минуле, теперішнє, майбутнє», модифікований нами егоцентричний асоціативний тест «ЕАТ») дозволяє діагностувати відхилення у соціальній спрямованості дезадаптованих підлітків з метою подальшої психокорекційної роботи.*

**Ключові слова:** соціальна спрямованість, егоцентризм, підлітки, рівень егоцентричної спрямованості, часова перспектива.

Діагностуючи психологічні особливості й розвиток конкретної особистості, досліджуючи її з метою цілеспрямованого впливу, самопізнання, самовиховання, необхідно по можливості враховувати всі компоненти й системи особистості як структурно цілісного утворення.

До вивчення особистості як в статичній, так і в динамічній її життєдіяльності необхідно застосовувати системний підхід, що дає можливість зрозуміти мотиви діяльності, особистісні смисли, які впливають на соціальну позицію людини. Суб'єктивно для індивіда особистість виступає як його «Я». Це – система уявлень про себе, яка забезпечує єдність і цілісність особистості та виявляє себе в самооцінці, почутті самоповаги, рівні домагань. Важливою характеристикою особистості є рівень суб'єктивного контролю над різноманітними життєвими ситуаціями [1].

Відомо, що особистісні якості можуть як сприяти особистісному розвитку, так і блокувати його. Психологічною основою відхиленого розвитку є несформованість ціннісно-мотиваційної регуляції і в кількісному, і в якісному відношенні: в структуру особистості асимілюються переважно цінності малих девіантних груп, а макросоціальні цінності залишаються лише зовнішніми. Цінності малої девіантної групи, яка стає для підлітка референтною і в якій він знаходить джерело соціальної ідентичності, не тільки задають підліткові правила, норми поведінки, але й опосередковують, фільтрують чи блокують завоювання ним інших макросоціальних і загальнолюдських цінностей.

Для визначення спрямованості підлітка використовують різні методи дослідження через вивчення типологічних особливостей особистості, самооцінки, мотивації, потреб, ціннісних орієнтацій, емоційної сфери. Так, для вивчення загальної спрямованості застосовується розроблена Б.Бассом орієнтаційна анкета, яка дозволяє виявити спрямованість на себе (Я), на спілкування (О), на справу (Д) [7]. За методикою визначення особистісної спрямованості І.Д.Єгоричевої виділяють гуманістичний, соціоцентричний, негативістський, егоцентричний типи спрямованості [3].



У підлітків-девіантів важливо виявити їх особистісну спрямованість: ідеали, прагнення, головні життєві принципи та інтереси для подальшої корекційної роботи з ними.

Переважно більшість форм девіантної поведінки можна назвати *егоїстично орієнтованими*. Вони характеризуються повною спаяністю форми асоціальної поведінки з особистістю девіанта, його переконаністю в тому, що поведінка носить адекватний характер стосовно вчинків оточуючих і їхнього ставлення до нього, а також відсутністю прагнення змінити щось у своїй поведінці [2; 4; 6; 9; 11].

Психологічна природа егоцентризму розглядається в працях багатьох психологів, склалися різні наукові школи й напрямки: теорія настановлення (Д.Н.Узнадзе), теорія відносин особистості (В.М.М'ясищев, Б.Ф.Ломов), теорія значимості (Н.Ф.Добринін), теорія потреб і мотивів (С.Л.Рубінштейн, О.М.Леонтьєв, Л.І.Божович, Ю.М.Орлов) тощо.

Крайнім вираженням егоїзму є егоцентризм. Він заключається в тому, що в центр всього життя підліток чи дорослий ставить своє індивідуальне «Я». Його життєво важливою потребою є перебування у центрі уваги колективу, постійні похвали на його адресу, захоплення його незвичайними здібностями. В сім'ї такий підліток вимагає, щоб думали та проявляли турботу лише про нього, жили лише заради нього, й бажає, щоб все в сім'ї належало йому [8].

Таким чином, для егоцентрика характерний виражений суб'єктивізм поглядів на життя. Крайні форми егоцентризму проявляються, як правило, у демонстративних особистостях.

Егоцентризм та егоцентрична спрямованість – це ознаки особистості, які характеризують її позиції і являють собою центровану та фіксовану соціальну установку, яка визначає привернення уваги до своїх якостей, думок, переживань, уявлень, дій, своєї мети тощо.

*Егоцентрична спрямованість* – це такий тип спрямованості, за якого особистість знаходиться у центрі власної уваги, вся її активність зосереджена на собі, власних інтересах, проблемах, особистість прагне до визнання суспільством її абсолютних прав у ньому, її особливої цінності для нього [3, с. 267].

Егоцентризм як особистісна якість неоднозначно впливає на особистість загалом та дезадаптаційні прояви зокрема.

Егоцентричність утворюється в процесі соціалізації, із розвитком умінь децентрації, коли егоцентризм із пізнавальної позиції трансформується в особистісну властивість, що проявляється як детермінанта, котра характеризується зосередженням на власному «Я», фіксованістю на обраних технологіях рішення. Егоцентричність, що вважається нормою на ранніх вікових стадіях розвитку особистості, стає на заваді подальшого розвитку на більш пізніх етапах становлення зростаючої особистості.

Чинниками, що зумовлюють розвиток егоцентричності в дитячому та шкільному віці, можуть бути: перехвалювання батьками і вчителями, активна стимуляція досягнення успіху, нестача контактів із однолітками, звичка командувати з огляду на постійну, з дитячих років, позицію керівника (староста, відповідальний за культмасову чи спортивну роботу тощо).

Для виявлення вказаних психологічних особливостей відповідно до завдань нашого дослідження було обрано найоптимальніший інструмент для визначення соціально спрямованості підлітка – егоцентричний асоціативний тест (ЕАТ) Т.Шустрової, адаптований Т.І.Пашуковою [8]. ЕАТ дає змогу визначити рівень егоцентричної спрямованості особистості.

Для більш поглибленої роботи з дезадаптованими підлітками доцільно використовувати методику визначення особистісної спрямованості підлітка І.Д.Сгоричевої в комплексі з іншими методами, відповідно до мети й завдань дослідження.

**Методика та організація дослідження.** В ході експерименту досліджувались особливості прояву егоцентричної спрямованості особистості соціально дезадаптованих підлітків. В експерименті взяли участь 102 особи: із них 45 випробуваних загальноосвітніх середніх шкіл м. Києва склали контрольну групу і 57 осіб загальноосвітньої середньої школи соціальної реабілітації м. Фонтанка з порушеннями поведінки – експериментальну групу. Вік обстежуваних – від 11 до 14 років включно.

Обстежені експериментальної групи – чоловічої статі. Родинний стан обстежуваних із проявами соціально дезадаптованої поведінки: 10 осіб мали повну сім'ю, 12 – одного із батьків, 16 – сироти, 15 – перебували під наглядом опікунів. Серед них були підлітки, у яких один із батьків чи обоє перебували у місцях позбавлення волі.

Особливість виконання завдання полягала в тому, що досліджувані не повинні знати мети дослідження. Як «підставну» мету егоцентричного асоціативного тесту (ЕАТ) було названо визначення швидкості виконання асоціацій на мовний стимульний матеріал. При цьому було підкреслено, що зміст, грамотність і каліграфія значення не мають.

Результати фіксувались і піддавались обробці. Якщо у тестовому бланку виявлялося більше 10 незакінчених речень, то він не підлягав обробці й аналізу.

Індекс егоцентризму визначався шляхом виявлення і підрахунку речень, що містять інформацію, яка вказує на самого тестованого. Вона виражається особовим займенником «я», присвійним займенником «мій» та їхніми формами. Це можуть бути займенники «я», «мені», «мій», «мною», «моїх» тощо. Інформацію про самого суб'єкта несуть також речення, в яких зазначених займенників нема, але вони явно мають на увазі наявності дієлова першої особи однини.

Для зручності підрахунку речень, які містять вказівку на самого суб'єкта і відображають його центрацію на себе, в заповненому бланкові займенники першої особи однини або відповідні дієслівні закінчення підкреслювались, а номер речення обводився колом.

Для діагностики спрямованості часової перспективи дезадаптованих підлітків було використано проєктивну методику «Минуле, теперішнє, майбутнє». Як показали дослідження, підліток намагається передбачити своє майбутнє, не замислюючись над засобами його досягнення. Його образи майбутнього ви-

різняються тим, що вони орієнтовані на результат, а не на процес розвитку: підліток може дуже жваво, в деталях, уявляти своє майбутнє становище в суспільстві, не задумуючись над тим, що для цього треба зробити [12].

**Результати дослідження.** З метою виявлення особливостей прояву та впливу егоцентризму на дезадаптовану особистість здійснювався аналіз одержаних результатів і визначався рівень егоцентричної спрямованості за табл. 1, що містить показники рівнів егоцентризму. Слід зазначити, що дезадаптовані неповнолітні відчували значні труднощі і затратили більше часу при виконанні завдання.

*Таблиця 1*  
**Рівні егоцентричної спрямованості**

Стать	дуже низький	низький	середній	високий	дуже високий
Юнаки	0-1	2-7	8-20	21-26	27-40
Дівчата	0-1	2-7	8-21	22-27	28-40

Середній час, витрачений на виконання завдання, у підлітків із середнім рівнем егоцентризму становить 17-20 хв. У досліджуваних із високим і низьким рівнями егоцентризму цей показник нижчий. Так, підлітки з високим рівнем егоцентризму в середньому витратили 21-27 хв. Досліджувані з низьким рівнем егоцентризму в середньому працювали 30-37 хв.

У табл. 2 показано, що у досліджуваних виявлено чотири рівні егоцентричної спрямованості: низький, середній, високий, дуже високий. У контрольній групі значимих відмінностей при визначенні рівня егоцентричної спрямованості в осіб жіночої і чоловічої статі не виявлено, їх об'єднано в одну групу.

Дуже низький (нульовий) показник егоцентризму означає, як правило, що досліджуваний неправильно зрозумів інструкцію і поставив собі якийсь інше завдання, замість запропонованого в інструкції. У дослідженні таких обстежуваних не виявлено.

Незначна кількість осіб (11% – другої групи і 5% – першої групи) має низький рівень егоцентричності. Він часто є наслідком постійного придушення особистості дитини авторитетами. Дома ними стають батьки, а в школі – вчителі та деякі учні.

*Таблиця 2*  
**Показники рівня егоцентричної спрямованості окремих груп підлітків**

група	дуже низький	низький		середній		високий		дуже високий		к-сть осіб
	n	n	%	n	%	n	%	n	%	n
1 – (Д)	0	3	5	18	32	6	10	30	53	57
2 – (А)	0	5	11	28	62	10	22	2	5	45

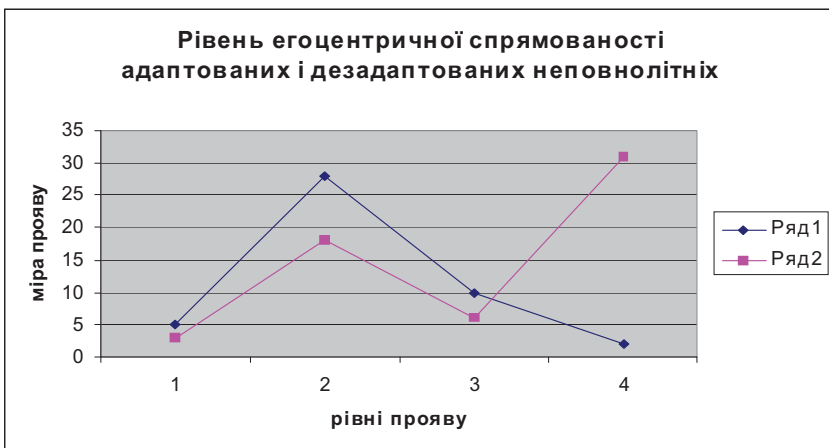
У досліджуваних із середнім рівнем егоцентризму відносно менше зосередження на особистісних проблемах, вони швидше встановлюють принцип дії, після чого його реалізують. Вони вміють приховувати свої прагнення і прилаштовуватися до ситуації, але діють у власних інтересах.

Дослідження показало, що у більшості адаптованих неповнолітніх переважає середній (62%) рівень егоцентричної спрямованості, відповідно у соціально дезадаптованих неповнолітніх виявлено 32%.

Особи з високим рівнем егоцентризму часто бувають конфліктними, оскільки не враховують, а часом і перекручують смисловий зміст повідомлення співрозмовника, що веде до непорозумінь та до міжособистісних проблем. У деяких випадках високий рівень егоцентричної спрямованості може бути ситуативним, викликаним дуже значною для людини подією.

У групі соціально адаптованих неповнолітніх високий рівень (22%) егоцентричної спрямованості показала значна кількість осіб, відповідно в іншій групі – лише 10%.

На діаграмі 1 показано виражені відмінності показників рівнів егоцентричної спрямованості у групах соціально адаптованих і дезадаптованих підлітків.



Діаграма 1

*Ряд 1 – соціально адаптовані неповнолітні,  
Ряд 2 – соціально дезадаптовані неповнолітні*

Дуже високий показник егоцентризму може бути ознакою акцентуації особи на своїй власній персоні. У даному випадку спрямованість рефлексії на власні переживання, оцінювання власного «Я» знижує продуктивність розумової діяльності й віддзеркалює своєрідну форму особистісного центрування, що є однією з характерних ознак осіб з девіаціями поведінки.

У більшості досліджуваних першої групи соціально дезадаптованих неповнолітніх виявлено дуже високий рівень (53%) егоцентричної спрямованості, в той час як у другій групі – лише 5%.

Для визначення достовірності розбіжностей між відсотковими долями двох груп ми застосували  $\phi$ -критерій Фішера. В даному випадку ми порівнювали відсоток досліджуваних у групі соціально дезадаптованих, які показали дуже високий рівень егоцентризму, з відсотковим значенням досліджених, які показали цей рівень у групі адаптованих. З метою досягнення максимального точного результату було додатково застосовано  $\lambda$ -критерій Колмогорова-Смирнова. Дані представлено у табл. 3. Встановлено, що соціально дезадаптовані підлітки при виконанні завдання частіше показували дуже високий рівень прояву егоцентризму, тоді як адаптовані неповнолітні частіше обирали відповіді, які у підсумку показали переважно середній рівень егоцентризму.

Максимальна виявлена різниця між двома накопиченими емпіричними частотами складає 0,482.

Ця різниця виявляється у четвертій категорії, що відповідає високому рівню егоцентричної спрямованості. За цією межею ми розділили обидві вибірки на підгрупу, у якій є значні прояви (від 52 до 100%), і підгрупу, у якій ці прояви незначні (від 0 до 51%). Ми об'єднали категорії 1, 2, 3 з одного боку, і категорії 4, 5 – з іншого, що відповідає заданим умовам. Отриманий розподіл представлено в табл. 4.

Таблиця 3

**Розрахунок максимальної різниці отриманих частот у показниках рівня егоцентричної спрямованості окремих груп підлітків**

Доля егоцентричної спрямованості	Емпіричні частоти вибору даної категорії відповіді		Емпіричні частоти		Накопичені емпіричні частоти		Різниця (d)
	Група Д $n_1 = 57$	Група А $n_2 = 45$	$f^*_{a1}$	$f^*_{a2}$	$\Sigma j^*_{a1}$	$\Sigma j^*_{a2}$	
1. (0-4%)	0	0	0	0	0	0	0
2. (5-19%)	3	5	0,054	0,111	0,054	0,111	0,057
3. (20-51%)	18	28	0,315	0,622	0,733	0,368	0,365
4. (52-66%)	6	10	0,105	0,222	0,955	0,473	0,482
5. (67-100%)	30	2	0,526	0,045	1,000	1,000	0

Таблиця 4

**Розподіл частот у показниках егоцентричності рівня егоцентричної спрямованості у соціально дезадаптованих і адаптованих підлітків**

Прогнозована доля егоцентричної спрямованості	Емпіричні частоти вибору даної категорії відповіді		Сума
	Група Д $n_1 = 57$	Група А $n_2 = 45$	
1. (0-51%)	21	33	54
2. (52-100%)	36	12	48
Сума	57	45	102

Шляхом повороту на  $90^0$  за часовою стрілкою ми отримуємо чотирипольну таблицю 5 для розрахунку кутового перетворення –  $\phi$ -критерія Фішера.

За таблицею визначаємо величини  $\phi_1$  та  $\phi_2$ :

$$\phi_1(63,16\%) = 1,836$$

$$\phi_2(26,67\%) = 1,084$$

Таблиця 5

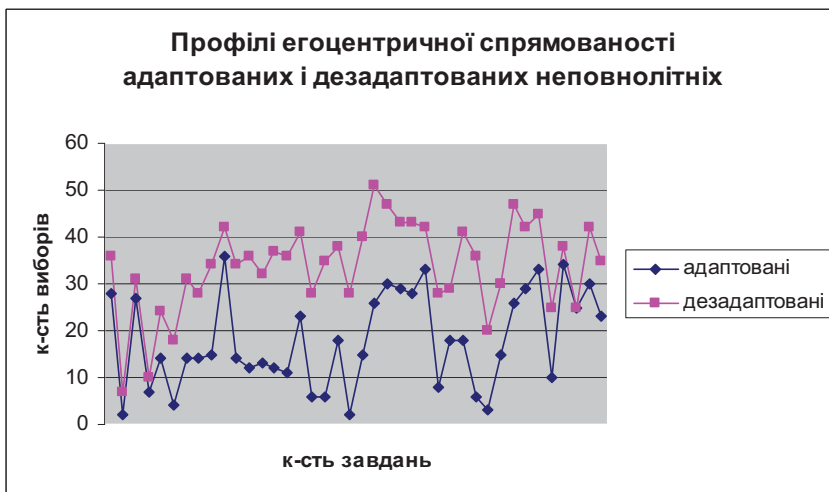
**Чотирипольна таблиця для розрахунку  $\phi$ -критерія Фішера з метою виявлення розбіжностей у групах досліджуваних**

Групи	Від 52-100%	Від 0-51%	Разом
Група Д $n_1$	36 (63,16%)	21 (36,84%)	57
Група А $n_2$	12 (26,67%)	33 (73,33%)	45
Разом	48	54	102

За формулою визначаємо емпіричне значення критерію  $\phi^*$ , що дорівнює 2,692. За таблицею значимості визначаємо, якому рівню значимості розбіжності відповідає ця величина. Порівняно з критичними значеннями критерія  $\phi^*$  отриманий показник є значимим на рівні:  $p = 0,002$ .

Доля осіб групи Д перевищує цю долю в групі А. Іншими словами, на основі отриманих результатів можемо дійти висновку, що у соціально дезадаптованих підлітків рівень егоїстичної спрямованості значимо вищий, ніж у адаптованих однолітків.

Ми встановили за допомогою критерію  $\lambda$  значення максимального розходження між показниками і саме у цій площині здійснили розподіл вибірки на дві частини. За виявленими розбіжностями ми можемо бути впевнені, що виявлений рівень статистичних розбіжностей – максимально можливий для цих реальних показників егоцентричної спрямованості.



Діаграма 2

Під час проведення експерименту було помічено, що дезадаптовані підлітки з великими труднощами виконують завдання. Тому ми модифікували методику: кількість завдань було обмежено з 40 до 20 шляхом визначення долі кожного з них (діаграма 2) і проведено повторний замір, що показано на діаграмі 3.

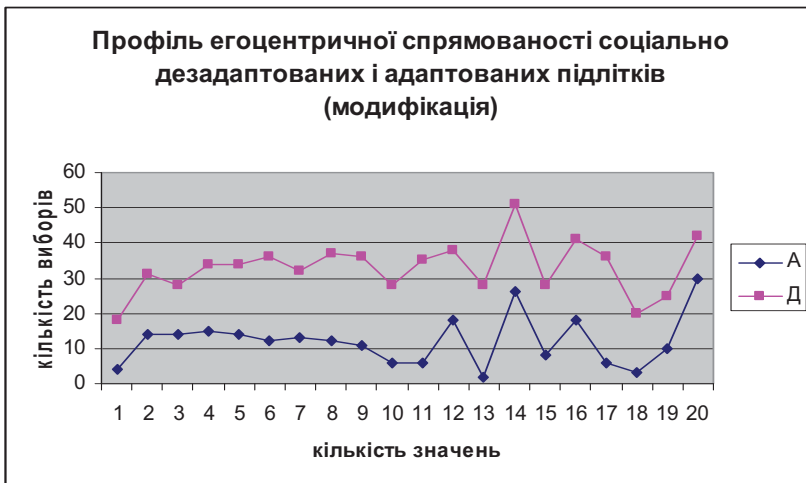
Для цього було розраховано критерій  $\lambda$  для порівняння двох емпіричних розподілів за методом, аналогічним попереднім розрахункам. Якщо розходження між двома розподілами суттєві, то різниця частот досягне критичного значення, і їх можна визнати статистично достовірними.

$$d_{\max}=1,36 (p=0,05)-1,63 (p=0,01), d_{\text{емп}}=1,67$$

Вирахуємо за формулою, підставивши отримані значення і отримуємо  $\lambda_{\text{кр}}=2,365$ . За таблицею визначаємо рівень значимості розбіжностей між двома замірами (за А.К.Митропольським)  $p=0,003$ .

Отримані значення дають можливість стверджувати, що рівень егоцентричної спрямованості є надійним критерієм у діагностиці соціальної спрямованості підлітків. З аналізу отриманих результатів можемо констатувати, що модифікація ЕАТ може використовуватись у якості інструментарію для експрес-діагностики егоцентричної спрямованості неповнолітніх.

Психологічне поле в той чи інший момент, за К.Левіним, включає у себе не лише теперішній стан індивіда, а й уявлення про своє минуле й майбутнє – бажання, мрії, плани, надії. Усі частки поля, незважаючи на їхню хронологічну різночасовість, суб'єктивно можуть переживатися водночас і всі разом визначати поведінку людини, траєкторію обраного нею життєвого шляху.



Діаграма 3

З цією метою як один із показників спрямованості особистості застосовувалася проективна методика «Минуле, теперішнє, майбутнє», яка є проекцією бачення себе у власному часовому життєвому просторі.

Відсутність перспектив або нереалістичні перспективи – несприятливі умови для саморозвитку, самовияву. На кожному етапі життєвого шляху підліткові бажано мати змістові реалістичні перспективи, що відповідають попередньому рівню досягнень, особливостям віку, потенційним можливостям. Реальні перспективи потребують розуміння тієї життєвої ситуації, яка склалася на сьогодні, свого місця у цій ситуації, власного вчинкового потенціалу, найближчих цілей. Можливості реконструкції минулого, передбачення майбутнього, його організації готуються у підлітковому віці, коли зростає самосвідомість, особистість відчуває себе у конкретній часовій перспективі і розгортає свої здібності протягом обмеженого часу, який їй відведено.

Саме *часова перспектива* передбачає взаємозв'язок і взаємообумовленість минулого, теперішнього і майбутнього у свідомості й поведінці людини, як вважав В.Франкл, який вперше запропонував цей термін.

Обробка результатів першого показника здійснювалась аналогічно щодо оцінювання малюнка за основними параметрами зображень, виходячи з основних принципів тлумачення графічних методів. Другий показник, за яким досліджувані повинні були позначити певним знаком, де вони бачать себе, дозволяв визначити спрямованість особистості на життєві перспективи, оскільки для особистості за умови нормального перебігу власного розвитку переважно характерна спрямованість у своїй діяльності на майбутнє, а при деструктивному чи деформованому розвитку особистості характерне звернення до свого минулого.

Дослідження життєвої перспективи показує, що більшість із дезадаптованих підлітків мають досить віддалені життєві цілі, що породжено, найвірогідніше, неузгодженістю останніх з актуальною життєвою ситуацією та найближчими життєвими планами, незначна кількість випробуваних з порушеннями адаптації орієнтована на найближчу життєву перспективу. Адаптовані підлітки у переважній більшості зорієнтовані на найближчу перспективу і на віддалену життєву перспективу.

Зміна рівнів, які характеризують егоцентричні тенденції, пов'язана з тим, що дезадаптація змінює соціальний статус юнаків та дівчат.

За егоцентричної спрямованості особистість знаходиться у центрі власної уваги, вся її активність зосереджена на собі, власних інтересах, проблемах, особистість прагне до визнання суспільством її абсолютних прав у ньому, її особливої цінності для нього.

Підліток, приймаючи себе, часто недостатньо критично оцінює особливості своєї особистості. Свої погляди, інтереси, переконання, особистісні якості вважає такими, що заслуговують поваги, однак при цьому переконаний, що не кожен із оточення заслуговує такого самого ставлення. Особливо це може проявлятися стосовно дорослих. Усі інтереси, потреби його особистості спрямовані лише на себе. Він намагається брати якомога більше від суспільства, ігноруючи потреби й інтереси інших людей.

Особистість із цим типом спрямованості досить вимогливо підходить до оцінювання іншої особи: наскільки інша людина згодна з її думками, на-



скільки розділяє її симпатії чи антипатії, наскільки близькі іншій її переконання. Несхожість викликає негативне ставлення: роздратування, неприязнь, відторгнення.

Підліток із таким типом спрямованості часто не розуміє, що можливе існування інших поглядів, відмінних від його власних.

Стиль відносин із однокласниками (особливо коли підліток знаходиться на «керівних посадах») – авторитарний. Від друзів, приятелів такий підліток вимагає покори, виконання його рішень, вимог; вважає, що друг, коли він справжній, повинен жертвувати заради нього і своїми поглядами, і своїми інтересами, водночас він сам на такі жертви здатен досить рідко.

Оточуючих підліток не ігнорує, але вони цікавлять його настільки, наскільки він бажає утвердитися як особистість у їхніх очах, хоче, аби вони визнали його цінність, особливу значимість порівняно з ними. Однак той соціальний статус, який він має, частіше за все не задовольняє його. Підлітку здається, що його недооцінюють, що він вартий вищого становища, ніж те, яке йому відвели оточуючі.

Його не завжди задовольняє те, чим він займається, а також результати його праці, але він майже завжди вважає і свою справу, і її результати більш значимими і важливішими, ніж справи і результати праці оточуючих. Однак сама діяльність і її результати важливі не настільки, як мета – самоствердитися за рахунок кого й чого завгодно. Він може бути впевнений, що йому все вдасться. Але його впевненість у власних силах може переходити у самовпевненість, у їх переоцінювання. Нерідко він зазнає невдачі, поразки. Але й у випадку повної впевненості у своїх силах й усвідомленні свого безсилля така людина схильна у власних невдачах і проблемах обвинувачувати оточення, що підсилює негативне ставлення до неї.

Ставлення з повагою до оточення загалом прямо пропорційне такому ж ставленню оточуючих до людини з цим типом спрямованості.

Загалом підліток задоволений своїми вчинками, манерою поведінки, здебільшого він вважає, що поводить себе так, як того заслуговують оточуючі. Більшість із тих, з ким він спілкується, здаються йому надміру вимогливими, невинувато критичними, несправедливими до нього.

Проблеми, інтереси, судження інших, за великим рахунком, йому байдужі, але він гостро переживає подібну байдужість стосовно себе. Він не намагається зрозуміти людей, допомогти їм. В оточенні він насамперед намагається побачити те, що може загрожувати його особистості або допоможе самоствердитися. У зв'язку з цим особливо складні, конфліктні стосунки складаються у таких підлітків з дорослими. До власного минулого вони ставляться достатньо терпимо, але ставлення до минулого інших людей, свого народу, країни частіше негативне.

За несприятливих умов, коли особистість не знаходить умов для самоствердження і її ставлення до суспільства стає усе більш негативним, а ставлення до себе усе менш позитивним, егоцентрична спрямованість може перейти у негативістську, призвести до суттєвих негативних змін особистості.

**Висновки.** В статті показано, що психологічною основою девіацій у розвитку особистості є несформованість ціннісно-мотиваційної регуляції як у кількісному, так і в якісному відношенні.

В плані з'ясування причин девіацій на індивідуальному рівні показано, що девіантна поведінка завжди детермінується складною взаємодією зовнішніх і внутрішніх чинників. Вона виникає за наявності нерозв'язного протиріччя між конкретною життєвою ситуацією і соціальною нормою. Чим складніша ситуація, тим більш імовірний відступ від соціальної норми.

У переважній більшості форми девіантної поведінки можна назвати егоїстично орієнтованими. Вони характеризуються повною спаяністю форми асоціальної поведінки з особистістю девіанта, його переконаністю в тому, що поведінка носить адекватний характер порівняно з вчинками оточуючих і їх ставленням до нього, а також відсутністю прагнення змінити щось у своїй поведінці.

За несприятливих умов, коли особистість не знаходить умов для самоствердження, і її ставлення до суспільства стає усе більш негативним, а ставлення до себе усе менш позитивним, егоцентрична спрямованість може перейти у негативістську, привести до суттєвих негативних змін особистості.

Позитивний прояв егоцентризму полягає в збалансованому механізмі психологічного захисту особистості в критичні, кризові періоди її розвитку.

Негативними наслідками егоцентризму є ригідність мислення, егоїзм, індивідуалізм.

Даний інструментарій дозволяє використовувати розроблені засоби швидкого діагностування відхилень у соціальній спрямованості дезадаптованих підлітків, зокрема методику «Минуле, теперішнє, майбутнє», модифікований нами егоцентричний асоціативний тест «ЕАТ».

Дослідження особливостей прояву соціальної спрямованості дає можливість розробити та науково обґрунтувати теоретичні підходи та конкретні прийоми, які передбачатимуть індивідуальну й групову роботу із соціально дезадаптованими підлітками, спрямовану на актуалізацію механізмів самокорекції егоцентризму особистості.

### Література

1. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности / Г.А.Балл // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 73–75.
2. Зейгарник Б.В. Саморегуляция поведения в норме и патологии / Б.В.Зейгарник // Психологический журнал. – 1989. – № 2. – С. 122–132.
3. Егорычева И. Д. Личностная направленность подростка и метод ее диагностики / И.Д. Егорычева // Мир психологии. – 1999. – № 1(17). – С. 264–278.
4. Клейберг Ю. А. Психология девиантного поведения / Юрий Александрович Клейберг. – М. : Инфра-М., 2001. – 324 с.
5. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения : учебн. пособие. – Владимир Давыдович Менделевич. – М. : МЕДпресс, 2001. – 432 с.
6. Орбан–Лембрик Л. Залежність поведінки особистості від впливу проблемного соціуму / Л.Орбан–Лембрик // Психологія і суспільство. – 2004. – № 1. – С.71–82.

7. Общая психодиагностика / [А.А.Бодалев, В.В.Столин, В.С.Аванесов, В.С.Бабина, Е.М.Борисова и др.] ; гл. ред. Янковский Л. – СПб. : Речь, 2004. – 440 с.

8. Пашукова Т.И. Эгоцентризм в подростковом и юношеском возрасте : причины и возможности коррекции / Татьяна Ивановна Пашукова. – М. : Институт практической психологии, 1998. – 160 с.

9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / Семен Леонидович Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989.

10. Себе зрозуміти, себе змінити / С.Максименко, О.Главник (упоряд) ; К.Шендеровський, І.Ткач (заг. ред.). – К. : Главник, 2005. – 112 с.

11. Сидоренко К. Работа з підлітками «Групи ризику» / К.Сидоренко // Психолог. – 2004. – № 23–24. – С.33-35.

12. Толстых Н. Н. Использование методики неоконченных предложений для изучения временной перспективы / Н.Н.Толстых ; под. ред. А.В.Дубровиной. – М. : Знание, 1990. – С. 95-109.

*В статье рассматривается один из аспектов неблагоприятного развития личности – отклонения в социальной направленности, а именно, особенностей проявления эгоцентрической направленности личности дезадаптированных подростков. Результаты эмпирического исследования показали, что примененный инструментарий (проективные методики «Прошлое, настоящее, будущее», модифицированный нами эгоцентрический ассоциативный тест «ЭАТ») позволяет диагностировать отклонения в социальной направленности дезадаптированных подростков с целью дальнейшей психокоррекционной работы.*

**Ключевые слова:** социальная направленность, эгоцентризм, социально дезадаптированные подростки, уровень эгоцентрической направленности, временная перспектива.

*The article is one of the adverse aspects of personality – a decline in social orientation, in particular; peculiarities of egocentric orientation of the person asocially adolescents. Results of empirical studies have shown that the use of tools (projective techniques – “Past, present, future”, self-centered associative test “EAT”, modified by us), allows to diagnose rejection in adolescent social orientation disadaptated psychocorrective for further work.*

**Keywords:** social orientation, the person asocially adolescents, egocentric orientation, social disadapted teens.

## СМИСЛОЖИТТЄВІ КРИТЕРІЇ ДІАГНОСТИКИ СОЦІАЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ

В.А.Харитонов

*У статті висвітлено результати експериментального дослідження смислової сфери особистості соціально дезадаптованих підлітків. Уточнюється і корегується загальний зміст поняття «соціальна адаптація». Пропонується система смисложиттєвих критеріїв діагностики соціальної дезадаптації підлітків.*

**Ключові слова:** *смислова сфера особистості, соціальна дезадаптація підлітків, смислова регуляція поведінки особистості, показники осмисленості життя.*

Проблема смислу життя людини, яка у всі часи була надзвичайно значущою, сьогодні набула особливої актуальності: останнім часом внаслідок низки причин, в тому числі й через нестабільність суспільства та інтенсивні соціальні зрушення, підсилилися негативні тенденції, які спричиняють нівелювання базисних цінностей особистості, що в свою чергу провокує її девіантну поведінку, аномалії розвитку, а нерідко деградацію та саморуйнування. Як показують останні дослідження, найбільш інтенсивно і багатоманітно ці нездорові явища проявляються у підлітків, смислова сфера особистості яких виявилася найменш захищеною від проявів смислової дисфункції і її похідної – духовної ерозії людини.

Нами було проведено спеціальне теоретико-експериментальне дослідження, завдання якого полягало у виявленні особливостей становлення у підлітків психічного новоутворення – смислу життя. Згідно з результатами цього дослідження, учні 8-9 класів середніх шкіл у переважній своїй більшості значною мірою усвідомлюють значущість і важливість наявності смислу життя у кожної людини.

Разом з цим у ході дослідження виявилось, що на становлення смислу життя у підлітків школа як суспільний інститут спричиняє порівняно невеликий вплив (на першому місці тут – приклад батьків, а також власний життєвий досвід). Тому підсилення впливу школи, педагогів на становлення і формування смислу життя у підлітків слід розглядати як актуальну психолого-педагогічну задачу.

Згідно із словником, соціальна адаптація – це «1) постійний процес активного пристосування індивіда до умов соціального середовища; 2) результат цього процесу» [6, с. 11]. На жаль, дане означення, як нам видається, не повною мірою ураховує такий важливий аспект соціальної адаптації, як соціальна взаємодія. На нашу думку, коли йдеться про соціальну взаємодію, існують не один, а два різнотипних, але рівноправних суб'єкти одного й того самого процесу адаптації – індивід і соціальне середовище. Наприклад, у системі «дитина – школа» суб'єктом адаптації є не тільки дитина (індивідуальний суб'єкт), але й школа (колективний суб'єкт): не тільки дитина

приспосовується до даних умов шкільного оточення, а й школа системно і систематично «адаптується» до актуальних потреб і можливостей конкретної дитини. На перетині цих двох зустрічних процесів і виникає феномен, за яким закріпилася назва «соціальна адаптація».

Ще одним істотним недоліком наведеного вище означення (і розуміння) процесу адаптації є неможливість виявлення на його основі об'єктивного критерію адаптованості (дезадаптованості) людини, оскільки «активне пристосування до умов соціального середовища» в багатьох випадках властиве і девіантній поведінці. Не секрет, що витоки дезадаптивної поведінки часом лежать у спробах індивіда пристосуватися за допомогою девіантних форм до наявної соціальної ситуації шляхом відмови від загальноприйнятих норм і культурних цінностей.

У світлі вищевикладеного більш коректним уявляється таке означення соціальної адаптації: соціальна адаптація – це активний постійний процес взаємного пристосування індивіда і соціального середовища, основною метою якого є досягнення суспільної згоди на основі задоволення і розвитку базових потреб особистості.

Розкриємо коротко основний зміст даного означення.

Людина і соціальне середовище виступають одночасно в якості суб'єкта і об'єкта соціальної взаємодії. Результатом цієї взаємодії є зниження ступеня неузгодженості між особистістю і середовищем, досягається відповідність життєдіяльності особистості умовам середовища, консенсус (згода) їх стосунків. Взаємоприйнятний консенсус стосунків людини і соціального середовища і є, з нашої точки зору, тим шуканим критерієм соціальної адаптації, про який йшлося вище. Усі інші критерії, психологічні та соціальні, набувають свого значення тільки стосовно до цього основного, базового критерію. Зокрема, про ступінь дезадаптованості тієї чи іншої дитини в середньому навчальному закладі судять, як правило, на підставі консенсусу думок педагогів про цю дитину. Проте школа як суспільний інститут, хоч і має важливе соціальне значення, не репрезентує і не може репрезентувати для людини (в силу своїх відомих специфічних функцій і задач) у повному обсязі соціального середовища, а отже, не може за всіх своїх зусиль бути осередком і відповідно основоположним критерієм процесу адаптації.

Найбільш прийнятним критерієм соціального консенсусу є ставлення людини до смислу життя. Під час осмислення власного життя людина знаходиться у стані рівноваги із середовищем, за відсутності смислів з'являються проблеми в житті й реалізації себе. Відбувається це з тієї простої причини, що смисл життя – це таке трансцендентне утворення, в якому особисте і суспільне, психологічне і соціальне збігаються в своїй сутності, стають єдиним цілим. Як справедливо зазначав С.Л.Франк, «таємниця особистості як індивідуальності полягає <...> саме в тому, що в ній, саме в її найглибшій особливості, яка визначає її сутність, отримує вираз загальнозначуще – загальна для всіх людей, така, що всіх зачіпає, нескінченність трансцендентного духовного буття, отже, саме ця особливість і особливість індивідуальності

є форма, яку наскрізь пронизує загальне для всіх людей трансцендентне: як і навпаки, об'єктивно-значуще виявляє сповна і адекватно свою справжню сутність і дію лише в конкретно-індивідуальному особистому бутті – а не, наприклад, у формі раціонально-виразимих загальних змістів, положень і норм» [8, с. 413-414].

Порушення смислової регуляції поведінки особистості проявляє себе у зниженні загального рівня осмисленості життя. Тому перша задача нашого дослідження полягає в тому, щоб виміряти середній показник осмисленості життя (за тестом СЖО) у девіантів та порівняти його з аналогічним показником у контрольній групі.

Експериментальне дослідження проводилось серед учнів 8-х і 9-х класів середніх шкіл. До групи дезадаптованих ( $n_1=30$ ) увійшли діти, яких відібрали методом експертної оцінки. В якості експертів були: класний керівник, завуч із виховної роботи та шкільний психолог. Оцінка проводилася за анкетною, яка була розроблена доктором психологічних наук, професором Н.Ю.Максимовою. Групу адаптованих ( $n_2=30$ ) склали діти, які не потрапили до першої групи.

Після аналізу отриманих даних були зроблені наступні висновки:

1. Дезадаптовані підлітки мають у середньому більш низький рівень осмисленості життя, ніж адаптовані, за всіма шкалами тесту СЖО (див. табл.1). За двома з них – шкали «Результат» та «ЛК – життя» – відмінність між середніми є значущою на рівні  $\alpha = 0,01$ . За останніми трьома, а саме: «Цілі», «Процес» та «ЛК – Я» відмінність є значущою на рівні  $\alpha = 0,05$ . Також є значущою відмінність між загальними показниками ОЖ ( $\alpha = 0,01$ ).

Окрім того, ми бачимо, що осмисленість життя не має внутрішньо однорідної структури, а тому зазначені шкали слід розглядати «як складові смислу життя особистості» [4, с. 12].

В цілому смислова сфера особистості дезадаптованих підлітків за цілою низкою параметрів має свої суттєві відмінності. Так, Д.Леонт'єв наводить шість таких параметрів: 1) телеологічність поведінки, 2) загальний рівень осмисленості життя, 3) співвідношення ціннісної та потребової регуляції, 4) структурна організація смислових систем, 5) ступінь усвідомлення, 6) часова локалізація [3]. До наведених параметрів слід додати не менш важливий, а саме – психічні стани особистості. Згідно з Д.Леонт'євим, смисл життя являє собою концентровану характеристику, що описує найбільш узагальнену динамічно смислову систему. Остання відповідає за спрямованість життя суб'єкта як цілого [там само]. Разом з тим поняття динамічної смислової системи, що було введено Л.Виготським, мислилося ним перш за все як єдність афективних та інтелектуальних процесів і станів [1]. Це означає, що: 1) смисл життя не тільки раціоналізується людиною тим чи іншим способом (осмислюється, конструюється і т.п.), але й переживається нею; 2) те чи інше порушення смислової регуляції поведінки завжди супроводжується зміною психічного стану особистості (функціонального, емоційного тощо). Наприклад, В.Франкл вважав, що екзистенціальний вакуум проявляється головним чином у відчутті нудьги [9].

Нами була задіяна Методика самооцінки психічних станів за Г.Айзенком [2]. Вона призначалася для вимірювання тривожності, фрустрованості, агресивності та ригідності. В цілому оцінка людиною свого стану є суттєвим компонентом її самоконтролю і смислової регуляції.

Вимірювання тривожності особливо важливе, оскільки ця властивість багато в чому обумовлює поведінку суб'єкта. Відомо, що тривожність, яку зазнає людина стосовно певної ситуації, не обов'язково буде точно так само проявлятися в іншій соціальній ситуації, і це залежить від негативного життєвого досвіду, набутого дитиною. Саме негативний життєвий досвід підвищує і породжує тривожність як рису особистості і тривожну, недостатньо адаптовану поведінку дитини. Тому нас цікавила саме особистісна тривожність. Проте категорія життєвого досвіду найбільш безпосереднім чином пов'язана зі смисловою сферою особистості, презентує у свідомості людини перш за все те чи інше її ставлення до життя і є, отже, однією з твірних її смислу життя. Іншими словами, підвищений рівень особистісної тривожності може свідчити про порушення смислової регуляції поведінки у соціально дезадаптованих дітей, про їх негативне сприйняття життя.

Таблиця 1

**Статистичні показники осмисленості життя за тестом СЖО**

Шкали тесту	Група Д		Група А		Рівень $\alpha$
	$\bar{X}_1$	$\sigma$	$\bar{X}_2$	$\sigma$	
1. «Цілі в житті»	27,7	4,7	32,5	5,6	0,05
2. «Процес у житті»	29,6	5,3	32,7	5,3	0,05
3. «Результат у житті»	23,9	5,0	27,8	4,5	0,01
4. «Локус контролю – Я»	19,4	3,9	22,3	3,3	0,01
5. «Локус контролю – життя»	28,5	5,7	31,6	5,2	0,05
6. Загальний показник ОЖ (ЗП)	94,5	11,7	107,5	12,1	0,01

Фрустрованість, яка є наслідком впливу на людину психологічного стресу, можна розглядати як стан переживання людиною об'єктивно наявної або уявленої невдачі. Необхідними ознаками фруструючої ситуації є наявність сильної мотивованості досягти мети (тобто прагнення задовольнити потребу) і перешкоди, яка заважає цьому досягненню. Зрозуміло, що йдеться про досягнення не будь-якої мети, а про цілі, які мають для людини життєво важливе значення.

Під агресивністю розуміють специфічну форму дій людини, які характеризуються демонстрацією переваги в силі або застосуванням сили стосовно іншої людини.

Ригідність являє собою утрудненість (аж до повної нездатності) у зміні наміченої людиною програми діяльності в умовах, які об'єктивно вимагають її перебудови. Тобто ригідність – це тенденція до збереження своїх установок, стереотипів, способів мислення, нездатність змінити особисту точку зору, переосмислити ту або іншу конкретну життєву ситуацію. Ця характеристика, на нашу думку, також може слугувати одним із найважливіших індикаторів нормального або патологічного функціонування смислової сфери окремо взятої особистості.

Необхідно зазначити, що розглянуті характеристики тісно пов'язані між собою. Об'єктивна або суб'єктивна нездоланність життєвих ускладнень викликає негативні емоції і підвищення тривожності, яка може перетворитися на особистісну. Однією з можливих реакцій при цьому є агресія. Остання ж активується всіма обставинами фрустрації, гнівом, ненавистю або відчаєм людини. Таким чином, може сформуватися особистісна агресивність – як готовність до агресивної поведінки.

Подолання стану фрустрації вимагає підвищення стійкості особистості до несприятливих обставин життя на основі адекватного їх усвідомлення. Таке усвідомлення передбачає перебудову мотивів, емоцій і сприйняття людиною змісту її соціальної адаптації, можливих шляхів розв'язання конфліктів і проблем. Відносна нездатність до переосмислення поведінки і її перебудови, утрудненість виходу із стану залежності і набутої беспорядності виявляється у ригідності особистості.

Наше припущення про те, що ті або інші порушення смислової регуляції поведінки у соціально дезадаптованих підлітків супроводжуються зміною психічних станів особистості, отримало експериментальне підтвердження тільки частково (див. табл. 2).

Таким чином, середні показники фрустрованості та ригідності у групі Д значно вищі, ніж у групі А, що може свідчити про зв'язок між психічними станами особистості і рівнем задоволення її потреби в смислі життя. Для отримання більшої інформації про такий зв'язок ми провели кореляційний аналіз між смисложиттєвими орієнтаціями і психічними станами (табл. 3).

Таблиця 2

Статистичні показники самооцінки психічних станів

Шкали	Група Д		Група А		Рівень $\alpha$	
	$\bar{X}_1$	$\sigma$	$\bar{X}_2$	$\sigma$		
1. Тривожність	20,7	5,6	19,1	5,0	Не знач.	
2. Фрустрація	20,4	5,5	17,8	4,5	0,05	
3. Агресивність	23,5	5,0	23,0	5,9	Не знач.	
4. Ригідність	24,4	5,1	21,4	4,7	0,05	



Таблиця 3  
Головні кореляції

	Психічний стан	Шкали СЖО					
		Цілі	Про- цес	Резу- льтат	ЛК-Я	ЛК-Ж	ЗП
Група Д	1. Тривожність	-33		-33	-35*	-41*	-43*
	2. Фрустрація	-43*	-22	-52**	-42*	-49**	-53**
	3. Агресивність			-31			
	4. Ригідність		-22	-40*	-21	-37	-41*
Група А	1. Тривожність			-25			
	2. Фрустрація	-22	-26	-28	-47*		-34
	3. Агресивність		-29	-25			-22
	4. Ригідність			-27	-22		-23

Примітка. Нулі та коми в таблиці опускаються. Кореляції, які мають значення менше, ніж 0,21, не наводяться. Коефіцієнти зв'язку, які позначено курсивом, не є значущими. Інші кореляції є значущими: \* – на рівні  $\alpha = 0,05$ ; \*\* – на рівні  $\alpha = 0.01$  для  $n = 30$ .

Наведені в таблиці дані в цілому підтверджують положення Л.Виготського про існування єдиної динамічно-сислової системи особистості та про єдність афекту та інтелекту. Іншими словами, те чи інше смислове порушення психорегуляції зачіпає психіку людини в цілому, а не лише одну з її сторін. У нашому випадку йдеться про кореляційний зв'язок між смисложитевими орієнтаціями та психічними станами.

Неусвідомленість суб'єктом багатьох смислових утворень робить цінним для їх дослідження різного роду проєктивні методи: ТАТ, метод незакінчених речень тощо. Для нашого експерименту в якості проєктивного був обраний метод ранніх спогадів (РС) за А.Адлером.

Згідно з нашою гіпотезою, індивідуальний вибір суб'єктом того чи іншого раннього спогаду завжди визначається в першу чергу інтегральною смисловою орієнтацією особистості, тобто особливостями індивідуального стилю життя. Наявні в літературі схеми якісного і кількісного аналізу ранніх спогад подані в роботі Е.В.Сидоренко. В ній також наводиться шкала явного змісту ранніх спогадів, що була створена Д.Менестером і Т.Перріманом (див. [7, с. 110-114]).

Аналіз РС підлітків за цією шкалою показав, що деякі категорії необхідно доповнити наступними одиницями аналізу: 1) батьки (разом); 2) гра, розвага; 3) поїздка, прогулянка; 4) їжа, вживання їжі; 5) образи людей, тварин. Окрім цього, були такі одиниці аналізу, які ми не використовували через їхню низьку інформативність або відсутність даних. Результати аналізу за методикою РС з урахуванням зазначених змін наведені в табл. 4.

Звернемо увагу на те, що в ранніх спогадах адаптованих підлітків частіше присутні такі персонажі, як мати, батько (разом), решта родичів та інші

люди, які не є членами сім'ї. Загальна кількість спогадів за персонажами (показник соціального оточення) в групі А становить 27, а в групі Д – 15. Окрім цього, дезадаптовані значно частіше, ніж адаптовані, згадують себе наодинці (50% і 27% відповідно). Це свідчить про слабкість, а в деяких випадках про повну відсутність соціально значущих зв'язків з батьками та соціумом.

Таблиця 4

**Частота повторюваності одиниць аналізу  
РС за шкалою Менестера-Перрімана**

Категорії, одиниці аналізу	Гр.Д		Гр.А		Категорії, одиниці аналізу	Гр. Д		Гр. А	
	n <sub>1</sub>	%	n <sub>2</sub>	%		n <sub>1</sub>	%	n <sub>2</sub>	%
<i>I. «Персонажі»</i>					<i>IV. «Обставини»</i>				
1) мати	2	7	6	20	13) вдова	4	13	2	7
2) батько	5	17	1	3,3	14) за межами дому	6	20	16	53
3) батьки (разом)	3	10	4	13	15) у дитячому садочку	8	27	2	6
4) решта родичів	3	10	7	23	16) у школі	1	3,3	6	20
5) інші люди	2	7	9	30	17) під час подорожі	5	17	4	13
6) дитина одна	15	50	8	27	<i>V. «Теми»</i>				
<i>II. «Емоції»</i>					18) хвороба або травма	9	30	2	7
7) позитивні	5	17	6	20	19) проступки	2	7	5	17
8) негативні	3	10	30	10	20) потреба поваги	5	17	5	17
9) нейтральні	21	70	20	67	21) гра, розвага	5	17	5	17
<i>III. «Досвід»</i>					22) поїздка, прогулянка	3	10	6	20
10) позитивний	12	40	18	60	23) їжа, вживання їжі	5	17	2	7
11) негативний	15	50	5	17	24) навчання	–	–	5	17
12) амбівалентний	1	3,3	5	17	25) перша подія	4	13	7	23

За такими категоріями, як «обставини» і «теми», в групі Д найчастіше згадуються такі одиниці аналізу, як «у дитячому садочку» (27%), «хвороба, травма, нещасний випадок» (30%). У групі А найбільший відсоток мають такі змінні, як 1) «за межами дому» (53%), «у школі» (20%), 3) «перша подія» (23%). Нарешті, відзначимо, що у спогадах дезадаптованих підлітків значно частіше, ніж у адаптованих, фіксується негативний життєвий досвід (50% і 17% відповідно). У адаптованих навпаки – переважає позитивний досвід.

На основі результатів проведеного нами експериментального дослідження для діагностики соціальної дезадаптованості підлітків пропонуються такі

методики: 1) тест СЖО ; 2) методика самооцінки психічних станів. Метод ранніх спогадів може бути використаний як додатковий.

Основними показниками дезадаптованості підлітків за методикою ранніх спогадів є:

- 1) відсутність у РС емоційних індикаторів;
- 2) відсутність у РС соціальних індикаторів (тобто дитина в РС одна);
- 3) відображення в РС негативних емоційних станів, негативного життєвого досвіду.

Норми для оцінки стану дезадаптованості у підлітків за тестом СЖО подано в табл. 5 [5]. Для практичного використання всі нормативні показники округлені до цілих. N = 120.

Шкали тесту: 1. «Цілі в житті». 2. «Процес у житті». 3. «Результат у житті». 4. «Локус контролю – Я». 5. «Локус контролю – життя». 6. Загальний показник ОЖ.

Згідно зі шкалою Р.Кеттела, 1 бал – дуже низькі значення, 2-3 бали – низькі значення. Це область дезадаптації.

4-5 – нижче середнього, цю область можна розглядати як схильність до дезадаптації.

6-7 – вище середнього, 8-9 – високі значення, 10 – дуже високі.

*Таблиця 5*  
**Нормативні показники за шкалами (№1-6) СЖО**

№	$\bar{X}$	$\sigma$	10-бальна шкала Р.Кеттела									
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	30	6	≤17	18-20	21-23	24-26	27-29	30-32	33-35	36-38	39-41	42≤
2	30	6	≤17	18-20	21-23	24-26	27-29	30-32	33-35	36-38	39-41	42≤
3	25	5	≤14	15-17-19		20-22-24		25-27-29		30-32-34		35≤
4	20	4	≤11	12-13	14-15	16-17	18-19	20-21	22-23	24-25	26-27	28≤
5	30	6	≤17	18-20	21-23	24-26	27-29	30-32	33-35	36-38	39-41	42≤
6	100	16	≤65	68-75	76-83	84-91	92-99	100-107	-115	-123	-131	-132≤

**Висновки.** Нами було встановлено, що: 1) дезадаптовані підлітки мають у середньому більш низький рівень осмисленості життя, ніж адаптовані, за всіма шкалами тесту СЖО; 2) загальна кількість спогадів за персонажами (показник соціального оточення) в групі дезадаптованих значно нижча, ніж у групі адаптованих. Крім цього, дезадаптовані значно частіше, ніж адаптовані, згадують себе наодинці та мають більший негативний досвід; 3) середні показники фрустрованості та ригідності в групі дезадаптованих значно вищі, ніж у групі адаптованих; 4) у дезадаптованих існують чисельні кореляції між психічними станами і смисложиттєвими орієнтаціями. При цьому саме фрустрації належить центральна роль у порушенні останніх; 5) отримані за допомогою тесту СЖО і методики самооцінки психічних станів дані дозволяють робити висновки про ступінь смислових порушень у поведінці людини.

Таким чином, смисложиттєві орієнтації та психічні стани можуть бути надійним критерієм соціальної дезадаптації у підлітків.

### Література

1. Выготский Л.С. Собр. соч. : в 6 т. Т.3. / Л.С.Выготский. – М. : Педагогика, 1984. – 486 с.
2. Елисеев О.П. Конструктивная типология и психодиагностика личности / О.П.Елисеев. – Псков : Изд-во ПОИУУ, 1994. – 280 с.
3. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А.Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 487 с.
4. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций / Д.А.Леонтьев. – М. : Смысл, 1992. – 16 с.
5. Мельников В. Введение в экспериментальную психологию личности / В.Мельников, Л.Ямпольский. – М. : Просвещение, 1985.
6. Психология : словарь. – М., 1990.
7. Сидоренко Е.В. Терапия и тренинг по Альфреду Адлеру / Е.В.Сидоренко. – СПб. : ООО «Речь», 2000. – 352 с.
8. Франк С.Л. Сочинения / С.Л.Франк. – М., 1990.
9. Франкл В. Человек в поисках смысла / В.Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 367 с.

*В статье освещаются результаты экспериментального исследования смысловой сферы личности социально дезадаптированных подростков. Уточняется и корректируется общее содержание понятия «социальная адаптация». Предлагается система смысложизненных критериев диагностики социальной дезадаптации подростков.*

**Ключевые слова:** *смысловая сфера личности, социальная дезадаптация подростков, смысловая регуляция поведения личности, показатели осмысленности жизни.*

*The article presents the results of experimental investigation of socially disadapted teenagers' personality semantic sphere. The common matter of "social adaptation" concept is defined more exactly and corrected. Author proposes the system of meaning-of-life criteria for diagnostics of teenagers' social disadaptation.*

**Keywords:** *semantic sphere of personality, social maladjustment teenagers, semantic regulation of of individual behavior, meaningfulness of life indicators.*

## ДИСКУРС ЗДОРОВ'Я: КОНЦЕПТУАЛЬНІ МОДЕЛІ ДОСЛІДЖЕННЯ

Л.Г.Царенко

*У статті представлені різні наукові розуміння здоров'я, характерні для класичного, некласичного та постнекласичного підходів. Виокремлені особливості дослідження дискурсу здоров'я як набору інтерпретацій здоров'я, зафіксованих у різноманітних мовленнєвих формах.*

**Ключові слова:** дискурс здоров'я, еталони здоров'я, контекст, класичний, некласичний та постнекласичний типи пізнання.

**Постановка проблеми та актуальність теми.** Сьогодні тема здоров'я здобуває все більшу популярність як серед професіоналів, так і серед широкого загалу населення. Цікавить це питання і психологів – практиків та науковців. Проте, незважаючи на численну літературу, публікації в ЗМІ, наявність теле- і радіопрограм з цього питання (одних тільки визначень поняття «здоров'я» налічується більше 80), однозначного розуміння, що таке здоров'я, як його досягати і зміцнювати немає не тільки в пересічних громадян, але й у фахівців. Однією з причин цього зростання кількості інформації (відомо, що 90% усіх друкованих робіт було створено в минулому столітті) є відсутність у суспільстві навичок, необхідних для конструктивної роботи з інформацією, а насамперед – уміння використовувати минулий досвід (наявні в культурі еталони тлумачення того чи іншого явища та шляхів розв'язання життєво необхідних завдань) для поліпшення якості теперішнього життя та для формування майбутнього.

Зміни в інформаційному і культурному просторі спричинили зміни в науці, психології зокрема. Включення до психологічних досліджень соціально-історичного і культурного контексту, тлумачення особистості не як природного, а як соціокультурного об'єкту є особливістю постнекласичного етапу розвитку психології [11; 13; 14], яка спирається у тлумаченні цих питань на роботи Л.С.Виготського, М.М.Бахтіна, К.Левіна, Л.Вітгенштейна, ідеї соціального конструкціонізму тощо.

Вивчати соціокультурні феномени неможливо без врахування мовних і мовленнєвих аспектів досліджуваних явищ. Як зауважує В.В.Андрієвська [2, с. 44], мова і мовлення є невід'ємними атрибутами професійної діяльності психолога (дослідника, практика, викладача, творця наукових та науково-популярних текстів). Проте частково вивчена лише проблема мовлення в ситуації «психолог/клієнт», а інші аспекти мовленнєвої діяльності психолога досліджені мало. На сьогодні майже немає вітчизняних наукових робіт, виконаних на матеріалі психологічного дослідження мовно-мовленнєвих феноменів, недостатньо описаний і сам процес психологічного дослідження мови і мовлення.

У даній роботі виділені особливості та принципи постнекласичного дослідження дискурсу здоров'я як набору інтерпретацій цього поняття, зафіксованих у різноманітних мовленнєвих формах.

## Класичний та некласичний погляд на здоров'я

Ситуація в сучасній науці (як складовій культури) характеризується співіснуванням різних способів опису дійсності та різних форм подання наукових знань. В академічній психології поряд із класичними шляхами отримання знань освоюються і некласичні та постнекласичні підходи.

Ми коротко окреслимо наукові уявлення про здоров'я, характерні для класичної й некласичної парадигми.

**Класичний** підхід [11] у психології ґрунтується на природничо-наукових засадах, дослідження характеризуються **фрагментарністю**, предметом вивчення є окремі аспекти явища.

Класичне уявлення про здоров'я обмежується соматичною і психічною складовими. Здоров'я уявляється як відсутність хвороб (таке поняття панівне у картині світу переважної більшості сучасників); міру здоров'я може визначити лікар, поставивши діагноз – психіатричний для нервово-психічних чи поведінкових розладів і соматичний для фізичного стану. 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.

Зауважимо, що визначальне для некласичного підходу цілісне системне уявлення про здоров'я з'явилося в межах класичної науки. Ряд вітчизняних клініцистів (М.Я.Мудров, Г.А.Захар'їн, П.Б.Ганнушкін) ще в ХХ ст. писали, що хворобу і хворого необхідно вивчати всебічно. Актуальне й сьогодні висловлювання М.Я.Мудрова [цит. за: 9, с. 64], в якому наголошується на цілісному підході до хворого: «Щоб правильно лікувати хворого, необхідно зрозуміти, по-перше, самого хворого у всій його цілісності, по-друге потрібно спробувати дізнатися, що впливає на його тіло і душу, по-третє, потрібно охопити все коло хвороби. І тоді хвороба сама скаже своє ім'я, відкриє свої внутрішні властивості і покаже свій зовнішній вигляд».

Проте дослідження здоров'я [1; 12] як цілісного і системного феномена – визначальна риса **некласичного підходу**.

Суттєвий вплив на становлення **принципу системності** у вітчизняній психології справили В.М.Бехтерев, А.Ф.Лазурський, М.Я.Басов, В.Н.М'ясищев, Б.Г.Ананьєв, Б.Ф.Ломов. Одним із основних принципів зазначеного підходу [12] є **принцип ієрархічності**, у відповідності з яким людина – це складна жива система, життєдіяльність якої забезпечується на різних, але взаємозв'язаних між собою рівнях функціонування. В.Н.М'ясищев та А.Н.Леонтьєв указували на біологічний, психологічний та соціальний рівні вивчення людини.

Відповідно до рівнів функціонування людини у психології здоров'я – галузі психології, яка з'явилася в межах некласичної парадигми – виокремлюють складові внутрішньої картини здоров'я [6] (узагальнений образ нормального чи ненормального стану, суб'єктивне переживання людиною рівня свого здоров'я, усвідомлення своїх душевних і фізичних можливостей; це визначення, відносно нове, запропоноване за аналогією до поняття «внутрішня картина хвороби»).

Р.А.Лурія [цит. за: 9] в аутопластичній (створеній самим хворим) картині захворювання зауважував два рівні: «сенситивний» – на основі відчуттів та «інтелектуальний» – як результат роздумів хворого про свій фізичний стан. Особливого значення Р.А.Лурія надавав інтелектуальній складовій внутрішньої картини захворювання. На його думку, визначальним у розвитку патологічних процесів є саме інтелект.

Сучасні дослідники здебільшого описують чотири рівні відображення здоров'я/захворювання у психіці людини [6; 9]:

чуттєвий, рівень відчуттів;  
емоційний, пов'язаний із різними способами реагування на окремі симптоми, на стан у цілому;

інтелектуальний – уявлення, знання про норму й патологію, роздуми про причини і можливі наслідки певного стану;

мотиваційний, пов'язаний із певним ставленням людини до свого стану, зі зміною поведінки й способу життя в умовах захворювання та актуалізацією діяльності для повернення чи збереження здоров'я.

На різні виміри здоров'я вказано й у відомому визначенні ВООЗ: здоров'я – це відсутність психічних, фізичних дефектів, а також повне фізичне, душевне і соціальне благополуччя. (На зазначені ВООЗ аспекти здоров'я сьогодні орієнтуються викладачі, готуючись до уроків здоров'я, соціальні педагогі, психологи.)

У дефініції ВООЗ уявлення про здоров'я як відсутність захворювання, доповнюється поглядом на здоров'я як *стан благополуччя*, при якому особистість може реалізувати свій потенціал, успішно і продуктивно працювати, робити внесок у добробут суспільства. Проте, оскільки фахівці ВООЗ не дають визначення, що таке «повне благополуччя», можна припустити, що кожен благополуччя уявляє по-своєму.

Український філософ В.Л.Кулініченко [7] розширює уявлення про рівні здоров'я, доповнюючи його характеристиками окремих рівнів, та взаємозв'язків між рівнями. У наведеній нижче категоріальній системі валеології досить повно реалізуються принцип системності (від абстрактного до конкретного), принципи ієрархічності (якість «наростає» у міру руху вгору) і цілісності (кожна з однорівневих категорій зв'язана з іншими категоріями того ж рівня та категоріями інших рівнів).

Субстанційність	Дійсність	Співбуттєвість	Життя	Когнітивність	Розуміння	Цінність	Активність
я	світ	співпраця	мудрість	свідомість	суть	ідеал	свобода
особистість	шлях	спілкування	пізнання	розум	смысл	принцип	творчість

суб'єкт	ситуація	взаємодія	причинність	образ	чуттєвість	закон	діяльність
індивід	середовище	співіснування	простір-час	відчуття	вибірковість	потреба	дія
організм	тіло	синергія	енергія	інформація	рефлекс	необхідність	метаболізм

На сьогодні залежно від того, на якому аспекті більше фокусується увага дослідника, виділяють здоров'я інтелектуальне, особистісне (психологічне), емоційне (психічне), соматичне (тілесне), соціальне (частіше як благополуччя), творче, духовне.

Виокремлення й опис різних рівнів здоров'я дає можливість перенести вивчення цього явища з площини природничих (медичних, зокрема психіатричних, біологічних) досліджень, у гуманітарну площину (психологія, соціологія, етнографія, культурологія, фольклор тощо) і перейти до постнекласичних досліджень цього феномена. Адже постнекласичний підхід не заперечує попередніх здобутків, для нього характерно співіснування різних типів знань і різних логік дослідження.

В постнекласичних дослідженнях здоров'я також розглядається цілісно системно, але не ізольовано, а в контексті інших систем. Опис різних аспектів здоров'я, розгляд цього феномена як системи дає можливість досліджувати й відображати динаміку змін того чи іншого стану людини, розглядати концепцію здоров'я у широкому контексті, як дискурс.

Проте, на відміну від попередніх парадигм, на якому б аспекті здоров'я не сфокусував увагу дослідник, предметом дослідження дискурсу здоров'я буде не просто система уявлень про певний аспект здоров'я, а спосіб функціонування цих уявлень у мовно-мовленнєвому просторі.

### **Особливості дослідження дискурсу здоров'я**

І. Щоб визначити предмет вивчення дискурсу здоров'я, необхідно чітко розмежувати два фундаментальні розуміння здоров'я і хвороби, на основі яких будуються дослідження, а саме: визначення здоров'я: як **стану** і як **процесу**. 1. Здоров'я – це відсутність психічних, фізичних дефектів, а також повне фізичне, душевне і соціальне благополуччя (визначення, запропоноване експертами ВООЗ). 2. Здоров'я – процес збереження і розвитку фізичних властивостей, психічних і соціальних потенцій [1]. Виходячи із зазначених підходів, визначається поняття **психології здоров'я**: 1. Сукупність знань із психології, які можна застосувати для розуміння здоров'я і хвороби [12]. 2. Практика підтримування здоров'я людини від її зачаття до смерті; психологічна база первинної і вторинної профілактики, а також реабілітації [1].

Не лише здоров'я [3], а будь-який стан людської психіки досліджується в межах або структурного (як стійке на даний момент співвідношення струк-



турних компонентів психики) або процесуального підходу (як результат взаємовпливу основних процесів, що підтримують єдність особистості і забезпечують її розвиток).

Діагностування тілесного здоров'я може здійснюватися як у рамках структурного (органічні зміни), так і в рамках процесуального підходу (функціональний стан).

Діагностуючи те чи інше порушення психічного здоров'я, дотримуються структурного підходу.

Здоров'я як сукупність потенціалів (процесуальний підхід) розглядає В.А. Ананьєв [1, с. 20-27]. Він виокремлює:

1. Інтелектуальний (потенціал розуму) зв'язаний із когнітивним рівнем організації людини (основні настановлення, цінності, переконання, метафори, думки індивіда) – здатність людини розвивати інтелект і вміти ним користуватися; вміння здобувати об'єктивні знання і втілювати їх у життя.

2. Особистісний (потенціал волі) «обслуговує» поведінковий рівень організації особистості – здатність людини до самореалізації; вміння ставити цілі і досягати їх, обираючи адекватні засоби.

3. Емоційний (потенціал почуттів) відноситься до емоційного рівня організації особистості – це здатність людини конгруентно виражати свої почуття; розуміти і не оцінюючи згоджуватися з почуттями інших (здатність усвідомлювати і розпізнавати емоції, здатність регулювати і керувати ними).

4. Фізичний (потенціал тіла) – здатність розвивати фізичну складову здоров'я, «усвідомлювати» власну тілесність як особистісну властивість; аліментарна і сексуальна компетентність.

5. Соціальний (суспільний потенціал) – здатність людини оптимально адаптуватися до соціальних умов; прагнення підвищувати рівень культури спілкування, соціального інтелекту, комунікативної компетентності; набуття відчуття своєї причетності до всього людства.

6. Творчий (креативний потенціал) як інтеграція когнітивного, емоційного і поведінкового рівня – здатність до творчості, вміння творчо самовиражатися в життєдіяльності, долаючи обмеження стандартних знань.

7. Духовний потенціал – здатність розвивати духовну природу людини, втілювати вищі цінності в життя (відстоювати справедливість, робити добро тощо).

**Постнекласичні дослідження** [13] базуються на ідеях соціального конструктивізму, які коротко можна визначити так:

мова й мовлення – це дзеркало, що відображає й водночас конструює реальність; будь-які знання про світ і людину соціально сконструйовані;

форми розуміння світу – описи й пояснення визначають сприйняття, тлумачення певних явищ та інші способи соціальної дії.

Постнекласичні дослідження передбачають вивчення мовно-мовленнєвих аспектів; чутливість до контекстів; прийняття багатомірності світу та різних логік його дослідження; увагу до різних типів знань, зокрема з різних наукових дисциплін (міждисциплінарність).

Виходячи з конструктивістських уявлень про те, що розуміння того чи іншого феномена задається межами культури, освоєної нами мови, тобто звичними способами опису, ми пропонуємо таке визначення *здоров'я/хвороби* – спосіб осмислення та інтерпретації суб'єктивних відчуттів (емоцій, дій, вчинків, потреб, уявлень) та об'єктивних даних (дані лабораторних досліджень, зовнішній вигляд, твердження інших, факти, отримані зі ЗМІ тощо) шляхом порівняння з еталонними уявленнями, концепціями та моделями, що існують у соціумі. В результаті такої інтерпретації власний стан тлумачиться собі або іншим як неблагополуччя/хвороба чи благополуччя/здоров'я.

*Дискурс здоров'я/хвороби* визначимо як набір інтерпретацій (еталонних уявлень, концепцій, моделей) цього поняття, зафіксованих у різноманітних мовленнєвих формах

Тоді *предметом дослідження дискурсу здоров'я* в найширшому сенсі буде уявлення про здоров'я (благополуччя)/хворобу (неблагополуччя) в цілому (чи про певний аспект), задані межами культури, освоєної мови, звичними способами опису (структурний підхід). А шляхи досягнення, збереження, зміцнення, розвитку здоров'я людини, задані в культурі, закріплені в мові – предмет дослідження, що впливає з процесуального визначення здоров'я.

ІІ. Французький філософ Мішель Фуко [5] стояв біля витоків дослідження дискурсу, ключового поняття всіх постнекласичних гуманітарних досліджень. Цей мислитель започаткував і вивчення здоров'я у постнекласичному руслі.

Характер будь-якого постнекласичного дослідження визначатиме розуміння природи дискурсу та його категорій. За Т.Ван Дейком, дискурс – це не просто зв'язна послідовність речень чи мовленнєвих актів, а складна ієрархічна система, яка включає, окрім тексту, ще й екстралінгвістичні фактори (знання про світ, думки, настановлення, цілі адресата), необхідні для розуміння тексту.

*Дискурс* – поняття, яке відображає основні принципи організації інформації в рамках певної мовно-мовленнєвої структури, тексту чи повідомлення, певні правила подачі і сприйняття інформації. І, як показав у своїх дослідженнях М.Фуко, дискурс завжди зв'язаний із системою владних відношень, заборон і ритуалів, які підтримують певний соціальний лад.

Щоб сформулювати об'єкт дослідження дискурсу здоров'я, звернемося до визначення поняття «дискурс» [13], що об'єднує різні тлумачення, які часто здаються суперечливими (на сьогодні є десятки тлумачень цього терміну). Поняття «дискурс» може стосуватися як об'єкта і предмета, так і методів дослідження (дискурсивний аналіз або дискурс-аналіз – дослідження мови, її структури, функцій і зразків використання, визначальною особливістю якого є аналіз реальних, а не змодельованих текстів і ситуацій).

Якби ми обрали функціональну інтерпретацію – дискурс здоров'я як поле, в якому народжуються, функціонують, трансформуються значення, що сто-

суються здоров'я і хвороби людини, то в фокусі нашого дослідження були б способи формування уявлень про різні аспекти здоров'я (хвороби), а також способи передачі, сприйняття, трансформації, застосування, впливу цих знань на функціонування індивіда і т.д. Наприклад, породження та трансляція знань про здоров'я в засобах масової інформації, роль реклами у формуванні уявлень про здоров'я тощо.

Ситуативна інтерпретація визначає дискурс як реалізацію соціальної взаємодії в мовленнєвій формі, у вербальній комунікативній дії. У цьому випадку об'єктом дослідження дискурсу здоров'я будуть конкретні ситуації, які так чи інакше стосуються процесу осмислення здоров'я/хвороби (ситуації взаємодії лікаря і хворого (чи членів його сім'ї) у медичних установах (лікарні, поліклініці, аптеці тощо); ситуації навчальні, де відбувається засвоєння знань про здоров'я та здоровий спосіб життя (медичні навчальні заклади, уроки здоров'я, тренінги, різні форми просвітницької діяльності практичних психологів та соціальних педагогів у школах та дитячих садках тощо).

Зупинимося на формальній інтерпретації, де дискурсом (у найширшому розумінні) вважається сукупність тематично співвіднесених текстів (або тексту) в становленні, які концентруються навколо певного «опорного» концепту або «топіку дискурсу».

Зауважимо, що поняття *текст* у цьому випадку розглядається ширше, ніж у традиційному розумінні. Текст у постнекласичній парадигмі, зокрема й у психологічній герменевтиці, тлумачиться в широкому сенсі – і як текст, представлений у письмових джерелах, і як повідомлення, що породжується клієнтом у психотерапевтичному процесі, і як текст, який творить людина у внутрішньому діалозі.

Виходячи з формальної інтерпретації, об'єктом дослідження дискурсу здоров'я можна вважати всі тексти про здоров'я, що функціонують у сучасному інформаційному просторі. Прикладом такого дослідження є праця «Психологія здоров'я людини: еталони, уявлення, настановлення» [3], де об'єктом дослідження стала сукупність текстів про здоров'я (як друкованих, так і результатів анкетування, інтерв'ювання, психологічних експериментів із застосуванням проєктивних методик, опитувальників), а предметом дослідження – загальнолюдські еталони здоров'я та індивідуальні настановлення.

Щоб звизити і конкретизувати об'єкт дослідження, можна вивчати невербальні чи вербальні складові тексту чи певні різновиди текстів. Якщо зауважувати лише вербальний (мовно-мовленнєвий) компонент тексту, то можна виділити такі групи текстів:

- згідно з типом *отримання знань* про здоров'я можна виокремити наступні типи текстів про здоров'я: тексти медичні; нетрадиційної медицини; наукові психологічні; психотерапевтичні; народні уявлення про здоров'я, відображені насамперед у фольклорних зразках; релігійні; езотеричні; тексти науково-популярні; зразки художньої літератури; уявлення про здоров'я, характерні для медіапростору тощо;

- уявлення про здоров'я (спосіб викладу, сприйняття), характерні для текстів різних *стилів*. Наприклад, різні типи статей про здоров'я: наукові, на-

вчальні, довідкові (словники, енциклопедії), науково-популярні, статті до жіночих журналів тощо;

- уявлення про здоров'я представлені в різних *жанрах*. (Жанр – форма організації мовного матеріалу в межах того чи іншого мовного стилю, принцип побудови, впорядкування.) Наприклад, прислів'я, приказки, замовляння, голосіння, прокльони, казки, пісні, легенди тощо;

- уявлення про здоров'я в певному творі (наприклад, у Старому Заповіті), в творах якогось автора.

III. 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 [цит. за: 8].

На думку Н.В.Чепелевої [14, с. 27-29], специфіку розуміння особистості у рамках постнекласичного герменевтичного підходу визначає 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.

Ще Л.С.Виготський [цит. за: 8] указував, що психічні складники і процеси існують не тільки в інтраіндивідуальній формі, зв'язані з активністю нервової системи індивіда. Вони існують і в у об'єктивованій, опредмеченій формі в культурних артефактах і можуть передаватися (трансляватися) від індивіда до індивіда. Впродовж розвитку людина засвоює зміст психічних складників із навколишнього культурного світу через взаємодію з цим світом, опосередковану взаємодією з дорослими.

Проте лише в межах постнекласичної парадигми вивчення феномена здоров'я розширюється від уявлення про здоров'я (внутрішньої картини здоров'я) окремого індивіда до врахування соціальних, культурних та етнічних контекстів здоров'я.

IV. Виходячи з уявлення про дискурс здоров'я як поле, в якому народжуються, функціонують, фіксуються і зберігаються в текстах, трансформуються, сприймаються реципієнтами значення, що стосуються здоров'я і хвороби людини, сформулюємо визначення здоров'я як соціокультурного та етнокультурного феномена.

Здоров'я як *соціокультурний феномен* відобразить безпосередній та опосередкований (через вплив на зазначені вище процеси) вплив на здоров'я людини соціокультурних чинників. До соціокультурних чинників [10] відносять соціально-політичні, соціально-економічні і мікросоціальні впливи, дія яких реалізується як на індивідуально-особистісному, так і на популяційному рівнях.

Здоров'я як *етнокультурний феномен* – вплив на здоров'я людини (через вплив на породження тексту мовцями, сам текст і сприйняття його реципієнтами) національної психології, релігійних переконань, традицій, звичаїв,

культури, конкретного етносу, а також внесок цих специфічних впливів на розвиток і клінічні прояви соматичної і психічної патології.

Для постнекласичних досліджень увага до контекстів (культурних, предметних, ситуативних, соціальних, етнічних, екстралінгвістичних) буде характерною і у випадку дослідження внутрішньої картини здоров'я/хвороби окремого індивіда, і в процесі вивчення уявлення про здоров'я в картині світу певного народу.

Соціокультурні контексти здоров'я побіжно розглядаються в працях, присвячених психології здоров'я [12; 14]. Фундаментальним дослідженням здоров'я як складного соціокультурного феномена, в якому відображені біологічні, психологічні, соціальні і духовні аспекти буття людини у світі є посібник О.С.Васильєвої і Ф.Р.Філатова [3]. Проаналізувавши найбільш розповсюджені в західній культурі концепції і моделі здоров'я, автори виокремили стійкі **соціокультурні еталони здоров'я**: античний – як внутрішня узгодженість, адаптаційний – як пристосування індивіда до навколишнього середовища, як всебічна самореалізація чи розкриття творчого і духовного потенціалу особистості.

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.

Якщо слідувати логіці авторів, то далі предметом дослідження будуть етнічні модифікації еталонів здоров'я, обмежені певною культурою, які виявляються в національних образах, символах, мовних конструктах (здоров'я як етнокультурний феномен); соціальні уявлення про здоров'я та шляхи його досягнення, характерні для представників певних спільнот (здоров'я як соціокультурний феномен) та особливостей індивідуальної внутрішньої картини здоров'я, що об'єднує когнітивні, емоційні і поведінкові компоненти психіки, які визначають індивідуальну феноменологію здоров'я і здорового способу життя.

V. Як уже зазначалося, постнекласична парадигма характеризується дослідженням різних типів знань та різних методів вивчення [13]. **Принцип міждисциплінарності** дослідження передбачає поєднання знань із різних галузей психології та із суміжних дисциплін. Зокрема, психологічне вивчення дискурсу здоров'я як набору інтерпретацій цього поняття, зафіксованих у різноманітних мовленнєвих формах, вимагає залучення знань із психологічної герменевтики, дискурсивної психології, наративної психології, лінгвопсихології та суміжних дисциплін, які насамперед стосуються аналізу текстів – семіотики, літературознавства, наратології, лінгвопсихології, неориторики, етнології тощо.

Звернення до зазначених дисциплін вимагає від психолога чіткого визначення предмету психологічного дослідження. Адже в межах формальної інтерпретації дискурсу дослідження може мати лінгвістичне спрямування (у такому разі вивчатимуться особливості тексту); і комунікативно-дискурсивне або прагматичне (способи вираження відповідних інтенцій та

настановлень); й інтертекстуальне (вивчення зв'язків дискурсу з іншими явищами, а також зв'язків одного типу дискурсу з дискурсами інших типів); й когнітивно-дискурсивне або семантичне (семантика дискурсу в такому розумінні може трактуватися як сукупність інтенцій та настановлень авторів тексту (у нашому випадку щодо здоров'я). У кожному зазначеному випадку предмети і характер дослідження відрізнятимуться між собою.

Тому варто зауважити, що психологічні постнекласичні дослідження дискурсів, порівняно із традиційними, мають бути лінгвопсихологічними. На відміну від психолінгвістики (дослідження предмету лінгвістики методами психології, зокрема за допомогою психологічних експериментів), *лінгвопсихологія* [4] – передбачає дослідження предмету психології (людської ментальності, емоцій, свідомості, перцепції) лінгвістичними методами, через призму буденного мовлення. У цьому її спорідненість із лінгвістичною філософією, спрямованою на дослідження філософських понять через призму побутової мови.

Дискурс здоров'я як предмет психологічних досліджень передбачає дослідження предмету психології здоров'я із застосуванням лінгвістичних методів, методів аналізу тексту і дискурсу.

**Висновки.** Уявлення про здоров'я (соматичне чи психічне) як відсутність хвороби, яке побутувало в класичній науці, у некласичній змінилося на розуміння здоров'я як благополуччя, системне явище, що включає в себе різні рівні: інтелектуальне, особистісне (психологічне), емоційне (психічне), соматичне (тілесне), соціальне (частіше як благополуччя), творче, духовне здоров'я. Це дає можливість досліджувати й відображати динаміку змін того чи іншого стану людини, розглядати концепцію здоров'я у широкому контексті, як дискурс.

Психологічне вивчення дискурсу здоров'я як набору інтерпретацій (еталонних уявлень, концепцій, моделей) цього поняття, зафіксованих у різноманітних мовленнєвих формах, визначатимуть такі особливості.

1. Предмет дослідження можна визначити на основі структурного або процесуального підходу. Предметом дослідження можуть бути уявлення про здоров'я, задані межами культури, освоєної мови, звичними способами опису (структурний підхід) або шляхи досягнення, збереження, зміцнення, розвитку здоров'я людини, задані в культурі, закріплені в мові (процесуальний підхід).

2. На вибір об'єкта дослідження впливатиме розуміння природи дискурсу: як поля, в якому функціонують значення (об'єкт – шляхи формування уявлень про різні аспекти здоров'я); як ситуації (об'єкт – конкретні ситуації, які так чи інакше стосуються процесу осмислення здоров'я/хвороби); як тексту (об'єкт – тексти про здоров'я, що функціонують у сучасному інформаційному просторі).

3. Визначальною для постнекласичних досліджень є увага до контекстів (культурних, предметних, ситуативних, соціальних, етнічних, екстралінгвістичних).

4. Опираючись на описані дослідниками соціокультурні еталони здоров'я, можна здійснювати дослідження здоров'я як етнокультурного, соціокультурного феномена, особливості індивідуальної картини здоров'я, що об'єднує когнітивні, емоційні і поведінкові компоненти психіки, які визначають індивідуальну феноменологію здоров'я і здорового способу життя.

5. Звернення до знань із психологічної герменевтики, дискурсивної психології, наративної психології, лінгвопсихології та суміжних дисциплін, які насамперед стосуються аналізу текстів. Лінгвопсихологічний характер досліджень – вивчення предмету психології здоров'я із застосуванням лінгвістичних методів, методів аналізу тексту і дискурсу.

### 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. Андрієвська В.В. Діяльність психолога як простір мови і мовлення : проблема інтегральної моделі мовно-мовленнєвої компетентності / В.В.Андрієвська // Наук. зап. Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка / за ред. академіка С.Д.Максименка. – К. : Ніка-Центр, 2009. – Вип. 37. – С. 44-76.

3. Васильева О.С. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Васильева О.С., Филатов Ф.Р. – М. : Академия, 2001. – 352 с.

4. Демьянков В.З. Лингвопсихология как раздел когнитивной лингвистики, или : Где эмоция – там и когниция [Электронный ресурс] / В.З.Демьянков, Л.В.Воронин, Д.В.Сергеева, А.И.Сергеев. – Режим доступа: <http://www.infolex.ru/Lingps.html>

5. Энциклопедия постмодернизма = Encyclopedia of postmodernism. Editer Victor E. Taylor and Chrls E. Winquist / за ред. Чарльза Е. Вінквіста та Віктора Е. Тейлора ; пер. з англ. Віктор Шовкун. – К. : Основи / Соломії Павличко, 2003. – 503 с.

6. Клиническая психология : словарь / под ред. Н.Д.Твороговой // Психологический лексикон : энциклопедический словарь : в 6 т. / ред.-сост. Л.А.Карпенко ; под общ. ред. А.В.Петровского. – М. : ПЕР СЭ, 2006. – 416 с.

7. Кулиниченко В.Л. Современная медицина: трансформация парадигм теории и практики (Философско-методологический анализ) / В.Л.Кулиниченко. – К., 2001. – 240 с.

8. Леонтьев Д.А. Неклассический вектор в современной психологии / Д.А.Леонтьев // Постнеклассическая психология. Социальный конструкционизм и нарративный подход / соредакторы журнала Филипп Барский и Дарья Кутузова ; редактор-супервизор Лидерс А.Г. – 2005. – № 1 (2). – С. 51-72.

9. Николаева В.В. Влияние хронической болезни на психику. Психологическое исследование / В.В.Николаева. – М., 1987. – 168 с.

10. Первомайский В.Б. Категории болезни, здоровья, нормы, патологии в психиатрии: концепции и критерии разграничения [Электронный ресурс] / Первомайский В.Б., Карагодина Е.Г., Илейко В.Р., Козерацкая Е.А. // Вісник психіатрії та психофармакотерапії. – 2003. – № 1. – С. 14–27. – Режим доступа: [http:// www.psychiatry.org.ua/books/spe/paper03.htm](http://www.psychiatry.org.ua/books/spe/paper03.htm)

11. Психологічні особливості творення наукового тексту : методологічні рекомендації / за ред. В.В.Андрієвської. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 216 с.

12. Психология здоровья : учебник для вузов / под ред. Г.С.Никифорова. – СПб. : Питер, 2003. – 607 с. : ил. – (Серия «Учебник для вузов»).

13. Царенко Л.Г. Методологічні аспекти дослідження дискурсів / Л.Г.Царенко // Наук. зап. Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка / за ред. академіка С.Д.Максименка. – К. : Ніка-Центр, 2009. – Вип. 37. – С. 462-474.

14. Чепелева Н.В. Методологічні дослідження особистості у контексті психологічної герменевтики // 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 представлены разные научные понимания здоровья, характерные для классического, неклассического и постнеклассического подходов. Выделены особенности исследования дискурса здоровья как набора интерпретаций здоровья, зафиксированных в разнообразных языковых формах.*

**Ключевые слова:** *дискурс здоровья, эталоны здоровья, контекст, классический, неклассический и постнеклассический типы познания.*



## ГНОСЕОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОТЕРАПЕВТА

Л.Ф.Щербина

*У статті аналізується гносеологічний аспект професійної діяльності психотерапевта. Розглянуто відмінності між природничо-науковою та гуманітарною традиціями в психотерапії, які виявляються у двох протилежних стратегіях допомоги: майєвтиці та маніпулюванні. Показано, що важливим чинником ефективності психотерапевтичної взаємодії є здатність психотерапевта мислити «надпредметно». Зроблено висновок про те, що метатеоретичне мислення повинне виконувати специфічну функцію регулярної основи теоретичної діяльності психотерапевта через рефлексію та нормування процесу мислення.*

**Ключові слова:** гносеологічний аспект професійної діяльності психотерапевта, майєвтика, гуманітарна психотерапевтична парадигма, мета теоретичне мислення.

**Постановка проблеми.** Нині доводити важливість психотерапевтичної допомоги вже не потрібно. Її значення зростає з кожним роком у міру того, як зростають соціальні, фінансово-економічні, політичні негаразди. Разом з тим психотерапія є складним та багатоаспектним феноменом, який погано піддається науковому аналізу. До цього часу дискутується питання: яка складова переважає у психотерапії – наука чи мистецтво. Важко точно передбачити ефективність психотерапії, врахувати всі чинники успішності психотерапевтичної взаємодії. Але один із чинників є очевидним. Це здатність психотерапевта до якісної організації процесу пізнання.

Під тим чи іншим кутом зору гносеологічну складову професійної діяльності психотерапевта розглядали М.О.Гуліна, Ф.Є.Василюк, А.А.Пузирей, В.Ю.Зав'ялов, Л.Б.Шнейдер, Н.І.Пов'якель та багато інших психологів та психотерапевтів [1; 2; 3; 6; 7; 9]. Однак дотепер залишаються маловивченими правила організації цього процесу, ті специфічні характеристики, що відрізняють його від інших видів пізнання (насамперед – наукового), психологічні детермінанти та механізми.

**Метою** даної статті є аналіз гносеологічної складової професійної діяльності психотерапевта з точки зору гуманітарної психотерапевтичної парадигми.

**Основний матеріал та результати дослідження.** Свого часу Р.Кетелл виявив серед ключових чинників ефективності професійної діяльності психолога-практика загальну інтелектуальність. В.М.Розін як першу складову у структурі професійних якостей психолога виділяє «максимум рефлексії та культури мислення» [9, с. 104]. Є.В.Сидоренко, Н.Ю.Хряшова, Л.Б.Шнейдер [9, с. 76-77] зазначають важливість високого рівня усіх розумових операцій, децентрованості, високої версійності, прогностичності та парадоксальності мислення психолога.

При цьому дослідники по-різному бачать об'єкт і суб'єкта цього пізнання, їх специфічні риси та інші важливі для процесу психотерапії аспекти,

окрім здатності здійснювати пізнання. Однак, незважаючи на наявні відмінності цього бачення, сутнісне визначення психотерапевтичної діяльності пов'язане, поряд із аксіологічним та праксіологічним, також із гносеологічним її аспектом.

«Присутність психотерапевта у комунікації з пацієнтом всередині терапевтичної роботи <...> є особливий рід «розуміння», здійснюваного терапевтом», – зазначає А.А.Пузирей [7, с. 320]. Про важливість у психотерапії розуміння особистості, на відміну від її пояснення, пише й М.О.Гуліна. Ці два терміни у даному контексті символізують різницю між двома психологічними традиціями: природничо-науковою («пояснення») та гуманітарною («розуміння»). Йдеться про різне бачення об'єкта, суб'єкта та психологічних мішеней у цих двох психологічних традиціях.

У природничо-науковій традиції особистість бачиться об'єктом дослідження, суб'єкт при цьому – сам психолог-дослідник, головна ж мета як академічної, так і практичної психології – це отримання об'єктивних знань про особистість. У гуманітарній традиції акцент зміщується із пояснення особистості на її розуміння, причому таке, яке уможливорює особистісні зміни пацієнта (клієнта). Останній у даному випадку не є об'єктом пізнання. М.О.Гуліна вважає, що кожен із учасників терапевтичної діади почергово стає то об'єктом, то суб'єктом пізнання [2, с. 16].

Більш точно ідентифікуючи суб'єкта та об'єкт психотерапевтичного пізнання, зазначимо, що, власне кажучи, жоден з учасників діади «психотерапевт-клієнт» не є головним об'єктом пізнання у ситуації психотерапевтичної взаємодії. Таким об'єктом є життєва ситуація клієнта, яка потребує додаткового аналізу та розуміння.

Роль пізнання у професійній діяльності психолога та психотерапевта залишається ключовою у обох традиціях. Однак в залежності від бачення головної мети професійної діяльності психотерапевта та психолога утворилось, умовно кажучи, дві психології: пояснювальна та розуміюча [1; 2].

Є кілька сутнісних відмінних рис цих «психологій». По-перше, це ставлення до понять «істина» та «правда». Пояснювальна (у тому числі – емпірична) психологія оперує поняттям «істина» та орієнтована на отримання істинних знань. Розуміюча (часто її позначають терміном «терапевтична») психологія оперує поняттям «правда» [4; 7]. Як зазначає А.А.Пузирей, у цьому підході фіксується значущість не стільки «істинного» знання про реальний стан речей, скільки спеціально вибудованого «апарату» для народження деякого нового досвіду думки, розуміння [7, с. 316]. Очевидно, у такому разі важливішою є ситуація особистого клієнтського пошуку «істини для мене», яка і є «правдою». Навряд чи клієнта турбує пізнання істини як такої (всезагальної, філософської). Набагато важливішим у розв'язуванні психотерапевтичних завдань є пошук «правди». Її відкриття суб'єктивно може переживатися клієнтом як знаходження істини.

По-друге, в основі нової психологічної парадигми лежить не поняття психічного здоров'я, як у медичній психотерапії (природничо-науковій

галузі), а «поняття терапевтичної моделі особистісних змін», яка, у свою чергу, може конкретизуватися у різних «концепціях індивідуального розвитку особистості» [2, с. 17]. Опора на поняття «модель», «концепція» засвідчує розуміння автором необхідності певного рівня розвитку та організації мислення психотерапевта (консультанта).

Ще однією рисою гуманітарної парадигми психотерапії є відмова від впливу на клієнта та вибір стратегії взаємодії натомість. При цьому взаємодія в залежності від специфіки терапевтичного підходу може відрізнятися за конфігурацією, частотою, тривалістю, емоційною насиченістю інтеракцій. Але головна особливість такого терапевтичного контакту – надання клієнту можливості самостійно робити вибори, будувати з допомогою психотерапевта концепцію особистісного розвитку та модель змін. Тобто психотерапевт у такому підході бачиться як тактовний, недирективний помічник.

Слід зазначити, що до помічника-психотерапевта в такому випадку висуваються досить високі вимоги. Психотерапевту, що впливає, достатньо освоїти технології впливу, що ґрунтуються на певній теорії, та, спираючись на досвід їх застосування, обирати ті, що підходять більше в актуальному терапевтичному контексті. Інакше кажучи, у нього завжди є професійна відповідь на терапевтичну ситуацію. Психотерапевту ж, орієнтованому на взаємодію, треба бути готовим до найрізноманітніших професійних ситуацій, на які немає відповіді у теорії, рамки якої, як відомо, завжди вужчі, ніж особистісна проблематика клієнта. Тому арсенал професійних засобів психотерапевта у другому випадку має бути не стільки різноманітним чи ефективним, скільки чутливим до унікальної особистісної проблематики клієнта.

А.А.Пузирей позначає наявну в психології психотехнічну дилему так: «маніпулювання» чи «майєвтика». Він робить висновок, що саме той, кому допомога адресована, здатен здійснити необхідні зміни: «Адже те, з чим він (психотерапевт – Л.Щ.) повинен мати тут справу, те, народженню чого – як «психомайєвт» – він повинен допомагати та сприяти, заради визволення чого до буття він і повинен працювати, – це феномени, що як такі можуть бути народжені лише самим пацієнтом. Які <...> «зробити» та «вितворити» за і замість іншої людини не можна <...> без того, щоб тим самим не позбавити їх – як такі – їх смислу та статусу, без того, щоб тим самим вони в самий момент свого «народження» не перекреслювали б самі себе, не «стирали» б себе у якості таких» [7, с. 322].

Маніпулювання ж, яке відповідає буквальному розумінню психотехніки (як впливу на свідомість, вчинки, особистість), – не може бути дієюю стратегією психотерапії. А.А.Пузирей вважає, що вона нездійсненна, оскільки не відповідає самій «природі» цих феноменів, які є феноменами свободи.

Автор фіксує сутність специфічного майєвтичного діалогу психотерапевта із пацієнтом, такого, у якому у останнього буде можливість відкрити «істину для себе», «правду». Про майєвтику як базову психотехнічну одиницю, точніше про «рефлексію – майєвтику» поряд із «усвідомленням – класифікацією», «переживанням – емпатією» та «несвідомим – інтерпретацією»,

пише і Ф.Є.Василюк [1]. У запропонованій ним «розуміючій психотерапії» кожному рівню функціонування свідомості – несвідомого, переживання, усвідомлення, рефлексії – відповідає певний психотерапевтичний метод: інтерпретація, емпатія, кларифікація, майевтика. Застосування психотерапевтом методу майевтики, отже, відповідає вищому рівню функціонування свідомості клієнта.

Оскільки у професійну ситуацію психотерапевта тісно вплетена пізнавальна діяльність, вчені роблять спроби застосувати з метою оптимізації цієї діяльності не лише психологічні знання, а й надбання епістемології, логіки тощо. Безумовно, заслуговують на увагу спроби застосувати логічні методи для розв'язання психологічних завдань: вони є евристичними та перспективними щодо нових розв'язань завдань психотерапевтичної практики.

У даному контексті необхідно згадати системомиследіяльнісну методологію, яку започаткував Г.П.Щедровицький [10]. І хоча вчений не займався розробкою певної психотерапевтичної системи, його ідеї вплинули на різні галузі наукового знання та суспільного життя, включаючи психологію, педагогіку, управління тощо.

Г.П.Щедровицький вводить поняття методологічного мислення. Це мислення покликане виробляти засоби та технологію надпредметного мислення. Методологія ж розглядається ним як особлива організація розумової діяльності, центрована на оснащеній спеціальними засобами та процедурами рефлексії. Ідея оволодіння надпредметним мисленням практиками різних прикладних галузей (управліннями, персоналом, що займає певні ключові позиції в організації, тощо) була не лише оригінальною та сміливою, але й достатньо ефективно впроваджуваною.

Методологічне мислення відрізняє рефлексивне ставлення до дійсності: методологію можна розглядати як «форму організації» мислення, яка здатна виконувати «специфічну функцію регулярної основи теоретичної діяльності» та процесу пізнання у цілому через рефлексію та нормування процесу мислення. Г.П.Щедровицьким та його колегами було переглянуто та уточнено у новому контексті уявлення про логіку, методологію, гносеологію, епістемологію. Він поставив завдання створити теорію мислення, яка б оминала альтернативу «формальна логіка» чи «психологізм». Тобто створювана теорія мала стати не психологічною, а логічною за своїми сутнісними характеристиками, однак базуватися на відмінних від формально-логічних основах.

Ця нова логіка взяла на озброєння принцип множинності логічних одиниць та незведеності їх за функціями та будовою до власного знання. До логіко-епістемологічних одиниць, що не зводяться, віднесені «проблеми та задачі», «факти», «засоби вираження та мови», «онтологічні схеми», «оперативні системи», «знання» тощо.

Умовою перетворення у методологічне знання у цьому підході слід вважати поєднання знання про діяльність та мислення із знаннями про об'єкти цих діяльності та мислення, чи, якщо перевернути це відношення, безпосередньо об'єктні знання із рефлексивними знаннями.

У контексті теми нашого дослідження безумовний інтерес у розроблюваному Г.П.Щедровицьким та його послідовниками підході представляють такі моменти.

*Перший* – уявлення про рефлексію власного мислення («мислення мислення») як важливий засіб його організації. Для психотерапевта така рефлексія є надзвичайно важливою, оскільки пов'язана із кращим усвідомленням своїх адекватних та неадекватних ситуації клієнта міркувань, вищим рівнем аналізу проблем клієнта.

*Другий* – це ідея про застосування у практиці професійної діяльності надпредметного мислення. Мислення, не прив'язане до предмета, – «чисте мислення» – є важливим засобом високого рівня розмислювання проблеми. Мислення клієнта, як правило, «предметне»: воно прив'язане до предмета страждань, непорозуміння, плутанини, до конкретних ситуацій, з яких він не зміг знайти задовільного виходу. Саме неможливість «піднятися» над предметом переживань призводить до «емоційності мислення» та блокування інтелектуального пошуку.

*Третій* – висновок про необхідність нормування процесу мислення для досягнення задовільних щодо певної мети його результатів. Задля більш сутнісного, точного та повного бачення важкої для розуміння та переживання клієнта життєвої ситуації мислення психотерапевта також необхідно «нормувати» – навчитися організовувати його за певними правилами.

Автор психотерапевтичної системи «діаналіз» В.Ю.Зав'ялов [3] використав логічні засоби для оптимізації саме психотерапевтичного процесу. Однак вони відрізняються від виведених та використовуваних у системомиследіяльнісному підході. Головним професійним інструментом психотерапевта, на думку В.Ю.Зав'ялова, є здатність до організації результатів об'єднаного мислення психотерапевта та клієнта. Як метатеоретичний засіб такої організації пропонується пентада абсолютної діалектики О.Ф.Лосєва. До речі, філософську систему О.Ф.Лосєва у якості методології для створення власної теорії психологічної допомоги використовує ще один російський вчений – А.Г.Теслінов [8]. Ключовим поняттям у його системі є «концептуальне мислення», у якому фіксується здатність такого мислення до створення нових концепцій. За своїм обсягом поняття «концептуальне мислення» близьке до поняття «теоретичне мислення».

Стосовно значення пентадного мислення для психотерапевта В.Ю.Зав'ялов зазначає: мислити строго науково, спілкуючись із іншою людиною та намагаючись їй допомогти, не можна, оскільки людина – не об'єкт, а суб'єкт дослідження у психотерапевтичній ситуації [3]. Мислити суто художньо, «артистично» також не можна: психотерапія не повинна бути засобом для любовання патологією та труднощами людини. Психотерапевту необхідно мислити одночасно у різних «іпостасях» думки: і реалістично, і науково, і художньо, і діалектично, і міфологічно. Мислити у психотерапії – це не «обробляти інформацію», а обробляти саму думку. Вона ж має відповідати певним правилам організації. У пентадній діалектиці О.Ф.Лосєва такі правила є.

Дуже спрощено їх можна описати так. Для того, щоб предмет думки постав у мисленні людини повно, сутнісно, реалістично, треба піддати його п'ятиступеневому «огранюванню». Фіксуєчи феномен пентадного мислення у психологічних термінах та у контексті психотерапевтичної ситуації, зазначимо такі його істотні моменти.

*Перший* момент, необхідний для пентадного мислення – це зосередження уваги на певному предметі думки, як на «одному», без попереднього аналізу, порівняння, інтерпретації, опису властивостей, призначення тощо. У психотерапевтичній роботі це означає – із потоку скарг, припущень, передчасних висновків, питань тощо виділити ще не сформульовану проблему.

*Друге* – у центр уваги потрібно поставити головну суперечність, яка лежить в основі цієї проблеми. Перші два моменти пентади складають протилежності, які, у свою чергу, є основою згаданої суперечності. У процесі аналізу протилежностей краще окреслюється специфічна клієнтська проблема.

*Третє* – необхідно «примирити» непокеровані, з формально-логічної точки зору, протилежності. «Примирити» – означає знайти контекст, у якому виділені протилежності синтезуються, «боротьба» знімається. Цей синтез може бути лише локальним, тимчасовим. Наприклад, протилежності «керівник» та «керований» примирюються у процесі керування, у якому керований у певному сенсі стає керівником, а керівник – керованим. Адже від керованого залежить, чи буде виконана робота, результати якої важливі для керівника. У той час, як певне завдання делеговане керованому, керівник на нього не впливає: він сам стає тимчасово керованим, оскільки залежить від того, як виконується завдання (виконання чи невиконання керованим може впливати на реакції, поведінкові стратегії керівника тощо).

*Четверте* – знайдений на рівні смислу синтез повинен втілитися у щось фактичне, зрозуміле для клієнта, що він буде використовувати. Це може бути певна ідея, на основі якої й будуватиметься корисна «життєва теорія».

*П'яте* – втілене, фактичне, стало треба відділити від лише мислимого, уявного, того, що не стає, але перебуває у вигляді мрії, потенціалу. (Докладніше про діалектичну пентаду йшлося у попередніх публікаціях [11; 12]).

Організація думки за пентадним принципом дозволяє мислити самостійно, уникаючи при цьому інтелектуальної інгібіції та викривлень мислення. У психотерапевта з'являється великий простір пошуку різноманітних варіантів рішень, у той же час зберігаються усі переваги дисциплінованого мислення.

Як бачимо, «пентадне мислення» за своїми функціями у психотерапії близьке до «методологічного мислення». У цьому понятті фіксується необхідність вироблення здатності психотерапевта мислити надпредметно, хоча спосіб досягнення надпредметного рівня мислення обрано інший.

Подібні засоби подолання труднощів різного порядку, як індивідуальних, так і організаційних, пропонуються і у теорії розв'язання інтелектуальних задач (ТРИЗ) Г.С.Альтшулера [5]. У цьому підході також у центр уваги ста-

виться знаходження та аналіз суперечності, яка є логічною основою проблеми. Однак даний підхід відрізняється від психотерапевтичної системи «діаналіз» більшою технологічністю, орієнтацією на розв'язання задачі поза особистісним контекстом (останній не береться до уваги спеціалістом із технологій ТРІЗ).

Ці відмінності пов'язані з тим, що діаналіз – це психотерапевтична система, у той час як ТРІЗ з самого початку була орієнтована на розв'язання технічних задач. І хоча згодом теорія почала застосовуватися до ширшого кола питань, у тому числі – психологічних, головна мета фахівця з розв'язання інтелектуальних задач – лише розв'язання задачі. Головна ж мета діаналітика – це посилення особистості, причому не лише через «примирення» суперечності, але й через відкриття ідеї особистісного розвитку, яка лише й здатна здійснити таке «примирення».

Слід зазначити, що усі запропоновані методи розв'язання психологічних проблем з використанням засобів логіки відрізняються деякими подібними рисами. Вони складніші у плані практичного оволодіння ними, порівняно з психотерапевтичними техніками, які застосовуються у інших – «нелогічних» – підходах, хоча досить ефективні у застосуванні. У практиці психологічної допомоги досить часті спроби їх використання, однак коло фахівців, які їх застосовують, залишається обмеженим.

**Висновки.** Отже, зафіксуємо основні моменти, виявлені у результаті аналізу гносеологічного аспекту професійної діяльності психотерапевта.

1. У гуманітарній психотерапевтичній парадигмі, яка нині приходить на зміну природничо-науковій, висуваються нові вимоги до професійної діяльності психотерапевта, у тому числі до її гносеологічної складової. На перший план виходить здатність до побудови суб'єкт-суб'єктних стосунків із клієнтом, до побудови «майєвтичного», на противагу маніпулятивному, формату психотерапії.

2. Однією із професійних характеристик психотерапевта, що працює у гуманітарній парадигмі, є здатність до організації спільного із клієнтом процесу пізнання. При цьому суб'єктами пізнання є і психотерапевт, і клієнт. Об'єкт такого пізнання – важка для аналізу та розуміння життєва ситуація клієнта. Фактичним процесом психотерапевтичного пізнання є об'єднана розумова діяльність обох – «спів мислення» психотерапевта та клієнта.

3. Істотним чинником професійного створення умов ефективності психотерапії є здатність психотерапевта мислити «над предметно», що дає можливість, забезпечуючи високий рівень розмислювання проблеми, уникнути інтелектуальної інгібіції та змістових викривлень у мисленні.

4. «Методологічне мислення», «пентадне мислення», «концептуальне мислення» є варіантами метатеоретичного мислення психотерапевта, яке забезпечує специфічну функцію регулярної основи теоретичної діяльності та процесу пізнання у цілому.

5. Ця функція здійснюється через рефлексію та нормування процесу мислення, які за умови врахування важливих для особистісного посилення сві-

тоглядних позицій та психотерапевтичних принципів сприяють розв'язанню актуальних життєвих труднощів клієнта та розвитку його особистості.

### Література

1. Василюк Ф.Е. Понимающая психотерапия как психотехническая система : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Василюк Федор Ефимович ; Московский психолого-педагогический университет ; Психологический институт РАО. – М., 2007. – 47 с.
2. Гулина М.А. Терапевтическая и консультативная психология / Марина Гулина. – СПб. : Речь, 2001. – 352 с., ил. – (Классики и современники психологии).
3. Завьялов В.Ю. Смысл нерукотворный: методология диалитической терапии и консультирования / Завьялов Владимир Юрьевич. – Новосибирск : Изд. дом «Манускрипт», 2007. – 286 с.
4. Знаков В.В. Психология понимания правды / Знаков Виктор Владимирович ; предисл. А.В.Брушлинского. – СПб. : Алетейя, 1999. – 281 с.
5. Меерович М.И. Основы культуры мышления / Меерович М.И., Шрагина Л.И. // Школьные технологии. Россия. – 1997. – №5. – 200 с.
6. Пов'якель Н.І. Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Пов'якель Надія Іванівна ; Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. – К., 2004. – 40 с.
7. Пузырей А.А. Психология. Психотехника. Психагогика / А.А.Пузырей – М. : Смысл, 2005. – 488 с.
8. Теслинов А. Г. Концептуальное мышление в разрешении сложных и запутанных проблем / Андрей Теслинов. – СПб. : Питер, 2009. – 288 с.
9. Шнейдер Л. Б. Основы консультативной психологии : учеб. пособие / Шнейдер Л.Б. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2005. – 352 с. – (Библиотека психолога).
10. Щедровицкий Г.П. Избранные труды / Щедровицкий Георгий Петрович ; [ред.-составители А.А.Пископел, Л.П.Щедровицкий] – М. : Шк. культ. полит., 1995. – 800 с.
11. Щербина Л.Ф. Організоване мислення як основа професійної діяльності психолога-практика / Щербина Л.Ф. // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – Додаток 4, том III (15) / [редкол.: Маноха І.П. (відп. ред.), Кремень В.Г., Губерський Л.В. та ін.]. – Тематичний випуск № 3 «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – 2009. – С. 803-813. – (Соціологія. Психологія. Педагогіка).
12. Щербина Л.Ф. Рівні мислення психолога-практика / Щербина Л.Ф. // Практична психологія та соціальна робота ; [редкол. : О.В.Губенко (гол. ред.), С.Д.Максименко (гол. ред. ради), В.В.Андрієвська, В.В.Бєбік та ін.]. – 2010. – №5. – С. 61-66.

*В статье анализируется гносеологический аспект профессиональной деятельности психотерапевта. Рассмотрены отличия между естественно-научной и гуманитарной традициями в психотерапии, которые проявляются в двух противоположных стратегиях помощи: майевтике и манипулировании. Показано, что важным фактором эффективности психотерапевтического взаимодействия является способность психотерапевта мыслить «надпредметно». Сделан вывод о том, что метатеоретическое мышление должно выполнять специфическую функцию регулярной основы теоретической деятельности психотерапевта посредством рефлексии и нормирования процесса мышления.*



**Ключевые слова:** гносеологический аспект профессиональной деятельности психотерапевта, майевтика, гуманитарная психотерапевтическая парадигма, мета-теоретическое мышление.

*Gnoseological aspect of a professional activity of psychotherapist in article is analyzing. Distinctions between natural-science and humanitarian traditions that appear in two opposed help strategies – majevtik and manipulation – are described. It was show that main factor of psychotherapy interaction effectiveness is psychotherapist ability for “under-objective” thinking. It was made conclusion that meta-theoretical thinking must to fulfill a specific function of regular basis of psychotherapist theoretical activity by the reflection and rating of thinking process.*

**Keywords:** gnoseological aspect of a professional activity of psychotherapist, majevtik, humanitarian psychotherapeutic paradigm, meta-theoretical thinking..

## ІДЕНТИЧНІСТЬ ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ

Т.М.Яблонська

*У статті проаналізовано психологічні дослідження феномена ідентичності. З'ясовано зміст та структуру феномена; виокремлено спільні і відмінні положення щодо розуміння ідентичності в межах різних напрямів психологічних досліджень.*

**Ключові слова:** ідентичність, особистісна ідентичність, соціальна ідентичність, ідентифікація, самовизначення.

**Актуальність** дослідження проблеми ідентичності особистості зумовлена необхідністю подальшої теоретико-методологічної розробки поняття, а також значущістю прикладних досліджень у сфері становлення і розвитку ідентичності молодого покоління. З одного боку, конструкт «ідентичність» претендує на роль системотворного поняття у теорії особистості, за допомогою якого дослідники здійснюють спроби інтегрувати різні феномени самосвідомості. З іншого боку, не дивлячись на значний інтерес дослідників до проблеми ідентичності, саме поняття досі має невизначений теоретичний та експериментальний статус.

**Метою** статті є аналіз розуміння феномена ідентичності як предмета психологічних досліджень різних напрямів.

**Аналіз психологічних досліджень** свідчить про те, що у них наявне значне розмаїття варіантів осмислення феномена ідентичності. Слід зазначити, що у працях самого Е.Еріксона, починаючи з робіт якого концепція ідентичності отримала теоретичний статус, зустрічаються доволі різні значення поняття. В одному випадку він розуміє під ідентичністю гіпотетичну цілісну картину суб'єктності, стійке відчуття «Я – той самий». Це стійка тотожність «Я» у часі та просторі, яка включає такі параметри, як стійкість суттєвих індивідуальних рис, інтеграція їх в узагальнене узгоджене уявлення про себе («образ Я»), послідовність і смислова наступність внутрішнього світу, безперервність у часі персональної історії та індивідуального досвіду переживань. Шлях становлення такої самототожності лежить через узагальнення, кристалізацію дитячих ідентифікацій, рольового досвіду та досвіду соціальних впливів, оцінок та очікувань оточуючих. У такому контексті поняття ідентичності наближається до поняття «константність особистості» (К.О.Абульханова-Славська) [1].

В іншому контексті у розумінні ідентичності на перший план виходять інтеракційні аспекти – система соціальних зв'язків особистості. У цьому разі ідентичність встановлюється в результаті збігу «образу Я» і відображення його іншими людьми.

Деколи Е.Еріксон підкреслює, що досягнення ідентичності – це низка свідомих рішень щодо своєї ціннісної позиції в соціумі, пошук соціальних основ особистої визначеності та стійкості, вибір рольової та групової належності. Таке розуміння наближається до поняття «самовизначення», яке підкреслює ціннісно-вольовий аспект становлення особистості.

Також Е.Еріксон розуміє ідентичність як процес переживання людиною узагальненого смислу свого «Я»: «суб'єктивне натхненне відчуття тотожності і цілісності», «переживання відповідності самому собі». Отже, ключовим у структурі ідентичності виступає не лише зрілість когнітивних складових, але й втілення ціннісного, емоційного ставлення до своєї сутності. На суб'єктивному рівні ідентичність переживається як сила особистості, зв'язок із своїм справжнім, сутнісним джерелом, коли в ньому найбільш інтенсивно і глибоко переживається «...відчуття власної активності і життєвої сили. У такий момент внутрішній голос говорить йому: «Це і є справжній я!» [2, с. 28]. Таке розуміння ідентичності, що наближається до ціннісно-смыслового аспекту самосвідомості, близьке до понять «аутентичність особистості» (К.Роджерс), «справжність» (А.Ленге, А.Маслоу), «самоприйняття» (С.Р.Панталеєв, В.В.Столін).

Намагаючись певним чином інтегрувати різні розуміння ідентичності і залишаючись при цьому в межах феноменологічного підходу, М.В.Попова розуміє під поняттям «ідентичність» гіпотетичну цілісну картину самосвідомості, яка характеризується наростанням наступних процесів: інтеграції (ситуативних та оперативних «Я-образів», оцінок навколишніх); синтезу – зв'язку (ролей, ціннісних прототипів, поведінкових моделей, дитячих ідентифікацій); когнітивної послідовності та узгодженості уявлень про себе; відчуття самоцінності (співвідношення его-ідеалу та реальної поведінки, смислу «Я» і значень, що приписуються оточенням); часової послідовності (ідентифікація зі своєю персональною історією, насичення майбутнього смислом, зв'язок перспективи і ретроспективи); ціннісної перебудови, ієрархії провідних смислів (становлення внутрішніх стійких критеріїв самооцінки і образу світу) [1].

Пошук ідентичності авторка розуміє як одну з фундаментальних екзистенційних мотивацій людини, як процес співвіднесення із самим собою, відчуття внутрішньої узгодженості з тим, «який я є», з тим, які цінності та установки реалізую в житті. Становлення ідентичності в юності пов'язане з розвитком персональної ціннісно-смыслової позиції щодо себе і навколишнього світу, з почуттям внутрішньої узгодженості з нею у своїх вчинках і виборах [1, с. 2].

Отже, поняття ідентичності означає складний, багатовимірний феномен. Зупинимося докладніше на з'ясуванні сутності ідентичності та психологічних механізмів її становлення у межах різних психологічних напрямів. Можна виокремити чотири основні напрями психологічного дослідження проблеми ідентичності [1; 3; 5].

*Перший напрям.* Особистісно-орієнтований зріз дослідження феномена ідентичності (М.М.Бахтін, Т.Бюдженталь, А.Ленге, М.К.Мамардашвілі, А.Маслоу, Р.Мей, К.Роджерс, В.Франкл та ін.). Цей напрямок висвітлює глибокий, індивідуальний шар – персональну ідентичність. Методологічною основою цього напрямку виступає положення про «я» як сферу суб'єктивного, наповненого унікальними смислами.

*Другий напрям.* Дослідження ідентичності в рамках соціально-психологічної проблематики (В.С.Агеев, Г.М.Андреева, Н.Л.Іванова,

М.Г.Іонін, В.М.Павленко, Т.Г.Стефаненко, Д.Тернер, Г.Теджфел, Е.Еріксон та ін.). Цей зріз досліджень фокусується на соціальних детермінантах становлення ідентичності. Сам феномен розглядається з точки зору різних соціальних когерентностей – таких, як група, нація, етнічна та релігійна належність. Вчені досліджують механізми становлення ідентичності: ідентифікації з нормами, зразками поведінки, характерними для певної групи людей («Я» як частина групової спільноти: сімейної, територіальної, національної). В цьому контексті з'являється поняття «соціальна ідентичність», яке означає самовизначення в соціально-груповому просторі відносно різноманітних спільнот, усвідомлення і переживання належності до них.

*Третій напрям.* Дослідження ідентичності в контексті теорій вікових криз розвитку як специфічний феномен юності (Л.І.Божович, А.Ватерман, Л.С.Виготський, М.Р.Гінзбург, І.В.Дубровіна, І.С.Кон, Д.Марсія, А.М.Прихожан, Д.І.Фельдштейн, Е.Еріксон та ін.). У цих дослідженнях ідентичність розглядається як вікове новоутворення, що має певні закономірності розвитку. Релевантними ідентичності в цьому контексті є поняття «самосвідомість» і «самовизначення».

*Четвертий напрям.* Психоаналітичні дослідження, у яких ідентичність розглядається як глибинний феномен (Д.Віннікотт, Х.Кохут, М.Малер, Р.Лейнг, К.Горні, Х.Хартманн). В рамках аналітичної методології розкриваються витоки стійкої та інтегрованої самості (ідентичності), інтрапсихічна логіка її становлення. Дослідниками цього напрямку була розроблена також теорія «первинної ідентичності», об'єктних стосунків, розглядається розвиток ідентичності в контексті розвитку механізмів саморегуляції.

Розглянемо докладніше найбільш вагомні концепції, розроблені представниками різних напрямів.

Поняття ідентичності є центральним концептом епігенетичної теорії Е.Еріксона. Дослідник розглядав розвиток ідентичності як синтез ідентифікацій, що виникають в процесі соціалізації індивіда – спочатку з окремими особами, а згодом – з малими й великими спільнотами. Згідно з Е.Еріксоном, про почуття ідентичності свідчать три ознаки:

1) відчуття внутрішньої тотожності та інтегрованості у часі (дії у минулому та сподівання на майбутнє сприймаються як такі, що тісно пов'язані з сьогоденням);

2) відчуття внутрішньої тотожності та інтегрованості у просторі (індивід, незалежно від місця знаходження, сприймає себе як цілісність, а власні дії та рішення розглядає не як випадкові або кимось нав'язані, а як внутрішньо зумовлені);

3) ідентичність переживається серед значущих інших (взаємостосунки та ролі допомагають людині підтримувати й розвивати відчуття ідентичності) [2].

Провідною ідеєю епігенетичної концепції розвитку особистості є розуміння ідентичності як якості, що властива людині, котра розвивається, змінюється упродовж усього життя. Кожному періоду розвитку особи відповідає певний об'єкт ідентифікації, у зв'язку з чим адаптивні функції ідентифікації

змінюються відповідно до кожної стадії розвитку. Ідентичність особистості формується в результаті успішного подолання людиною «кризи особистісної ідентичності», у протилежному випадку в неї складається негативна особистісна ідентичність, що згубно впливає на індивідуальний розвиток, викликаючи аномальні наслідки [2].

В рамках цього напрямку поняття ідентичності знайшло свій розвиток у роботах J.Marcia, G.R.Adams, H.D.Grotevan та інших.

В межах теорії соціальних репрезентацій особистісна ідентичність розглядається як одна із соціальних репрезентацій і може бути представлена як когнітивна структура, орієнтована мета-системою соціальних регуляцій.

Представник символічного інтеракціонізму R.Jenkins вважає, що ідентифікація може розумітися лише як процес, причому з урахуванням ролі інших людей в процесі її становлення або трансформації. Ідентифікація розглядається автором у двох значеннях: 1) класифікація, категоризація речей, людей, подій; 2) ототожнення когось із ким-небудь або чимось. Автор стверджує, що індивідуальна і колективна ідентичності мають соціальне походження, не існують одна без одної, виступаючи двома сторонами одного процесу [цит. за: 3].

Процес становлення індивідуальної ідентичності, що уособлена у самості, автор описує за допомогою соціальних механізмів – первинної і наступної соціалізації, постійних процесів соціальних інтеракцій, в яких індивіди визначають і перевизначають себе та інших упродовж усього свого життя. Таким чином, автором була створена «модель зовнішньо-внутрішньої діалектики ідентифікації», в основу якої лягло уявлення про «Я» як постійний синтез одночасних внутрішніх самовизначень і зовнішніх визначень себе іншими.

Інший представник цього напрямку – Дж.Мід – вважав, що особистісна ідентичність формується в процесі соціальної взаємодії з іншими людьми, виникає як результат набуття індивідом соціального досвіду, а механізмом її становлення є зіставлення та протиставлення позицій різних груп та спільнот.

На думку Дж.Міда, два аспекти ідентичності – «*I*» та «*M*» – відображають співвідношення соціальної детермінації ідентичності та самодетермінації особистості. «*M*» складається з інтерналізованих «узагальнених інших» – сукупності знеособлених настанов, норм, цінностей суспільства. Поняття «узагальнений інший» Дж.Мід розглядав як інструмент ідентифікації з групою [4]. «*I*» описує людину як індивіда, здатного реагувати на ситуацію своїм індивідуальним, неповторним чином. Під час інтерпретації поведінки людини необхідно враховувати обидва аспекти ідентичності.

Ідея Дж.Міда про наявність двох типів ідентичності (соціально заданої і такої, що відображає в людині індивідуальне) знайшла свій розвиток у працях Ю.Габермаса. Автор вважав, що Я-ідентичність складається із сукупності двох вимірювань: особистісної та соціальної ідентичностей. При цьому вертикальне вимірювання (особистісна ідентичність) забезпечує неперервність історії життя людини; горизонтальне (соціальна ідентичність) – забезпечує можливість відповідати різноманітним вимогам усіх рольових систем, до яких належить людина. Я-ідентичність реалізується у процесі балансування між осо-

бистісною та соціальною ідентичностями. Встановлення та підтримання цього балансу відбувається різними засобами взаємодії, серед яких виняткову роль відіграє мова. Таким чином, формування та реалізація Я-ідентичності відбувається під впливом протилежних тенденцій – прагнення відповідати нормативним очікуванням партнера чи групи водночас із прагненням виразити свою неповторність та індивідуальність [5].

Основні ідеї щодо природи ідентичності, які зародилися в рамках символічного інтеракціонізму, знайшли свій подальший розвиток у дослідженнях психологів когнітивного напрямку. Представники цього напрямку психології розглядали ідентичність як найважливішу структуру не лише особистості, але й групи. Когнітивісти вважають, що враження про навколишній світ організуються в інтерпретації – ідеї, стереотипи, настанови, очікування, які регулюють соціальну поведінку. Кожна людина у своєму світосприйнятті послуговується різними категоріями, у тому числі соціальними. Під час здійснення такої «соціальної категоризації» індивід співвідносить самого себе з категоріями, які він виокремлює в соціальній структурі суспільства, та намагається знайти своє місце в ній, здійснюючи тим самим ототожнення себе з різними соціальними спільнотами. Так відбувається процес соціальної ідентифікації [6].

Теорія соціальної ідентичності (Н.Тajfel) стверджує, що виникнення багатьох соціально-психологічних феноменів детермінується когнітивними процесами – соціальною категоризацією, соціальною ідентифікацією, соціальним порівнянням. Вихідними положеннями даної теорії є властивість індивіда розчленовувати світ на категорії, зокрема й на соціальні. При цьому людина намагається співвіднести саму себе з виокремленими категоріями і «вписати» себе в цю систему, здійснюючи ототожнення з різними виокремленими соціальними спільнотами. Таким чином здійснюється процес соціальної ідентифікації, а сукупність всіх соціальних ідентифікацій, що використовуються індивідом при самовизначенні, називається соціальною ідентичністю. Н.Тajfel експериментально довів існування міжгрупової дискримінації за відсутності реального конфлікту інтересів і пояснив даний ефект когнітивними процесами [7; 8; 9].

Автор висловив гіпотезу про біполярний континуум соціальних форм поведінки, на одному полюсі якого знаходяться виключно міжособистісні способи поведінки, на іншому – такі форми взаємодії між людьми, які зумовлені їх належністю до певних груп. Регуляція поведінки індивіда здійснюється в межах біполярного континууму за допомогою актуалізації однієї з двох підструктур «Я-концепції» – особистісної або соціальної ідентичності. Особистісна ідентичність – це самовизначення себе в термінах унікально-індивідуальних характеристик – фізичних, інтелектуальних, моральних рис. Соціальна ідентичність – самовизначення через членство у певних соціальних спільнотах. У кожний даний момент актуалізується одна з двох підсистем і в залежності від цього відбувається вибір людиною форми поведінки – як індивіда або як члена групи.

Продовженням і переосмисленням даної теорії є теорія «самокатегоризації» J.Turner, важливими положеннями якої є наступні:

когнітивні репрезентації «Я» можуть набирати форми само-категоризацій, тобто когнітивного віднесення себе до певного класу стимулів за контрастом з іншим класом стимулів;

в соціальній «Я-концепції» можна виокремити принаймні три рівні абстракції самокатегоризацій: супер-ординатний рівень («Я» як Людина), рівень інгрупових-аутгрупових категоризацій, що базується на соціальній спільності (жінки, американці, студенти), суб-ординатний рівень особистісних самокатегоризацій, що виявляються як індивідуально-відмінні характеристики [10].

J.Turner вважав особистісну та соціальну ідентичності антагоністами: чим сильнішою виявляється соціальна ідентичність, тим меншими у сприйнятті суб'єкта стають відмінності між ним та іншими членами групи, що веде до деперсоналізації. Чим сильніша особистісна ідентичність, тим менше подібності між членами своєї групи знаходить людина, й ідентифікація з даною групою стає менш виразною [11, с. 15-16].

Вітчизняні дослідники також зробили вагомий внесок у розвиток психологічних уявлень про феномен ідентичності особистості, хоча сам термін «ідентичність» з'явився у вітчизняних психологічних дослідженнях відносно недавно – наприкінці 90-х років. Однак схожа проблематика активно розроблялася і розробляється у дослідженнях М.Й.Боришевського, М.В.Гінзбурга, В.Л.Зливкова, С.Р.Пантилєєва, В.В.Століна, І.І.Чеснокової, П.Р.Чамати та ін.

Так, у багатьох дослідженнях підкреслюється наявність певного ядра особистості, яке виконує регулювальну, управлінську та оцінювальну функції з метою збереження власної неперервності та інтегративності в умовах змін. Ще Л.І.Божович вказувала: «Майже всі психологи, які займаються вивченням особистості, визнають виникнення в неї ядра, що має багато позначень, але психологічний зміст і будова цього «ядра» не розкриваються і, тим більше, не встановлюються закономірності його розвитку в онтогенезі» [12].

На думку О.Л.Солдатової, найточніше зміст особистісного ядра і безперервного процесу саморуку та самоототожнення відображає саме поняття «его-ідентичність». Дослідниця визначає его-ідентичність як складну динамічну структуру, що розвивається упродовж всього життя людини, причому розвиток відбувається нелінійно і нерівномірно, через подолання криз ідентичності як у прогресивному, так і в регресивному напрямку. На її думку, ідентичність має структурну будову й існує в плані суб'єктивного часу. Кульмінації у своєму розвитку ідентичність досягає в пубертатний період, коли досягається певна цілісність уявлень суб'єкта про себе, формується система особисто значущих цілей, цінностей і переконань. На наступних вікових етапах розвиток ідентичності триває, актуалізуючись насамперед в періоди нормативних криз розвитку [13].

Дослідження М.Й.Боришевського, П.І.Гнатенка, В.В.Москаленко, Л.Е.Орбан-Лембрик та інших вчених є вагомим доробком для розвитку проблеми ідентичності, дослідження її різних аспектів, зокрема виникнення індивідуальної самооцінки («Я-концепція»), переживання групової належності та соціального порівняння.

Грунтовне дослідження ідентичності в ракурсі професійної діяльності педагога здійснив В.Л.Зливков [14]. Автор розглядає філософські і психологічні підходи до проблеми ідентичності, з'ясовує поняття ідентифікації та описує ієрархічну схему взаємозв'язків «ідентичність – ідентифікація», експериментально досліджує причини та наслідки кризи рольової ідентичності педагога.

Структура ідентичності залишається відкритим питанням психологічної науки. Якщо зміст психологічного феномена ідентичності описаний відносно докладно, то питання про її структуру або не ставиться у дослідженнях взагалі, або ж розглядається досить непослідовно і суперечливо.

Зокрема, К.В.Коростеліна, вивчаючи питання структури ідентичності на основі аналізу теорій ідентичності зазначає, що головними компонентами ідентичності є індивідуальна, або «Я-ідентичність» (включає рольові ідентичності), і колективна, або «Ми-ідентичність» (яка включає групові ідентичності і соціальні категорії [11]). Особистісну ідентичність авторка визначає як набір рис або інших індивідуальних характеристик, що відзначаються певною постійністю, або принаймні наступністю у часі й просторі, яка дозволяє диференціювати даного індивіда від інших людей. Соціальну ідентичність вона визначає, слідом за Tajfel, як «частину «Я-концепції», що виникає на основі знань індивіда про членство в соціальній групі разом з емоційною значущістю та цінністю членства у цій групі» [7, с. 251].

Ідентичність як сукупність особистісної та соціальної складової розглядається в роботах Ю.Габермаса, які вже згадувалися вище. У його концепції балансу ідентичності два види ідентичності розглядаються як два виміри, в яких реалізується балансуєча Я-ідентичність. Особистісна ідентичність – вертикальний вимір – забезпечує зв'язаність історії життя людини. Соціальна ідентичність – горизонтальний вимір – забезпечує можливість виконання різних вимог всіх рольових вимог системи, до яких належить суб'єкт. Для підтримки балансу особистість використовує різні техніки взаємодії, прояснюючи свою ідентичність і намагаючись відповідати рольовим очікуванням партнера.

Структура ідентичності за G.Brekuell об'єднує наступні компоненти:

Біологічний організм. Саме він є «серцевиною» ідентичності, однак з часом стає менш значущим.

Змістовий вимір, якому притаманні всі характеристики, котрими користується індивід для опису себе як унікальної особистості.

Ціннісний вимір – оцінки, що приписуються індивідом соціальному виміру, виходячи із соціальних норм та цінностей.

Час. Пов'язаний із розвитком ідентичності в плані суб'єктивного часу.

На думку дослідниці, соціальна ідентичність виступає первинною щодо особистісної ідентичності, оскільки саме категорії першої, засвоєні в ході розвитку, є основою формування змістової структури особистісної ідентичності. Сформована особистісна ідентичність починає впливати на соціальну, забезпечуючи тим самим діалектичну взаємодію [11, с. 14-15].

Досить цікава спроба змоделювати структуру ідентичності представлена в дослідженні О.І.Маховської [15]. Авторка виокремлює у структурі іден-



тичності три рівня: соціальний (культурно-задані і соціально-підтверджені сценарії – когнітивний рівень), індивідуальний (відповідає за вибір подій і людей, співвідносячи їх із соціально-бажаними нормативами або виробляючи свої власні критерії вибору – вольовий, суб'єктний рівень) і ситуативний (перцептивний), в якому накопичуються знання про світ і людей, а також ознаки підтвердження-непідтвердження ідентичності.

Формування суб'єктного рівня, на думку дослідниці, відбувається у підлітковому віці, воно пов'язане з емансипацією від батьків і пошуком нових групових авторитетів. Суб'єкт має змогу делегувати групі право визначати ідентичність, регулювати і обмежувати свою поведінку, або виявляти власну активність і намагання будувати або обирати ідентичність. Крім того, дослідниця підкреслює, що ідентичність має подвійну природу: когнітивну, оскільки включає всю сукупність можливих «Я-концепцій» індивіда, його уявлень про роль і місце у житті, в соціальній взаємодії, та емоційну, оскільки ці уявлення невіддільні від відповідних переживань.

Таким чином, ідентичність розглядається більшістю дослідників як складний багатомірний феномен. Незважаючи на значні розбіжності тлумачення феномена ідентичності, спостерігаються й суттєві спільні підходи до теоретичної інтерпретації проблеми ідентичності. Узагальнюючи результати дослідження феномена ідентичності особистості представниками різних теоретичних орієнтацій, можна виокремити наступні спільні тенденції щодо інтерпретації цього феномена:

Ідентичність має певну структуру, основними компонентами якої є змістовий та оцінювальний, що знаходяться у взаємодії та взаємозв'язку.

Структура ідентичності є динамічним утворенням, що розвивається упродовж всього життя людини. Цей розвиток здійснюється нерівномірно і нелінійно, проходить через подолання криз ідентичності, може відбуватися як у прогресивному, так і в регресивному напрямку.

Найчастіше ідентичність розглядається у двох аспектах – особистісному і соціальному. Особистісна ідентичність виступає як вторинна стосовно соціальної, формуючись на основі використання понять, вироблених у процесі соціальної категоризації.

За своїм походженням ідентичність є соціальною, оскільки вона формується в результаті взаємодії особи з іншими людьми та засвоєння нею мови, виробленої у процесі соціальної взаємодії. Зміна ідентичності також зумовлюється змінами в соціальному оточенні індивіда.

## Література

1. Антонова Р.В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии / Р.В.Антонова // Вопросы психологии. – 1996. – №1. – С.131-143.
- 2.Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И.Божович. – М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1995.
3. Гнатенко П.И. Идентичность : философский и психологический анализ / П.И.Гнатенко, В.Н.Павленко. – К., 1999. – 466 с.

4. Зливков В.Л. Самоідентифікація в педагогічній комунікації / В.Л.Зливков. – К. : Український центр політичного менеджменту, 2005. – 140 с. – (Б-ка журналу «Соціальна психологія»).

5. Коростелина К.В. Система социальных идентичностей: опыт анализа этнической ситуации в Крыму / К.В.Коростелина. – Симферополь : Доля, 2002. – 255 с.

6. Маховская О.И. Формирование идентичности у детей постсоветских эмигрантов в США / О.И.Маховская // Психологический журнал. – 2005. – Том 26. – №3. – С.102-113.

7. Попова М.В. Становление персональной идентичности в юношеском возрасте : автореф. дисс. ... канд. психол. наук / М.В.Попова. – Н.Новгород, 2005.

8. Солдатова Е.Л. Эго-идентичность в нормативных кризисах развития / Е.Л. Солдатова // Вопросы психологии. – 2006. – №5. – С. 74-84.

9. Сушков И.Р. Социально-психологическая теория Джона Тернера / И.Р.Сушков // Психологический журнал. – 1993. – Т.14. – №3. – С.115-125.

10. Эриксон Э. Идентичность. Юность и кризис / Э.Эриксон. – М., 1996. – 344 с.

11. Mead G.H. Mind, Self and Society. – Chicago : The Univ. of Chicago Press, 1946.

12. Tajfel H. (ed.) Social Categorization in the Social Psychology of Intergroup Relations / H.Tajfel. – London : Academic Press, 1978.

13. Tajfel H. Social identity and intergroup relations / H.Tajfel. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1982.

14. Tajfel H. The Social identity Theory of intergroup behavior / H.Tajfel, J.C.Turner // Worchel S. And Austin W.G. (Eds.) Psychology of intergroup relations. – Chicago : Nelson Hall, 1986. – Pp. 7-24.

15. Turner J.C. Social Categorization and the Self-concept: A social cognitive theory of group behavior // Lawler E.J. (ed.) Advances in group process. Theory and research. – V.2. – Greenwich : Connect., 1985.

*В статье проанализированы психологические исследования феномена идентичности. Определены содержание и структура феномена, выделены общие и отличные положения относительно понимания идентичности в рамках разных направлений исследований.*

**Ключевые слова:** идентичность, личностная идентичность, социальная идентичность, идентификация, самоопределение.

*In the article author analyzes the psychological studies of an identity phenomenon. The inherent nature and structure of this phenomenon are ascertained and similarities and differences of the various approaches in the psychological studies.*

**Keywords:** identity, personal identity, social identity, self-determination, self-identification.

# ПОСТАТІ

## ПРОЩАВАЙ, НАШ УЧИТЕЛЮ!

О.Т.Губко

10 травня 2010 року не стало Платона Григоровича Костюка. Глибока туга огорнула серця його рідних і колег. Ми тужимо не тільки за своїм учителем і наставником, але й за рідкісної душевної краси людиною, яку ми заслужено вважали своїм другим батьком. А українська і міжнародна наука втратила потужного генератора наукових ідей і одного з найталановитіших своїх організаторів і натхненників. Платон Григорович був визнаним очільником світової нейрофізіології. Однак могутнє поле діяльності цього високого таланту виходило далеко за межі біологічної науки і розпросторювалося на неозорі обшири світової наукової думки, на генеральні засади її методології і філософії. Справді-бо, немає в планетарній науці більш глобальної й животрепетної проблеми, ніж та, якій присвятив все своє життя наш корифей. Цю тему назвали «основним питанням філософії». Як матерія творить мисль – над цим ламали голови філософи, психологи і природознавці з часів Платона, Демокріта, Гіппократа. І в філософському плані, здавалося б, усе вже стало ясним. На думку матеріалістів, фізичне творить ідеальне. Найбільш ортодоксальні з них – так звані вульгарні матеріалісти вважали, що мозок так само продукує мисль, як печінка жовч. Останній рецидив цієї вульгарної концепції пролунав на так званій «павловській сесії» 1950 року, коли її ідеологи закликали ліквідувати психологію і замінити її наукою про вищу нервову діяльність. До речі, проти такого спрощенства тоді виступив батько П.Костюка – Григорій Силевич Костюк, для чого треба було мати неабияку мужність, бо «павловці» домагалися, щоб їхніх опонентів звільняли з роботи і навіть репресували!

Платон Григорович зміцнив природничу платформу психологів. Він дослідив інтимні механізми роботи мозку. І зробив це на клітинному і навіть молекулярному (почасти атомарному) рівні. За це йому мали присудити Нобелівську премію, проте політичні інтриги завадили.

Розглянемо науковий і життєвий шлях цього мислителя і експериментатора від Бога. Народився він 20 серпня 1924 р. у Києві. Пройшов вогненні верстви фронтних доріг Великої Вітчизняної як військовий фельдшер.

З початком війни 17-річний юнак евакуювався з батьком до Сталінграда. Удень професор читав лекції в педінституті, а син тримав студії у медінституті та на факультеті іноземних мов того ж педінституту. А ночами, коли навколо палав Сталінград, вони в складі протипожежної дружини скидали з дахів будинків запалювальні бомби. Закінчивши Військово-медичне училище, пішов на фронт військовим фельдшером і пробув ним до кінця війни. Разом із батьком нагороджений медаллю «За оборону Сталінграда». Має й інші військові нагороди.

У 1946 закінчив біологічний факультет Київського університету, а в 1949 – лікувальний факультет Київського медичного університету. Отримав музичну освіту (закінчив Київську консерваторію за класом фортепіано). Із 1946 – на науковій і викладацькій роботі в Київському університеті. Зокрема, читав курси зоопсихології та фізіології органів чуттів на відділенні психології філософського факультету. Автор цих рядків мав щастя слухати ці лекції в 1948-49 рр. Тоді

стався такий випадок. Саме почалося гоніння на зоопсихологію і на його лекцію прибула сувора комісія. На щастя, тема була про... павловське вчення. Комісія пішла цілком задоволеною... У ті дні ми вітали нашого улюбленого наставника із захистом кандидатської дисертації. А наші дівчата були закохані у ставного, вродливого і неодруженого викладача. Він справді випромінював якусь неймовірну людську чарівність, якою, до речі, славився і його батечко Григорій Силович. А усмішка! Море симпатії!

Із 1958 року – понад півстоліття! – доля вченого була пов'язана з Інститутом фізіології ім. О.О.Богомольця Української Академії наук. Спершу він був очільником відділу, в якому досліджували електрофізіологічні процеси в організмі, а з 1966-го очолював Інститут. За ці 44 роки заклад перетворився у міжнародний центр фізіологічних студій. За десятиліття талановитої, подвижницької праці Платоном Григоровичем і його побратимами виконано фундаментальні дослідження, які увійшли до золотого фонду світової науки. Ці праці стосуються як електрофізіології, так і біофізики клітини. Ними започатковано новий напрям в науці – мембранологію, яка засвідчила виняткове значення мембрани клітини в молекулярних процесах. Револьюційне значення в електрофізіології мало запровадження академіком мікроелектродної техніки – надтонких скляних мікроелементів, які вживлюються в клітину. Стало можливим спостерігати за містерією органічного життя на внутріклітинному рівні. Це був прорив у науці. А заснований Платоном Костюком журнал «Нейрофізіологія» (1969) нині повністю перевидається в США. Під керівництвом директора в Інституті фізіології було розроблено електрофізіологічний комплекс із 23-х приладів, якими користуються у нас і за кордоном. Деякі з них є унікальними і не мають аналогів в зарубіжних лабораторіях. Описана потужна експериментальна і теоретична база висунули Платона Григоровича Костюка в число світових лідерів біологічної науки.

Дослідник очоче переймав все краще, що є в зарубіжних колег. Так він два роки провів у лабораторії університету в Канберрі (Австралія), очолюваній професором Дж.Екклсом – одним із засновників сучасної фундаментальної нейрофізіології, Нобелівським лауреатом. За ці роки (1960-61) він провів дослідження з вивчення синаптичного гальмування, використовуючи мікроелектродний метод.

Став класиком світової нейрофізіології та біофізики, творцем української наукової школи досліджень фізіології нервової системи, що заслужено зажила міжнародного авторитету. Він академік НАН України (1969), дійсний член АН СРСР (1974), дійсний член Академії медичних наук України і Союзу, член багатьох Академій наук різних країн.

Учений став видатним організатором вітчизняної і світової науки. Він був академіком-секретарем Відділення фізіології та членом Президії АН УРСР (1975-1988), членом Президії Академії Наук СРСР, Віце-президентом Національної Академії Наук України (1993-1998), членом Президії НАНУ (1998-2004), а потім – радником НАН України, членом Президії Академії медичних наук України. Із 1968 р. очолював Товариство фізіологів України. У 1974-1975 рр. – віце-президент Міжнародної організації вивчення мозку, у 1975-1981 рр. – віце-президент Міжнародного союзу теоретичної та прикладної біофізики. Із 1983 р. очолював кафедру молекулярної фізіології та біофізики Фізико-технічного центру НАН України, що працює на базі Інституту фізіології

імені О.О.Богомольця НАН України, очолював заснований ним у грудні 1991 р. Міжнародний центр молекулярної фізіології разом із лауреатом Нобелівської премії Ервіном Неггером (Німеччина), посідав Міжнародну кафедру ЮНЕСКО «Молекулярна та клітинна фізіологія», яка була відкрита у червні 2000 р. на базі нашого Інституту фізіології. Платон Костюк був членом ряду зарубіжних Академій Наук і членом та віце-президентом багатьох наукових товариств різних країн. Його було обрано членом редколегій багатьох вітчизняних і зарубіжних наукових журналів. Із 1976 р. він редагував заснований ним міжнародний журнал «New Science» (Оксфорд, Великобританія).

Видатний внесок очільника української фізіологічної науки і його соратників одержав заслужене визнання у нас і за кордоном. За монографію «Двонейронна рефлекторна дуга» (1959), що є класичною працею з фізіології спинного мозку та загальної фізіології нейрону, і монографію «Мікроелектродна техніка» (1960), що зробила революційний переворот в справі фізіологічних досліджень на клітинному й молекулярному рівнях, автору цих видатних праць у 1960 р. була присуджена премія ім. І.П.Павлова АН СРСР.

У 1976 р. П.Г.Костюку і його співробітникам було присуджено Державну премію УРСР в галузі науки і техніки за створення і впровадження комплексу приладів для клітинних електрофізіологічних досліджень.

Наступного року учений отримав премію ім. І.М. Сеченова АН СРСР за монографію «Структура і функція нисхідних систем спинного мозку».

За цикл праць «Дослідження йонних механізмів збудливості соми нервової клітини», видрукованих у 1969-1981 рр., з огляду на їх фундаментальне значення для встановлення закономірностей діяльності клітинної мембрани, академіку та його співавторам (О.О.Кришталю, І.С.Магурі та В.І.Підоплічку) було присуджено Державну премію СРСР 1983 року.

Вияткове наукове значення мали дослідження властивостей потенціалкеро-ваних кальцієвих каналів. Було вперше в світі встановлено наявність феномена «ворітного струму» цих кальцієвих каналів. Тож Державний комітет СРСР в справах винаходів і відкриттів зареєстрував у 1983 р. наукове відкриття за № 276 «Явище вибіркової саморегульованої кальцієвої провідності мембрани соми нервової клітини». Авторами наукового відкриття названо П.Г.Костюка і О.О.Кришталю. Це було епохальне відкриття. Адже до того вчені не могли з'ясувати, як сполучаються матеріальні процеси мозку з його електрофізіологією. А от геній українських вчених знайшов цю сполучну ланку. Нею виявилися реакції кальцію! У 1992 р. ця робота одержала міжнародну премію Луїджі Гальвані (США).

Монографія П.Г.Костюка «Кальцій і клітинна збудливість» у 1987 була відзначена премією О.О.Богомольця НАН України.

За новаторський підручник «Біофізика» шеф інституту і його співавтори одержали в 1992 р. Державну премію України в галузі науки і техніки.

Ця ж премія у 2003 була присуджена нашому корифею і його сподвижникам (М.Ф.Шубі, О.О.Кришталю, В.І.Скоку, М.С.Веселовському та ін.) за монографію «Синоптична передача сигналів у нервовій системі: клітинні і молекулярні механізми та шляхи кореляції їх порушень».

Вінчали доробок Золота медаль №2 імені Вернадського (НАН України, 2005) і Світова модель свободи (2006).

Ветеран української науки любовно вирощував молоді наукові кадри. Під його дбайливим науковим керівництвом було підготовлено і захищено до трьох десятків докторських і 80 кандидатських дисертацій. Серед його учнів і соратників – незліченна рать блискучих імен у науці – академіків, професорів, докторів, лауреатів визначних наукових премій. Тій самій шляхетній справі пестування наукової зміни та вироблення української наукової термінології слугувала масштабна діяльність Платона Григоровича в царині створення підручників і посібників з його улюблених наукових дисциплін. У 1969 вийшов посібник «Загальна і часткова фізіологія нервової системи».

Великої популярності набув капітальний підручник за вирішального співавторства професора «Фізіологія центральної нервової системи» (1971 р.; 2-ге перероблене вид. – 1977 р.). П.Г.Костюк був редактором і співавтором підручника «Біофізика» (1988 р.; видання українською мовою 2001 р.). За цими та іншими працями метра навчаються студенти та аспіранти України.

Масштабною була не тільки науково-громадська, але й політично-громадська діяльність правоплангового української науки. Платон Костюк обирався народним депутатом Верховної Ради Української РСР (1975-1990). А в 1985-1990 був її Головою. Саме за головування П.Г.Костюка Верховна Рада прийняла закон про українську мову як державну. Учений не раз виступав на захист української культури і науки – зокрема в тяжкі 90-ті роки, коли не тільки не фінансувалася наука, але і науковці багато місяців не одержували заробітню платню. Принциповими були виступи патріота-громадянина під час обговорення шляхів розвитку української науки й культури. До його голосу прислухалися іноземні колеги на численних міжнародних форумах.

Родина Костюків є класичним взірцем українських наукових династій. Патріархом цієї генетично потужної династії був психолог із світовим ім'ям Григорій Силівич Костюк. Це наукове лідерство підхопили його сини Платон та Олександр – обидва академіки і директори інститутів. Плідно трудилися в науці й інші члени цієї дивовижної родини. Мати синів Мотрена Федорівна Костюк (Лященко) (1898-1982), хімік за освітою, працювала в лабораторії при геологічній розвідці. Дружина П.Г.Костюка Людмила Василівна (1929 р.н.) – патофізіолог, кандидат наук, працювала в інституті геронтології. Вона донька знаменитого українського педіатра, академіка Олени Миколаївни Хохол.

Дочка Ольга – кандидат медичних наук, лікар-інфекціоніст. Старша Леся – доктор наук, працює у батьківському інституті.

Старший онук Дмитро закінчив Національний медичний університет ім. О.О.Богомольця з червоним дипломом.

Другий онук Павло пішов науковою стежею свого видатного прадіда – готується стати психологом на факультеті соціології і психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Ну, а професійне визначення наймолодшої онучки Марійки ще попереду. Цій допитливій дівчинці лише шість років.

Блискучі творчі успіхи зверхника української фізіологічної науки були щедро винагороджені державою. У 1984 р. йому присвоєно почесне звання Героя

Соціалістичної Праці, у 2007 – Героя України. Він нагороджений двома орденами Леніна та двома орденами Трудового Червоного Прапора. Уже за Незалежної України його відзначено орденами князя Ярослава Мудрого V ступеня (1998 р., 2004 р.), «За заслуги» III ступеня (1993 р.), званням Заслуженого діяча науки і техніки України (2003 р.), Почесною грамотою Верховної Ради України (2004 р.).

Володів українською, російською, англійською, французькою та німецькою мовами, що дозволяло йому вільно спілкуватися з колегами усіх континентів. Це підвищувало престиж і його, і України.

Полонили серця не тільки могутній інтелект і талант дослідника, але й прекрасні людські якості славного сина українського народу – його благородство і душевна краса, чарівність особистості. Він був незмінно толерантний, доброзичливий і шляхетний у поведінці з людьми. Ця добропорядність і гуманність викликали прихильність і повагу в його оточенні як на Україні, так і за її межами.

Всесвітньовідомий учений, блискучий експериментатор, видатний організатор науки, популярний громадський діяч як на теренах України, так і на світових обшарах, Платон Григорович Костюк істотно вплинув на поступ нейрофізіології й біофізики в другій половині XX і на початку XXI століть. Тому все гучніше лунали голоси про необхідність висунення корифея біологічної науки на Нобелівську премію. Не збулося! І то найвища несправедливість...

Платон Костюк автор понад 720 наукових праць, у тому числі 18 монографій.

*Праці:* Адаптация нерва к постоянно нарастающему электрическому току : дисс. ... канд. биол. наук. – К., 1949; Центральные процессы в простейшей рефлекторной дуге : дисс. ... д-ра биол. наук. – К., 1956; Двухнейронная рефлекторная дуга. – М., 1959; Микроэлектродная техника. – К., 1960; Філософське і природниче наукове значення вчення І.П.Павлова про вищу нервову діяльність в сучасній фізіології. – К., 1960 (співавт.); Общая и частичная физиология нервной системы. – Л., 1969; Исследование ионных механизмов возбудимости сомы нервной клетки. – Цикл работ 1969-1981 гг.; Физиология центральной нервной системы. – К., 1971, 2-е изд. 1977 (соавт.); Структура и функция нисходящих систем спинного мозга. – К., 1977; Частичная физиология нервной системы. – Л., 1983 (в соавт.); Кальций и клеточная возбудимость. – К., 1987; Биофизика. – К., 1988; 2001 – українське видання; Синоптическая передача сигналов в нервной системе: клеточные и молекулярные механизмы и пути коррекции их нарушений. – К., 2003.

### Література

1. Платон Григорьевич Костюк. – К., 1986. – 80 с.
2. Костюк П.Г. Над океаном времени / П.Г.Костюк. – К. : Наукова думка, 2005. – 202 с.

**НАУКОВЕ ВИДАННЯ**

**Наукові записки**  
**Інституту психології**  
**імені Г.С. Костюка**  
**АПН України**

**Випуск 38**

За редакцією академіка  
**Максименка Сергія Дмитровича**

Комп'ютерна верстка: *О.В.Корнієнко*

Підписано до друку 01. 06. 2010.

Формат 60x841 /16.

Друк офсет. Папір офс. Ум. друк.арк. 30.

Наклад 300.

**Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН 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 15728-4200Р**

**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