

Збірник наукових статей за
матеріалами круглого столу
30 травня 2019 р.

РАЦІОГУМАНІСТИЧНІ СТУДІЇ

Лабораторія методології і теорії
психології
Інститут психології імені Г.С. Костюка
НАПН України

РАЦІОГУМАНІСТИЧНІ СТУДІЇ. ЗБІРНИК НАУКОВИХ СТАТЕЙ

Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (протокол № 5 від 19 квітня 2019 р.)

Рецензенти:

Власова О.І., доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології розвитку КНУ імені Т.Г. Шевченка;

Сердюк Л.З., доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії психології особистості імені П.Р. Чамати Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Раціогуманістичні студії [збірник наукових статей за матеріалами круглого столу 30 травня 2019 р.] / за ред. В.Л.Зливков, О.В. Завгородня, Лукомська С.О., Котух О.В. / за гол. ред. Зливкава В.Л. – К., 2019. – 273 с.

Збірник наукових статей створений за матеріалами круглого столу «Раціогуманістичні студії», який відбувся в Інституті психології імені Г.С. Костюка НАПН України 30 травня 2019 року. Проблеми раціогуманізму, поставлені Г.О. Баллом, лишаються актуальними й нині. У збірнику окреслено сучасні методологічні підходи до вивчення різних аспектів особистості в контексті ідей раціогуманізму Г.О. Балла. Окремі автори аналізують наукову спадщину Г.О. Балла, а інші – базуючись на його науковому доробку, обґрунтовують можливості реалізації різноманітних практичних ідей.

Збірник наукових статей адресовано психологам, соціальним працівникам, студентам вищих навчальних закладів та всім, хто цікавиться психологією особистості.

© Лабораторія методології і теорії психології
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
2019

ЗМІСТ

Блохіна І.О., Москаленко О.В. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ОРІЄНТАЦІЙ ТА ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ.....	5
Воропаєв Є.П. СПОГЛЯДАЛЬНО-МЕДИТАТИВНА ПРАКТИКА В АРТИСТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ: ЕКСПЕРИМЕНТ У ХАРКІВСЬКОМУ НАЦІОНАЛЬНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ МИСТЕЦТВ.....	11
Губенко А.В. ТВОРЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК СОЧЕТАНИЕ НЕСОЧЕТАЕМОГО...	20
Гурлєва Т.С. ОСОБИСТІСНА ЗРІЛІСТЬ ГРОМАДЯНИНА ЯК ГАРАНТІЯ УСПІШНОГО ПРОТИСТОЯННЯ АГРЕСИВНОМУ МЕДІА-ВПЛИВУ	35
Депутат В.В. МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИ НА ОСНОВІ ОПИСУ ЇЇ КУЛЬТУРНОГО ПРОСТОРУ	49
Дружиніна І.А., Мельник І.С. ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ТРИВОЖНИХ СТАНІВ НА ОСОБИСТІСТЬ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ.....	57
Завгородня О.В. ДІАЛОГІЧНО-ТВОРЧА СТРАТЕГІЯ ВПЛИВУ УЧИТЕЛЯ: ОСОБИСТІСНІ ЧИННИКИ.....	69
Завгородня О.В., Депутат В.В. НАУКОВА СПАДЩИНА Г.О. БАЛЛА: ПРОВІДНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ.....	84
Зливков В.Л. ОСОБИСТІСНА ІДЕНТИЧНІСТЬ ФАХІВЦЯ: НАРАТИВНИЙ ВИМІР.....	99
Копилов С.О. ДО ЛОГІЧНОЇ МОДЕЛІ ІНТЕГРАЦІЙНОГО ДІАЛОГУ НАУКОВО-ПСИХОЛОГІЧНИХ КУЛЬТУР.....	110
Котух О.В. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА.....	128
Краєва О.А. ОСНОВНІ ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ВИВЧЕННЯ ІДЕНТИЧНОСТІ ЯК МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ НАУКИ.....	137
Литвиненко О.О. СТРУКТУРА ТА СПЕЦИФІКА АКАДЕМІЧНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ, ЯКІ МАЮТЬ ПОРУШЕННЯ СЛУХУ	152
Лукомська С.О. РАЦІОГУМАНІСТИЧНІ АСПЕКТИ ПСИХООНКОЛОГІЇ.....	159
Михальчук Н.О., Івашкевич Е.Е. РАЦІОГУМАНІСТИЧНІ ОРІЄНТИРИ ПСИХОЛІНГВІСТИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ.....	172
Папуча М.В., Наконечна М.М. ДІАЛОГ В РАЦІОГУМАНІСТИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ Г.О. БАЛЛА.....	181
Сизко Г.І. АНІМА І АНІМУС В СТРУКТУРІ ПСИХІКИ ЗА ЮНГОМ.....	188

Скоростецька Н.В. СОЦІАЛЬНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК КОГНІТИВНА СКЛАДОВА КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ «Б'ЮТІ ІНДУСТРІЇ»....	202
Степура Є.В. ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ХАРАКТЕРИСТИК ДУХОВНОГО ІНТЕЛЕКТУ.....	215
Третяк Т. М. ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ ДО РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗАДАЧ.....	220
Фатєєва М.С. АСОЦІАТИВНЕ СПРИЙНЯТТЯ ПОНЯТТЯ «ЇЖА» ОСОБАМИ З НАЯВНОЮ ТА ВІДСУТНЬОЮ ОРТОРЕКСІЄЮ (РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ, 2016-2018РР. В МІСТАХ УКРАЇНИ ТА ЗА ЇЇ МЕЖАМИ).....	233
Фесенко Я.В. КОМПЛАСІНТНІСТЬ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ.....	245
Харченко Н.А., Парфенюк А.В. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОБРАЗУ Я МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ.....	252
Черкаська Є.Ф. ЕМОЦІЙНА СТІЙКІСТЬ ЯК ОДИН ІЗ КОМПОНЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ.....	257
Яланська С.П. ПРОГРАМА ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ТОЛЕРАНТНОСТІ МОЛОДІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ РЕСУРС.....	266

Блохіна Ірина Олександрівна

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології і педагогіки факультету соціології і права Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» (м. Київ)
irinablohina1@ukr.net

Москаленко Ольга Володимирівна

кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології і педагогіки факультету соціології і права Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» (м. Київ)
Olgets@ukr.net

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ОРІЄНТАЦІЙ ТА ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Анотація. У статті висвітлено проблему визначення поняття «життєстійкість» і механізми її формування, а також розкрито зміст основних компонентів життєстійкості, які утворюють її структуру – залученість, контроль та прийняття ризику. Описано структурні елементи смисложиттєвих орієнтацій та їх взаємозв'язок з феноменом життєстійкості особистості.

Ключові слова: життєстійкість особистості, смисложиттєві орієнтації, залученість, контроль, прийняття ризику.

Стрімкі темпи соціально-економічного розвитку суспільства, мінлива політична ситуація, зростаючий інформаційний вплив, прискорений ритм життя сучасної людини в сукупності є вагомими стресогенними чинниками, а в деяких випадках навіть екстремальними і критичними. Зазначені умови життя ставлять перед сучасною особистістю нові завдання, успішність виконання яких залежить від ступеня розвитку мобілізаційних можливостей особистості, її гнучкості та адаптивності і призводять до побудови таких моделей поведінки, які засновані, перш за все, на власних ресурсах.

Істотне значення при побудові таких моделей має інтегральна психологічна характеристика особистості – «hardiness», що означає витривалість, міцність особистості або її життєстійкість. Зазначений феномен сприяє успішному подоланню несприятливих умов середовища, демонструючи високу стійкість до стресогенних чинників.

Саме тому сучасна психологічна наука проявляє підвищений інтерес до дослідження даного феномена і його ролі в підтримці психологічного здоров'я людини.

Авторами поняття «життєстійкість» є американські психологи Сальвадор Мадді і Сьюзен Кобейс, які почали вивчати це явище в 80-х роках ХХ століття. Виділений в ході досліджень психологічних ресурсів стресостійкості, цей трикомпонентний особистісний конструкт характеризує міру здатності особистості витримувати стресову ситуацію, зберігаючи внутрішню збалансованість і успішність діяльності. Вчені розглядали життєстійкість як особливу інтегративну якість, систему установок і переконань про світ і про себе, що дозволяє особистості витримувати стресову ситуацію, зберігаючи при цьому внутрішній баланс і гармонію [5].

Здатність людини жити повноцінним життям, отримувати задоволення від різних видів діяльності, бути цілеспрямованою і гідно долати труднощі, що виникають на шляху до поставленої мети, є результатом наявності і усвідомленості людиною життєвого смислу. Розглядаючи поняття «смысл», В.Франкл визначив його як рушійну силу людської поведінки, тобто знаходячи смысл, людина знаходить себе, а руйнування існуючої смислової системи, її переоцінка або нерозвиненість, може призвести до стану «екзистенційного вакууму» та спровокувати невроз смислу, що проявляється в апатії, депресії та втраті інтересу до життя [6]. Поняття «смысл» також знайшло своє відображення у вченні про смислову сферу особистості Д.Леонт'єва.

Механізм дії життєстійкості полягає у впливові установок на оцінку поточної життєвої ситуації і готовність людини активно діяти на користь майбутнього. Але, за твердженням С. Мадді і Д. Фіске, високий або низький рівень активності людини залежить від ядра особистості, що прагне зберегти характерний для неї рівень активації. Саме за рахунок усвідомлення важливості власної активності людина здатна зрозуміти, що, будучи такою, зможе впливати на своє власне життя. Активність особистості є ключовою

змінною, що перешкоджає виникненню внутрішнього напруження в стресових ситуаціях. Таким чином, на думку С. Мадді, активність виступає однією з головних умов формування життєстійкості [3].

Розглядаючи структуру життєстійкості, С. Мадді виділено три основних компонента – залученість, контроль і прийняття ризику.

Залученість виявляється як переконаність людини в тому, що участь в подіях власного життя дає їй можливість знайти в ньому щось важливе і цікаве. Високий рівень розвитку зазначеного компоненту дає змогу отримувати щирі радість від власної діяльності. Внаслідок заглибленості в робочий процес, активної творчої позиції, особистість знаходить багато цінного і цікавого, що дозволяє їй успішно долати актуальні і потенційні стреси. Відсутність у людини почуття залученості, навпаки, сприяє виникненню пригніченості і знедоленості, переконаності, що життя проходить повз особистість.

Контроль, як наступний компонент в структурі життєстійкості, – це своєрідна установка на прояв життєвої активності. Для особистості, в якій розвинутий високий рівень контролю, характерними є активна життєва позиція, формування відчуття самостійності та незалежності при виборі власного шляху і відчуття авторського впливу на результат подій свого життя. На противагу цьому може формуватися почуття власної безпорадності.

Третій компонент життєстійкості – це прийняття ризику. Прийняття ризику являє собою переконаність людини в тому, що все, що з нею відбувається, сприяє особистісному розвитку, а будь-яка позитивна чи негативна життєва подія збагачує корисним досвідом. Особистість з високими показниками прийняття ризику вважає прагнення до повсякденного комфорту і безпеки нудним, життя збідненим, а дії всупереч труднощам під час відсутності гарантованого успіху – корисними. Низькі показники прийняття ризику свідчать про ригідність мислення, невміння користуватись отриманим досвідом.

Результати сучасних досліджень доводять, що компоненти життєстійкості не є вродженими якостями. Найбільш динамічними періодами формування життєстійкості є ранні періоди онтогенезу – дитячий та підлітковий вік, а вирішальним фактором її формування виступають стосунки між батьками та дітьми. Слід зазначити, також, що компоненти життєстійкості розвиваються і в період зрілості [1].

Життєстійкість особистості напряму пов'язана з її смисложиттєвими орієнтаціями, що включають такі структурні елементи: життєві цілі, результативність життя, процес життя, локус контролю «Я», локус контролю життя. Рівень розвитку зазначених елементів можна визначити за допомогою методики «Смисложиттєві орієнтації особистості» Д.О.Леонтьєва [4]. Водночас структура смислової сфери проявляється на таких рівнях [2]:

- прагматичному рівні, який залежить від предметної логіки щодо досягнення цілей особистістю;
- егоцентричному рівні, що характеризується зручністю для особистості певної ситуації;
- групоцентричному рівні, що залежить від характеристик малої референтної групи, яка впливає на формування смислового ставлення особистості до дійсності;
- гуманістичному рівні, що характеризується розвитком у особистості поглядів на загальнолюдські цінності та мораль;
- духовному рівні, що відображає суб'єктивне ставлення людини до релігії та віри.

Кожен структурний елемент смисложиттєвих орієнтацій, його особливості та рівень розвитку є своєрідним та унікальним для особистості. Життєстійкість особистості можна розвивати шляхом цілеспрямованого впливу на кожен структурний елемент смисложиттєвих орієнтацій як локально так і комплексно.

Визначені структурні елементи смисложиттєвих орієнтацій корелюють зі структурними компонентами життєстійкості особистості. Так, використання методики «Смисложиттєві орієнтації особистості» дає змогу встановити, що показники таких шкал як процес життя та результативність корелюють з першим компонентом життєстійкості – залученістю. Зміст цих шкал демонструє ставлення особистості до власної діяльності, емоційну насиченість та задоволеність /незадоволеність тим, що людина має на даний момент, зосередженість людини на минулому чи майбутньому.

Шкала локусу контролю «Я» корелює з другим компонентом життєстійкості – контролем. Високі бали за зазначеною шкалою свідчать про те, що особистість вважає себе сильною та має можливості і свободу вибору залежно від обраних цілей та наявних смислів життя. Відповідно низькі показники демонструють відсутність у людини переконання щодо можливостей контролю власним життям.

Компонент структури життєстійкості прийняття ризику, корелює з показниками шкали локусу контролю життя. Високі бали за шкалою демонструють наявність переконань особистості щодо вибору вчинків та їх наслідків, прогнозування та корекції їх змісту.

Таким чином, розвиток смислової сфери особистості, сформованість її компонентів та форми вияву на різних рівнях є основоположною ланкою в дослідженні життєстійкості особистості, яка тісно взаємопов'язана із загальною самоефективністю, психологічним благополуччям, успішною адаптацією і життєтворчістю.

Отже, життєстійкість – це інтегративна особистісна якість, що дозволяє продуктивно долати стресові ситуації, підтримуючи при цьому оптимальну працездатність і зберігаючи внутрішній баланс. Основними складовими компонентами життєстійкості є залученість, що дає змогу особистості отримувати задоволення від діяльності, яку вона виконує; контролю, що дозволяє людині підтримувати активну життєву позицію і самостійно обирати свій життєвий шлях; прийняття ризику, що допомагає

користуватися отриманим досвідом. Цілеспрямований вплив на компоненти смислової сфери призводить до підвищення адаптивних можливостей особистості, розвиток потужності у протистоянні життєвим труднощам та активізації особистісного потенціалу, тобто, безпосередньо підвищує життєстійкість особистості.

Література:

1. Богомаз С.А. Жизнестойкость человека как личностный ресурс совладания со стрессами и достижения высокого уровня здоровья / С.А. Богомаз // Материалы научно-практических мероприятий V Всероссийского форума «Здоровье нации — основа процветания России». – 2009. – Т. 4. – С. 18–20.
2. Братусь, Б.С. К изучению смысловой сферы личности / Б.С. Братусь // Вестник Московского университета / Ред. А.А. Бодалев, С.Д. Смирнов. – 1981. – №2 апрель-июнь 1981. – С. 46-56.
3. Долженко Я.А. Некоторые аспекты изучения проблемы жизнестойкости / Я.А. Долженко // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы международной научной конференции. – Уфа, 2011. – С. 15–18.
4. Леонтьев Д.А. Тест жизнестойкости / Леонтьев Д.А., Е.И. Рассказова. – М.: Издательство Смысл, 2006. – 63 с.
5. Наливайко Т.В. К вопросу осмысления концепции жизнестойкости С. Мадди / Т.В. Наливайко // Вестник интегративной психологии: журнал для психологов. – Ярославль, 2006. – № 4. – С. 211–216.
6. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

Summary. The article reveals the problem of defining the concept of "hardiness" and the mechanisms of its formation, as well as discloses the content of the main components of life-stability, which form its structure - involvement, control and acceptance of risk. The structural elements of sense-oriented orientations and their interrelation with the phenomenon of hardiness of the personality are described.

Key words: hardiness of the person, sense-life orientations, involvement, control, acceptance of risk.

Аннотация. В статье раскрыта проблема определения понятия «жизнестойкость» и механизмы ее формирования, а также раскрыто содержание основных компонентов жизнестойкости, которые образуют ее структуру – вовлеченность, контроль и принятие риска. Описаны структурные элементы смысложизненных ориентаций и их взаимосвязь с феноменом жизнестойкости личности.

Ключевые слова: жизнестойкость личности, смысловые ориентации, вовлеченность, контроль, принятие риска.

Воропаєв Євгеній Павлович
кандидат психологічних наук, доцент кафедри суспільних наук
Харківського національного університету мистецтв імені І. П.
Котляревського.(м. Харків)
evoropayev@gmail.com

СПОГЛЯДАЛЬНО-МЕДИТАТИВНА ПРАКТИКА В АРТИСТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ: ЕКСПЕРИМЕНТ У ХАРКІВСЬКОМУ НАЦІОНАЛЬНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ МИСТЕЦТВ

Анотація. У статті уточнюються теоретичні та практичні аспекти технік медитації і споглядання; обґрунтовано вживання більш коректного для артистичної аудиторії терміна (споглядально-медитативна практика); представлені деякі результати експерименту в ХНУМ.

Ключові слова: медитація, споглядання, психофізичне вдосконалення артистів, педагогіка мистецтв.

Сьогодні в усьому світі поширюється рух за психологічне та фізичне здоров'я артистів. У Харківському національному університеті мистецтв імені І. П. Котляревського також тестуються методики, спрямовані на формування та підтримання необхідної професійної форми студентів і викладачів музичного та театрального відділень [2]. Серед цих методик – медитативні практики, що використовуються психологами. Експеримент показав, що в рекомендаціях їх популяризаторів багато спірного, а в роботі практиків недостатньо представлені результати теоретичних досліджень. Крім того, слід визнати, що в академічній науці приділяється недостатньо уваги вивченню психологічних механізмів медитації. В результаті вчені іноді спираються на спрощення, зводячи її, зокрема, до десенсибілізації або зупинки думок [5].

У назву статті винесено словосполучення, яке рідко зустрічається – це «споглядально-медитативна практика». Причина звернення до такого словосполучення – плутанина у вживанні слів, що складають його. Зокрема, термін медитація означає досить широке коло явищ, а це породжує суперечки навколо доцільності його вживання [8]. Адже, з латинської, meditatio – це роздуми, обдумування. Але сьогодні термін використовується і в описах східних духовних практик, і при розгляді релігійних станів у християнстві,

оздоровчих психологічних методик, творчих переживань тощо. Хоча відомо, що на сході вже існують терміни, які відповідають вправам, спрямованим на занурення у медитативний стан: дх'яна, дхарана, самадхі та інші. У християнстві до східних віянь ставляться неоднозначно, сподіваючись більше на молитву у противагу захопленню асанами, мантрами і медитаціями.

У практичній психології часто доводиться зустрічатися з некоректністю описів технік самої вправи. Так, Г. Вільсон [3, с. 321] стверджує, що медитація знімає у артиста страх сцени, стресові стани та створює оптимальні умови для виступу. Викладаючи шість етапів медитативної релаксації, автор висловлює ряд положень, з якими є сенс сперечатися з позицій досвіду, отриманого у ході нашого експерименту. По-перше, здається не зовсім доречним містичний контекст, в який занурюється учень. Священний для індуса склад «ом», для європейців є нещодавно відкрите малозрозуміле слово з чужого культурного середовища. Те ж саме можна сказати і про рекомендовану мантру «один», сенс якої не пояснюється (можливо мається на увазі Єдине Плотина). Усе це на практиці робить з психолога шамана. По-друге, традиційна фраза «прийміть зручну позу», яка використовується перед медитаціями, здається малоефективною. Будь-який музикант знає, що зручна поза (постановка виконавського апарату) – це плід довготривалих вправ. Але насправді часто доводиться бачити, що після такої рекомендації респонденти приймають положення, у яких неможливо довго сидіти: або мляво-розслаблені (коли, наприклад, голова падає на груди) або напружено-затиснуті (що старанно імітують асани йоги, але без тієї колосальної дисципліни тіла, яку проходять адепти східних шкіл). Крім того, часте повторення психологами слова «релаксація» дуже поверхово відображає суть розглянутих вправ. Потрібно зауважити про тонкий баланс розслаблення і тону, але не про тотальне «звільнення» (ця проблема існує і в педагогіці мистецтв [2]). Згадаємо жартівливе висловлювання К. Станіславського, який стверджував що повністю розкутий тільки труп. До речі, слід нагадати, що ряд східних медитативних поз не припускає тотальну

релаксацію (наприклад, утримання рук в позиції «намасте» вимагає напруги, існують також пози з піднятими до неба руками).

Важливо підкреслити, що *артисту більш близьке споглядання, ніж медитація. Медитація акцентує розумові процеси та відриває артиста від споглядальності, яка пронизує всю його професійну діяльність.* Адже споглядання це «чуттєвий етап пізнання», передумова інтелектуальної діяльності [8]. Дійсно, стикаючись з твором мистецтва, реципієнт повинен співвіднести те, що він сприймає з інформацією про автора, епохою, формою та жанром твору, але спочатку має відбутися те «шанобливе спостереження» (користуючись виразом Гете), що є умовою формування первинних контурів образів і подальшого їх осмислення. Уже на цьому етапі можна спостерігати захопленість фарбами, величчю, витонченістю твору, тембром, колоритом звучності, у результаті чого навіть невідготовлений слухач може пережити захват, як це, зокрема, сталося з недосвідченим героєм розповіді О. Генрі «Фараон і хорал».

Філософські енциклопедії пропонують безліч трактувань поняття «споглядання», серед яких: «емпіричне, непотітне, нерациональне осягнення дійсності». Тобто, споглядаючи, ми, безумовно, пізнаємо. Так, В. Белінський стверджував, що «мистецтво є безпосереднім спогляданням істини» [1, с. 367]. Але пізнання це специфічне. На думку Канта, до того як розум почне порівнювати, класифікувати і аналізувати предмет, цей предмет повинен бути представлений свідомості як дорефлексивна цілісність, що і є споглядання (в українській мові встановилася традиція саме так переводити термін *Anschauung*).

У психологічному контексті споглядання «може бути сприйняттям явного (реального) та ірреального, контамінуючи перцепцію з уявою» [9, с. 107]. На думку В. Зінченко, «активне сприйняття і споглядання творів мистецтва є початком духовної практики» [6, с. 234]. Дотепною здається думка В. Дружиніна, який стверджує, що споглядальне життя (*vita contemplative*) – це стиль життя творця, не орієнтований на цілеспрямовану

корисну діяльність (*vita activa*). Тим не менш, творячи ідеал, образ світу, автор долає відчуження людини і середовища [7, с. 438]. Споглядання можна вивчати як змінений стан свідомості. У цьому разі Г. Акопов вважає, що «споглядання, на відміну від медитації, не обов'язково і не часто асоційоване зі зникненням «Я», «розчиненням його в єдиній свідомості світу». «Я» людини, яка споглядає, одночасно знаходиться і «в собі» і «в об'єкті» (світі) – незмінне, хоча і з ледве помітними межами, що, мабуть, більш характерно для західної ментальності у порівнянні зі східною» [9, с. 106]. Дійсно, вже ряди зручних крісел з підлокітниками в театрах і кінотеатрах свідчать: тут відбувається повільне занурення в таїнство мистецтва, в ході якого тілесність відійде на другий план.

Таким чином, виходячи з приведеної аргументації, споглядання більше відповідає специфіці художньої діяльності, ніж медитація. Але, з огляду на те, що медитації надійно увійшли в сучасний психологічний ужиток, в роботі ми будемо використовувати словосполучення споглядально-медитативна практика. Це також буде підкреслювати, що раціоналізм та роздуми не чужі артистичній практиці.

Експеримент, проведений в ХНУМ, показав, що *вправи, спрямовані на вдосконалення рівня А побудови рухів за М. Бернштейном, побічно сприяють зануренню респондентів у споглядальні стани*. Як відомо, рівень А відповідає за утримання пози (постави), тонус і рівновагу. Для його тренування була обрана техніка Александера, добре відома як спосіб вдосконалення майстерності артиста та як оздоровча методика [2]. Працює вона наступним чином: респондентам пропонується ряд словесних формул-директив, які при систематичному «мовчазному» їх повторенні (наприклад протягом місяця) вибудовують раціональне положення тіла, оскільки такі нагадування запускають ідеомоторні реакції, що оздоровлюють поставу. Також піддослідним пропонуються оптимальні способи рухів у побуті (манера сидати на стілець і вставати, нахилятися, лягати на підлогу, піднімати щось важке тощо). Мета таких дій – набуття стану польоту, що і є показником

успішності тренування. Таким чином, логіка Александера, вироблена практикою, повторює теоретичні викладки Бернштейна: поза і тонус тісно пов'язані, а оздоровлення постави дає «внутрішній ландшафт» (вираз У. Барлоу, учня Александера) особливої якості, відчуття та легкості, що є передумовою артистичної продуктивності.

Набуття згаданих “легких” станів ми трактуємо як споглядальність. Але життєвої переконливості недостатньо для наукової точності вживання цього терміну, тому буде запропонована операціоналізація коректності його використання. Для виявлення критеріїв споглядання будуть використані матеріали методологічного симпозиуму «Свідомість. Рефлексія. Споглядання» 2014 року, в ході якого була досягнута певна узгодженість думок вчених [9], а саме:

- Джерелом споглядання може бути не тільки зовнішній світ, але і тілесні гармонійні відчуття, а також спокійний тривалий рух. Дійсно, в ході експерименту респонденти відзначали, що споглядання починається з власного тіла, що знаходиться в радісному стані оскільки поза є джерелом м'язового комфорту, що з часом веде і до психологічного «світлоносного стану».
- Споглядання – це стан, у якому «минуле і сьогодення, а також майбутнє ... зливаються, і ми відчуваємо безодню вічності» (Петренко, Кучеренко, [9, с.106]). Звідси особливе почуття часу, що відзначається респондентами: тривалий відрізок часу, проведений так, може здатися коротким епізодом.
- «Споглядання не тотожне станам осяяння або інсайту, тому що вони виступають підсумковими фазами цілеспрямованого пошуку, очікуваного рішення заздалегідь поставленої задачі». Дійсно, споглядання вільно від результативності (безкорисливо), оскільки вже сам його процес є бажаною метою.
- Споглядання не вимагає «ситуації екстремальних обмежень у зовнішній комунікації (різні форми усамітнення)». «Тут, на наш погляд,

лежить межа між медитативним (трансовим) і споглядальним станами». Воно також не тотожне містичним станам, оскільки в ньому відсутнє «прагнення вступити в прямий контакт з надприродним» [4].

- Спогляданню властива «невимовність, тобто неможливість вимовити власні відчуття і враження, адже передача «істинного» змісту вимагає інших знакових засобів» [там же]. Таку саму якість естетичних переживань часто відзначають любителі мистецтва: те, що сприймається, неможливо описати словами, людський мова не дозволяє адекватно висловити це. Звідси інтуїтивність споглядання як особливої форми пізнання.
- Н. Гуревич пише про «океанічну свідомість, в якій усуваються відмінності між індивідом і світом. Вони розчиняються в безмежній цілісності» [там же]. Ця свідомість досягається, на думку дослідників, при бездіяльності волі і відсутності вектора руху. В ході експерименту ми зупинилися на пошуку ненасильницьких вольових напружень. Все таки певне цілепокладання властиве споглядальності. Респондент повинен знайти час і місце для вправ, прийняти певну позу, контролювати рівновагу і тонкі деталі постанови, налаштувати свідомість на певні переживання, позбутися відволікаючих внутрішніх діалогів тощо.

Перераховані критерії стали показниками того, чи знаходяться респонденти в спогляданні, або просто релаксують, розмірковують, мріють.

В ході експерименту були також відібрані пози, які сприяють споглядальним станам. Серед них відомі музикантам позиції: посадка скрипалів з підтягнутою під стегно однією ногою, віолончелістів з розсунутими колінами (подібну позу, до речі, рекомендував для сталого сидіння і Александер), ряд варіацій на відому «американську четвірку» і «позу Анжеліки», положення зі схрещеними ногами та інші. Цікаво, що ці положення легко виконуються на сидіннях без спинки і більшість з них не викликають особливої уваги у оточуючих людей, тобто вони нагадують

звичайні пози, які приймають в парку, на робочому місці або в транспорті. Але для успішності «занурення» в споглядальний стан слід враховувати деякі деталі. Зокрема, необхідно шукати рівноваги в посадці, оскільки неправильний кут нахилу тулуба може надмірно напружувати м'язи. Це схоже на їзду на велосипеді (відома психологічна метафора запозичена у Люшера): спочатку процес здається неможливим невмілому учневі, але коли «раптом» починає виходити, виявляється, що «скринька просто відкривалася».

Пояснюючи респондентам біомеханіку правильного сидіння, ми звертаємося до рівня А управління рухами, який відповідає за позу, тонус і рівновагу. Виходячи з пов'язаності між собою цих функцій, *споглядання може трактуватися як стан спроможності тонусу, який знайдено в результаті раціонального розміщення тіла в просторі*. Крім того, для сидіння слід шукати стільці необхідної висоти (піаністи знають, що кут, утворений коліном, не повинен бути гострим, для цього використовуються спеціальні підкладки на сидіння); особливе значення для споглядального «розчинення» має кут колін (-а) в 90° , що дає відчуття рівноваги; іноді потрібно неглибока посадка і відмова від опори на спинку, оскільки тулуб зі стегном також повинні розташовуватися під 90° . Деякі додаткові тонкощі споглядальної техніки можна подивитися на відео із студентської конференції, де студентка ХНУМ демонструє свої напрацювання в цій сфері [10].

Переходячи до висновків і перспектив дослідження в ХНУМ, відзначимо, що артистам ближче споглядання, ніж медитації, оскільки художник орієнтований в першу чергу на чуттєве безпосереднє сприйняття дійсності, охоплення сенсу відразу, не звертаючись до інтелекту (що не заперечує раціональної складової художньої діяльності). Медитація як обдумування, спрямоване на контакт з надприродним, може бути наступним етапом самозаглиблення і це, можливо, виведе служителя муз за межі його професійних пошуків.

Перспективними видаються спроби пояснити тонкі «поза межні» стани відомими в психології теоріями. Зокрема, за результатами експерименту, умовою споглядання стає оволодіння власними тонічними відчуттями, механізми роботи яких вивчені ще в роботах Бернштейна.

На сьогоднішній день експеримент зі споглядально-медитативної практики може бути класифікований як «експертне оцінювання». Ми спираємося на усні, письмові анкети респондентів і вікові традиції, що склалися в артистичній діяльності. Безумовно, більш стандартизовані вимірювальні методи будуть уточнювати погляди науковців щодо феномену споглядання. Особливий інтерес представляють медично-оздоровчі аспекти дослідження, а також знаходження зв'язків з іншими методиками, тестованими в експерименті. Важливо також встановити спадкоємність тестованих технік зі сформованими в історії людства схожими відомими практиками.

Література:

1. Белинский В. Г. Сочинения / Виссарион Григорьевич Белинский. – Москва: Изд-во К. Солдатенкова и Н. Щепкина, 1859. – 392 с.
2. Воропаев Е. П. Пути совершенствования мастерства артиста / Евгений Павлович Воропаев. – Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing, 2017. – 77 с.
3. Вильсон Гленн. Психология артистической деятельности: Таланты и поклонники. Пер. с англ. / Гленн Вильсон. – М.: «Когито - Центр», 2001. – 384 с.
4. Гуревич П. С. Роптание души и мистический опыт (Феноменология религии У. Джеймса) / Павел Семенович Гуревич // Джеймс. У. Многообразие религиозного опыта / Павел Семенович Гуревич. – Москва: Наука, 1993. – С. 411–424.
5. Козлов Н. И. Десенсибилизация - королева психотерапии! [Електронний ресурс] / Николай Иванович Козлов // Психологос. – 2019. – Режим доступу до ресурсу: <https://www.psychologos.ru/articles/view/desensibilizaciya---koroleva-psihoterapii-vos-zn->
6. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – М. : Педагогика-Пресс, 1999. – 440 с.
7. Психология. Учебник для гуманитарных вузов / Под ред. В. Н. Дружинина. – СПб. : Питер, 2001. – 656 с.
8. Словарь философских терминов / Науч. ред. проф. В. Г.

Кузнецова. М.: ИНФРА-М, 2007. – 400 с.

9. Сознание. Рефлексия. Созерцание: Материалы методологического симпозиума (2-9 августа 2014 года) / Анисимов О. С., Акопов Г. В., Акопян Л. С., Предисловие – Коршиковой Л. В. Самара: Издательство ВЕК#21, 2014. – 155 с.

10. Меленчук Л. И. Медитативно-созерцательная практика в повседневной жизни [Электронный ресурс] / Лалита Леонидовна Меленчук // Харьков. – 2019. – Режим доступа до ресурсу: <https://www.youtube.com/watch?v=5JNJw2TPs4w&feature=youtu.be>.

Summary. In this article theoretical and practical aspects of meditation and contemplation techniques are specified, the use of more correct term for an artistic audience is justified (contemplative-meditation practice); some results of experiment are presented in Kharkov National University of Arts.

Keywords: meditation, contemplation, psychophysical improvement of artists, art pedagogy.

Аннотация. В статье уточняются теоретические и практические аспекты техник медитации и созерцания; обосновано употребление более корректного для артистической аудитории термина (созерцательно-медитативная практика); представлены некоторые результаты эксперимента в ХНУИ.

Ключевые слова: медитация, созерцание, психофизическое совершенствование артистов, педагогика искусств.

Губенко Александр Владимирович

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник
Института психологии имени Г.С. Костюка Национальной академии
педагогических наук Украины, Киев (Украина).
aglado2014@gmail.com

ТВОРЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК СОЧЕТАНИЕ НЕСОЧЕТАЕМОГО

...И гений, парадоксов друг!
А.С. Пушкин

Аннотация. Во многих случаях творчество нового представляет собой процесс сочетания несочетаемого. В статье описывается процесс творческого мышления на основе объединения отдаленных идей и понятий.

Ключевые слова: творческое мышление; приемы развития творческого мышления; противоречие; творчество нового.

Введение. Механизмы и основные особенности креативного мышления изучали многие ученые – Г.С. Альтшуллер, Ф. Баррон, Э. Боно, Г.Я. Буш, Д.Б.

Богоявленская, А.В. Брушлинский, М. Вертгеймер, Дж. Гилфорд, В. Н. Дружинин, К. Дункер, А. Кестлер, А. Кроплей, Я.А. Пономарев, В.А. Моляко, Ф. Цвикки и др.

Можно выделить несколько инвариантных креативных качеств интеллекта: 1) интеллектуальная творческая инициатива (Богоявленская Д.Б.), 2) широта категоризации («широта ассоциативного ряда», «отдаленность ассоциаций»), 3) беглость мышления, 4) гибкость мышления, 5) оригинальность мышления [9, с.115].

Мы хотели бы особое внимание уделить второму из перечисленных качеств, связанному с широтой категоризации и объединением отдаленных идей. Это обусловлено тем, что, как нам представляется, во многих случаях творчество нового происходит путем объединения необъединимого, посредством сближения не связанных между собой очевидной общностью понятий, на границе противоречия.

Проанализируем, каким образом происходит создание нового на основе сочетания противоречивых или отдаленных понятий, и постараемся предложить принципы и алгоритмы построения эвристической методики развития мышления на этой основе.

Способность сочетать несочетаемое лежит в основе как многих креативно-мыслительных процессов, так и природных.

Умение сближать отдаленные понятия, взятые из не связанных между собой областей опыта, и на этой основе синтезировать новые образы и оригинальные идеи – очень важное слагаемое умственной одаренности.

Такие ученые, как Barron [16], Cropley [17] и некоторые другие обратили внимание на синтетичность и комплексность восприятия как важное творческое свойство, позволяющее установить сходство там, где для аналитического мышления оно совершенно отсутствует, и соединять признаки, которые для стандартного восприятия очень отдалены и объединены быть не могут.

В ряде работ, посвященных анализу механизмов творческого мышления, указывается на способность творчески комбинировать разнородные идеи [21; 22], как важнейшую среди творческих способностей и качеств.

С психосемантической точки зрения творческие идеи могут рассматриваться как результат объединения отдаленных узлов семантической сети, а стереотипные идеи как объединение ближайших узлов, но с большей силой [22].

Стереотипно-логический режим мышления в этом контексте может трактоваться как результат сильной активации небольшого количества узлов сети, а творчески-интуитивный – как менее выраженная активизация большого количества узлов, приемы содействия творчеству – как дополнительная стимуляция участков семантически-ассоциативной цепи (См.: [2, с. 313-314]).

Для характеристики способности соединять воедино два элемента информации, что приводит к возникновению новой идеи, Любарт предложил понятие «**селективное комбинирование**» [22].

Своеобразное описание возможности объединять отдаленные элементы знаний в новой комбинации дал Медник [23], предложив идею отдаленных ассоциаций как показателя творческих способностей.

Основная часть. В творческом мышлении противоречие не только не является препятствием для установления истинности высказывания¹, но необходимым условием существования истины. Это положение отражено в

¹ В формальной логике считается, что истина требует освобождения от противоречия внутри высказывания, а основной закон формальной логики – закон противоречия – гласит, что противоречивое высказывание, содержащее в себе взаимоисключающие суждения, не может быть истинным (См.: [14, с. 79]). Краеугольным камнем всех формально-логических конструкций и высказываний является принцип двужначности истины, который выражается в том, что верным считается либо утверждение, либо его отрицание, а третьего не дано. Именно так гласит еще один фундаментальный закон логики – закон исключенного третьего (См.: [14, с. 82]). В известном смысле формальная логика является мыслительным алгоритмом уничтожения противоречий. Тогда как логика творчества, наоборот, во многом базируется на алгоритмах объединения, слияния, синтеза и сосуществования противоречий. И мы это постараемся показать в этом материале.

принципе дополнительности, сформулированном одним из основоположников квантовой механики Н. Бором в 1927 г. и гласящем, что полное описание объектов достигается только лишь совмещением двух противоположных высказываний, одновременно рассматриваемых как правомерные в том смысле, что все они необходимы для исчерпывающего объяснения.

В этом отношении логика творчества является логикой парадокса (вспомним Пушкинское «и гений, парадоксов друг»), и вступает в прямую конфонтацию с формальной аристотелевской логикой, которая, как мы указывали, является двузначной.

Противоречие, а точнее высшая форма разрешения противоречия – синтез противоположностей – является источником творчества нового.

Это положение верно не только с гносеологической, но и с онтологической точки зрения. Онтологическое противоречие, единство противоположностей, совмещение в одном природном феномене несовместимых проявлений и процессов широко распространены в явлениях бытия и природы. И за примерами не надо далеко ходить, это может подтвердить любой профессиональный философ и методолог науки. Само бытие и жизнь парадоксальны и контраверсивны. Бытие содержит в себе противоречие между возможным и действительным, становление — между бытием и небытием. Жизнь, например, это медленное умирание.

Этаким онтологическим кентавром предстает элементарная частица Шредингера, являющаяся и волной и корпускулой. Невозможно понять, «вооружившись» законами формальной логики, природу так называемых виртуальных частиц в квантовой физике, которые существуют на границе между бытием и небытием, и в полном смысле этого слова, являются воплощенным парадоксом - одновременно существуют и не существуют.

Логика творчества как логика парадокса. Творческие инсайты и постижения парадоксальным образом сочетают в себе противоречивые и далеко разнесенные в ассоциативной семантической сети утверждения,

факты и идеи, преодолевая одновременно три формально-логических закона: закон тождества, закон противоречия и закон исключенного третьего. Противоположные определения и понятия при этом ставятся в отношение взаимодополнительности, когда каждое из них в отдельности освещает одну сторону истины, образуя вместе полную истину. Поэтому для творческого мышления действительны законы логики, которые отличаются от классических аристотелевских.

Известный советский писатель, популяризатор и историк науки Даниил Данин, основываясь на парадоксах квантовой физики, рассматривал возможность создания новой науки - кентавристики, как науки о сочетании несочетаемого [7].

Описанные выше закономерности мыслительной деятельности, законы «логики творчества», по нашему мнению, лежат в основе многих известных форм протекания и методов стимулирования творческого мышления, в частности, бисоциативного мышления, «янусова мышления», метода фокальных объектов, мыслительной стратегии комбинаторных действий В.А. Моляко [10], морфологического анализа Цвики, ряда приемов активизации изобретательского мышления и закономерностей развития технических систем Альтшуллера (в частности, таких, как прием дробления-объединения, и закономерность сворачивания функций технических систем), метода гирлянд ассоциаций Буша [4] и некоторых других.

Охарактеризуем сжато упомянутые проявления мыслительной творческой активности.

Бисоциация. Идеи и образы, полученные путем сближения отдаленных понятий, взятых из очень отдаленных или не связанных между собой областей опыта, называются **бисоциациями** [21]. Концепцию бисоциаций ввел в психологическую науку известный западноевропейский писатель и публицист Артур Кестлер. Если обычно человек ассоциирует понятия, относящиеся к близким содержательным областям, то в акте творчества имеет место бисоциация. Бисоциация – это совмещение понятий,

относящихся к несовместимым или очень отдаленным, на первый взгляд, сферам знания. Благодаря бисоциации происходит объединение двух содержательных областей, двух «матриц мышления».

Бисоциация помогла Иоганну Гуттенбергу изобрести типографский станок. Он наблюдал за работой пресса, которым давили виноград, и вдруг увидел на руке работника перстень с буквой. И его осенило: выкладывать текст из отдельных букв на прессе, смазывать их краской и отпечатывать на бумаге. Так, путем соединения далеких идей (виноградного пресса и перстня с печатью) возникло печатное дело.

Многие научные открытия и изобретения получены именно путем бисоциаций. Бисоциативное мышление развивается путем освоения интеллектуально-креативных навыков, связанных со способностью комбинировать и рекомбинировать функции и свойства предметов и явлений, синтезируя таким способом новые предметы и явления.

Ротенберг [23] ввел в научный оборот понятие **«янусово мышление»**, близкое к понятию «бисоциация». «Янусово мышление» предполагает сосуществование противоположных и противоречивых друг другу рядов мыслительных ассоциаций. Их наложение друг на друга увеличивает креативность человека.

В одном из своих исследований Ротенберг показывал студентам изображения, которые экспонировались либо друг за другом, либо одновременно на одном и том же месте пространства. Метафоры, порождаемые на основе наложенных друг на друга изображений, были более творческими, чем основанные на последовательных изображениях.

Одним из известных мыслительных методов создания новых идей, который связан с рекомбинацией свойств и функций предметов, является **метод фокальных объектов**. Он базируется на образовании неожиданных, небывалых ассоциаций путем присоединения к привычным объектам несвойственных им признаков и функций. Метод фокальных объектов – метод поиска новых идей путем присоединения к исходному объекту

свойств или признаков случайных объектов. Применяется при поиске новых модификаций известных устройств и способов, создании рекламы товаров, а также для тренировки воображения. Другие названия: Метод каталога, Метод случайных объектов. Автор метода Ф. Кунце (Германия, 1926 г.) (См.: [13]).

Цель метода - совершенствование объекта за счет получения большого количества оригинальных модификаций объекта с неожиданными свойствами. Суть метода состоит в перенесении признаков случайно выбранных объектов на совершенствуемый объект, который лежит как бы в фокусе переноса и поэтому называется фокальным. Возникшие необычные сочетания стараются развить путем свободных ассоциаций.

Метод отличается простотой и большими возможностями поиска новых точек зрения на решаемую проблему. В методе используются ассоциативный поиск и эвристические свойства случайности. Использование случайности позволяет получать решения, которые не могут быть получены другими способами, и ломающие привычные связи и представления.

Разновидностью метода фокальных объектов, переработанного в более совершенную форму, является, фактически, метод гирлянд ассоциаций Буша [4].

Перестановки и рекомбинации свойств, признаков и элементов технических систем являются существенной особенностью описанной В.А. Моляко стратегии комбинаторных действий (Моляко В.А., 1983) [10]. Она перекликается с концепцией Д. Саймонтона, который рассматривал творчество как случайную рекомбинацию идей (Simonton D.K., 1984) [24]. Но концепция В. А. Моляко идет дальше концепции Д. Саймонтона, предлагая механизм осознанной рефлексии и тактики управления процессом творческих рекомбинаций.

Стратегия комбинаторных действий состоит в перестановке, привнесении, изъятии, преобразовании и переносе каких-то частей или

признаков в контексты новых условий, в перекомбинировании частей одного механизма с другими механизмами [10, с. 99-100]. Для стратегии комбинаторных действий типичны определенные мыслительные тактики, а именно интерполяции, экстраполяции, замены, интеграции, комплексирования блоков, смещения [11, с. 113].

На принципе рекомбинации отдаленных и разнородных свойств, частей и признаков объектов и конструировании нового на основе такого комбинирования, построен метод морфологического анализа.

Этот метод решения задач и разрешения проблемных ситуаций был предложен в середине XX века американским астрофизиком швейцарского происхождения Фрицем Цвики (Zwicky F., 1943). Он предлагал использовать его для структурирования и исследования комплекса взаимосвязей внутри многомерных массивов данных, характеризующих сложные проблемные комплексы [25]. Ф. Цвики применял данный метод в самых разных областях исследований: от классификации космических объектов и разработки ракетных ускорителей до изучения правовых аспектов космических полетов и освоения космоса. Общая идея морфологического анализа состоит в выделении всех основных параметров проблемной ситуации, задачи или системы, подборе всех возможных значений этих параметров, переборе всех возможных комбинаций этих значений, а затем в выборе из всех полученных комбинаций наиболее оригинальных и практичных. Для оптимизации перебора строятся специальные многомерные таблицы.

Анализируя метод морфологического анализа и другие методики, мы можем выделить логико-семантический инвариант, неоднократно встречающийся при исследовании различных приемов развития мышления и форм протекания творческой мыслительной деятельности: *на начальном этапе происходит аналитическое вычленение свойств, сторон и структурных единиц объектов, затем их рекомбинация; в процессе рекомбинаций осуществляется сближение разнородных, противоречивых и*

отдаленных семантических ячеек; наконец, происходит синтез нового на основе сближения разнородных и противоречивых частей.

Интересна в связи с рассматриваемой нами проблемой **концепция латерального мышления Э. Де Боно**. Функция латерального мышления – разрушение стереотипов и создание новых моделей на основе допущения «необоснованных», «нелогичных» комбинаций единиц информации, пересмотр старых моделей на основе разрушения стереотипов для того, чтобы дать элементам знаний сгруппироваться по-новому. Основными способами изменения и развития информации в теории латерального мышления являются свободная, немотивированная перегруппировка элементов; расширение информационного поля за счет включения случайной «боковой» информации; скачкообразный путь развития мысли, в процессе которого допустимы прыжки в любую сторону от проторенного логического пути. [3].

Анализ понятия «латеральное мышление», таким образом, показывает, что его главнейшими особенностями является разрушение стереотипных логических связей и объединение необъединяемых семантических элементов.

Нами на основе анализа вышеперечисленных форм протекания мышления и методов его активизации вычленены и обобщены алгоритмы активизации творческого мышления, направленные на аналитическую диссоциацию свойств и функций предметов и их рекомбинацию с целью создания нового продукта. На их основе сконструированы соответствующие методики развития мышления. В основе упомянутых методов и форм творческого мышления, как уже отмечалось, лежат два противоположных и взаимодополняющих процесса: на первом этапе - аналитическое расчленение предметов и явлений на отдельные свойства, функции, структурные части, – и синтез и рекомбинация этих свойств, функций или частей в новое сочетание на следующем этапе, сочетание, которое становится основой новых идей, предметов и явлений.

В целом, игры со свойствами предметов и игры на рекомбинацию функций, соединённые вместе, образуют систему методов развития творческого мышления, которую мы назвали «*Методикой аналитическо-синтетической рекомбинации свойств и функций*» (сокращенно МАРС) [6, с.59-89].

Раскроем элементы нашей методики. Приведем некоторые интеллектуальные игры и упражнения, развивающие синтетическую стадию творческого бисоциативного мышления.

Из инструкции для детей и их родителей.

«Вот один из простых методов развития бисоциативного мышления у детей - упражнение «Сопряжение слов».

Упражнение «Сопряжение слов».

Строится два столбика случайных слов, не связанных между собой каким-либо очевидным образом ни по смыслу, ни близкой ассоциацией, ни каким-либо другим способом. Например, такие слова:

колесо	рюкзак
ботинок	очки
автомобиль	носки
палка	лестница
озеро	часы

Берется слово из левого ряда и сопрягается последовательно со всеми словами из правого ряда.

Полученные сочетания анализируются на предмет того, имеется ли в них рациональный смысл, не могут ли они описывать какие-то новые неизвестные предметы и явления или быть в основе уже известных. При этом могут возникать и нелепицы, что, однако, не должно смущать. В этом случае не стоит торопиться с выводами и следует попытаться найти какой-то

рациональный смысл, помня, что многие открытия и новые идеи сначала казались нелепостью.

Например, сочетаем слово колесо из левого ряда со словами из правого:
колесо + рюкзак = рюкзак на колесиках.

Казалось бы, это не имеет особого смысла. Но на самом деле это интересная рационализаторская идея – приделать к рюкзаку легкую платформу на колесиках. Она позволит облегчить груз (см. Рис. 1).



Рис. 1.

В самом деле, опора на легкую платформу из колесиков позволяет перенести часть веса рюкзака на платформу и облегчить нелегкую ношу туристов. А если понадобится, легкая платформа на колесиках позволит превратить рюкзак в багажную сумку на колесиках (рис. 2).



Рис. 2.

Продолжим сопряжение слов.

Колесо + очки = ? Анализ этого сочетания не приводит к открытию чего-либо рационального. Поэтому оставим его и продолжим сочетать колесо со словами из правого ряда.

Колесо + носки = ? Может быть, это шина, которую можно рассматривать как носок для колеса. В данном случае, ничего нового мы не изобрели, но нашли свежее сравнение: шина – носок для колеса. Идем дальше...

Теперь сочетаем ботинок.

Ботинок + рюкзак = ? Трудное для осмысления словосочетание, но может быть, это туристический ботинок с кармашками для компаса или складного ножа? (см. рис. 3) Или для иголок с нитками?



Рис. 3.

Идем далее.

Ботинок + очки = ?

Ботинок + носки = ботинки-гетры с теплыми чулками для зимы и туристических походов (рис. 4)



Рис. 4.

Ботинок + лестница = ?

Ботинок + часы = ботинки с часами, измеряющими время ходьбы – для лечебной и спортивной ходьбы; ботинки с часами – шагомерами.

Как видим, сочетания ботинка с очками и лестницей, кажется, оказались бесперспективными, но с носками, рюкзаком и очками принесло хоть и маленькие, но свежие идеи.

Также, применяя этот метод к данным словам, можно выудить еще целый ряд идей. Например, автомобиль с увеличительными стеклами, как у очков (чтоб дорогу было лучше видно), рюкзак для озера – водонепроницаемый надувной – можно надуть как мяч или резиновую лодку – и плыть. Возможны, конечно, придумать и другие варианты.

Заключение. 1. Творческое мышление связано с ситуацией, когда полное и глубокое понимание явлений происходит на основе сочетания несочетаемых идей, концепций и понятий, которые рассматриваются как дополняющие друг друга стороны действительности. В этом отношении, творчество имеет свою особенную логику, отличную от законов формальной логики.

2. Творческие идеи могут рассматриваться как результат объединения отдаленных узлов семантической сети, а стереотипные идеи как объединение ближайших узлов.

3. Понимание творчества как синтеза отдаленных семантических единиц позволило нам предложить новые технологии развития креативного интеллекта. На основе анализа вышеперечисленных форм протекания мышления и методов его активизации. Нами вычленены и обобщены алгоритмы активизации творческого мышления, направленные на аналитическую диссоциацию свойств и функций предметов и их рекомбинацию с целью создания нового продукта.

Список литературы

1. Альтшуллер Г. С., Злотин Б. Л. и др. Поиск новых идей: от озарения к технологии (Теория и практика решения изобретательских задач). - Кишинев: Картя Молдовеняскэ, 1989.
2. Белова С.С. Творчество и опыт его компьютерного моделирования // Творчество: от биологических оснований к социальным и культурным феноменам / Под ред. Д.В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – 736 с. (Научные школы ИП РАН). С. 305-317.
3. Боно Э. Латеральное мышление. СПб., 1999.
4. Буш Г.Я. Основы эвристики для изобретателей. Рига, 1977.
5. Буш Г.Я. Методы технического творчества. – Рига: Лиесма, 1972. - 90 с.

6. Губенко А.В. Как воспитать гения, или Инвестиция в Вашего ребенка. (Для детей от 5 до 16 лет): Книга для родителей, детей, педагогов и психологов. – Киев; Тернополь, 2012. – 132 с.; илл.
7. Данин Даниил. Старт кентавристики // «Наука и жизнь», №5, 1996 г., с. 65-72; №6, 1996 г., с. 68-77.
8. Заика Е.В. Комплекс интеллектуальных игр для развития мышления учащихся // Вопросы психологии. – 1990, №6, с. 86-92.
9. Ларионова Л.И. Культурно-психологические факторы развития интеллектуальной одаренности. – М.: Изд-во «Институт психологи РАН», 2011. – 320 с.
10. Моляко В.А. Творческая конструкторология (пролегомены). – К.: «Освіта України», 2007. – 388 с.
11. Роменец В.А. Психологія творчості: Навч. посібник. 3-тє вид. – К.: Либідь, 2004. – 288 с.
12. Тамберг Ю.Г. Развитие творческого мышления детей. – Екатеринбург: У- Фактория, 2004. – 208 с.
13. Техническое творчество: теория, методология, практика. Энциклопедический словарь-справочник. / Под ред. А. И. Половинкина, В. В. Попова. М.: НПО "Информ-система", 1995. – 325 с.
14. Формальная логика. Учебник для философских факультетов университетов / Под ред. И.Я. Чупахина, И.Н. Бродского. - Л.: Издательство Ленинградского университета. 1977. - 357 с.
15. Шрагина Л.И. Логика воображения. Учебное пособие. – Одесса: Полис, 1995. – 111 с., ил.
16. Barron F. The disposition toward originality // P.E. Vernon (ed.). Creativity. L., 1972. P. 273-288.
17. Cropley A.I. Creativity. Zongman. 1971.
18. Fishbach A., Forster J., Werth L. Attentional Priming Effects on Creativity // Creativity Research Journal. 2003. V. 15. № 2-3. P. 277-286.
19. Friedman R.S., Fishbach A., Forster J., Werth L. Attentional Priming Effects on Creativity // Creativity Research Journal. 2003. V. 15. № 2-3. P. 277-286.
20. Howard-Jones P.A., Myrray S. Ideational Productivity, Focus of Attention and Context // Creativity Research Journal. 2003. V. 15. № 2-3. P. 153-166.
21. Koestler A. The act of creation. London. Hutchinson. 1964.
22. Mouchiold, C, & Lubart, T.I. (2002), «Social creativity: A cross-sectional study of 6- to 11-year-old children», International Journal of Behavioral Development, 26 (1), 60-69.
23. Rothenberg, A. (1996), «The Janusian process in scientific creativity» // Creativity Research Journal, 9 (2-3), 207-231.
24. Simonton D.K. Genius, creativity and leaderships: Psihometric inquires. Cambridge. 1984
25. Zwicky F. Discovery, Invention, Research – Through the Morphological Approach. Toronto: The Macmillan Company, 1969.

Summary: In many cases, new creativity flows like a combination of incongruous things. The article describes the development of creative thinking based on association of distant ideas and concepts.

Keywords: creative thinking; methods of creative thinking; contradiction; creation of the new.

Анотація. У багатьох випадках творчість нового являє собою процес поєднання непок'єднуваного. У статті описується процес творчого мислення на основі об'єднання віддалених ідей і понять.

Ключові слова: творче мислення; прийоми розвитку творчого мислення; протиріччя; творчість нового.

Гурлева Тетяна Степанівна

кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник лабораторії
консультативної психології і психотерапії (м. Київ)

t.s.gurleva@gmail.com

ОСОБИСТІСНА ЗРІЛІСТЬ ГРОМАДЯНИНА ЯК ГАРАНТІЯ УСПІШНОГО ПРОТИСТОЯННЯ АГРЕСИВНОМУ МЕДІА-ВПЛИВУ

*«Рабство знищує людину ще до того,
як вона починає любити свої кайдани» /франц. філософ Л. Вовенарг/*

Анотація. У статті обговорюється зв'язок здатності громадянина протистояти агресивному медіа-впливу з особистісною зрілістю людини. Окреслено орієнтири психологічної допомоги громадянину у зміцненні його суб'єктності в умовах дезорієнтуючого інформаційного простору.

Ключові слова: особистісна зрілість, агресивний медіа-вплив, суб'єкт, діалог, ЗМІ, психологічна допомога особистості на шляху до зрілості.

В умовах жорсткого інформаційного протистояння, протиріч і невизначеності у донесенні через ЗМІ значень і смислів, гострою стає потреба у допомозі сучасному громадянину – як споживачу різноманітної медіа-інформації – протистояти негативному, руйнівному, агресивному, маніпулятивному впливу на його свідомість і поведінку, на визначення свого місця в суспільстві, вектору власного життя.

Певною загрозою для психологічного стану сучасного українця, для становлення його внутрішньої картини світу виступають як зовнішні фактори, так і внутрішні. До внутрішніх чинників можна віднести рівень

сформованості психологічної зрілості особи, наскільки цю людину можна назвати психологічно зрілою чи такою, яка вже подорослішала соціально, політично, духовно тощо. Коли «біологічне, і соціальне, і духовне не пригнічують одне одного, а складно і плідно взаємодіють, породжуючи унікальне «диво» (термін О.Ф. Лосєва) — людську особистість» [7].

В цьому контексті говоримо як про окрему особистість – «зріла особистість», так і про суспільство взагалі – «зріле суспільство». Серед зовнішніх факторів можна виділити як досконалі інформаційні технології, які можуть згубно впливати на розвиток особистості, її суб'єктності, так і вплив суспільства, яке саме по собі може характеризуватись як не досить зріле чи навіть незріле, інфантильне, схильне до навіювань, маніпулювань, змін за намірами тих, хто має на меті ціннісно-смыслову дестабілізацію, зневіру, збайдужіння до власної долі і майбутнього своєї країни як окремих людей, так і цілих верств населення.

Мета статті – теоретично обґрунтувати зв'язок здатності протистояти негативним медіа-впливам з психологічною зрілістю людини, сформованості тих якостей і властивостей, які виявляють громадянина як суб'єкта свого і суспільного життя; означити орієнтири психологічної допомоги громадянину у зміцненні його суб'єктності в умовах дезорієнтуючого інформаційного простору.

Перед сучасною людиною на перший план висувається необхідність побудови індивідуальної системи координат, знаходження власних орієнтирів, разом з тим зростає вплив людини на соціум і на світ у цілому [12, с. 144]. Своєчасно говорити про творення суспільства як суб'єкта, про колективну свідомість, яка впливає на індивідуальну. Як зауважував Г.О. Балл, «суб'єкт – людина, що володіє свідомістю або система, що складається з таких людей (колектив, організація й т.д.); будемо розглядати свідомість як атрибут не тільки індивідуальних, але й колективних суб'єктів...» [1, с. 168].

З позицій раціогуманізму, Г.О. Балл писав, що «гуманістична орієнтація в галузі освіти, виховання, психологічної допомоги і т.д. припускає спрямованість:

а) на гармонійне вдосконалювання цілісного індивіда (*особи*);

б) на підвищення рівня його *особистісного* розвитку, що вимагає якомога повнішого й органічного (відповідно до ресурсів і потенцій особи) його «входження в культуру», причому в якості не тільки її носія, але і її творця. Втім, точніше говорити про входження в систему, компоненти якої являють собою репродуктивно-нормативну й діалогово-творчу сторони культури в її загальнолюдському, особливому (національному, професійному, тощо) і індивідуальному (особистісному) модусах» [1, с. 156].

Проблема зрілості особистості займає чільне місце в роботах багатьох вчених (Б.Г. Ананьєв, Л.І. Анциферова, М.Й. Боришевський, Г.І. Везенкова, Ю.З. Гільбук, Є.І. Головаха, О.М. Леонтєв, С.Д. Максименко, К.М. Муздибаєв, Г. Олпорт, Ф. Перлз, А.О. Реан, К. Роджерс, В.В. Рибалка, О.В. Темрук, Д.Й. Фельдштейн, О.С. Штепа та ін.). Зазначається, що особистісна зрілість характеризується активною участю людини у житті суспільства, розвиненим почуттям відповідальності, здатністю до ефективного використання своїх знань та здібностей, потребою у піклуванні про оточуючих і психологічній близькості з іншими людьми, сформованістю ієрархічної структури ціннісних орієнтацій, здатністю до конструктивного вирішення різних життєвих проблем на шляху до найповнішої самореалізації.

Вивчаючи поняття особистісної зрілості, Г.І. Меднікова постулює, що зрілість тлумачиться не як даність віку, а як досягнення певного, відповідного до типу особистості способу життя (К.О. Абульханова і Т.М. Березіна). Зауважується, що це поняття описує достатню слабкість взаємозв'язку дорослості як вікового етапу й зрілості як якості особистості: індивід, що не досяг фізичної дорослості, може бути морально зрілим, і навпаки, не всі дорослі досягають повної зрілості. (Е. Еріксон, Г. Олпорт), отже дорослість і

зрілість – ці поняття хоча й близькі, але не тотожні (О.О. Бодальов). Сама вчена розглядає особистісну зрілість як цілісний системний феномен [8].

Заслуговує на увагу дослідження А. Маслоу, на основі якого вчений виділив наступні спільні якості зрілих особистостей: ефективне сприйняття реальності й комфортні взаємини з нею; прийняття себе, інших, природи; спонтанність; зосередженість на проблемі; відстороненість; незалежність від культури й оточення; постійна свіжість оцінок; безмежні обрії; соціальне почуття; глибокі, але виборчі соціальні взаємини; демократичний характер; моральна переконаність; невороже почуття гумору; креативність. Якщо особистість вільна й має можливість прислухатися до себе й опертися на себе, як на цілісну природну істоту, точно й повно відображаючи, що відбувається в ній самій, то «тенденція до актуалізації» діє на повну силу й забезпечує рух людини – незважаючи на можливі помилки й труднощі – до більшої зрілості, до більш повноцінного життя.

Слушним є порівняння Г. Олпорта поняття «зріла особистість» із поняттям «здорова особистість», яка опановує своїм оточенням, демонструє певну єдність особистості й здатна правильно сприймати світ і себе; по-друге, вона не може бути досягнута без міцного почуття ідентичності; здатна до самоактуалізації. Вчений виділив шість критеріїв зрілості особистості: розширення почуття Я; теплота у відношенні до інших; емоційна безпека (прийняття себе); реалістичне сприйняття, уміння й завдання; самооб'єктивація: розуміння й гумор; єдина філософія життя. О.Р. Калітієвська і Д.О. Леонт'єв виділяють здатність до самодетермінації, тобто здатність діяти, не піддаючись зовнішнім тискам, відповідно до власних довгострокових інтересів і ціннісно-значеннєвих орієнтацій. Здатність до самодетермінації виникає в ході індивідуального розвитку на основі інтеграції свободи й відповідальності. Під свободою розуміється вища форма активності, що виражається в здатності ініціювати, припинити або змінити напрямок діяльності в будь-який момент, а під відповідальністю –

вища форма саморегуляції, що виражається в усвідомленні й використанні себе як причини змін у собі й зовнішньому світі [цит. за 8].

Особистісна зрілість є результатом і ресурсом особистісного розвитку, обумовленим активністю особистості, її здатністю до самодетермінації, саморегуляції, потребою в самоактуалізації й саморозвитку, прагненням до смислу як окремих своїх дій, учинків, так і життєвого смислу в цілому. Рівень особистісної зрілості визначається тим, наскільки особистість виступає суб'єктом власних трансформацій, свого саморозвитку. Структурними компонентами особистісної зрілості, за Ю.З. Гільбухом [3], є наступні: мотивація досягнення; ставлення до свого Я (Я-концепція); почуття громадянського обов'язку; життєва установка; здатність до психологічної близькості з іншими людьми.

Період переходу від дитинства до дорослості характеризується якісними і кількісними змінами у біологічній, психологічній, особистісній і соціальній сферах людини [2]. У самому широкому розумінні «особистісна зрілість» визначається як вищий рівень розвитку людини, пов'язаний з формуванням і стабілізацією у неї певних якостей [9].

Вчені М. В. Савчин, Л. П. Василенко зазначають, що дорослішання є етапом онтогенезу людини, який триває від 11-12 до 20 років і охоплює підлітковий вік, ранню та зрілу юність [2]. Втім, варто зауважити, що, як зазначає Ю.Г. Долінська, мають місце «приклади як ранньої зрілості, так і дорослої інфантильності» [цит.за 9, с. 311]. За нашими спостереженнями, соціально інфантильні особи, навіть нормально фізично і психічно розвинені, й можуть ставити перед собою загальнозначущу мету, вчасно і старанно досягати її схваленими спільнотою засобами, але вони не здатні порівнювати, аналізувати вимоги, норми, правила, різні точки зору та явища й події. Це люди без власних принципів, особистої життєвої позиції, з низьким рівнем розвитку внутрішньої, «автономної відповідальності». Соціальна характеристика моральної незрілості виявляється у неправильних формах

поведінки; підвищена навіюваність зумовлює підлегле становище у групі [4, с. 31].

Можна говорити, що дорослість і дитинчатість, особистісну зрілість або, навпаки, незрілість у різних сферах життєдіяльності характерна як для дитячого, підліткового і юнацького віку, так і для людей більш старшого віку. Зрілість-незрілість особистості визначається рівнем зрілості суспільства у цілому і встановлює рівень його розвитку. Доросла людина не завжди є зрілою (соціально, морально, духовно тощо), а значить ще перебуває у процесі дорослішання.

У сучасних соціокультурних умовах, в часи інформаційного протистояння, у період різноманітних реформаційних процесів, які сьогодні відбуваються у суспільстві, з особливою гостротою висувуються вимоги до людини як до соціально зрілої особистості, визнається вирішальна роль суб'єкта, який здатний здійснювати соціальні зміни і змінюватися сам. Чим прогресивнішим є суспільство, вважає С.М. Панченко, тим досконалішу, більш зрілу особистість воно вимагає і формує для здійснення своїх завдань. З іншого боку, чим вища соціальна зрілість людей, тим швидше рухається суспільство у своєму прогресивному розвитку [9].

Психологічна зрілість, дорослість особистості включає сформовані цінності і смисли, світогляд, свідомі переконання, впевненість у собі і своєму оточенні, відповідальність перед собою та іншими людьми, гідність і достоїнство тощо. Ці та інші ознаки і якості в значній мірі виступають запорукою внутрішньої протидії людини агресивним медіа-впливам. Але психологічне дорослішання взагалі є процесом, який характеризується періодами змін, ростом і спадом, прогресивними і регресивними тенденціями. Можна говорити про те, що наше суспільство, або принаймні його частина, певною мірою не є зрілим, переживає фазу дорослішання перед викликом, яким є факт засилля різноманітної, у тому числі ворожої, інформації, виявляючи неготовність її сприймати, певну розгубленість перед

новітніми технологіями тиску, невміння їх розпізнавати і правильно на них реагувати.

На процес дорослішання юних і дорослих громадян нашої країни впливають як внутрішні, так і зовнішні фактори. Серед останніх слід особливо підкреслити складні маніпулятивні технології, які враховують особливості матеріального, суспільного, політичного, духовного тощо життя людей, їх потреби й очікування. Ті, хто створюють маніпулятивні технології, не обходять увагою особливості особистісного дозрівання людини, і, використовуючи їх, гальмують чи спотворюють процес дорослішання і досягнення особистісної зрілості: дехто постає перед загрозою втратити критичність, автономність, відповідальність, минулі здобутки у процесі особистісного розвитку, напрям до власної суб'єктності, і стати керованою, безініціативною людиною, залежною від думки авторитета, легко «заковтувати наживку» стосовно, скажімо, швидких позитивних змін у суспільстві, країні, власному житті.

Психології маніпулювання і особливостям протидії йому в умовах інформаційних протистоянь присвячені праці відомих вчених (В.Л. Зливков, С.Г. Кара-Мурза, Л.А. Найдьонова, Г.Г. Поцепцов, М.Л. Смульсон, Н.В. Чепелєва та ін.).

Дорослу інфантильність часто-густо виявляє сучасний громадянин, зокрема стосовно здатності протидіяти агресивному медіа-середовищу і споживання величезного масиву інформації в нинішніх складних та вкрай суперечливих політичних, соціокультурних умовах. Тому постає питання психологічної допомоги у процесі особистісного дорослішання як молоді, так і дорослого населення, досягнення психологічної зрілості українця, який перебуває у новітньому інформаційному медіа-просторі. Оскільки психологічна зрілість забезпечується і формується сукупністю і рівнем певних якостей і властивостей особистості, розглянемо деякі з них, а саме: відповідальність, автономність, сформована смислова сфера, здатність до встановлення діалогу. Ці та інші якості та властивості є характеристиками

суб'єкта, для якого «Я» – причина того, що відбувається у мені самому і навколо мене, у світі, «Я» як «джерело психічної причинності», за виразом В.В. Зеньківського, як творча основа індивідуальності, як центр, що інтегрує психічне життя людини [цит. за 11].

У наукових працях у єдності розглядаються особистісна зрілість, довіра до себе і відповідальність (С.Л. Братченко, О.Р. Калітєвська, Д.О. Леонтьєв, В. Франкл, О.С. Штепа), особистісна зрілість і суб'єктність (Н.М. Дідик, А.В. Роменець, В.О. Татенко та ін.).

Основним показником зрілості особистості визнається *відповідальність*, та якщо людина підпорядкована лише соціальним інститутам, її відповідальність можна вважати незрілою. Визначальною є орієнтація особистості на себе, власну совість, закон, «виплеканий» усередині себе, зведення правил і вимог, за якими живе людина. Творче здійснення себе, орієнтація на власну совість, глибоке почуття внутрішньої відповідальності в пошуку вищих смислів, що формують життєвий задум і сприяють конструктивному перегляду власних життєвих орієнтирів і намірів, – усе це сприяє розвитку особистості «по висхідній» і забезпечує повноцінне становлення особистості як суб'єкта [4, с. 8, 39].

Важливою якістю особистості виступає *довіра до себе*, а також до інших людей, до світу у цілому, оскільки ці речі взаємопов'язані і взаємозалежні. Довіряючи собі (як особистості, суб'єкту), людина може активно і критично виділяти корисну і відсіювати шкідливу інформацію із ЗМІ, стверджуючи і зміцнюючи тим самим довіру до власних зусиль щодо дій і вчинків, подальших планів та їх здійснення. Самодовіра підсилюється, коли психолог підтримує людину у її прагненні особистісного росту, її впевненість у майбутньому, реальних діях і намірах сьогодні, враховуючи досягнуті успіхи у минулому. Про відсутність довіри можна говорити тоді, коли читач/глядач/слухач, орієнтуючись на поради і пропозиції, які лунають із медіа-джерел, «виключає власну суб'єктність», авторство свого життя і своєї життєвої ситуації.

Переважна більшість вітчизняних вчених вказують на надзвичайну актуальність довіри до себе як стрижневої характеристики особистості, вони виявили, що нестабільність довіри до себе викликає невпевненість, позбавляє рівноваги і веде до глибоких психологічних порушень (З.С. Карпенко, С.О. Ніколаєнко, Г.В. Циганенко та ін.). Водночас, «посилення довіри до себе у громадян позитивно вплине на зростання у них впевненості як особистісної риси і в цілому зробить можливим одужання українського суспільства від «хвороб» перехідного періоду» [6, с. 242].

За даними досліджень, довіра до себе пов'язана з *автономністю* особистості і *здатністю її до діалогічної взаємодії*, що забезпечує і виявляє взаємну довіру партнерів по спілкуванню і зміцнює довіру людини до себе (Т.С. Гурлева, О.В. Заверуха, Т.П. Скрипкіна та ін.).

Автономність – це самозаконність, самостійне буття, яке визначається власним розумом і совістю. Це – свобода, яка криється у самодетермінації і незалежності від зовнішніх впливів (Див. Енциклопед. словник, Тлумачний словник та ін.). Для автономних особистостей (за Г.С. Пригіним) характерні такі риси, як наполегливість, цілеспрямованість, впевненість у собі, розвинутий самоконтроль, схильність до самостійного виконання робіт та ін. За нашим визначенням, автономність особистості означає її самостійність, незалежність, є показником особистісної зрілості, індикатором позитивного спрямування особистісного розвитку, умовою й ознакою становлення внутрішнього морального закону людини (Т.С. Гурлева, 2011).

Питання діалогу вивчалися багатьма вченими (М.М. Бахтін, І.В. Виселко, Л.І. Мамчур, Н.В. Чепелева та ін.). На сьогодні вміння особистості вести міжособистісний діалог (а також внутрішній діалог як звернення до самого себе) розглядається як умова протидії впливу медіа-технологій. Діалогічне спілкування, яке будується і здійснюється безпосередньо через ЗМІ, здатне допомогти людині правильно, критично і зацікавлено сприймати і розуміти медійну інформацію, довіряти собі, бути толерантним до інших думок, формувати і зміцнювати власну життєву

позицію, психологічно зростати, ставати по-справжньому зрілою особистістю, яка здатна з позиції «дорослого» творити власне життя і майбутнє своєї країни, гармонізувати зовнішній і внутрішній світи.

На думку М.В. Папучі, внутрішній світ представляє собою «цілісну психологічну систему, що самоорганізовується, охоплює і упорядковує всю психіку людини», а діалогізм є механізмом і обов'язковою умовою структурування внутрішнього світу. Оскільки внутрішній світ – форма світу в цілому, то він, звичайно, виявляє собою структуровану цілісність, що, однак, залишається відкритою для впливів і змін [10, с. 83].

С.Л. Рубінштейн зазначає: «В силу того, що зовнішні причини діють лише через внутрішні умови, зовнішня обумовленість розвитку особистості закономірно поєднується із „спонтанністю” її розвитку... Закони зовнішньо обумовленого розвитку особистості – це внутрішні закони». За В. Франклом, «повноцінно існуюча особистість» (термін К. Роджерса) не та, що зосереджена лише на актуалізації самості або підвищенні конгруентності внутрішнього досвіду, а та, у якій ці процеси відбуваються самі собою, коли вона, спираючись на духовність, «відповідає на запити» життя [цит. за 10, с. 86, 106].

За даними нашого дослідження, сучасний громадянин як споживач, зокрема, текстової інформації (періодична преса, Інтернет) схильний до такого спілкування з автором тексту, яке характеризується діалогічністю. Причому, такі опитані демонструють рівень автономності, у той час, як ті, хто користуються матеріалами, які містять елементи тиску і прямих настанов, виявляють залежність (Т.С. Гурлева, 2015-2018). Діалогічність, діалогічна позиція особистості свідчить про повагу людини до себе та інших людей, до ставлення до іншого як до рівного, такого ж само суб'єкта, – тоді людина розпізнає і відхиляє маніпуляції, сприймає подібне спілкування як неповагу і умисне приниження.

Просвіювання і критичне використання медіа-інформації залежить також від *сформованої системи цінностей і смислів*: якщо людина

орієнтована, скажімо, на вищі смисли, такі як, честь, гідність, справедливість, правда, то повідомлення, які містять смислову розбіжність автора, виправдання неправдивої чи явно брехливої і агресивної інформації, дає підставу громадянину з сумнівом поставитись то того, що він читає чи слухає. І, навпаки, ціннісно-смилова дезорієнтованість, невизначеність людини, а ще і залежність (неавтономність) стають сприятливою умовою для того, щоб піддатися зовнішньому впливу.

Важливо підкреслити, що у свідомості людей має місце образ маніпулятора, як такого собі невидимки, який наділений нелюдськими можливостями, який усе знає, розуміє і маніпулює вашою свідомістю на свій розсуд. Незважаючи, безсумнівно, на певну майстерність такої людини, її рафіновані засоби впливу, не можна не зважати на те, що така особистість сама може бути не зрілою особистісно (бо є підлеглою тому, хто стоїть над нею і чиї завдання виконує, а значить є залежною, несамостійною), виявляючи безвідповідальність (бо нехтує нормами суб'єкт-суб'єктного спілкування, повагою до іншої людини, її довірою).

Цікавими у цьому сенсі є міркування сучасних учених Н.О. Євдокимової, В.Л. Зливкова і С.О. Лукомської: «Дивно, – пишуть вони, – але успішне маніпулювання розцінюється багатьма людьми як ознака сили і могутності. Тоді як сама потреба у такому впливі (і це підтверджують психологічні дослідження) породжена слабкістю – невірою в свої сили і можливості, нездатністю довіряти іншим людям та патологічною потребою їх контролювати» [5, с. 36]. Способом захисту від маніпуляції, є, на їхню думку «те, що будь-яку інформацію необхідно перевіряти на основі різних джерел. Аналіз і зіставлення допоможуть Вам правильно розставити акценти і вибудувати реальну картину того, що відбувається» [Там само, с. 55].

Певно, важливо не «боятися» маніпулятора і його впливу (часто невидимого, невізанованого) і перетворюватись у його жертву, а, розуміючи усі вади (а не лише достоїнства) цієї людини, *протиставляти його натиску власну міць* – поміркованість, логіку, критичність, відповідальність за свої

думки і вчинки, особистий досвід відстоювання принципів і переконань, силу високих людських цінностей і смислів, які виявляються значно сильнішими, ніж спроби маніпулятора змістити або спотворити ваше уявлення про події, себе, світ, інших людей і стосунки між людьми, почуття до того, що є для вас беззаперечною цінністю. Такою «відповіддю» маніпулятору людина лише виявить і підтвердить власну особистісну зрілість.

Психологічна допомога громадянину у зміцненні його суб'єктності в умовах дезорієнтуючого інформаційного простору може здійснюватись принаймні двома шляхами. Перший шлях – безпосередній, прямий – у процесі психологічних консультацій та психотерапії. Другий шлях – опосередкований, непрямий – через засоби масової інформації: телебачення, преса, радіо, Інтернет тощо.

Непряме спілкування може мати характер: а) інформування з психологічних проблем і шляхів їх вирішення, б) діалогу з людиною з метою активізації її суб'єктних якостей, формування власної позиції щодо предмету обговорення. А от, скажімо, подання інформації як спонукування до озвученого чи написаного у ЗМІ розуміння явищ, подій чи обставин, конкретних способів вирішення життєвих ситуацій не сприятиме розвитку людини як суб'єкта, гальмуватиме становленню і вдосконаленню таких якостей, як внутрішня відповідальність, орієнтація на власну совість, пошук життєвих смислів, що вивіщують особистість, а не залишають її на рівні задоволення нижчих потреб, таких як виживання, досягнення матеріального благополуччя тощо. Така психологічна допомога може бути ситуативною, на кшталт «швидкої допомоги» або психологічного «лікнепу» (наприклад, конкретні дії під час шоку, в якому опиняється людина), в іншому випадку є деструктивним, спрямованим на підпорядкування людини ініціатору такого спілкування.

Постійне вживання інформації, яка не формує думку і світогляд, може привчити людину до некритичного запозичення норм і цінностей, привласнення «чужих» зразків поведінки, зняття з себе відповідальності за

власне життя і свої вчинки, коли безвідповідальність стає бажаною, приємною, комфортною. Така «бажана безвідповідальність» можлива і в тому випадку, коли людині несила справлятися з тягарем відповідальності, приймати власні рішення, здійснювати особистий виражений вибір.

Висновки. Особистісна зрілість характеризується щонайменше такими якостями, як відповідальність, автономність, довіра до себе, сформована системи цінностей і смислів, діалогічна позиція, які є виразниками і складовими її суб'єктності. Вкрай важливим є звернення до свідомості людини, активізація її суб'єктної активності, особистісної відповідальності за споживання і творче осмислення отриманої медіа-інформації, створення психотерапевтичних технологій на принципі “суб'єкт-суб'єктної” взаємодії психолога з громадянами: ті, хто доносять інформацію, і ті, хто її сприймають, мають бути рівноправними суб'єктами взаємодії.

Суб'єкт-суб'єктне, діалогічне спілкування з людиною через різні ЗМІ є запорукою психологічної рівноваги отримувачів психологічної допомоги, свідомого розуміння ними конкретної життєвої проблеми, власних можливостей у її конструктивному вирішенні й у власному особистісному розвитку. У просторі ЗМІ необхідно надавати психологічну допомогу українцям у переживанні, пропрацюванні, подоланні та попередженні тих психологічних травм, які пов'язані з кризовою життєвою ситуацією, у протидії часто-густо деструктивної, дезорієнтуючої інформації. ЗМІ мають сприяти розвитку громадянина, патріота своєї країни, а також унікальної особистості, котра здатна змінювати і вдосконалювати себе саму і світ навколо.

Необхідні фахові, психотерапевтичні заходи (тренінги, заняття тощо), які мають бути спрямовані на формування адекватної самооцінки, позитивного ставлення до себе, формування довіри до себе та інших, розвиток емпатії, розширення поля цінностей і смислів, розвиток відповідальності й орієнтації на власну совість за їх самостійне і творче втілення в життя. Все це забезпечить успішне, а значить таке, що відповідає

збереженню цілісності особистості, її психологічному здоров'ю, протистояння агресивному медіа-впливу. *Перспективним* вбачається розробка технології психологічної допомоги сучасному громадянину на шляху до психологічної зрілості, особистісної цілісності і гармонії, аби бути здатним протистояти руйнівному медіа-впливу в кризових умовах життя.

Література:

1. Балл Г.О. Раціогуманістична орієнтація в методології людинознавства / Г.О. Балл. – К.: Видавництво ПП «СКД», 2017. – 204 с.
2. Вікова психологія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К. : Академвидав, 2005. – 359 с. – (Альма-матер).
3. Гильбух Ю.З. Тест-опросник личностной зрелости / Ю.З. Гильбух. – К.: Научно-практический центр «Психодиагностика и дифференцированное обучение», 1994. – 23 с.
4. Гурлева Т. Підліток: становлення відповідальності / Тетяна Гурлева. – К. : Шк. світ, 2010. – 128 с.
5. Євдокимова Н.О. Дорога змін: ефективне спілкування у кризових умовах життя: посібник із психології для «чайників» / Н.О. Євдокимова, В.Л. Зливков, С.О. Лукомська. – Миколаїв, 2016. – 116 с.
6. Єрмакова Н. О. Довіра до себе як особистісна детермінанта професійного зростання студентів юнацького віку / Н.О. Єрмакова // Вісник післядипломної освіти. – 2012. – Вип. 6. – С. 241-249. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo_2012_6_30
7. Максименко С.Д. Психологія особистості / С.Д. Максименко, К.С. Максименко, М.В. Папуча. – К.: ТОВ «КММ», 2007. – С. 25-36.
8. Меднікова Г. І. Особистісна зрілість: сутність та критерії [Електр. ресурс] / Г. І. Меднікова // Вісник Харківського нац. пед. Ун-ту імені Г. С. Сковороди. Психологія. – 2012. – Вип. 43(2). – С. 179-186. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu_psychol_2012_43\(2\)_22](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu_psychol_2012_43(2)_22)
9. Панченко С. М. Особистісна зрілість: сутність і перспективи актуалізації в умовах післядипломної освіти / С. М. Панченко // Вісник післядипломної освіти. – 2010. – Вип. 1(2). – С. 308-316. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo_2010_1%282%29_37
10. Папуча М.В. Внутрішній світ людини та його становлення: Наукова монографія / М.В. Папуча. – Ніжин: Видавець Лисенко М.М., 2011. – 656 с.
11. Татенко В.О. До питання про соціально-психологічний потенціал суб'єктно-вчинкового підходу / В.О. Татенко // Психологічні науки: проблеми і здобутки. – 2013. – Вип. 4. – С. 204-225. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pnpz_2013_4_18
12. Черноиваненко В.Д. Образ мира и потенциал самореализации личности: к вопросу о соотношении понятий / В.Д. Черноиваненко // Вісник

Одеського нац. ун-ту. Психологія. – Издательство: Одесский нац. ун-т им. И. И. Мечникова, 2011. – Том: 16, № 11. – С. 144-150.

Summary. The article discusses the connection of the ability of a citizen to resist the aggressive media influence with the personality maturity of a person. The guidelines of psychological assistance to the citizen in strengthening his subjectivity in conditions of disorienting information space are outlined.

Key words: personality maturity, aggressive media influence, subject, dialogue, mass media, psychological help of the person on the way to maturity.

Аннотация. В статье обсуждается связь способности гражданина противостоять агрессивному медиа-влиянию с личностной зрелостью человека. Очерчены ориентиры психологической помощи гражданину в укреплении его субъектности в условиях дезориентирующего информационного пространства.

Ключевые слова: личностная зрелость, агрессивное влияние медиа, субъект, диалог, СМИ, психологическая помощь личности на пути к зрелости.

Депутат Валентина Василівна

науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ)

vdeputat@i.ua

МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИ НА ОСНОВІ ОПИСУ ЇЇ КУЛЬТУРНОГО ПРОСТОРУ

Анотація. У статті поставлено завдання застосувати теоретичну модель культурного простору особи для формалізованого опису процесів, пов'язаних з виконанням завдань ціннісного опитувальника Шварца. Основний зміст даного підходу полягає в тому, що експлікація особою своїх особистісних цінностей може бути представлена як низка відображень взаємодій агентів її інтракультури в ході проведення опитування. Показано, що серед аспектів вивчення психологічних цінностей у запропонованому схематизмі можуть бути досліджено ціннісні стереотипи та ціннісні ідеали. За результатом теоретичного дослідження висунуто припущення, що особи, які ще не проходили тестові процедури, можуть мати істотно інші ціннісні орієнтації, ніж респонденти в експериментальній вибірці.

Ключові слова: культурний простір особи, ціннісні орієнтації, ціннісні стереотипи, ціннісні ідеали.

У низці робіт розглянуто етапи розробки теоретичної моделі культурного простору особи (далі КПО, див. [9], [10], [11] та ін) з

використанням ідей і понять *модельного трактування культури* [1], а також варіанту універсалізації репрезентації знань [2]. У цій статті поставлено *завдання* застосувати теоретичну модель КПО для формалізованого опису процесів, пов'язаних з виконанням особою завдань ціннісного опитувальника Шварца [6]. Відповідно до основної концепції розроблюваного підходу, процеси, що протікають в *інтракультурі* особи (див. про неї в зазначених вище роботах), будуть представлені як відображення модусів культури (типи таких відображень наведено у [3]).

Структура ціннісних орієнтацій та її трансформації можуть бути представлені як такі, що репрезентовані процесами взаємодій між агентами інтракультури даної особи: агентом *я*, агентами-ідеалами, іншими агентами. Будемо вважати, що формування структури цінностей забезпечено групою інтракультури, яку складають агент *я* і агенти-ідеали – ментальні репрезентації осіб, які є для даної особи значущими як носії певних ціннісних орієнтацій (ціннісних еталонів). У загальному випадку, внаслідок взаємодій агентів у розглянутій групі в момент часу T_i у агента *я* може проявитися один з наступних варіантів конфігурації рангів цінностей: 1) збережено її вихідну систему цінностей; 2) система цінностей змінена і в точності відповідає конфігурації рангів цінностей одного з агентів; 3) система цінностей змінена і не співпадає з системою цінностей жодного з агентів.

Для прикладу запишемо у вигляді відображень множин процеси для випадку (2), коли вплив агента *а* на агента *я* за час T_1 – T_2 полягає у зміні рангів цінностей останнього у відповідності до конфігурації їх рангів у агента *а*.

$$F : \{y_{T_1}\} \rightarrow \{y_{T_2}\}, \text{ де } \{y_{T_2}\} = \{a\}.$$

Нехай для нас представляє інтерес ціннісний домен, утворений особистісними цінностями А, Б, В, Г. Підставимо їх у попередній запис:

$$F : \{A_{y_{T_1}}; B_{y_{T_1}}; V_{y_{T_1}}; G_{y_{T_1}}\} \rightarrow \{A_{a_{T_2}}; B_{a_{T_2}}; V_{a_{T_2}}; R_{a_{T_2}}\}.$$

Замінивши літерні позначення цінностей їх цифровими рангами (якщо останні відомі), можна отримати запис впорядкованими парами елементів множин, наприклад:

$$F : \{(2;4), (1;2), (4;3), (3;1)\}$$

Числова репрезентація опису процесу може виявитися корисною, зокрема, для визначення характерних для даної особи законів формування і трансформації її особистих цінностей.

Виконання особою завдань ціннісного опитувальника є експлікацією процесів в інтракультурі, зокрема: актуалізації спеціалізованої групи агентів; визначення того, якою мірою їм притаманні властивості, описані в питаннях; реформування ціннісних компонентів Я-концепції в ході внутрішньогрупових взаємодій.

Розглянемо цю проблематику на матеріалі опитувальників №1 і №2 [6]. Якщо теми, пов'язані з ціннісними компонентами Я-концепції, вже були предметами обговорення у міжособовому діалозі або у внутрішньому діалозі між відповідними агентами, то в інтракультурі респондента може існувати спеціалізована група агентів для обговорення цих тем. Прийняття рішення в такій групі проявляється у відображенні множини питань з опитувальника на множину відповідей на них – при зіставленні кожному питанню певного числа (номеру рангу цінності). Вважаємо, що група є колективним агентом, який здійснює процеси, записувані наступним відображенням:

$$F_{Gr} : \{\text{Питан}_1, \text{Питан}_2, \dots, \text{Питан}_i\} \rightarrow \{-1, 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7\}.$$

Якщо в інтракультурі особи немає групи, яка обговорювала раніше ціннісну проблематику, і всі інші (крім я) агенти не мають ціннісних орієнтацій (тобто особі не відомі такі у інших осіб, представлених у її інтракультурі), то для виконання умов тесту особі буде необхідно актуалізувати та проаналізувати зміст суб-інтракультури агента я, зокрема семантичні модуси (суб'єктивні значення) слів, які запропоновано ранжувати в опитувальниках №1, №2, а також освоєні особою принципи ранжування.

Тепер розглянемо опитувальник «Профіль особистості». Опитувальник являє собою список з 40 характеристик людини, відповідних одному з 10 типів цінностей. Досліджуваному необхідно оцінити, якою мірою описувана в опитувальнику людина схожа або не схожа на неї за шкалою з 5 позицій: від «дуже схожа на мене» до «зовсім не схожа на мене». У використовуваному схематизмі опису психологічних процесів, пов'язаних з відповідями на це питання, можуть бути реалізовані різні підходи, у тому числі засновані на варіантах Я-концепції. Агент порівнює когнітивні та оціночні (для себе та Іншого) компоненти своєї я-концепції з компонентами особистості агентів, що представляють її осіб-ідеалів. Для того щоб дати відповіді на питання тесту, особі необхідно:

- 1) актуалізувати у своїй інтракультурі певну групу агентів;
- 2) визначити, якою мірою агентам групи є притаманна кожна з психологічних властивостей, описуваних у тестових питаннях;
- 3) сформувати або реформувати ціннісні компоненти своєї Я-концепції в ході взаємодій зазначених агентів.

Відповіді на всі питання характеризують компоненти Я-концепції досліджуваної особи. Ці відповіді можна розглядати як експлікацію конфігурації низки психологічних властивостей агента я на момент закінчення опитування. Вважаючи питання та відповіді модусами культури, в загальному вигляді процес відповідей на питання даного опитувальника можна записати відображенням

$$F : \{\text{Питан}_1, \text{Питан}_2, \dots, \text{Питан}_i\} \rightarrow \{\text{Відп}_1, \text{Відп}_2, \dots, \text{Відп}_i\}$$

Враховуючи те, що у формулюваннях питань укладені описання психологічних властивостей, а варіанти відповідей є описаннями міри вираженості цих властивостей, запис відображення можна трансформувати, використовуючи числові індекси відповідей

$$F : \{\text{Питан}_1, \text{Питан}_2, \dots, \text{Питан}_i\} \rightarrow \{0, 1, 2, 3, 4, 5\}.$$

У більш детальному аналізі взаємодій в інтракультурі слід враховувати змішані і фонові впливи агентів (про ці типи впливів див. у [3]).

Залежно від можливостей дослідження – поставлених завдань, можливостей отримання необхідних відомостей і т. д. – склад інтракультури може бути розширено. Зокрема, агентами можуть бути представлені: особа, що проводить опитування (або її деперсоналізована репрезентація), інші особи, значущі для досліджуваного у процесах продукування відповідей на питання цього тесту.

Ціннісні орієнтації особи є компонентами її Я-концепції, в складі якої, згідно з поширеним трактуванням, виділяють когнітивні (образ Я, уявлення про себе), афективні (емоційно-оціночна складові) і поведінкові (дії, викликані образом Я і самооцінкою) складові (див. [4], [12] та ін). Пов'язані з ціннісними орієнтаціями когнітивні та афективні компоненти Я-концепції (але не поведінкові) зазвичай і стають предметами експериментальних досліджень.

Психологічною проблематикою ціннісних орієнтацій займаються в різних її аспектах, та найбільш часто використовуваним інструментом емпіричних досліджень залишається метод прямого ранжирування цінностей (опитувальники Рокича–Шварца–Білські, див. [6]). Є підстави вважати, що при виконанні завдань досліджуваний експлікує елементи самооцінки. Оскільки кожен респондент має уявленнями про соціально схвалювані і несхвалювані – в даний період, даній ситуації – цінності, можна припустити, що, ранжуючи запропоновані в вигляді іменників і прикметників характеристики цінностей, він оцінює і себе. Те саме стосується і характеру завдань опитувальника «Профіль особистості». Візьмемо до уваги і те, що можуть бути розглянуті різні види самооцінок, у тому числі пов'язані з віковими змінами психіки, а також наявністю у респондента *внутрішніх еталонів* [12]. Прогностична спрямованість найбільш характерна в період молодості; з часом ця спрямованість більшою мірою відображає актуальні прояви особи, виконуючи при цьому регулюючу та корекційну функції: інтеріоризація оцінок, здійснюваних іншими, вже сталася, самооцінка особи орієнтована на внутрішні еталони. Зазначу, що як було показано вище, в

контексті опису КПО, формування ціннісних орієнтацій відбувається у взаємодії агентів інтракультури особи, включаючи агентів-ідеалів – носіїв ціннісних еталонів.

Серед аспектів вивчення психологічних цінностей, які ще на відображені в описанні КПО, виокремлю деякі. Можна розглядати різні форми існування цінностей (тут і далі за [7]). Крім ціннісних орієнтацій (ЦО), можуть бути розглянуто ціннісні стереотипи (ЦС – сподівання, пропонувані даній особі певними соціальними групами і усвідомлювані нею) і ціннісні ідеали (ЦІ – продукти оцінки особою своїх цінностей і проєціювання їх у своє минуле і майбутнє). ЦО вкорінені у практичній життєдіяльності особи і мало сприйнятливі до змін, а менше пов'язані з реально діючими цінностями ЦС і ЦІ з часом можуть зазнавати істотних змін. Тоді ЦО можна розглядати як репрезентації глибинних мотиваційних структур особи.

У зв'язку з аналізом проблематики генералізації особистих цінностей (за [8]) зазначено, що частиною універсальної *генералізуючої стратегії цілепокладання* повинна стати генералізація і полюсу термінальних, і полюсу інструментальних цінностей. Необхідність формування генералізуючої стратегії полягає у тому, що при її формуванні відкривається можливість гармонійного розв'язання особою її різноманітних ціннісних конфліктів.

Мінливість складу і співвідношення ціннісних орієнтацій розглядають також у зв'язку з *змістоутворюючою активністю* особи при формуванні, виборі і систематизації цінностей [5]. Ця активність багато у чому визначає ціннісну спрямованість особистості, її тип може бути охарактеризовано шляхом аналізу пануючих у даний момент (ситуація, вік, місце проживання тощо) *ціннісних векторів*. Найбільш типові ціннісні вектори можуть бути знайдені, зокрема, для вікових, соціальних, професійних та інших груп. У трактуванні КПО ціннісні вектори можуть бути визначено з матричних репрезентацій математичних просторів, утворених даними про взаємодії агентів, їх впливовості, ціннісних еталонах і їх рангах – кожний рядок і кожен стовпець матриці можна розглядати як записи векторів.

Підводячи підсумки, зазначу, що в роботі розглянуто застосування теоретичної моделі культурного простору особи для формалізованого опису процесів трансформації ціннісних орієнтацій в ході виконання особою завдань ціннісного опитувальника. Основний зміст даного підходу полягає в тому, що експлікація особою своїх особистісних цінностей може бути представлена як певна низка відображень взаємодій агентів її інтракультури в ході проведення опитування. Один з наслідків такого трактування полягає в тому, що вже саме проведення експерименту є чинником зміни Я-концепції особи. За результатами застосування опитувальника цінностей можна судити тільки про те, які ціннісні компоненти Я-концепції особа демонструє після тестування, але неможливо визначити, чи відбулися у неї ціннісні зміни та які вони. З цієї точки зору, статистична достовірність дослідження стосовно до певної вибірки (наприклад, соціальної групи) видається не цілком виправданою: особи, які ще не проходили тестові процедури, можуть мати істотно інші ціннісні орієнтації, ніж респонденти в експериментальній вибірці.

Література:

1. Балл Г. А. Модельная трактовка культуры и личности / Г.А.Балл, В.А.Мединцев // Психология индивидуальности: материалы IV Всероссийской научной конференции, г. Москва, 22–24 ноября 2012 г. / отв. ред. А.Б. Купрейченко, В.А. Штроо; Нац. иссл. ун-т «Высшая школа экономики»; Росс. гуманит. науч. фонд. – М.: Логос, 2012. – С. 36–37.
2. Балл Г. А. Стратегии универсализации представления человековедческих знаний / Г.А.Балл, В.А.Мединцев // Россия: Тенденции и перспективы развития. – Вып. 7. – Ч. II. – М.: ИНИОН РАН, 2012. – С. 668–673.
3. Балл Г.А. Формализованное представление культурных влияний / Г.А.Балл, В.А.Мединцев // Перспективы скоординированного социально-экономического развития России и Украины в общеевропейском контексте. Тр. Второй междунар. научн.-практ. конф. / РАН. ИНИОН. Отдел науч. сотрудничества и междунар. связей; Отв. ред. Ю.С. Пивоваров. – М., 2014. – С. 178–178.
4. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. / Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.

5. Волочков А.А. Ценностная направленность личности как выражение смыслообразующей активности / А.А. Волочков, Е.Г. Ермоленко // Психол. журнал. – 2004. – Т. 25, № 2. – С. 17–26.
6. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / В.Н. Карандашев. – СПб.: Речь, 2004 – 70 с.
7. Леонтьев Д.А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени / Д.А. Леонтьев // Психологическое обозрение. – 1998. – №1. – С. 13–25.
8. Маслов Е.С. Стратегии генерализации ценностной неоднородности опыта и их мировоззренческое значение / Е.С. Маслов // Уч. зап. Казан. ун-та. – 2012. – Том 154. – Кн. 1. – С. 110–119.
9. Мединцев В.А. Матрица культурного пространства лица / В.А. Мединцев // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Житомир. Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2011. – Том II. Психологічна герменевтика. – Випуск 7. – С. 58–78.
10. Мединцев В.А. Модель культурного пространства лица / В.А. Мединцев // Горизонты образования. – 2010. – №2 (30). – С. 75–83.
11. Мединцев В.А. Процессы в культурном пространстве лица и их свойства / В.А. Мединцев // Горизонты образования. – 2012. – № 3, т. 2. – С. 188–193.
12. Психология человека от рождения до смерти / Под общей редакцией А. А. Реана – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.

Аннотация. В статье поставлена задача применить теоретическую модель культурного пространства лица для формализованного описания процессов, связанных с выполнением задач ценностного опросника Шварца. Основной смысл данного подхода заключается в том, что экспликация лицом своих личностных ценностей может быть представлена как отображения взаимодействий агентов его интракультуры в ходе проведения тестирования. Показано, что среди аспектов изучения психологических ценностей в предложенном схематизме могут быть исследованы также ценностные стереотипы и ценностные идеалы. По результатам теоретического исследования выдвинуто предположение, что лица, которые ещё не проходили тестовые процедуры, могут иметь существенно иные ценностные ориентации, чем респонденты в экспериментальной выборке.

Ключевые слова: культурное пространство лица, ценностные ориентации, ценностные стереотипы, ценностные идеалы.

Annotation. The article deals with the task of applying the theoretical model of the person cultural space for a formalized description of the processes associated with the implementation of the Schwartz value questionnaire. The main point of this approach is that the explication of the person's personal values can be represented as a mapping of the interaction of the agents of his / her intraculture during the testing. It is shown that among the aspects of the study of psychological

values in the proposed schematism can also be studied value stereotypes and value ideals. As a result of the theoretical study, it is suggested that persons who have not yet passed the test procedures may have significantly different value orientations than the respondents in the experimental sample.

Keywords: person cultural space, value orientations, value stereotypes, value ideals.

Дружиніна Інна Анатоліївна

кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету (м. Рівне)

Мельник Ірина Сергіївна

здобувач магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю «Психологія» психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету (м. Рівне)

ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ТРИВОЖНИХ СТАНІВ НА ОСОБИСТІСТЬ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Анотація. У статті досліджується феномен тривожності та психологічні особливості впливу тривожності на особистість у юнацькому віці. Здійснюється порівняльний аналіз рівня тривожності серед здобувачів вищої освіти бакалаврського рівня першого та третього років навчання та магістрантів першого року навчання. Уточнюється суть і зміст тривожності та її вплив на студентську молодь вищезазначеного віку.

Ключові слова: тривожність, рівні тривожності, особистісна тривожність, ситуативна тривожність, шкала самооцінки, Q-сортування.

Постановка проблеми. Тривожність особистості – одне із актуальних питань сьогодення. Тривожність можуть викликати високі вимоги до професійних і особистісних якостей людини, нові умови соціалізації, конкуренція на ринку праці. Варто зазначити, що саме в осіб юнацького віку значно змінюються соціальні умови життя, що призводить до перебудови психіки, а тому збільшується ризик прояву станів тривоги. У молодших юнаків продовжує спостерігатися певна нестійкість нервової системи, котра не завжди здатна витримати сильні чи тривалі подразники. В цілому, весь період юності можна описати як не стійкий, суперечливий, нерівномірний

етап розвитку особистості. Варто зазначити, що сьогодні надмірна тривожність у суспільстві зумовлена нестабільною ситуацією в Україні та світі.

У словнику П. Горностая можемо визначити дефініції терміну «тривожність», які трактуються як «психічний стан емоційної напруги, настороженості, хвилювання, душевного дискомфорту, підвищеної вразливості при ускладненнях, загостреного почуття провини і недооцінювання себе у ситуаціях очікування, невизначеності або передчуття неясної загрози значущій рівновазі особистості» [2, с. 138-139]. На психологічному рівні тривожність відчувається як занепокоєння, стурбованість, нервозність і супроводжується у вигляді почуттів безпорадності, безсилля, незахищеності, самотності, неможливості прийняти рішення.

Тривогу як емоційний стан і як емоційну та особистісну рису, яка виникає у процесі адаптації до середовища та виконання різних видів діяльності, вивчали багато вчених: А. Захаров, К. Ізард, М. Литвак, А. Прихожан, З. Фрейд, К. Хорні, Г. Саллівен та ін.

Одним з перших, хто запропонував положення про тривожність як міжособистісний феномен у наукову психологію, був відомий психолог і психіатр Г. Саллівен. На його думку, напруження викликається незадоволенням потреб, які викликають порушення біологічної рівноваги, а також порушенням міжособистісної надійності, яке і породжує тривожність. Тривожність виникає від емпатійного зв'язку зі значущою людиною [7, с. 267].

Зигмунд Фрейд припустив, що тривога є наслідком неадекватної розрядки сексуальної енергії. Через 30 років, вже у 20-х роках ХХ сторіччя він переглянув свою теорію і прийшов до наступного висновку: тривога є функцією «Я» і призначення її полягає в тому, щоб попереджати людину про загрозу, що насувається. З. Фрейд розглядає тривогу з точки зору афекту, ігноруючи об'єкт, який її викликає. А тривожність він визначає як «природне

і раціональне» явище, реакція на сприйняття зовнішньої загрози (по Фрейду об'єктивна тривога), тобто те, що інші автори визначають як страх [9].

На відміну від З. Фрейда, К. Хорні не вважала, що тривога є необхідним компонентом у психіці людини. Навпаки, вона стверджувала, що тривога виникає в результаті відсутності відчуття безпеки в міжособистісних стосунках.

Карен Хорні вважала, що в дитинстві у людини є дві основні потреби: потреба у задоволенні і потреба у безпеці. Задоволення охоплює всі біологічні потреби. В розвитку дитини головною є потреба в безпеці, тобто це потреба бути бажаним та захищеним. Задоволення цієї потреби повністю залежить від батьків дитини. Якщо вони її задовольняють, формується «здорова» особистість. Якщо ж потреба не задовольняється батьками, у дитини формується базальна ворожість. Відповідно теорії К. Хорні, ті ж самі негативні переживання ворожості потім дитина відчуває і по відношенню до інших людей в теперішньому і в майбутньому. Таким чином у дитини з'являється базальна тривога, відчуття самотності та безпомічності перед лицем потенційно небезпечного світу. В подальшому житті, щоб компенсувати базальну тривогу, людина вдається до різних захисних стратегій, які К. Хорні назвала невротичними потребами [10].

Варто зазначити, що певний рівень тривожності – це природна і обов'язкова особливість активної діяльності людини. У кожної людини є свій оптимальний рівень тривожності, тобто корисна тривожність. Однак, високий рівень тривожності є суб'єктивним проявом неблагополуччя особистості. Тривожна людина постійно очікує несприятливого розвитку якихось подій, що мають відношення безпосередньо до неї. Навіть у досягненні успіху високо-тривожна особистість сподівається на негативні наслідки – висловлювання, оціночні судження, переживання, дії з боку оточуючих. На думку Л. Лепіхової, виникнення тривожності – результат недостатньої адаптивності психофізіологічних механізмів, що проявляються

в посиленні рівня активації нервової системи і, як наслідок цього, неадекватних поведінкових реакцій [8].

Відомий австрійський психоаналітик Ч. Рікрофт у праці «Тривога і нейротизм» поряд з аналізом взаємозв'язку тривожності і страху вводить класифікацію форм тривожних станів:

1. Тривожність – хвилювання. Подібне до відчуття страху, але відрізняється від нього тим, що стосується не особистих інтересів, а інтересів тих осіб, про яких піклується суб'єкт. Характеризується невизначеністю, яка виникає при оцінці важливості реальних подій.

2. Тривожність – передчуття. Характеризується присутністю ірраціональних факторів. Орієнтується на особисті інтереси.

3. Тривога – настороженість. Є виразом пильності і передбачливості. Дає можливість усвідомлювати і долати перешкоди, які у нього на шляху.

4. Тривога відокремлення. Характеризується відчуттям тривоги перед неможливістю мати нормальні соціальні зв'язки. Таку тривожність можна відобразити за формулою: вігільність (здатність зосередити увагу на нових враженнях) мінус соціальна комунікація.

5. Інтернальна тривога. Виникає внаслідок присутності думок, які підсвідомо знижують авторитет тих осіб, з якими інтерналізується суб'єкт. Нові психологічні дослідження свідчать про існування таких видів тривожності, як мобілізуюча та демобілізуюча тривожність. Мобілізуючий вид тривожності проявляється в підвищеній активності, аж до агресивності; в підвищеному апетиті. Демобілізуючий вид тривожності – в заціпенінні, здерев'янінні, раптовій втраті інтересу, апатії тощо. Особливо яскраво проявляється при наявності стійкої тривожності [6].

Аналіз наукових досліджень дозволяє виділити ряд вікових та статевих особливостей прояву тривожності. Так, в дошкільному віці більш тривожними є хлопчики, в період 9-12 років спостерігається приблизно однакова кількість тривожних дітей обох статей, після 12 років відбувається значне зростання тривожності у дівчат. У старшокласників спостерігається

зниження рівня тривожності в 10-му класі, проте в 11-му класі кількість високотривожних юнаків та дівчат значно збільшується [5, с. 140].

Саме в період юнацького віку у молодій людини виникає безліч соціальних протиріч, які здатні викликати різні тривожні стани. Юність прагне сформувати внутрішню позицію стосовно себе («Хто Я?», «Яким Я повинен бути?»), стосовно інших людей, а також до моральних цінностей, постає проблема вибору життєвих цінностей. Молода людина свідомо обирає своє місце серед категорій добра і зла. «Честь», «гідність», «право», «обов'язок» та інші, що характеризують особистість, гостро хвилюють людину в період юнацтва [4, с. 265].

Юність є етапом формування самосвідомості, етапом людської близькості, коли цінності дружби, любові, інтимної близькості можуть бути першорядними [3, с. 504].

Результати емпіричного дослідження. У контексті наведених аргументів нами було проведене дослідження впливу тривожних станів на особистість юнацького віку, що проводилось з 50 студентами 1, 3, 5 курсів спеціальності «Психологія» та «Практична психологія», що навчаються на психолого-природничому факультеті Рівненського державного гуманітарного університету.

Під час дослідження було використано такі методики: опитувальник Спілбергера-Ханіна «Шкала самооцінки ситуативної та особистісної тривожності» [11], методика «Q – сортування» (В. Стефансон) [12].

Опитувальник самооцінки Спілбергера-Ханіна включає 40 питань, 20 із яких призначені для оцінки рівня ситуативної тривожності (СТ) та 20 – для оцінки рівня особистісної тривожності (ОТ).

Ситуаційна, або реактивна, тривожність як стан характеризується емоціями, що переживаються суб'єктивно: напругою, турботою, занепокоєнням, нервозністю. Цей стан виникає як емоційна реакція на стресову ситуацію та може бути різним за інтенсивністю та динамічним у часі.

Під особистісною тривожністю розуміється стійка індивідуальна характеристика, що відображає здатність суб'єкта до тривоги і передбачає наявність у нього тенденції сприймати достатньо широкий спектр ситуацій як загрозливі, відповідаючи на кожен з них певною реакцією. Особистісна тривожність являє собою підвищену схильність до занепокоєння і тривожним переживанням без особливих на те причин.

Тому термін «особистісна тривожність» використовується в якості стійкої характеристики особистості, як її властивість, що відображає потенційну схильність розцінювати різні ситуації як погрозливі; для визначення здатності індивіда відчувати стан тривоги. Постійні переживання тривоги фіксуються та стають особистісною якістю – тривожністю. Наявність тривожності як стійкого утворення – свідчення порушень в особистісному розвитку. Особистісна тривожність зумовлюється соціальними, психологічними та психофізіологічними чинниками [1].

Ситуативна та особистісна тривожність проявляється, коли людина потрапляє в неприємну для нього ситуацію (наприклад, для студента це може бути здача іспиту, якого він чекав з тривогою). У цій ситуації негативні психологічні стани, тривожність накопичується у людини ще задовго до появи неприємної ситуації. І досягає свого максимуму особистісна тривожність у певний момент. Ситуативна тривожність іноді, залежно від своєї масштабності, може перерости в невроз.

Для діагностики особливостей студентської молоді було обрано методику «Q-сортування» В. Стефансона. Методика використовується для вивчення уявлень про себе. Вона дозволяє визначити шість основних тенденцій поведінки людини в реальній групі: залежність, незалежність, товариськість, нетовариськість, прийняття «боротьби» і уникнення «боротьби». Кожна з тенденцій має внутрішню і зовнішню характеристику, тобто залежність, товариськість і «боротьба» можуть бути істинними, внутрішньо притаманними особистості, а можуть бути зовнішніми, своєрідною «маскою», що приховує справжнє обличчя людини.

Залежність розглядається як внутрішнє і зовнішнє прагнення індивіда до прийняття групових стандартів і цінностей: соціальних, морально-етичних. Для таких особистостей характерні: підпорядкованість лідерам в групі, нерішучість у спілкуванні, покірність чужій волі, покірливість при виконанні наказів. В цілому у суспільстві характеризують цю особистість як слабохарактерну.

Незалежність пояснює внутрішнє і зовнішнє прагнення особистості не приймати групові стандарти (як соціальні, так і морально-етичні). У поведінці проявляється самостійність, рішучість, наполегливість у відстоюванні своїх поглядів.

Товариськість як прагнення особистості утворювати емоційні зв'язки як у своїй групі, так і за її межами. Людина життєрадісна в спілкуванні, жива і компанійська. Навколишні характеризують її як сангвініка за типом темпераменту.

Нетовариськість навпаки свідчить про прагнення особистості не утворювати емоційні зв'язки як у своїй групі, так і за її межами. Людина справляє враження понурості, байдужості до справ групи, млявості в спілкуванні, мовчазності та незворушності до проблем групи.

Прийняття «боротьби» – активне прагнення особистості брати участь у груповому житті, прагнення до досягнення більш високого статусу в групі. Прагнення до боротьби, завзятість у досягненні своєї мети, наполегливість у відстоюванні своїх поглядів. Вимогливість до оточуючих і непохитність волі. Принциповість в оцінках. Працездатність і цілеспрямованість.

При униканні «боротьби» особистість прагне піти від взаємодії, намагається зберегти «нейтралітет» у групових суперечках і конфліктах, схильна до компромісних рішень. Проявляється залежність, нерішучість і підпорядкованість чужій волі, безініціативність.

Проте у деяких досліджуваних можуть проявлятися амбівалентні характеристики, такі як: залежність / незалежність – внутрішній конфлікт особистості між прагненням до прийняття групових стандартів і цінностей і

одночасно – заперечення їх. У поведінці проявляються суперечливі риси: нерішучість у спілкуванні з проявом самостійності в деяких випадках.

Товариськість / нетовариськість. Внутрішній конфлікт особистості між прагненням особистості утворювати емоційні зв'язки як усередині групи, так і за її межами, і деколи байдужості до справ групи, млявості в спілкуванні та незворушності до проблем групи.

Прийняття «боротьби» / уникнення «боротьби». Внутрішній конфлікт особистості між активним прагненням брати участь у груповому житті, прагненням досягти високого соціального статусу в групі і прагненням піти від конфліктів, протидії, схильність до компромісних рішень.

У результаті дослідження ми отримали наступні показники: для більшості досліджуваних характерний високий рівень прояву особистісної та ситуативної тривожності (55%), тоді як середній рівень становить 35%. Всього 10% опитуваних мають низькі показники як особистісної так і ситуативної тривожності.

В цілому, більшості опитуваних (35%) притаманний високий рівень як особистісної так і ситуативної тривожності. Такі показники можуть свідчити про те, що у таких людей часто виникають несприятливі реакції на різні, найчастіше соціально-психологічні фактори. Наприклад, можливе постійне очікування негативного ставлення до власної особистості з боку інших, боязнь загрози своїй самоповазі тощо.

Особистісна тривожність (ОТ) як риса, властивість, дає уявлення про індивідуальні відмінності в схильності дії різних стресорів. Отже, тут мова йде про відносно стійку схильність людини сприймати загрозу своєму «Я» в різних ситуаціях і реагувати на ці ситуації з підвищенням ситуативної тривожності. Величина особистісної тривожності характеризує минулий досвід індивіда, тобто наскільки часто йому доводилося відчувати ситуативну тривожність.

Результати опитування студентів 3-го курсу показали наступну тенденцію: 50% досліджуваних мають середній рівень як особистісної так і

ситуативної тривожності, 25% – високий рівень, всього для 10% опитуваних характерний низький рівень загальної (особистісної та ситуативної) тривожності, та для 15% обстежуваних притаманний середній рівень тривожності з тенденцією до високого.

Такі показники можуть бути пов'язані із властивістю індивідів адекватно сприймати зовнішні стресові фактори, вмінням об'єктивно оцінювати особистісні властивості та навколишню ситуацію.

Аналіз результатів опитування студентів 5-го курсу допоміг визначити, що 35% досліджуваних характерний середній рівень тривожності, тоді як для 30% – середній рівень загальної тривожності з тенденцією до низького. У 15% опитуваних високий рівень особистісної тривожності, проте низький рівень ситуативної, та всього 10% досліджуваних мають високі показники як особистісної так і ситуативної тривожності. Низький рівень загальної тривожності мають тільки 10% студентів 5-го курсу.

Відсоткове співвідношення результатів досліджуваних за методикою вивчення уявлень людини про себе та її шести основних тенденцій поведінки в групі демонструють, що студенти 1-го курсу (45% досліджуваних) схильні до залежності при міжособистісній взаємодії, при цьому у 60% досліджуваних прослідковується тенденція до товариськості у відносинах та стратегія уникнення «боротьби» (60%).

Для опитуваних студентів 3-го курсу теж характерні високі показники залежності (60%), товариськості (45%) та уникнення «боротьби» (35%). При цьому, проявляється схильність досліджуваних до внутрішніх конфліктів, оскільки 55% опитуваних мають сумніви у своїх відповідях та не можуть однозначно прийняти рішення, одночасно обираючи протилежні категорії тенденцій. Порівнюючи результати досліджуваних студентів-п'ятикурсників, ми спостерігаємо таку ж високу тенденцію показників залежності (40%), товариськості (85%) та уникнення «боротьби» (45%), а також значний відсоток нульової оцінки, коли суми відповідей досліджуваних по одній

тенденції збігаються із сумою відповідей по протилежній (50%), що може спричиняти внутрішні конфлікти у окремих особистостей.

Результати показали, що у переважної більшості опитуваних студентів спостерігається високий відсоток тенденції до залежності, яка визначена як внутрішнє прагнення індивідів до прийняття групових стандартів і цінностей: соціальних і морально-етичних норм та правил, підпорядкування групі та загальній думці оточення. Разом з тим, для всіх груп опитуваних характерними є також високі показники товариськості та уникнення боротьби.

Тенденція до товариськості свідчить про контактність, прагнення створювати емоційні зв'язки як у своїй групі, так і за її межами. Тоді як, тенденція до уникнення «боротьби» показує прагнення піти від взаємодії при ситуації яка викликає тривожні реакції, зберегти нейтралітет у групових суперечках і конфліктах, схильність індивідів до компромісних рішень.

Отже, аналізуючи результати методик, ми можемо прослідкувати наступні тенденції. Для опитуваних студентів 1-го курсу здебільшого характерний високий рівень тривожності, проте у них присутня товариськість та бажання уникнути «боротьби», а також схильність до залежності, як спосіб взаємодії з групою людей.

Для студентів 3-го курсу притаманний, переважно, середній рівень тривожності. Результати методики міжособистісної взаємодії показали тенденцію залежності у поведінці, прагнення до товариськості і також уникнення «боротьби».

Опитування студентів 5-го курсу допомогло з'ясувати, що для більшості досліджуваних притаманний середній рівень тривожності, при цьому в міжособистісних стосунках респонденти, здебільшого, також орієнтуються на товариські стосунки з тенденцією до уникнення «боротьби» та залежність у поведінці.

Як показали результати дослідження, не зважаючи на те, що для студентів кожного курсу тривожність виникає внаслідок різних чинників, у

більшості досліджуваних спостерігається переважно високий рівень тривожності, а також прагнення до товариськості та уникнення «боротьби» із схильністю виявляти пристосування та залежність у міжособистісній взаємодії.

Висновки. Отже, ми виявили, що тривожність – це властивість особистості, що проявляється у виникненні відчуттів неспокою і невпевненості, хвилюванні що спричинене суб'єктивним чи суспільним значенням.

Тривога є адекватною реакцією на небезпеку, проте вона прихована і суб'єктивна, тому її причини часто невідомі. Тривожність характеризується більшою тривалістю, що зберігається в деяких випадках протягом усього життя. Тому, можна виділити два джерела тривожності: тривала зовнішня стресова ситуація та внутрішні психологічні чи особистісні причини. А також варто сказати, що тривожність, здебільшого, має деструктивний характер, адже не завжди пов'язана із причиною реальної загрози.

Аналізуючи результати дослідження ми з'ясували, що проблема тривожності у юнацькому віці є центральною проблемою розвитку особистості. Адже саме в цей період індивід стоїть на порозі серйозних виборів у житті. Якщо порівняти закономірності соціальної ситуації життєдіяльності юнаків на різних етапах студентства, а саме першого, третього та п'ятого курсів, то можна зробити висновки, що для кожного періоду стан тривожності провокують різні фактори.

Однак, ми можемо сказати, що рівень тривожності безпосередньо впливає на особистість юнацького віку, як позитивним так і негативним чином. Наприклад, прагнення студентської молоді до товариськості здатне забезпечити особистісну та професійну реалізацію у суспільстві. Проте, якщо міжособистісна взаємодія та спілкування буде будуватися на залежності індивіда від кола його оточення, у зв'язку із високим рівнем тривожності, то реалізація особистісного потенціалу не зможе набути якісного та продуктивного рівня.

Перспективним вважаємо подальше поглиблене вивчення даної проблематики.

Література:

1. Астапов В. М. Функциональный подход к изучению состояния тревоги / В. М. Астапов // Тревога и тревожность. – СПб.: Питер, 2001. – С. 156 – 165.
2. Горноста́й П. П. Психологія особистості: Словник довідник : [За редакцією П. П. Горноста́я, Т. М. Титаренко]. – К.: Рута, 2001. – 320 с.
3. Душков Б. А. Психологія людинознавства / Б. А. Душков. - М.: Персе, 2003. – 477 с.
4. Павелків Р. В. Вікова психологія: підруч. для студ. вищ. навч. закл. / Р. В. Павелків. – К.: Кондор, 2011. – 468 с.
5. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. / А. Прихожан. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.
6. Рикфорт Ч. Тревога и неврозы / Ч. Рикфорт ; пер. с англ. В. М. Астапов, Ю. М. Кузнецова. – М. : ПЕР СЭ, 2010. – 142 с.
7. Салливан Г. С. Интерперсональная теория в психиатрии / Г. С. Салливан. – М., 1999. – 290 с.
8. Таненко В. А. Ранняя профілактика відхилень поведінки учнів: (психолого-педагогічний аспект) / ред.. В. А. Таненко, Т. М. Титаренко. – К.: Педагогіка, 2004. – 128 с.
9. Фрейд З. Запрещение, симптом и страх / З. Фрейд // Тревога и тревожность. – СПб.: Питер, 2001. – С. 18-22.
10. Хорни К. Невротическая личность нашего времени / Карен Хорни. – СПб.: Питер, 2002. – 224 с.
11. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://psiukrearth.ru/psihologichni-testi-ta-igri/7854-shkala-ocinki-rivnja-reaktivnoi-ta-osobistisnoi.html>
12. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://studfiles.net/preview/5484659/>

Summary. The article deals with the phenomenon of anxiety and psychological peculiarities of the anxiety effect on young people at adolescence. A comparative analysis of the level of anxiety among the applicants of higher education of the bachelor level of the first and third years of study and the master degree students of the first year. The essence and content of anxiety and its influence on student youth of the above-mentioned age have been specified.

Keywords: anxiety, anxiety levels, personal anxiety, situational anxiety, self-esteem scale, Q-sorting.

Аннотация. В статье исследуется феномен тревожности и психологические особенности влияния тревожности на личность в

юношеском возрасте. Был осуществлен сравнительный анализ уровня тревожности среди соискателей высшего образования бакалаврской уровня первого и третьего годов обучения и магистрантов первого года обучения. Уточнена суть и содержание тревожности и ее влияние на студенческую молодежь указанного возраста.

Ключевые слова: тревожность, уровни тревожности, личностная тревожность, ситуативная тревожность, шкала самооценки, Q-сортировка.

Завгородня Олена Василівна

доктор психологічних наук, старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник лабораторії методології і
теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка

НАПН України (м. Київ)

zolen1958@gmail.com

ДІАЛОГІЧНО-ТВОРЧА СТРАТЕГІЯ ВПЛИВУ УЧИТЕЛЯ: ОСОБИСТІСНІ ЧИННИКИ

Анотація. Статтю присвячено особистісним аспектам педагогічної взаємодії; в контексті проблеми впливу, здійснюваного учителем, розглянуто дослідження його поведінки та особистісних якостей. Розширення простору свободи учнів пов'язано із діалогічно-творчою стратегією впливу, порівняно з імперативною та маніпулятивною. Запропоновано інтегративну модель психологічної підтримки вчителя як суб'єкта впливу на учня.

Ключові слова: особистість, педагогічна взаємодія, діалогічно-творча стратегія впливу, інтегративна модель, психологічна підтримка.

Категорія психологічного впливу розглядається в різних контекстах – психології особистості, педагогічного спілкування, малих соціальних груп, психотерапії [2; 5; 10; 12; 21; 23 та ін.]. «Психологічний вплив – це вплив на психічний стан, думки, почуття й дії іншої людини за допомогою винятково психологічних засобів (вербальних, паралінгвістичних або невербальних), з наданням йому права й часу відповідати на цей вплив» [23, с. 125]. Психологічний вплив може розглядатися як процес, що змінює вираженість різних аспектів активності суб'єкта (зовнішньої або внутрішньої), і як результат зазначених змін. Вплив може бути: довільний і мимовільний; прямий і непрямий; безпосередній і опосередкований; очевидний і прихований; короткочасний і тривалий [5].

Системний аналіз психологічного впливу охоплює питання його атрибутів, структури, функцій, стратегій здійснення, мішеней впливу, методів, видів, генези. В структурі психологічного впливу виокремлюють такі складові: 1) суб'єкт (ініціатор) психологічного впливу; 2) реципієнт психологічного впливу; 3) цілі; 4) дії; 5) результати психологічного впливу [13]. «Мішенями» впливу позначають якості, характеристики реципієнта, на які ініціатор спрямовує вплив.

У трактуванні педагогічної взаємодії та впливу особливої важливості і продуктивності набуває застосування інтегративних моделей. Розвитку інтегративних тенденцій в психології з останніх десятиліть ХХ ст. сприяла низка передумов[11; 27 та ін.]. Ідею інтеграції різних засобів психологічного впливу закладено в сутності особистісно орієнтованої педагогіки, у внутрішній логіці її розвитку, оскільки вплив вчителя, фокусуючись залежно від типу виховально-навчальних завдань переважно на певному аспекті психологічного буття і функціонування (когнітивній, поведінковій, емоційно-ціннісній, пізнавально-мотиваційній сфері учня тощо), не може не враховувати інші. Важливе значення також має залучення дитини в активну взаємодію з іншими дітьми в процесі використання інтерактивних технік в навчально-виховному процесі, коли складаються умови інтенсивного впливу на всі аспекти особистості, опрацьовані в межах різних психологічних орієнтацій. Залежно від того, що набуває пріоритетного значення у трактуванні педагогічної взаємодії, впливу учителя, наданні необхідної йому психологічної підтримки, на чому переважно зосереджується увага, можна говорити про домінування позицій психодинамічного, когнітивно-поведінкового та феноменологічного (гуманістичної та екзистенційної спрямованості) підходів.

Згідно з психодинамічним підходом, вважається, що, з одного боку, дитина розглядає вчителя як заступника батьків. Вона приходить у школу з настановами, мотивами, які сформувались в сім'ї, намагається їх реалізувати. З іншого – вчитель, свідомо чи несвідомо, завжди виступає проти подібного

переносу. Частіше за все це виявляється в неусвідомлюваних емоційних реакціях педагога щодо учня – його прийнятті або відторгненні. В свою чергу, вчитель може несвідомо переносити переживання власного дитинства на свої стосунки з учнями, отже характер цих стосунків знаходиться в залежності від ступеню особистісної зрілості самого вчителя. Підкреслюється також значення неусвідомлюваної мотивації при виборі професії педагога, яка теж може стати джерелом труднощів взаємин вчителя і учня. Наприклад, якщо учитель несвідомо уникає конфронтації зі світом дорослих, то це часто знаходить вияв в посиленні авторитарності у ставленні до учнів, за якою приховується почуття невпевненості. Сприятливою для успішної інтеграції дитини в школі буде ситуація, коли вчитель реалізує образ «ідеального батька (матері)», в зв'язку з чим підкреслюється значення глибокої психологічної підготовки вчителів [22; 24; 28].

В контексті поведінково-когнітивного підходу проблема конструктивності впливу вчителя тісно пов'язана з увагою до його стилю спілкування з дітьми (поведінковий аспект) та системи його педагогічних переконань, очікувань, вимог до себе та учнів (когнітивний аспект). Стиль педагогічного спілкування – відносно стійкий спосіб організації діяльності та спілкування. Стиль включає в себе систему очікувань та вимог, які ставляться до учнів, та певне ставлення вчителя до учня в цілому.

Феноменологічний підхід об'єднує різні варіанти гуманістично та екзистенційно орієнтованих психологічних концепцій. Інтеграція поведінково-когнітивного підходу з феноменологічним сприяє увазі до творчого потенціалу педагога та його використанню під час вдосконалення індивідуального стилю спілкування. Водночас провідна мета феноменологічного підходу полягає у підтримці буттєвої мотивації особи, подоланні смислодефіцитарних станів, пов'язаних з екзистенційним вакуумом, допомозі людині бути здатною до самопізнання, саморозвитку, реалізації особистісного потенціалу. Важливим є формування позитивної Я-концепції, рефлексія свого емоційного стану, почуттів і прагнень;

самореалізація у сфері професійної діяльності, а в контексті взаємин з учнями - усвідомлення особистісного розвитку і здоров'я дитини як найбільших цінностей.

Професіоналізм вчителя передбачає уміння створити умови фасилітації особистісного зростання (персоналізації) дитини. Існують відмінності, а часом, і суперечності між соціалізацією, метою якої є соціальна інтеграція, та персоналізацією (особистісним зростанням в розумінні гуманістичної психології), спрямованою на самореалізацію особи. Соціалізація здійснюється через ототожнення з лідером, з групою, що дає почуття захищеності; інтеріоризацію та присвоєння уявлень, норм, правил, цінностей, компетентності; ініціацію певною групою; включення у різноманітні мережі соціальних відносин. В результаті досягається соціальна інтеграція. Завданнями персоналізації є автономність; критичне осмислення групових уявлень, норм, цілей; ієрархізація цінностей; орієнтація у соціумі відповідно до власного життєвого проекту, самореалізація [30].

В більшості досліджень вивчається педагогічна взаємодія, ставлення вчителя до учня, зв'язок між різними аспектами їх функціонування (у когнітивній, поведінковій, емоційно-ціннісній, пізнавально-мотиваційній сферах), що, власне, налаштовує на інтегративний підхід.

Педагогічна взаємодія включає такі складові: 1) педагогічне ставлення; 2) педагогічне спілкування і 3) педагогічний вплив. Педагогічне ставлення трактується як особистісно значуще, образне, ціннісно-емоційне та когнітивне відображення людьми один одного, як внутрішній стан особистості, викликаний іншою людиною. Охарактеризовано такі типи ставлення педагога до учнів: стійкий позитивний, пасивно-позитивний; нестійкий; відкрито-негативний; пасивно-негативний. Дослідження показало, що вчителі початкових класів з позитивним ставленням до дітей більш точно уявляють особисті схильності учнів, їх стосунки та позиції в системі міжособистісного спілкування. Ще більш чітко ця тенденція виявилась у вчителів середніх та старших класів. Автори пояснюють відмінності тим, що

вчителів з позитивним ставленням до дітей відзначає більш глибокий інтерес до внутрішнього світу школярів, вони намагаються створити умови для їх особистісного розвитку [12].

Педагогічне спілкування – вербальна або невербальна поведінка, яку можна спостерігати в процесі розвитку та формування міжособистісних стосунків. Охарактеризовано авторитарний (імперативний, автократичний), демократичний та ліберальний стилі педагогічного спілкування [1; 15; 20; 25 та ін.], а також – діалогічний, довірливий, рефлексійний, альтруїстичний, маніпулятивний, псевдодіалогічний, конформний та монологічний типи педагогічного спілкування [9]. Вивчення індивідуального стилю спілкування учителя (як переваги певних мотивів, мети, способів виконання та оцінки результатів) показало його залежність насамперед від особистісних та соціально-психологічних чинників [15].

Педагогічний вплив має бути спрямований на досягнення позитивних змін психологічних характеристик вихованця (потреб, настановлень, моделей поведінки). З метою впливу вчителі намагаються подолати захист і бар'єри учня, змінити його психологічні характеристики або моделі поведінки в потрібному напрямку. Виокремлюють три стратегії впливу: імперативну, маніпулятивну, розвивальну [10]. Г.О. Балл порівнює діалогічні та монологічні (імперативні та маніпулятивні) стратегії в освітньому контексті. Імперативні впливи, за його визначенням, переважають в авторитарних суспільствах та освітніх системах і, транслуючи однакові та обов'язкові для всіх норми, ставлять кожного, хто навчається, у положення "автомата – приймача норм" і перешкоджають будь-яким відхиленням у його функціонуванні [2]. З огляду на спротив учнів, вчителі озброюються різноманітними санкціями – примус, заборона, ізолювання. Дитина стає або конформною, або ж негативістично налаштованою, втрачає бажання вчитись [1]. Водночас індиферентна до глибинних структур реципієнта імперативна стратегія може бути ефективною в екстремальних ситуаціях [21].

Маніпулювання діє в обхід внутрішнього контролю реципієнта впливу [21]. Маніпулятивні стратегії беруть до уваги суб'єктні, діяльнісні властивості реципієнта, проте організують його діяльність таким чином, щоб досягти власних цілей (що, природно, можуть як суттєво відрізнятися від цілей того, хто навчається, так і збігатися з ними) [2].

Розширення простору свободи учнів пов'язано із наданням переваги діалогічно-творчій стратегії впливу на особистість, порівняно з імперативною та маніпулятивною стратегіями. Така стратегія орієнтована на тривалий ефект, на розвиток особистості, здійснюється в процесі діалогу [2].

Переживання дитиною радості, щастя є важливим показником її емоційного благополуччя, зберігає її здоров'я. Проте за результатами проведених досліджень, тільки кожен третій учень відчуває себе у школі захищено, майже третина опитаних школярів (30,8%) в школі часто переживають негативні емоції. Серед причин учні називають, зокрема, такі: приниження з боку вчителя, упереджене ставлення педагога, небажання вчителя зрозуміти школяра, допомогти йому, байдужість до його проблем тощо [16]. Синдром психогенної шкільної дезадаптації, що спостерігається приблизно у 5-8% школярів, визначається як «психогенне захворювання та психогенне формування особистості дитини, що порушує суб'єктивний та об'єктивний статус учня в школі та сім'ї і ускладнює його розвиток» [6, с.89]. В учнів початкової школи цей синдром переважно пов'язаний з порушеннями в системі «учень-учитель». Вчитель для першокласника втілює шкільні норми, правила, вимоги; під його впливом складаються також стосунки дитини з однокласниками, ставлення до себе, самооцінка [9; 19]. Виявлено такі чинники деструктивного впливу педагога: особистісна тривожність та надконтроль поведінки через домінування чи гіперопіку веде до зниження соціальної активності дітей; поведінкова агресивність педагогів на тлі неадекватного самооцінювання означає, що вони неусвідомлено провокують відповідні реакції дітей; байдужість, формальне ставлення до чуттєвої, незбалансованої і незахищеної дитини руйнує можливості порозуміння з

нею, блокує розв'язання її проблем; неадекватне ставлення до себе і слабо диференційований образ «Я» говорить про те, що педагог недостатньо розуміє себе, усвідомлює свої власні проблеми і, відповідно, не в змозі зрозуміти дітей [17].

Дослідники концентруються на вивченні бажаних якостей учителя з позиції різних підходів. Становить інтерес дослідження Rushton S., Morgan J. і Richard M. (2007), які здійснили вивчення особистісних якостей вчителя з допомогою опитувальника Майерс-Бріггс (Myers-Briggs Type Indicator), пов'язаного з теорією К.-Г. Юнга. Згідно з зазначеною концепцією, психіка людини характеризується чотирма провідними функціями (відчуття, інтуїція, почуття і мислення), одна з яких може домінувати і визначати те, як людина сприймає світ, приймає рішення, впливати на стиль життя. Зазначені чотири функції виражаються або в інтровертній, або в екстравертній формі.

Дослідження обраної групи кращих вчителів в США з допомогою цього опитувальника виявило переважання профілю типу «ENFP» (Екстраверсія, Інтуїція, Почуття, Сприйняття). Це означає, що кращі вчителі, ймовірно, орієнтовані на своє оточення, були схильні заводити друзів, розмірковувати вголос і бути досить активними (E). Такі вчителі орієнтовані на майбутнє, вважають за краще жити в світі з безліччю можливостей і варіантів, зосереджені на складних абстрактних проблемах і бачать цілісну повну картину, іноді за рахунок деталей (N). Вони сприйнятливі до цінностей інших людей, розуміють їх вплив, імпульсивні в прийнятті рішень (F). Крім того, вони віддають перевагу гнучкому і адаптивному способу життя, схильні до спонтанності, їм потрібно більше інформації при прийнятті рішень, і вони часто вирішують і щось роблять в останній момент (P).

Для «середньої» групі вчителів переважав профіль «ESFJ» (Екстраверсія, Сенсорність, Почуття, Судження). Тобто, за типами E і F вони не відрізнялись від кращих вчителів, відмінності спостерігались за

двома іншими вимірами, що стосуються способу орієнтації в ситуації та стилю життя та реалізації рішень. В групі «середніх» вчителів відзначалась перевага S (сенсорність), а не N (інтуїція), що означає схильність покладатись на усталений досвід, орієнтацію на практичні проблеми, конкретне, а не абстрактне, певний консерватизм (небажаність змін усталених процедур). Перевага типу J (судження) щодо P (Сприймання) свідчить про схильність до порядку, дисципліни, планових дій, «готових», а не спонтанних рішень та вчинків, організованого способу життя [29].

В контексті педагогічного впливу вивчалась залежність між рівнем домагань та ригідністю вчителів і особливостями формування рівня домагань у учнів. Виявилось, що висота рівня домагань педагога не впливає на формування рівня домагань першокласників. А високий рівень ригідності вчителя знижує рівень домагань учнів: діти, які навчаються у ригідних педагогів бувають більш схильними до стереотипних форм поведінки [8]. Показано, що флексибільні вчителі, порівняно з ригідними, сприяють підвищенню гнучкості мислення учнів при розв'язанні ними інтелектуальних задач, а також впливають на їх мотиваційну сферу, що знаходить виявлення в посиленні мотиву «бути високоваріативним»[26]. Позитивний вплив на учнів здійснює уміння учителя створити атмосферу довіри та психологічної безпеки [25]. Також встановлено, що високоемпатійний педагог сприяє розвитку суб'єктності учня, тобто його автономності, самоконтролю, відповідальності за результати як навчання, так і поведінки; а у низькоемпатійних вчителів спостерігається недооцінка значущості емпатії в педагогічному процесі [7]. Наші дослідження засвідчили відносно високий рівень емпатії та особистісної децентрації загалом і водночас недостатність автономізації, конформні настановлення більшості вчителів – як жінок, так і чоловіків [3].

Аналіз досліджень з проблеми впливу педагога на учня свідчать про нагальну необхідність поглибленого розуміння вчителя і як суб'єкта, і як

реципієнта впливу та надання йому необхідної психологічної підтримки. Перевага діалогічно-творчої стратегії впливу учителя досягається шляхом посилення його автентичності, внутрішньої екзистенційної сповненості, позитивного сприйняття себе та інших, здатності розв'язувати конфлікти. Поза чим неможлива діалогічно-творча стратегія. Тому актуальними є питання пошуку шляхів і засобів психологічної підтримки вчителя, яка б була спрямована, з одного боку, на мобілізацію особистісних та професійних ресурсів учителя, а з іншого, – опанування ним психотехніками конструктивного впливу.

Методологічною основою наших пошуків виступив інтегративно-екзистенційний підхід [4]. Попри спираючись на напрацювання психодинамічного, поведінкового, когнітивного та інших підходів у розумінні людини, навчальній та психотерапевтичній практиці, провідне значення ми надаємо духовно-екзистенційним станам та виявам особи (не ігноруючи інші, але й не редукуючи людину до них). З зазначених позицій, екзистенційна сповненість характеризує вільне, відповідальне, емоційно-духовно насичене життя автентичної та конгруентної людини. А складно детерміновані порушення професійного здоров'я (зокрема, вигорання) можна тлумачити як розлади, що характеризуються дефіцитом буттєвої сповненості, відчуттям безглуздості, марнування життя, збайдужінням – стани, яким передують неможливість упродовж тривалого часу втілити у професійній діяльності власні цінності, самовідчуження замість самоздійснення [14; 18].

Інтегративно-екзистенційний підхід конкретизовано щодо обговорюваної проблеми у інтегративній моделі психологічної підтримки вчителя як суб'єкта впливу на учня (одним із завдань якої є профілактика можливої професійної деформації вчителя, і, відповідно, деструктивних впливів на учня, які переважно не усвідомлюються педагогом). Модель запропоновано з урахуванням можливостей та дієвості психодинамічного, поведінково-когнітивного та феноменологічного підходів.

З позицій психодинамічного підходу психологічна підтримка має бути спрямована на рефлексію учителем власних почуттів і проєкцій щодо учнів, які пов'язані з минулими подіями та переносяться в сьогодення, на сприяння усвідомленню учителем неконструктивних родинних сценаріїв як можливих причин виникнення труднощів та проблем у стосунках.

З позицій когнітивно-поведінкового підходу психологічна підтримка має бути спрямована на рефлексію та ревізію ірраціональних настановлень та переконань щодо учня, неадекватних форм мислення, на корекцію поведінки, зокрема стилю спілкування учителя, розвиток умінь саморегуляції; на освоєння професійно адекватних форм поведінки, формування конструктивного індивідуального стилю педагогічної взаємодії.

З позицій феноменологічного підходу психологічна підтримка вчителя має бути спрямована на визнання цінності та унікальності його особистості, права на повагу і свободу, орієнтована на створення безпечної атмосфери, в якій учитель може вільно виражати свої почуття, прийняти новий досвід, можливо, досягнути своє покликання, віднайти смисл, відчувати свободу власного вибору та екзистенційну сповненість.

Інтегративну модель психологічної підтримки вчителя сформовано на основі таких принципів:

- гнучкого поєднання переваг та застосування стратегій різних підходів; використання форм та методів, які мають найвищу ефективність та найбільшою мірою відповідають ситуації і завданням підтримки;
- цілісності (об'єктом підтримки є особистість в цілому, а не окремі структури чи функції);
- унікальності (врахування індивідуальної своєрідності особи, відмову від орієнтації на загальну для всіх «норму-патологію»);
- врахування культурної своєрідності (індивідуалізація підтримки педагога зі спиранням на культурний контекст його формування та відповідні смислові преференції);

- активності (важливість власної активності особи, її настановлення на роботу з собою (самопізнання, самоприйняття, саморозкриття, саморозвиток, самовдосконалення); налаштованість на прийняття психологічної підтримки, усвідомлення складнощів самозміни, опрацювання власних стратегій розвитку);

- пріоритету внутрішнього (якість підтримки вчителя визначається передусім за проявами в нього емпатії, метамотивації, самоактуалізаційних особистісних якостей, а потім і змін в стилі поведінки);

- зворотного зв'язку та позитивного досвіду (досвід взаємодії із зворотним зв'язком дає змогу перевірити ефективність різних форм, стилів поведінки, набуті й апробувати нові, які є більш конструктивними);

- психологічно безпечної атмосфери (прийняття себе та інших суб'єктів психологічної підтримки такими, якими вони є; створення атмосфери доброзичливості, довіри, співпереживання, поваги, захищеності і безпеки, що сприяє саморозкриттю);

- активного навчання, метою якого є розвиток професійно важливих якостей, оволодіння психологічними знаннями, рефлексивними вміннями (розпізнавати свій емоційний стан, очевидні й приховані мотиви поведінки), апробація нових стратегій взаємодії, здоров'язбережувальних практик, креативних способів впливу.

Згідно з нашою моделлю, на перший план виступають такі завдання психологічної підтримки: рефлексія вчителем власних почуттів і проєкцій щодо учнів, які пов'язані з минулими подіями та переносяться в актуальні ситуації, на сприяння усвідомленню неконструктивних родинних сценаріїв у стосунках як можливих причин виникнення труднощів та проблем; вільне вираження своїх почуттів, прийняття власних переживань, вміння розпізнавати свій емоційний стан, мотиви поведінки; формування позитивної

Я-концепції, усвідомлення власної цінності й унікальності, своїх здібностей і можливостей, налаштованість на розвиток, самореалізацію у професійній діяльності, віднайдення смислу; усвідомлення ірраціональних настановлень щодо себе та інших, неадекватних когнітивних оцінок, корекція переконань, формування саногенного мислення; корекція стилю спілкування, розвиток умінь саморегуляції, освоєння здоров'язберезувальних психотехнік, креативних способів педагогічного впливу, формування конструктивного індивідуального стилю педагогічної взаємодії.

В процесі психологічної підтримки вчителя в контексті поточних завдань роботи відкриваються значні можливості для застосування інтегративної моделі та відповідно – гнучкого використання різних форм (індивідуальне консультування; інформування, групова дискусія, навчально-корекційний тренінг) та методів (творчі ігри, креативна візуалізація, психомалюнок, розігрування рольових ситуацій, психодрама, обговорення, психологічні ігри, вправи, психогімнастика тощо). В ході розігрування рольових ситуацій, візуалізації, малювання, обговорення доцільно також звертатись до професійно специфічних тем (зокрема: «Стратегії психологічного впливу», «Добро і зло в контексті впливу», «Творче довголіття вчителя», «Професійні деформації», «Маніпулювання у взаєминах» «Чинники емоційного благополуччя учня») та їх екзистенційного осмислення. Відповідно до фаз та завдань психологічної підтримки доцільно застосовувати різні психотехніки, уникаючи догматичного їх розуміння. Визначення суті труднощів, їх чинників, основних проблем, їх переформулювання, пошуки творчого розв'язання вимагає спирання на різні підходи. Під час диференціації проблем минулого, родинних сценаріїв вчителя від актуальної ситуації педагогічної взаємодії можливо застосування психоаналітичних технік з пропонуванням, але не нав'язуванням інтерпретацій. Рефлексія переконань, виявлення ірраціональних настановлень може здійснюватися на основі методів когнітивного підходу. Бажаний когнітивний результат рефлексії ірраціональних переконань — це корекція

переконань, формування саногенного мислення. Вдосконалення поведінки, звільнення від повторюваних помилок, неефективних способів розв'язування конфліктів, деструктивних форм спілкування з учнями доцільно здійснювати з використанням технік поведінкового підходу. Рефлексія вчителем смислу спілкування з учнями, високої значущості педагогічного впливу та професійної діяльності педагога загалом, встановлення зв'язку професійних труднощів з екзистенційними проблемами передбачає спирання на напрацювання феноменологічного підходу.

Висновки. Аналіз досліджень з проблеми впливу педагога на учня, а також результати вивчення особистісних якостей вчителів свідчать про нагальну необхідність розуміння вчителя і як ініціатора, і як реципієнта впливу та надання йому необхідної психологічної підтримки. Розширення простору свободи учнів пов'язано із діалогічно-творчою стратегією впливу, порівняно з імперативною та маніпулятивною. На основі поєднання можливостей психодинамічного, поведінково-когнітивного та феноменологічного підходів запропоновано інтегративну модель психологічної підтримки педагога як суб'єкта діалогічно-творчої стратегії впливу на учня.

Література:

1. Амонашвили Ш. Основы гуманной педагогики. Книга 2. Как любить детей / Шалва Амонашвили. — М.: ЛитРес. — 2015. — 330 с.
2. Балл Г.А. Психология в радиогуманистической перспективе: [избранные работы] / Г.А. Балл. — К.: Изд-во Основа. — 2006. — 408 с.
3. Завгородня О.В. Психологічне здоров'я людини: теоретичні аспекти та прикладні аспекти: монографія /О.В. Завгородня, Л.О. Курганська. — К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство». — 2008. — С.43–50.
4. Завгородня Е.В. Личность: интегративно-экзистенциальный подход /Е.В. Завгородня. — Saarbrücken: LAP Lambert Academic publishing, 2014. — 108 с.
5. Кабаченко Т.С. Методы психологического воздействия/ Т.С. Кабаченко. — М.: Педагогическое общество России. — 2000.— 539 с.
6. Каган В.Е. Психогенные формы школьной дезадаптации / В.Е. Каган //Вопросы психологии. — 1984. — №4. — С.85-96.

7. Кайріс О.Д. Розвиток емпатії у професійному становленні студентів вищих педагогічних навчальних закладів: Авт. канд. дис.К., 2002. – 21 с.
8. Калинова О.В. Влияние личностных качеств учителя на младших школьников / О.В. Калинова // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – №1/3. – С.54-58.
9. Кан-Калик В.А., Ковалев Г.А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования / В.А.Кан-Калик, Г.А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1985. – №4. – С.9-17.
10. Ковалев Г.А. О системе психологического воздействия (к определению понятия) / Г. А. Ковалев // Психология воздействия (проблемы теории и практики) : сб. науч. тр. / под ред. А.А. Бодалева, Г.А. Ковалева. – М.:Наука. – 1989. – С. 4–5.
11. Козлов В.В. Интегративный подход в психологической практике/ В.В. Козлов, В.В. Новиков.// Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 1. – Т. 2. (Психолого-педагогические науки). – С. 226-233.
12. Коломинский Я.Л. Некоторые социально-психологические проблемы изучения педагогического взаимодействия / Я.Л. Коломинский // Обучение и развитие психики / Под ред. А.А. Бодалева, Г.А. Ковалева, М.:Наука. – 1982. – С.107-115.
13. Куликов, В. Н. Прикладное исследование социально-психологического воздействия // Прикладные проблемы социальной психологии / В. Н. Куликов. – М. : Наука, 1983. – С. 158–172.
14. Лэнгле А. Современный экзистенциальный анализ. История, теория, практика, исследования / А. Лэнгле, Е.М.Уколова, В.Б. Шумский. – М: Логос. – 2014. – 556 с.
15. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А.К. Маркова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С.55-63.
16. Мешко Г.М. Емоційне благополуччя учнів як детермінанта успішності навчання / Г.М. Мешко, Г.О. Мешко //Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т імені Григорія Сковороди». – Дод. 4 до Вип.31, Том 1(9). – К.: Гнозис, 2014. – С.409-415
17. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования / Л.М. Митина – М.; СПб.: Нестор-История, 2014. – 376 с.
18. Москалец В.П. Смысл життя, свобода та відповідальність особистості у вченні Віктора Еміля Франкла / В.П. Москалец // Психологія особистості. – 2011. – № 1. – С. 86-98.
19. Общение и формирование личности школьника / Под ред. А.А. Бодалева, Р.Л. Кричевского. М.: Наука. – 1987. – 186 с.
20. Подлиняев О.Л. Стили педагогического общения и их психологическая природа / О.Л. Подлиняев // Педагогический имидж (психологические науки). – 2016. –3 (32). – С. 134- 139.

21. Решетина С.Ю. Информационно-психологическая безопасность личности (контуры проблемы) / С.Ю. Решетина, Г.Л. Смолян // Проблемы информационно-психологической безопасности. – М.: Институт психологии РАН, 1996. – С. 19–24.
22. Рожков Н.Т. Основы психоаналитической педагогики: Монография / Н.Т. Рожков. – Орёл: Орёл ГТУ. – 2005. – 210 с.
23. Сидоренко, Е. В. Личностное влияние и противостояние чужому влиянию/ Е. В. Сидоренко // Психологические проблемы самореализации личности. – СПб. : СПбГУ, 1997. – С. 123–142.
24. Фигдор, Г. Психоаналитическая педагогика / Г. Фигдор. – М.: Издательство Института Психотерапии, 2000. — 288 с.
25. Цветкова Т.К. Исследование учебного сотрудничества в педагогической психологии США /Т.К. Цветкова. //Вопросы психологии. 1989. – №2. – С.149-156.
26. Dubow E. Peer social and reports of chilolren’s adjustment by their teachers, by their peers and their self-rating/ E. Dubow, C. Cappas //J. Scool. Psychol. – 1988. – 1. (26). – P. 69-75.
27. Healy P. Toward an integrative, pluralistic psychology: On the hermeneutico-dialogical conditions of the possibility for overcoming fragmentation. / P. Healy. //New Ideas in Psychology. – 2012. – 30. – P. 271-280.
28. Moll J. La pedagogie psychoanalytique: origine et istore/ J. Moll. Paris: Dunod. – 1989. – 274 p.
29. Rushton S. Teacher’s Myers-Briggs personality profiles: Identifying effective teacher personality traits / Rushton S., Morgan J., & Richard M. // Teaching and Teacher Education, 2007. – 23. – P. 432–441.
30. Tap P. La société Pygmalion? Intégration sociale et réalisation de la personne/P. Tap./ Préface de Ph. Malrieu. – Paris: Dunod. – 1988. – 263 p.

Аннотация. Статья посвящена личностным аспектам педагогического влияния в контексте проблемы стратегий влияния учителя на учащихся. Значительное внимание уделяется исследованиям поведения и личностных качеств учителей. Предложена интегративная модель психологической поддержки учителя как субъекта влияния на ученика.

Ключевые слова: личность, педагогическое влияние, интегративная модель, психологическая поддержка.

Summary. The article is devoted to the personal aspects of pedagogical interaction in the context of the problem of conscious and unconscious influence on the students by the teacher. Much attention is paid to the study of behavior and personal qualities of teachers. An integrative model of psychological support of the teacher as a subject of influence on the student is proposed.

Key words: personality, pedagogical interaction, pedagogical influence, integrative model, psychological support.

Завгородня Олена Василівна
доктор психологічних наук, старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник лабораторії методології і
теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка
НАПН України (м. Київ)
zolen1958@gmail.com

Депутат Валентина Василівна
науковий співробітник лабораторії методології і теорії
психології Інституту психології імені Г.С. Костюка
НАПН України (м. Київ)
vdeputat@i.ua

НАУКОВА СПАДЩИНА Г.О. БАЛЛА: ПРОВІДНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ

«Творчий спадок Георгія Балла подібний до айсберга в безмежному океані психологічних знань, де евристичний потенціал його змісту ще недостатньо осмислений, розкритий, приховує в собі незвідані глибини...».
(Марина Гусельцева)

Анотація. Показано, що наукова творчість Г.О. Балла відповідає викликам часу; розкрито характеристики, які свідчать про її суголосність сучасним загальнонауковим тенденціям, запитам розвитку психології, а також про перспективність ідей ученого як основи пошуку шляхів подолання роздробленості психологічного знання. Наголошено на важливості осмислення творчого спадку Балла, його евристичного потенціалу у розв'язанні актуальних проблем психології.

Ключові слова: Г.О. Балл, раціо-гуманістична методологічна орієнтація, інтегративно-особистісний підхід, рефлексія, категорія особистості, фасилітація інтеграційних процесів, перспектива розвитку.

Глобальні цивілізаційні зрушення, насиченість культури новими інформаційними ресурсами, ментальні трансформації та нові технології спричиняють необхідність модернізації психологічної науки. Зміни пізнавальної ситуації відображаються у посиленні інтересу до характеристик невизначеності, «транзитивності», «плинності», трансдисциплінарності, різноманітності, когнітивної складності, що актуалізує в сфері психології проблему пошуку нових теоретичних уявлень та дослідницьких стратегій [9, 12, 18 та ін.]. Сучасна пізнавальна ситуація акцентує, зокрема, проблеми

синтезу, пошуку засад для інтеграції різноманітності психологічного знання, поєднання здобутків минулого і сьогодення психології. Серед нерозв'язаних проблем – розрив між теоретичними пошуками та психологічною практикою; порушення спадкоємності пізнання; роздробленість психологічного знання, що стає перешкодою для його подальшого розвитку та використання. Пошук шляхів запобігання подальшій роздробленості психологічного знання та опрацювання варіантів його інтеграції видається актуальним завданням сучасності. У процесі розробки методологічних орієнтирів для розвитку сучасної психології дослідники звертаються до підходів, пов'язаних з культурою, історією, еволюцією пізнання, аналітикою інтелектуальних традицій [12 та ін.].

Одним із способів бачення проблеми інтеграції психологічного знання є розроблена Г.О. Баллом раціогуманістична орієнтація в методології людинознавства, яка поєднує обстоювання гуманістичних цінностей зі спиранням на здобутки інтелектуальної культури, з ідеями зростання значущості чинників культури, трансдисциплінарності, епістемології складних явищ, Загалом наукова творчість Г.О. Балла відповідає викликам часу, є суголосною загальнонауковим тенденціям та запитам сучасної психології. Це зумовлено такими характеристиками його творчого спадку:

- людинознавча, гуманістична, етична спрямованість (суголосність антропологічному повороту);
- спирання на цінності добра, істини, гармонії, цілісності, розуму, культури і водночас прагнення до раціогуманістичного перепрочитання та нового осмислення відповідних філософських та трансдисциплінарних категорій;
- конструктивна ревізія категорії раціональності (через застосування до її розуміння широкого узагальнювального підходу, що передбачає якнайширше трактування категорії з внутрішньою диференціацією, виокремленням рівнів, типів), протистояння раціоналістичним тенденціям, властивим, зокрема, частині гуманістично

орієнтованих психологів, пристрасне обстоювання «честі розуму», з врахуванням ідей деконструктивістів та розчарувань гуманістів;

- діалогізм, медіаційні настановлення, виокремлення діалогічних універсалій;
- інтегративні настановлення, пошук фасилітативних та об'єднувальних моделей, медіаторів, що полегшують взаємодію, розуміння іншої відмінної позиції (суголосність перекладацькому повороту);
- здійснення Г.О. Баллом історико-психологічних розвідок з особливим інтересом до недооцінених вчених з незалежною щодо панівного на їхній час «наукового канону» позицією та ідей цих вчених, які сприймалися як маргінальні, а насправді випереджали свій час, і є наразі актуальними (осмислення прихованих та маргінальних течій в розвитку знання);
- звертання до категорії особистості (інтегративно-особистісний підхід) як стрижневої та об'єднувальної в контексті трансдисциплінарності наукового пошуку.

Зупинимось на цих питаннях детальніше, окреслимо провідні лінії досліджень вченого, звертаючись до його праць [1-8, 20], а також до вже існуючих розвідок наукового спадку Г.О. Балла [11, 12, 13, 14, 15, 16, 19 та ін].

Г.О. Балл запропонував раціогуманістичну світоглядну та методологічну орієнтацію в людинознавстві, яка передбачає визнання інтелектуальної культури (і науки як її головного осередку) одним з найважливіших здобутків людства та максимальне використання цього багатства, у його гармонійній взаємодії з іншими складниками культури, для розширення знань про людину та для їх гуманістично орієнтованого застосування у різних сферах соціального життя; це світоглядна та методологічна орієнтація, яка поєднує ствердження гуманістичних цінностей з опорою на інтелектуальну культуру, в її гармонійній взаємодії з іншими

складовими культури. Важливим для Г.О. Балла був акцент на тому, що гуманізм та раціоналізм тісно взаємопов'язані. Вчений зауважував, що якщо визнати, що наявність розуму і опора на нього в різноманітних видах діяльності складають найбільш істотну визначну якість людини, то раціоналізм природньо виступає однією із сторін гуманізму [5]. Серед основних ознак раціогуманістичної орієнтації можна акцентувати, зокрема, такі: людинознавча, гуманістична, етична спрямованість, налаштованість на піднесення людини, розкриття її творчих можливостей (що є суголосним антропологічному повороту у новітній науці); орієнтація на гармонійний раціоналізм, який спирається на інтелектуальну культуру в її найширшому розумінні (а відтак передбачає діалогічну взаємодію логічно обґрунтованих та інтелектуально досягнутих позицій, розвиток потенціалу різних позицій через діалог); спирається на цінності добра, істини, гармонії, цілісності, розуму, культури, свободи і водночас прагнення до раціогуманістичного перепрочитання та нового осмислення відповідних філософських та трансдисциплінарних категорій; зокрема, увага до ціннісного аспекту наукової діяльності; конструктивна ревізія трансдисциплінарних категорій, із категорією раціональності включно; орієнтація на забезпечення адекватності, змістовності, логічної чіткості, ясності моделей досліджуваних процесів з урахуванням їхньої складності; побудова відповідного понятійного інструментарію. На думку М.С. Гусельцевої, характерною особливістю запропонованого Г.О. Баллом підходу є його гештальтність, здатність виступати теоретичною рамкою, що перетворює окремі психологічні категорії та концепції в єдину мережу психологічних знань, за необхідності звернену до оперативного розв'язання тих чи інших практичних проблем, зокрема гуманізації освіти. В основу категорійного ладу ученим покладено раціоналізацію системи психологічних понять, що дає змогу не просто організувати психологічне знання зсередини, але й сприяє продуктивній комунікації психології з суміжними галузями знань [12].

Г.О. Балл запропонував своє бачення (трактування) категорії розуму через застосування широкого узагальнювального підходу, що передбачає якнайширше трактування зазначеної категорії з можливістю внутрішньої диференціації. На думку вченого, раціоналізм, трактований у найширшому сенсі як цінування розуму і спирання на нього, постає однією зі сторін гуманізму. При цьому слід орієнтуватися не на механістичні, дисгармонійні форми інтелекту людини, що дискредитували себе (у війнах, у руйнуванні природи, у корисливому маніпулюванні свідомістю людей тощо), а на збалансований, гармонійний інтелект. Як зазначає Балл з посиланням на праці А.П. Назаретяна, у рішеннях такого інтелекту конструктивність, далекоглядність у підсумку збігаються з етичністю, гуманністю. Водночас учений констатує, що у дисгармонійному інтелекті діє примат гіпертрофованої цивілізаційної сторони культури над її діалогічно-творчою стороною [2]. Натомість у сучасному динамічному кризовому суспільстві дедалі більшої ваги набуває саме здатність до творчості та діалогічної взаємодії, які, природно, неможливі без актуалізації (постійного відтворення й перетворення) нормативно-репродуктивних компонентів соціокультурного життя. Розум людини в концепції Г.О. Балла постає гармонійним, творчим, здатним до розв'язання суперечностей, в ньому поєднується логічне та інтуїтивне, він є джерелом будь-якої моральної дії. Так званий технологічний розум є тільки одним з проявів інтелектуальної сфери людини. Проблеми, до яких він призводить, є результатом його відмежування від цілісного гармонійного розуму. Г.О. Балл розвиває ідею гармонійного розуму, що являє собою діалектичну єдність суто раціональної (розсудкової) та чуттєво-інтуїтивної сфери людини, які постійно взаємодіють між собою, переходячи одна в одну. Він не зводиться до відомих під назвою розсудку стандартизованих цивілізаційних варіантів, що легко піддаються формалізації, технологізації, автоматизації, а постає налаштованим на якнайповніше охоплення світу із доланням часових, просторових і змістових обмежень, спорідненим з давно відомим поняттям мудрості. Г.О. Балл

зауважує: «Є дві стратегії подолання труднощів, що виникають: одна – вдосконалення пізнавального розуму, друга – «перехід від розуму, що пізнає, до розуму взаємопорозуміння». Я, як правило, керуюся першою стратегією, але, визнаючи значущість другої, намагаюся зробити свій скромний внесок у їхній діалог» [1, С. 15].

Отже, вченим здійснено конструктивну ревізію категорії раціональності (через застосування до її розуміння широкого узагальнювального підходу, що передбачає якнайширше трактування категорії з внутрішньою диференціацією, виокремленням рівнів, типів) На противагу раціо-знецінювальним тенденціям, властивим, зокрема, частині гуманістично орієнтованих психологів. Г.О. Балл пристрасно обстоює «честь розуму», при цьому враховуючи ідеї деконструктивістів та розчарування гуманістів.

Також значний інтерес становить трактування категорії «істина», уявлення про яку, на думку Г.О. Балла, має будуватися на парадигмі діалогу. «Істині як абсолюту відповідає авторитарна ідея (в тому числі тоталітарна як її вищий прояв); відносній істині як атрибуту індивідуального суб'єкта – ліберальна; нарешті, істина як діалог іманентно пов'язана з гуманістичною ідеєю. Кожна з названих ідей знаходить специфічне втілення в суспільних відносинах, в тому числі в сфері освіти» [7, с. 73]. На думку О.В. Губенка, концепція Г.О. Балла про істину як єдність контраверсійних діалогічних позицій має багато спільного з теорією Нільса Бора, виступає діалогічною версією теорії додатковості, сформульованою Бором у рамках копенгагенської інтерпретації квантової механіки. При цьому в трактуванні діалогічності істини й загалом діалогічної взаємодії (як універсальної буттєвої категорії) Балл свідомо спирається на філософію діалогу ХХ ст., зокрема, творчо осмислюючи концепції М. Бахтіна та В. Біблера [10].

Є.В. Степура слушно привертає увагу до концепту «правди», розроблюваного Баллом. Сприйняття предмета гуманітарних досліджень завжди є пристрасним, але емоції можуть не тільки заважати пошуку істини,

але й допомагати в ньому. Для успіху в гуманітарних дослідженнях у мотиваційній сфері вченого чільне місце повинен займати мотив пошуку правди – емоційно забарвленої істини [21].

Гуманістичні принципи взаємної поваги й конструктивної діалогічної взаємодії мають поширюватись на відносини між методологічними підходами, науковими й науково-практичними напрямками (зокрема, у психологічній царині); суперечливі змісти мають діалогічно розроблятися із униканням крайнощів догматичного монізму і еклектичного, «ледачого» плюралізму. В цьому контексті ключовою є категорія діалогу. Г.О. Балл насамперед розмірковував про умови конструктивності, продуктивності конкретних "діалогів" у різних галузях життя та культури, зокрема в контексті взаємодії між природничо-науковою та гуманітарною науковими традиціями. Балл зазначав, що "монологічні" інтенції та феномени у зовнішній взаємодії й в індивідуальній психіці мають не менше значення, ніж діалог; ці два аспекти буття не лише заперечують, але й передбачають одне одного. Загалом "діалогізм" не заперечує «прав» монологу, йдеться лише про опір монологізму - такому ідеологічному настановленню в суспільному житті та думці, що відкидає необхідність і можливість рівноправного, взаємозбагачувального спілкування осіб, суспільних груп, культур як основи їх існування й сталого розвитку. Зокрема, саме труднощі розв'язання парадоксальних ситуацій у математиці (теорії множин тощо), природничих та соціально-гуманітарних науках покликали до життя нині поширені ідеї взаємодоповняльності, взаємозбагачувального діалогу різних парадигм, теорій тощо. Останнє означає розвиток альтернативних точок зору, а не їх злиття, а надто тоді, коли вони зумовлені сутнісно відмінністю способів бачення, розуміння буття – адже таке «зняття» змістово збіднило б людське пізнання [10].

С.О. Копилов відзначає, що Г.О. Балл наріжним механізмом творчої активності, становлення й самовідтворення особистості вважав діалогічну взаємодію, а умовою продуктивності діалогів – медіацію. Саме знайдення

медіаторів – опосередкувальних ланок та форм взаємодії – є для нього провідним механізмом творчості, «поєднання непокєднуваного». Такими об'єднувальними чинниками він вважав, зокрема, універсальні цінності та норми соціальної взаємодії, наукового пізнання тощо, надаючи великої ваги формулюванню принципів-універсалій конструктивної взаємодії (зокрема «діалогічних»). Окрім того, медіаторами, за Г.О. Баллом, є спільні цілі учасників діалогу. Принципи раціогуманістичного підходу (орієнтація на гуманізм як підвалину взаємин людей і спільнот і гармонійний раціоналізм, що спирається на інтелектуальну культуру з її діалогічною взаємодією логічно обґрунтованих та інтелектуально досягнутих позицій), передбачають розкриття потенціалу наявних теорій через діалог. Звичайно, важливо, щоб учасник діалогу вірив не в істинність своїх ідей, а в те, що вони необхідні для розв'язання спільної проблеми, і був готовим уточнити, розвинути, переосмислити свої позиції. Йдеться і про внутрішні діалоги. Копилов зазначає, що Г.О. Балл бачив як діалогічність, "плюралістичність" свідомості ("pluralia tantum"), так і її цілісність, "самозамкненість"[15].

Г.О. Балл запропонував «діалогічні універсалії» сучасного буття, визначив необхідні умови конструктивності, продуктивності діалогічної взаємодії, описав медіатори, що полегшують взаємодію та розуміння учасниками іншої, відмінної позиції. Це є суголосним «перекладацькому» повороту у сучасній соціально-гуманітарній думці. Г.О. Балл вважав, що гуманістичні принципи взаємної поваги й конструктивної діалогічної взаємодії мають поширюватись на відносини між методологічними підходами, науковими й науково-практичними напрямками (зокрема, у царині психології); суперечливі змісти мають діалогічно розроблятися із униканням крайнощів догматичного монізму і еkleктичного, «ледачого» плюралізму. У цьому плані надзвичайно продуктивним видається саме окреслене ним настановлення на логічне «опрацювання суперечностей» (засобами як формальної, так і діалектичної логіки), описані в його працях засоби й конкретні зразки такого опрацювання. Г.О. Балл формулює певні принципи,

“діалогічні універсалії” вищезгаданої взаємодії (ретельно проаналізовані В.В. Рибалкою [19]). Зокрема, базовими вимогами до діалогічної взаємодії представників різних психологічних шкіл постають: толерантність, центрування на спільних позиціях, орієнтація на розширення та ампліфікацію культурного простору дискусії, цілеспрямований пошук медіаторів як засобів забезпечення продуктивності взаємодії. Універсалії мають бути доповнені “узагальненою моделлю наукового діалогу”. Вона покликана забезпечити результативність наукової дискусії. “Йдеться про побудову узагальненої логічної моделі наукового діалогу, придатної в принципі для обговорення найрізноманітніших проблем... [2, с. 141]. Г.О. Балл виділяє три типи варіантів погодженого підсумку діалогу, з яких особливий інтерес становить третій. До цього варіанту змушує “неможливість (принципова або притаманна даному етапові пізнання) одержати істинний системний опис досліджуваного об’єкта (назвемо його “опис-1”)” [2, с. 143]. Але з такої неможливості “зовсім не випливає неможливість одержання істинного системного опису-2 ситуації пошуку системного опису-1” [2, с. 143 – 144]. У такому випадку здійснюється вихід у площину феноменологічної та методологічної рефлексії самої ситуації пошуку, її системний опис, характеристика різних точок зору на досліджуваний об’єкт [3, с. 70]. Представлення власне пошуку істини у діалогічному форматі здатне віддзеркалити певний поступ в її досягненні. Утім, можна припустити, що постійне цілісне рефлексивне відображення в свідомості науковців та в продуктах їхньої діяльності самого процесу пізнання як зовнішнього та внутрішнього діалогу, спору є неодмінною умовою й компонентом будь-якої сучасної наукової діяльності.

Г.О. Балл обстоював необхідність подолання протиставлення природничо-наукової й гуманітарної парадигм та застосування раціогуманістичного підходу як у психології, так і в людинознавстві загалом. Вчений проводив порівняльний аналіз цих двох парадигм, які за спільної налаштованості на пізнання дійсності розрізняються наданням переваги у

першому випадку точності й доказовості отримуваних знань, а у другому – повноті охоплення властивостей складних об'єктів.

Діалог розширює простір перетинання психології з різними культурними галузями, можливості збагачення новими ідеями. Така взаємодія можлива за умови адекватної асиміляції ідей відповідно до специфіки предмета, принципів та методів психології. У разі залучення ідей з вказаних сфер культури існують небезпеки, з одного боку, редукціонізму, з іншого – зростання ірраціональних тенденцій. В цьому контексті Є.В. Степура [21] підкреслює тезу Г.О. Балла, що важливим є не звідки брати ідеї, а як їх використовувати. Це стосується й плюралізму методів дослідження: загалом приймаючи відому тезу П. Фейєрабенда «Все згодиться» («Everything goes»), Г.О. Балл доповнює її вкрай важливим застереженням: «...Але не в будь-який спосіб» («...But not anyway»). При цьому невпорядковане, еклектичне застосування різних теоретичних підходів та методів нетотожне їх свідомій, «організованій» діалогічній взаємодії [4].

Раціогуманістичний підхід передбачає можливість залучення мови точних наук для опису надскладних об'єктів гуманітарних наук. Зокрема, вчений вважав, що ефективними медіаторами взаємодії природничо-наукової і гуманітарної традицій у людинознавстві можуть бути системні репрезентації. У філософському обґрунтуванні їхнього застосування він виходив з того, що наукове пізнання наявних у світі (онтологічних) об'єктів здійснюється через відповідні їм епістемологічні об'єкти. У межах науки їх можна ототожнити з предметами дослідження, сконструйованими як системи, тобто такі множини компонентів, що перебувають одне з одним у певних відношеннях. Саме інноваційному методу створення системних формалізованих описів та застосуванню його в психології була присвячена одна з останніх прижиттєвих праць Балла, написана у співавторстві з В.О. Медінцевим [7], який продовжує розвивати цю проблематику [16; 17].

Вчений здійснював значну працю з упорядкування категорійно-термінологічного апарату психології, наполягав на необхідності чіткості

наукової мови; вважав, що саме теорії, побудовані з логічно релевантних понять, можуть бути покладені в основу процедур емпіричного дослідження, бути основою достовірних результатів [2]. Проте Балл відзначав: «...У гуманітарній галузі, з огляду на складність й суперечливість досліджуваних об'єктів, виконання цієї вимоги наштовхується на великі труднощі.... Парадоксальні властивості самих об'єктів дослідження виключають можливість отримання логічно несуперечливого знання про них» [5, с. 69]. Вчений вважав, що стратегією успішного пізнання надскладних об'єктів є побудова мережі чітких понять в їх співвіднесенні з психічною реальністю, опрацюванням складних колізій внутрішнього світу людини.

Одним з провідних аспектів роботи Г.О. Балла з упорядкування категорійно-термінологічного апарату психології було уточнення статусу низки трансдисциплінарних категорій (істина, правда, добро, культура, гармонія, особистість, розум та ін.). Щодо багатьох з цих категорій Балл вважав доцільним вищезгаданий узагальнювальний підхід – якнайширше трактування, порівняно з розрізнявальним підходом. Зокрема, щодо категорії особистості Балл обґрунтовував цей підхід так: «Ціннісним засадам гуманістично налаштованої психології відповідає якнайширше трактування поняття особистості (з одночасним виокремленням різних типів особистості, стадій її становлення та рівнів досягнутого розвитку); з цих позицій, 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» [6, с.32].

Г.О. Балл здійснював важливі історико-психологічні розвідки, особливою увагою до доробку недооцінених вчених з незалежною щодо панівного на той час «наукового канону» позицією та до їхніх ідей, які

сприймалися як маргінальні, а насправді випереджали свій час, є актуальними на сьогодні.

Г.О. Балл запропонував інтегративно-особистісний підхід до розуміння особистості й загалом психічних феноменів, оскільки усвідомлював, що розрізненість психологічного знання, зокрема про особистість, стає перепорою його розвитку. Інтегративність учений трактував у двох основних аспектах. „По-перше, йдеться про аспект методологічний, або, можна сказати, гносеологічний, – тобто про інтеграцію конструктивних складових концепцій..., що відповідають різним варіантам розуміння та пізнання особистості. По-друге, береться до уваги онтологічний аспект інтегративності, тобто орієнтація на цілісного людського індивіда, на досягнення гармонійної єдності його соматичних, психічних і духовних властивостей” [6, с.26]. Пошук шляхів забезпечення інтеграції психологічного знання, запобігання подальшій його роздробленості та опрацювання варіантів його цілеспрямованої інтеграції Балл вважав нагальним завданням сучасності. Водночас він усвідомлював труднощі цього проекту, зокрема зумовлені поліваріантністю пізнання предмету психологічного дослідження; роллю суб’єктивних преференцій та настановлень дослідника; наявністю суб’єктивних якостей у тих, кого досліджують; необхідністю узгодження результатів застосування дослідницьких методів різного ступеня об’єктивності.

Звичайно, ми розкрили лише деякі напрямки досліджень ученого, оскільки «спектр методологічних ідей і положень, представлений у спадщині Георгія Олексійовича Балла, настільки широкий, що його неможливо навіть звужено і частково представити у порівняно невеликому форматі статті» [31, с.48].

Висновки. Новизна ідей Балла полягає, перш за все, у формулюванні та систематичному опрацюванні раціогуманістичного підходу, який резонує з антропологічними акцентами сучасності та є методологічною стратегією, спрямованою на інтеграцію і використання в психології (і загалом у

людинознавстві) досягнень природничо-наукових і гуманітарних ліній пізнання. В рамках зазначеного підходу Г.О. Балл окреслив дослідницький інструментарій, аналітичні прийоми, що створюють у сукупності можливості різнорівневої інтеграції людинознавчого знання. Ученим розроблено систему методологічних принципів і дослідницьких настановлень, спрямованих на різнобічний аналіз широкого класу взаємопов'язаних феноменів людинознавства в полі «людина - природа – культура». Зазначений підхід дає змогу виявити і проаналізувати різні дослідницькі традиції, маловідомі концепції, осмислити важливі здобутки людинознавства в смисловому полі психології, створює можливості методологічного перекладу філософсько-гуманітарного дискурсу на мову психологічної науки, може бути плідним на різних методологічних рівнях як інструментарій для інтеграції психологічного знання. З огляду на сказане, вважаємо доцільним звертання до раціогуманістичної орієнтації Г.О. Балла, яка виступає основою для розробки нових схем синтезу психологічного знання, де окремі теорії вплетені в спільні контексти, співвіднесені з різними інтелектуальними дослідницькими традиціями; що дає змогу сконструювати більш повну та інтегровану картину сучасного психологічного знання.

Література:

1. Балл Г.А. Психология в раціогуманистической перспективе: Избранные работы / Г.А. Балл. – К.: «Основа», 2006.
2. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Г.О. Балл. – Рівне: Видавець Олег Зень, 2007. – 172 с.
3. Балл Г.А. Нормы деятельности и творческая активность личности / Г.А. Балл // Вопросы психологии. – 1990. – № 6. – С. 25 – 36.
4. Балл Г.О. Методолого-психологічні роздуми в гуманістичному контексті. Нарис 3 / Г.О. Балл // Соціальна психологія. – 2007. – № 6. – С. 3 – 16.
5. Балл Г.А. Наука как специфическая подсистема культуры в контексте диалогического похода в образовании / Г.А. Балл // Психология в раціогуманистической перспективе: Избранные работы. – К.: Изд. «Основа», 2006. – 480с.
6. Балл Г.О. Інтегративно-особистісний підхід у психології: впорядкування основних понять / Г.О. Балл // Психологія і суспільство. – 2009. – №4. – С. 25-53.

7. Балл Г.О. Раціогуманістична орієнтація в методології людинознавства: наукове видання (ред. В.О. Медінцев) / Г.О. Балл. – К.: Видавництво ПП «СКД», 2017. – 204 с.
8. Балл Г.А. Теоретико-множественный метод описания процессов и его применение в психологии / Г.А.Балл, В.А.Мединцев. – К.: 2016.
9. Бауман З. Плинне зло. Життя без альтернатив /З Бауман, Л. Донскіс/ Пер. з англ. О. Буценка. – Київ: «Дух і літера», 2017. – 216 с.
10. Губенко О.В. Деякі методологічні проблеми психології у контексті спадщини Г.О. Балла / О.В. Губенко // Гуманний розум: збірник статей. – К.: Педагогічна думка, 2017. – С. 31-50.
11. Гуманний розум: збірник статей (присвячено пам'яті Георгія Олексійовича Балла) / Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України; [наук. ред. О.В. Завгородня, В.Л. Зливков; уклад. С.О. Лукомська, О.В. Федан]. – К.: Педагогічна думка, 2017. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/706694>.
12. Гусельцева М. Раціогуманістичний підхід Балла: психологія свободи і творчості / М. Гусельцева // Психологія і суспільство. – 2017. – №2. – С. 41-55.
13. Завгородня Е. В. Основы ценностно ориентированного социального поведения в этико-психологических работах Г.А. Балла / Е.В. Завгородня // Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: результаты и перспективы развития / Отв. ред. А. Л. Журавлёв, В. А. Кольцова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. – С. 229-236.
14. Завгородня О.В. Творчий спадок Г.О. Балла в контексті проблем сучасної психології [Електронний ресурс] / О.В.Завгородня, С.О. Копилов // Теоретичні дослідження у психології: Збірник статей.Т. III. // Впор. В.О. Медінцев. – Х.: Монограф, 2018. – С.136-151. – Режим доступу до ресурсу: <http://theor-research.georgyball.com.0,7 д.а. / 2 – 0,35 д.а.>
15. Копилов С.О. Особистість і культура в психологічній концепції Г.О. Балла [Електронний ресурс] / С.О. Копилов // Гуманний розум: збірник статей / – К.: Педагогічна думка, 2017. – С. 78-92. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/706694>.
16. Мединцев В.А. Основные системологические идеи Г.А. Балла в психологии и человековедении / В.А. Мединцев // Перспективы психологической науки и практики: сборник статей Международной научно-практической конференции. РГУ им. А.Н. Косыгина, 16 июня 2017 г. / под ред. В.С. Белгородского, О.В. Кашеева, И.В. Антоненко, И.Н. Карицкого. – М.: ФГБОУ ВО «РГУ им. А.Н. Косыгина», 2017. – С. 91–94.
17. Мединцев В.А. Вариант формализованного описания психологической рефлексии / В.А. Мединцев // Когнитивные штудии: когнитивная парадигма в междисциплинарных исследованиях: материалы VII междунар. междисциплин. конф. Вып. 7 / Под ред. А.П. Лобанова, Н.П. Радчиковой. – Минск: БГПУ, 2017. – С. 222–229.

18. Морен Е. Втрачена парадигма: Природа людини / Е. Морен. – К.: КАРМЕ–СИНТО, 1995. – 208 с.
19. Рибалка В. Психологічна теорія особистості Г.О. Балла / В. Рибалка // Психологія і суспільство. – 2017. – №2. – С. 104 – 118.
20. Системність психологічного знання на сучасному етапі його розвитку [Г.О. Балл, Н.А. Бастун, О.В. Губенко, В.В. Депутат, О.В. Завгородня, В.О. Медінцев, Т.А. Російчук, Є.В. Степура]; за ред. Завгородньої. – Київ: Видавничий Дім «Слово», 2017. – 277 с.
21. Степура Є.В. Проблеми сучасної психології у «Методолого-психологічних роздумах» Георгія Балла / Є.В. Степура // Гуманний розум: збірник статей. – К.: Педагогічна думка, 2017. – С. 148-155.

Аннотация. Показано, что научное наследие Балла отвечает вызовам современности; раскрыты характеристики наследия Г.А. Балла, свидетельствующие о его созвучности общенаучным тенденциям, запросам современной психологии, а также о перспективности идей ученого как основы поиска путей преодоления раздробленности психологического знания. Подчеркнута важность осмысления творческого наследия Балла, его эвристического потенциала в решении актуальных проблем психологии..

Ключевые слова: Г.А. Балл; рацио-гуманистическая методологическая ориентация, интегративно-личностный подход, рефлексия, категория личности, фасилитация интеграционных процессов, перспектива развития.

Summary. It is shown that the scientific work of G.O. Ball corresponds to the challenges of time; the characteristics of G.O. Ball creative heritage are outlined, that testify to its consonance with general scientific tendencies, with the demands of modern psychology, as well as the prospects of the scientist's ideas as the basis for searching for ways to overcome the fragmentation of psychological knowledge are determined. The importance of understanding the creative heritage of Ball, his heuristic potential in solving the actual problems of psychology.

Keywords: Georgy Ball, ratio-humanistic methodological orientation, integrative-personality approach, reflection, category of personality, facilitation of the integration processes, perspective of development.

Зливков Валерій Лавренційович
кандидат психологічних наук, доцент, завідувач лабораторії
методології і теорії психології Інституту психології імені
Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ)
vzlivkov@gmail.com

ОСОБИСТІСНА ІДЕНТИЧНІСТЬ ФАХІВЦЯ: НАРАТИВНИЙ ВИМІР

Анотація. Статтю присвячено проблемі наративного підходу до особистісної ідентичності сучасного фахівця, окреслено сучасні дослідження концептів ідентичності, кризи ідентичності та автентичності людини. Проналізовано сучасні психодіагностичні і психотерапевтичні методики, зокрема дискурсивні практики та наративна терапія.

Ключові слова: ідентичність, автентичність, наратив, дискурс, особистість.

У сучасному суспільстві структура «Я» його індивідів набуває найбільшої когнітивної складності у порівнянні з будь-якою історичною епохою. Відповідно, питання про становлення ідентичності та можливі шляхи подолання її кризи також набувають значної складності. Ідентичність — це широка концепція, що включає в себе всі якості особистісних сполучень, обумовлена великим масивом біологічних, психологічних, соціальних і культурних факторів. Навіть у великій науковій праці було б важко проаналізувати всю літературу, що присвячена вивченню ідентичності. Можна сказати, що сформувався окремий науковий напрям — психологія ідентичності особистості.

Ідентичність і споріднені з нею слова мають довгу історію як технічні терміни Західної філософії – від стародавніх греків до сучасної аналітичної філософії. Вони використовуються для звернення до вічних філософських проблем постійності серед очевидних змін, а також єдності серед очевидної різноманітності. Дослідження ідентичності як тотожності міститься ще в діалектиці Платона, а подальший розвиток – у численних філософських дослідженнях постійності і мінливості, Я і не-Я у працях Г. Лейбніца, Дж. Локка, І. Фіхте, Ф. Шеллінга, Гегеля, В. Соловйова. У сучасному суспільстві структура Я його індивідів набуває найбільшої когнітивної складності

порівняно з будь-якою історичною епохою. Відповідно, питання про становлення ідентичності та можливі шляхи її переформатування також набувають значної складності. Оскільки, чим більше Я-образів, тим складніше зберегти саму ідентичність, усвідомлення належності кожного зі своїх Я-образів до єдиного комплексу «Я» [2].

Початок психологічних досліджень ідентичності пов'язують з ім'ям американського психолога У.Джемса, який в 1890 р. у праці "Принципи психології" визначив уявлення про Самість як про послідовність і несуперечність особистості. У.Джемс показав, що людина думає про себе в двох аспектах – особистісному (I), де створюється особистісна самототожність і соціальному (Me), де формується різноманіття соціальних Я індивіда. Ці дві площини - сторони одного цілісного утворення (self). У.Джемс виділив базові характеристики ідентичності: континуальність, творче начало і неперервність при постійній мінливості. Зазначимо, що психоаналітичні традиції досить опосередковано пов'язані із дослідженням феномену автентичності оскільки цілі психоаналізу часто далекі від самореалізації. Більш того, безпосередній і неконтрольований прояв внутрішньої природи людини (інстинктів) у контексті теорії З.Фрейда визначається як психопатологія і призводить до руйнування психіки.

Часто поняття автентичності ототожнюється із ідентичністю, зазначимо, що тривалий час ідентичність не мала дисциплінарних меж, визначаючи одночасно індивідуальний, соціальний, культурний і політичний феномени. При цьому множинність розумінь даної категорії настільки велика, що інколи використовується в абсолютно протилежних значеннях. Зокрема, під ідентичністю може розумітися внутрішня індивідуальність, певне «ядро» людини, те, що робить самою собою і відрізняє від оточуючих, й, одночасно, ідентичність розглядається як наша тотожність з іншими або як наша позиція у соціальному просторі (можливість бути ідентифікованим/категоризованим з точки зору владних структур).

Першою психологічною теорією, яка виникла на основі психоаналізу З. Фрейда і яку дійсно можна віднести до концепції автентичності особистості, М. Рагуліна вважає аналітичну психологію К.Г. Юнга, зокрема, у працях К.Г. Юнга автентичність тісно пов'язана із архетипом Тіні людини, а також із поняттям персоналізації, при цьому Тінь уособлює автономну частину особистості, яка складається з особистісних і колективних психічних установок, які не можуть бути прийнятими особистістю через несумісність зі свідомим уявленням про себе, втім задля гармонійного розвитку людини тіньові установки мають бути інтегровані у цілісну структуру особистості [6]. Одним з основних понять у К.Г. Юнга виступає «індивідуація». Цим терміном він позначав процес особистісного розвитку, що передчає встановлення зв'язків між Его і Самістю, тобто між свідомим і несвідомим. Тобто індивідуація – це процес розвитку цілісності шляхом інтеграції різноманітних частин психіки. Завдання психоаналізу якраз і полягає в тому, щоб інтегрувати свідоме і несвідоме в людині і зробити її цілісною. З точки зору концепції автентичності, К.Г. Юнг стверджує, що для того, аби бути собою, бути справжньою, людина повинна усвідомлювати всі елементи і явища власного психічного життя (бажання, думки, почуття, відчуття тощо) [9]. Ототожнюючи ідентичність та автентичність, Е.Еріксон стверджував, що про почуття ідентичності свідчать три ознаки: відчуття внутрішньої тотожності та інтегрованості в часі: дії в минулому та очікування від майбутнього переживаються як такі, що пов'язані із самістю сьогодення; відчуття внутрішньої тотожності та інтегрованості в просторі: людина сприймає себе всюди та завжди як цілісність, а всі свої дії розглядає не як випадкові, а як такі, що внутрішньо обумовлені; ідентичність переживається серед інших, що є соціально значущими, взаємостосунки та ролі допомагають підтримати та розвинути почуття інтегрованої в часі особистості [8]. Ототожнення феноменів «автентичності» і «ідентичності» властиве й для представників символічного інтеракціонізму. В рамках даної концепції Дж.Мід виділив усвідомлювану та неусвідомлювану ідентичність.

Перша – базується на неусвідомлено прийнятих нормах та звичках, що поступають від соціальної групи до якої належить особа. Друга – пов'язана із розвитком когнітивних процесів та появою рефлексії, коли людина починає аналізувати себе як особистість та власну поведінку [3].

У контексті постмодернізму розглядає ідентичність російський філософ І. Довгальова. На її думку, ідентичність – це послідовність психічного життя людини, її самототожність із певним визнанням зразком, що виникає в соціальних інтеракціях як різний вияв особистості. Ідентичність відображає не лише усвідомлювані, але і нерелексивні, нераціональні механізми самовизначення. Можливість зміни ідентичності пов'язана з адаптаційною практикою, з використанням захисних механізмів і стратегій. І. Довгальова стверджує, що у мінливому світі принципово неможлива стабільна соціальна ідентичність. «Криза ідентичності», відмирання старих і становлення нових ідентичностей супроводжують соціум, що трансформується, і є нормальним станом індивідів, які змушені змінювати свої цінності та настановлення в просторі «Я-ми-вони» [2].

Натепер вважається, що люди по-різному застосовують релевантну до ідентичності інформацію, відповідно, М.Д. Berzonsky виокремив три стилі ідентичності: інформаційний, нормативний, дифузний [7].

Інформаційний стиль передбачає готовність людини аналізувати усі можливі варіанти розв'язання певної проблеми і лише після цього приймати рішення. Особа з інформаційним стилем ідентичності є самодисциплінованою, відповідальною і цілеспрямованою, характеризується вираженою релексивністю, скептицизмом, зацікавленістю у самопізнанні. Цей стиль пов'язаний із когнітивною складністю, проблемно-орієнтованим копінгом, відкритістю до змін, комплексним підходом до прийняття рішень, персональною ефективністю, статусом досягненої ідентичності чи її мораторієм.

Нормативний стиль означає залежність людини від соціальних очікувань та очікувань значущих інших, при прийнятті рішень особа із

нормативним стилем ідентичності керується зовнішніми оцінками, а не власними переконаннями, вона високо дисциплінована, відповідальна, однак всі свої прагнення співвідносить із референтною групою, яка, у свою чергу, зумовлює самооцінку та самосприйняття людини із нормативним стилем ідентичності. Характеризується передвизначеним статусом ідентичності, низькою толерантністю до невизначеності, потребою в чіткому структуруванні оточуючого світу й прагненням до захисту власних усталених поглядів на світ і себе в цьому світі зокрема.

Дифузний / унікаючий стиль характеризується тенденцією до прокрастинації, відкладання прийняття рішення та цілковиту ситуативність поведінки. Люди з цим стилем ідентичності намагаються уникати розв'язання проблем та відчувають дискомфорт при необхідності робити вибір, на їх поведінку значною мірою впливають оточуючі, рівень відповідальності та самодисциплінованості при цьому невисокий, оскільки всю відповідальність за свої вчинки такі особи перекладають на інших. Цей стиль ідентичності пов'язаний із зовнішнім локусом контролю, низьким самоконтролем, статусом дифузної ідентичності.

Особистісний криза, як психічний стан, описується у якості важливого, неминучого і природного етапу духовного зростання і розвитку особистості, що веде до активного переосмислення суб'єктом його життя і створення ним нової життєвої стратегії, прийняття життєво важливих рішень, реінтеграції його «Я-концепції», становлення нового сприйняття Інших і відносин з ними. Можна відзначити, що в більшості досліджень окреслені «позитивні» для суб'єкта наслідки особистісної кризи, що закладають основи подальшого прогресивного розвитку особистості. Традиційно криза ідентичності окреслюється як особлива ситуація свідомості, коли більшість соціальних категорій, за допомогою яких людина визначає себе і своє місце в суспільстві, здаються такими, що втратили свої межі і свою цінність. У соціально-психологічній традиції криза ідентичності неминуче пов'язана зі зміною ролі ще однієї змінної – референтної групи. Розрив між групою

членства та референтною групою стає основою для включення в процес ідентифікації проблеми цінностей: чужа група виявляється більш позитивною, зокрема тому, що її система цінностей виглядає більш привабливою. Значну роль в процесі такого роду «переносу» ідентичності відіграють характеристики сучасного інформаційного середовища, що збільшують глибину кризи. Криза автентичності також описується як усвідомлення та / або переживання суб'єктом процесів самотворення і структурування свого буття, які суперечать «Я-концепції», життєвим стратегіям, структурі особистісних смислів і цінностей, неузгодженості з ними, втілення формально заданих соціальних розпоряджень, а не власних виборів і рішень. Криза автентичності, розглядаючись у якості важливого, складного моменту особистісного буття, однак, не вважається переломним періодом життєвого шляху особистості. Втрата автентичності призводить до втрати щирості, схильності до ігор, відчуженості, розщеплення, втрати цілісності й сенсу існування.

Наративний підхід до ідентичності, дослідження так званої «нарративної ідентичності», а також використання наративного аналізу і методу наративного інтерв'ю останнім часом набувають все більшої популярності у соціальній психології.

Наратив – певна послідовність подій, об'єднаних певним сюжетом; тематично єдина сюжетна лінія, що охоплює увесь життєвий шлях людини; також являє собою замкнену оповідну структуру, рамку, яка містить реальні події для подальшого їх осмислення замкнена оповідна структура, що надає життєвим подіям послідовності, організує їх у хронологічному або ж іншому порядку; є засобом створення досвіду людини і часто описує певний ескіз майбутнього. Таким чином, через наратив людина осмислює та конструює своє життя.

Наративна ідентичність – це особистісна ідентичність, яка формується при прочитанні свого життя в світлі творів культурного середовища, які виступають посередниками цього процесу, при цьому читання є діяльністю,

що опосередковує текст і життя людини в цілому. Вважається, що автором концепту наративної ідентичності є П. Рікер, на його якого, тенденція західної філософії до досягнення прозорості «Я», розпочата рефлексивною філософією Декарта і фактично продовжена І. Кантом, повинна бути доповнена вивченням сутності самого розуміння. Концепція наративної ідентичності П. Рікера, представлена в книзі «Сам як інший» [4], де особистість, що розглядається як персонаж оповідання, не є чітко виділеною реальністю власного досвіду, вона причетна до динамічної ідентичності, властивої розказаній історії. Подібну ідентичність персонажа, яку створює оповідання, П. Рікер називає оповідною або наративною ідентичністю, а також особистісною ідентичністю, що розглядається в її тривалості та динаміці, і вважає її характеристикою і вирішенням проблеми часового виміру як «Я», так і самої дії. Така оповідна, або наративна, ідентичність особистості, на думку П. Рікера, коливається між тотожністю і самістю.

При описі герменевтичної феноменології особистості П. Рікер виділяє чотири основні проблеми: мову, діяльність, розповідь, етичне життя; їм відповідають чотири аспекти осягнення особистості, а саме: людина, яка говорить (мовець), той, що вступає в інтерсуб'єктивне спілкування з іншими людьми за допомогою мови (подібну здатність П. Рікер називає вищою із наданих людині усіх можливостей, оскільки слово завжди передує дії); людина, яка діє і відчуває вплив; людина, яка розповідає про себе і тим самим позначає себе в часі, що сприяє набуттю неї оповідної ідентичності; людина відповідальна – суб'єкт власних дій, автор своїх вчинків. Ідентичність, згідно із П. Рікер, виникає на стику власне інтерсуб'єктивності і організованої в систему соціальності. Французький філософ визначає шлях ідентичності від ідентифікації чого-небудь взагалі, визнаного іншим, через ідентифікацію «когось», при розриві з концепцією світу як уявлення, і, далі, через перехід від «когось» до «я-сам», тобто людини, яка усвідомлює себе в контексті власних здібностей. Особистісна ідентичність, що включає в себе особисті здібності, яку П. Рікер позначає терміном «визнання-посвідчення»,

зумовлює рух всієї мережі відносин людини з іншими, тобто за П. Рікером, набуття особистісної ідентичності варто аналізувати лише у контексті соціальних взаємин, міжособистісних стосунків з іншими. Досвід має наративну організацію, наратив конститує фундаментальну характеристику досвіду – його часовість, досвід, у свою чергу, стає умовою часовості оповіді, по суті – час стає часом людини тією мірою, якою воно наративно артикульовано, а наратив набуває свого власного значення лише тоді, коли він окреслює особливості часового досвіду [4].

Загалом, наративний підхід являє собою міждисциплінарну галузь знання, яка почала свій розвиток в лінгвістиці, філософії, соціології та історіографії і відносно нещодавно стала використовуватися в психологічних теоретичних та емпіричних дослідженнях. Зокрема, наратив розглядається як важливий конструкт, який дозволяє людині структурувати своє розуміння себе і свій життєвий досвід, а також в контексті побудови людиною своїх взаємин із іншими. У психології наративний підхід зосередив увагу на автобіографічних «Я-наративах», тобто історіях, розказаних від першої особи, що оповідають про перипетії власного життя. Особиста історія надає відчуття цілісності життю, дозволяє утримати розрізнені частини досвіду, зберігає спадкоємність «Я» в часі та просторі, тим самим підтримуючи особистісну ідентичність. У дослідженнях ідентичності можна виділити три основні напрями розвитку наративного підходу: власне наративну психологію, конструкціоністській і персонологічний підходи. Треба відзначити, що більшість наративних досліджень здійснюються в рамках соціального конструкціонізму, на який, в свою чергу, значно вплинули ідеї Л.С. Виготського, за яким вищі психічні функції зумовлені культурно-історично і виникають в процесі комунікації та спільної діяльності: особистість стає для себе тим, що вона є в собі, через те, що вона являє собою для інших.

Натепер у психології існують різні концепції оповідання (розповіді про себе), тому говорити про наративну психологію можна лише як про дуже

широке поле досліджень, об'єднаних інтересом до загального феномену. Наратив розуміється як форма, що організовує досвід і контролює дії і емоції; як когнітивна схема, що дозволяє пояснювати і долати труднощі; як результат роботи дискурсу, виражений в соціальних інтеракціях; як звіт про минуле, що забезпечує саморозуміння; як інструмент формування ідентичності, що надає життю цілісності та осмисленості. В середині 1980-х років один з активістів «когнітивної революції» Дж. Брунер висунув тезу про існування двох принципово відмінних між собою способів, або модусів розуміння світу: наративного і логіко-наукового (парадигматичного), які попри компліментарність однак не є тотожними [1]. Згодом Т. Сарбін окреслив «наративний принцип» психології, згідно з яким люди думають, сприймають, уявляють і вдосконалюють моральні вибори відповідно до власних наративних структур [5]. Для осмислення вчинків людина звертається до традиційних сюжетів, характерних для її культури, з допомогою яких можна об'єднати події життя в єдине ціле. Ці сюжети можуть бути передані в формі міфів, дитячих казок або в будь-який інший вербальній або невербальній формі. У своїй моделі ідентичності як життєвої історії Д. Макадамс стверджує, що ідентичність сама по собі може приймати форму історії, що містить в собі певну обстановку, сцени, персонажів, сюжет і головну тему. У старшому підлітковому віці, юнацтві і ранній дорослості люди починають реконструювати своє минуле, сприймати своє сьогодення і передбачати майбутнє в термінах певної інтерналізованої, такої, що розвивається «Я-історії». У своїй моделі ідентичності як життєвої історії Д. Макадамс [8] базується на понятті Его-ідентичності, введеного Е. Еріксоном [6]. Е. Еріксон стверджував, що в пізньому підлітковому, юнацькому віці і у віці ранньої дорослості люди вперше стикаються з проблемою ідентичності на противагу дифузії ролей. Саме в цей час відбувається інтеграція переконань і цінностей в єдину особисту ідеологію та прийняття відповідальності за реалізацію певних життєвих проектів і планів, ідентичність таким чином виступає в ролі інтегруючої конфігурації «Я-в-світі-дорослих».

Ще однією характерною рисою наративу є його чутливість до часового модусу людського існування. З усіх дискурсивно-орієнтованих теорій конструювання ідентичності лише наративний підхід дозволяє всерйоз розглядати розвиток і трансформацію ідентичності в часі, при тому, що спадкоємність та зв'язність «Я» залишається однією з найважливіших її функцій: «Я сьогодні такий самий як був вчора і попри можливі зміни, я зберігаю тотожність самому собі; це не означає, що я завжди однаковий, це означає лише, що я та сама людина, змінюються мої вчинки, думки, емоції, але не я сам; і саме я несу відповідальність за свої слова, вчинки, плани на майбутнє та їх реалізацію, я проєктую себе та беру на себе певні зобов'язання», звідси, завдання наративу – відновити часовий порядок, ланцюжок подій, з яких складається життя. Однак Дж. Брунер стверджував, що в автобіографічних наративах дієслова минулого часу складають не більше 70% від усіх використаних дієслів. Очевидно, що «Я-наративи» - це оповідання не тільки про минуле, але, скоріше, про зв'язок минулого із сьогоденням і майбутнім. Згадуючи свій життєвий шлях, розглядаючи своє життя рефлексивно, людина повинна вибудувати розповідь таким чином, щоб в результаті прийти до себе теперішнього [1].

Проведений аналіз дискурсивного підходу до ідентичності показав, що основною рисою ідентичності як дискурсивного конструкту, який проявляється в інтеракції, є її ситуативний, мінливий характер. Ця особливість ідентичності може бути названа пластичністю – здатністю проявляти себе різними способами у різних обставинах. Ідентичність в дискурсивному підході не зводиться до комунікативної позиції або комунікативного статусу мовця, вона вплетена в широкий культурний контекст і відтворюється на базі наявних соціальних практик. Таким чином, дискурсивний підхід зосереджений на вивченні проявів ідентичності, процесів її формування, підтримки (в практиках) і реалізації в конкретній ситуації, звідси, ідентичність розглядається, передусім як процес, а не як результат.

Важливою ідеєю дискурсивного підходу є «переміщення» ідентичності з площини приватного в площину соціального. Відповідно, «Я» – це продукт не тільки самої людини, а й всієї системи її взаємодій. Ідентичність конструюється на базі ситуативно зумовленого комунікативного досвіду. Для представників цього підходу сама ідея того, що існує «істинне Я», що стоїть за дискурсом, – вже результат дискурсивних практик.

Метафора наративу, що представляє собою послідовність подій у часі, об'єднаних темою і сюжетом, є ключовою для розуміння життєвих подій і переживань людей в наративному підході. Наративний практик ставить перед собою мету – створити умови для насиченого опису бажаної історії людини, яка звернулася за консультацією. Наративні терапевти визначають історію в послідовності подій, в означеному часі, об'єднану певною темою і сюжетом. У якості основних технік наративної терапії слід виділити наступні: називання проблеми; екстерналізацію проблеми і своїх відчуттів щодо неї; деконструкцію, відновлення участі, роботу із зовнішніми свідками.

Отже, сучасна психологія трактує особистісну ідентичність як набір характеристик, що відрізняють одну людину від інших, і соціальну ідентичність як результат усвідомлення своєї групової належності із прийняттям типових для цієї групи рис, передбачає зіставлення цих аспектів ідентичності. Наративна психологія в контексті теорії особистісної ідентичності дедалі більше стає популярною, її теоретичні розвідки підтверджуються психодіагностичними опитувальниками, а результати діагностики, в свою чергу, зумовлюють актуалізацію наративних і дискурсивних психотерапевтичних практик.

Література:

1. Брунер Дж. Жизнь как нарратив / Дж. Брунер // Постнеклассическая психология. – 2005. – № 1(2). – С. 9–29
2. Зливков В. Л. Становлення поняття професійна ідентичність у вітчизняній і зарубіжній психології / В.Л. Зливков, С.О. Лукомська // Горизонти освіти. – 2013. – № 3. – С. 143-148.
3. Зливков В. Л. Розвиток уявлень про соціальну ідентичність у вітчизняній та зарубіжній науці / В.Л. Зливков, С.О. Лукомська // Науковий

вісник Миколаївського державного університету імені ВО Сухомлинського. Сер.: Психологічні науки. – 2013. – Вип. 11. – С. 110-120.

4. Рикёр П. Время и рассказ / П. Рикёр. – М.: ЦГНИИ ИНИОН РАН, 2000. – 313 с.

5. Сарбин Т.Р. Нарратив как базовая метафора для психологии / Т.Р. Сарбин // Постнеклассическая психология. – 2004. – № 1. – С. 6–28

6. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон – [2-е изд]. – М.: Флинта: МПСИ: Прогресс, 2006. – 352 с.

7. Berzonsky M. D. Development and validation of the revised Identity Style Inventory (ISI-5): Factor structure, reliability, and validity / M.D. Berzonsky, B. Soenens, K. Luyckx // Psychological assessment. – 2013. – Vol. 25(3). – P. 893–908

8. McAdams D.P. Personal narratives and the life story // Handbook of personality: Theory and research / D.P. McAdams // L. Pervin, O. John (Eds.). 2nd ed. N. Y., 1999. – P. 478–500

Аннотация. Статья посвящена проблеме нарративного подхода к личностной идентичности современного специалиста, определены исследования концептов идентичности, кризиса идентичности и аутентичности человека. Проанализованы современные психодиагностические и психотерапевтические методики, в частности дискурсивные практики и нарративная терапия.

Ключевые слова: идентичность, аутентичность, нарратив, дискурс, личность.

Summary. The article is devoted to the problem of the narrative approach to the personal identity of a specialist, outlines contemporary research on the concepts of identity, crisis of identity and authenticity of a person. Modern psychodiagnostic and psychotherapeutic techniques are implemented, in particular discursive practices and narrative therapy.

Key words: identity, authenticity, narrative, discourse, personality.

Копилов Сергій Олегович

кандидат філологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ)

kopylo@i.ua

ДО ЛОГІЧНОЇ МОДЕЛІ ІНТЕГРАЦІЙНОГО ДІАЛОГУ НАУКОВО-ПСИХОЛОГІЧНИХ КУЛЬТУР

Анотація. Формою інтеграції психологічного знання є діалог підходів на рівні онтологічних та методологічних засад. У статті виокремлено ці

логічні начала (провідні поняття, пояснювальні та методологічні принципи) новітніх систем психології; намічено діалогіку їх взаємопереходу, взаємообґрунтування, взаємовиведення протилежностей.

Ключові слова: інтеграційний діалог, логічне начало, науково-психологічна культура.

Дезінтегрованість психологічного знання наразі часто розглядається як синонім методологічної кризи психології. І, попри різноманітність уявлень про інтеграцію та її шляхи, можна погодитися з В.А. Мазіловим у тому, що йдеться передусім про подолання "взаємного нерозуміння... а також відсутності змістовної конструктивної комунікації" [5, 38] психологічних орієнтацій, підходів тощо. Отже, ця комунікація постає не просто засобом створення цілісного знання, але *метою* - формою існування сучасної науки. Відтак актуальною є розробка методологічної моделі *інтеграційного діалогу* «різних психологій», про який наразі кажуть переважно в декларативному плані. Натомість Г.О. Балл наполегливо розробляв «діалогічні універсалиї» сучасного пізнання, конкретні принципи діалогічної взаємодії різних підходів у психології, зокрема природничо-наукового та гуманітарного [1]. Однією з головних форм такої взаємодії він вважав «медіаційне опрацювання суперечностей» – «ув'язування разом тез, які в тих чи тих аспектах суперечать одна одній, і в отриманні, завдяки цьому, нового цілісного знання» [1, 14]. Але конкретна логічні форми й засоби такого опрацювання ще не розроблені. При цьому особливо нагальним (але й найскладнішим) завданням є «системний (діалектичний) синтез» (за Баллом), або «інтеграція *систем*» (О.О.Алексєєв [7, 12]) - сполучення різних орієнтацій на рівні загальних *засад*, а не окремих положень чи концепцій. На наш погляд, такий синтез може відбуватися знов-таки за логікою «спілкування людей як ідей та ідей як людей» (визначення *діалогу*, запропоноване А.Г. Волинцем та скориговане В.С. Біблером).

Так чи так, спроби встановлення змістовних стосунків між підходами, докорінно відмінними (у певному сенсі протилежними) на всезагально-онтологічному та гносеологічному рівні, стикаються із загально-логічними

колізіями, які часом визнаються нездоланими. Так, після праць Т.Куна поширилася ідея «неспівмірності» різних парадигм, відтак приречених на запеклу конкуренцію й «витіснення» або на аутичне співжиття у режимі «млявого плюралізму». Проте реальна історія психології являє значно складнішу динаміку тривалого (і не лише конфліктного чи байдужого, а й продуктивного, конвергентного) співіснування різних орієнтацій. І важливо описати не лише наявні відносини між «багатьма психологіями» (Ф.Брентано) та емпіричні закономірності їх взаємодії (зокрема, соціальні, на яких нині часто наголошують), але й іманентну *логіку* відношень між різними трактуваннями предмету та методу психологічного пізнання. І опрацьовувати ці суперечності означає осмислювати як реальні колізії в історії науки, але й *логічно можливі* стосунки, які *бажано* реалізувати в конкретних дослідницьких програмах. Це важливий аспект методологічного аналізу та проектування інтеграційних процесів й відтак їх перетворення із «спонтанних» (О.В. Юревич) на усвідомлені й цілеспрямовані.

Відтак, на нашу думку, актуальним завданням є моделювання змістово-логічних відношень між головними психологічними підходами (орієнтаціями, системами) новітньої психології, що дало б змогу визначити принципи, напрями та форми вищезгаданого інтегративного діалогу. Для цього слід окреслити основні колізії *предмету* та *методу* наукової психології, які суттєво визначили характер її розвитку, зокрема формування основних течій та сенс відкритої методологічної кризи 10-х – 30-х рр. XX ст. На наш погляд, відверті й продуктивні спори цього періоду увірвалися, не будучи піддані цілісній логіко-методологічній рефлексії, з чим і пов'язане зростання числа «психологій» та «хронічна» фаза кризи. Тож необхідне співвіднесення психологічних систем на рівні їхніх «логічних осередків» (В.О. Роменець [6]), або *логічних начал* (Л.С. Виготський, В.С. Біблер). Зокрема, Виготський, аналізуючи вищезгадану кризу, писав, що кожна з провідних психологічних систем спирається на певну існуючу в культурі «ідею людини» (і – додамо – по-своєму конкретизує, розробляє цю ідею). З останньою, на його думку,

пов'язане «фундаментальне поняття, так би мовити, первинна абстракція, що лежить у підґрунті науки і визначає не лише зміст, але й передвизначає характер єдності окремих дисциплін, а через це – спосіб пояснення фактів, головний пояснювальний принцип науки» [4].

Отже, доцільно, слідом за Г.О. Баллом, виділяти вищезгадані осередки чи «начала» різних систем у двох планах – *змістово-предметному* та *методологічному*, - враховуючи водночас їх взаємовизначення. Можна спостерігати, що «фундаментальне поняття» певної системи виступає в онтологічному (предметному) плані як всезагальне *визначення-атрибут* психічного; тобто, згідно з цією дослідницькою програмою, психічне життя як ціле має бути, так би мовити, втягнене у «воронку» даного атрибута або «розгорнуте» з нього. У загально-логічному вимірі це означає свідоме зведення, редукування *логічного суб'єкта* (психіки) до певного її *предиката*, або надання останньому ролі «дійсного» суб'єкта, джерела психічного життя. При цьому тривалий потужний розвиток та впливовість певного підходу, очевидно, свідчать, що вибір ним певного «осередку редукції» є онтологічно «виправданим» - обґрунтованим самою природою психіки. Водночас, як слушно зауважив ще Виготський в своєму аналізі «психологічної кризи», спроба поширення («експансії») певної системи на все психічне життя (або навіть на буття людини в цілому) у підсумку виявляє його принципові *межі*. Колізія рівноправного співіснування *багатьох* вичерпних (!?) «особливо-всезагальних» визначень, що вочевидь не підлягають узагальненню (принаймні формальному), нагадує про загальнометодологічний принцип доповняльності, вперше висунутий Н.Бором. Однак спосіб його конкретного застосування у психології залишається невизначеним.

Водночас у *методологічному* плані вищезгадана провідна категорія передвизначає спосіб теоретичної інтерпретації психічних явищ («пояснювальний принцип» - у термінах Виготського), а через це й методики емпіричного дослідження. Водночас ця категорія - *свідомість, відчуття, мотив, образ, дія (діяльність), особистість* тощо - задає щоразу інший

«набір» та ієрархію психологічних дисциплін, висуваючи відповідну галузь, за виразом Виготського, на роль «центральної» - засадничої, парадигмальної для решти.

Суголосний цим ідеям підхід М.Г. Ярошевського, згідно з яким як предметні, так і методологічні засади різних систем «зосереджені» в їхніх провідних категоріях, зокрема виділених ним у ході історичного аналізу [11]; до наведених вище, на нашу думку, доцільно додати *мислення, несвідоме, смисл, інформація*. Також плідною методологічною ідеєю видається виокремлення деякими методологами низки «діад» - антиномічних пар категорій, які визначали динаміку розвитку психології ХХ – початку ХХІ ст. Важливою, однак, є не емпірія зміни «провідних» діад чи «зсуву» інтересу психологічної спільноти від одного члена антиномії до іншого, а знов-таки *загальна логіка протилежності та взаємопокладання* цих понять. Останню ми прагнемо (у порядку попередньої методологічної гіпотези) окреслити як: 1) логіку *діалогу* (діалогіку); 2) логіку «трансдукції» (*граничного переходу*); 3) логіку *парадоксу* (взаємовиведення протилежних тверджень); 4) логіку *початку* (само- та взаємообґрунтування). Конкретна розробка цих логічних відносин, на нашу думку, може бути здійсненням вищезгаданого принципу взаємодоповняльності та медіації.

Сенс вищезгаданої «групи логічних перетворень», окреслений у логіко-філософській концепції В.С. Біблера, буде надалі уточнюватися; наразі лише зазначимо, що вони, на його думку, визначають логічну форму існування не лише науки, але *культури як такої* [3]. Відтак ми розглядатимемо провідні орієнтації новітньої психології як різні *культури* покладання предмету й методу психологічних досліджень, їхні ж стосунки моделюватимуться у контексті регулятивної ідеї *діалогу науково-психологічних культур*. При цьому кожна з них аналізуватиметься як така, що у предметному плані окреслює й вирішує провідні інваріантні колізії психологічного знання, які можна сформулювати у термінах відношення психіки до непсихічного та до самої себе. Це насамперед такі традиційно виокремлювані проблеми, як

психофізична (психіка та фізична реальність), *психофізіологічна* (психічне та організм), *психогностична* (психіка та світ як предмет відображення), «*психопрактична*» (за М.Г. Ярошевським – психіка та поведінка чи діяльність), *психосоціальна* (психіка та соціальна дійсність); до них наразі, на нашу думку, слід додати *психоінформаційну* (психіка та інформаційні системи). Тож доцільно розглядати «логічний осередок» певної системи – її провідну категорію (категорії), пояснювальний принцип та основні постулати – як такий, що виокремлює певну провідну проблему та передвизначає спосіб її розв’язання. При цьому, зосереджуючись переважно на *одній* з названих колізій, кожна течія (підхід) цим самим виходить на межу взаємодії з конкретною іншою наукою – фізикою, фізіологією, логікою, соціологією, кібернетикою тощо, – водночас самовизначаючись щодо решти способів пізнання і, ширше, форм людської культури.

Суттєво також, кожна з вищеназваних колізій невід’ємно пов’язана зі стрижнковою для всієї наукової психології проблемою *детермінації* психічного життя (не випадково поширеною є класифікація психологічних систем залежно від розв’язання цього питання, зокрема від визначення «локусу» детермінації [7]). Отже, у підґрунті кожної науково-психологічної культури лежить певний спосіб *причинного пояснення* психічного життя (що є провідним настановленням класичної, новочасної раціональності) або ж – у некласичних та постнекласичних орієнтаціях – відкидання чи переосмислення самої ідеї причинності.

З огляду на вищесказане, нашим завданням є виокремлення провідних категорій, у яких зосереджується трактування різними психологічними напрямками *предмета* психології (психіки, психічного життя) та, відповідно, *методу* його дослідження. Очевидно, першим таким визначенням в історії наукової психології – атрибутивною ознакою, через яку передбачалося описати психіку як ціле, – була *свідомість*. Це поняття, успадковане від філософської («раціональної») психології Нової доби, було також історично пов’язане з певними «пояснювальними принципами», передусім з ідеями

асоціації та *рефлексу*. При цьому теоретичні та експериментальні дослідження наприкінці XIX ст. наочно показали як неефективність спроб пояснити єдність свідомості через асоціативні механізми чи «скласти» її з окремих рефлекторних актів, так і взагалі неспроможність атомістичного підходу сконструювати психічне з визначених апіорі «елементів».

Завважимо, що поряд із свідомістю неявним другим «обличчям» (визначенням) психіки - предметом реальних емпіричних досліджень всупереч теоретичним деклараціям - постало *відчуття* або *сенсомоторна реакція*. Отже, вже на початку розвитку психологічної науки назрівала двозначність, суперечність у визначенні її предмету, пов'язана, очевидно, із невідповідністю теоретичних інтенцій та обраних експериментальних методик. Недарма цю науку XIX ст. одночасно характеризували як психологію свідомості чи «духу» та *фізіологічну* психологію. При цьому одразу намітилися різко відмінні відповіді на центральне для цієї психології методологічне питання про характер зв'язку між організмом та психікою – паралелізм, епіфеноменалізм, жорстка детермінованість психічного біологічним тощо. Окреслився розрив, по-перше, між частковістю відчуттів і відрухів та цілісністю свідомості, по-друге ж - між елементарними та вищими формами психічного життя й, відповідно, між інтроспекціоністськими та фізіологічними засобами реєстрації психологічних фактів. Утім, ця неподолана суперечність повною мірою розгорнулася лише згодом, ведучи до появи новітніх течій рефлексології, біхевіоризму тощо.

Так чи так, саме *свідомість* як цілісний за визначенням та автономний феномен не вловлювалася в ранніх експериментах з «розкладання» сенсомоторних реакцій; цим переважно зумовлений підсумковий неуспіх першої (вундтівської) універсальної програми побудови психології. Це, у свою чергу, спонукало відшукувати не «елементи», а (як згодом скаже Л.С. Виготський) *одиниці* свідомості або психіки – такі «складники», які містили б у собі структуру й закон існування цілого й дослідження яких дійсно призвело б до побудови багатомірно-єдиного (інтегративного!) образу-

поняття внутрішнього життя людини. Тобто, як слушно зауважує В.С. Біблер, ця одиниця мала б бути не лише остаточним результатом розкладання, *аналізу*, здійснюваного «ззовні» дослідником, але й живим началом - агентом та принципом – *синтезу* психічного життя, осередком його *самопокладання* [2, 314]. В ідеалі «елемент» та «породжуюча одиниця» мають *співпадати*, але як це можливо? Це і нині залишається одним з наріжних логіко-методологічних питань наукової психології. Так чи так, з ретроспективного погляду, продуктивність та «потужність» того чи іншого підходу, очевидно, зумовлена вдалим виокремленням «одиниці дослідження» у розумінні Виготського – Біблера, яку, очевидно, можна ототожнити з тим всезагальним атрибутом-«началом» психічного життя, про який ми казали дещо вище.

Однак ідея «самопороджуваності», автономії психічного, у доволі містифікованій формі успадкована ранньою психологією від класичних ідеалістичних концепцій свідомості як «духу», різко заперечувалася панівними природничо-орієнтованими напрямками. Адже вони, жорстко протистоячи будь-якому телеологізму чи індетермінізму, вважали синонімом науковості пошук *зовнішніх* (передусім матеріальних) детермінант психічного життя. Альтернативна ж «розчленуванню» та причинному поясненню програма «описової» («розуміючої») психології, висунута В.Дільтеєм у 80 - 90-х рр. XIX ст., хоч і знайшла талановитих послідовників (В.Шпрангер тощо), але не набула достатнього розголосу й розробки до 20-х рр. наступного століття. Так само на другому плані на межі століть залишалися низка ідей, плідних для логіки та методології власне психологічного дослідження феномену свідомості – уявлення про її інтенційність (Ф.Брентано), згодом розвинене Гуссерлем і покладене в основу його феноменологічного методу; ідея автономно-нерозчленованого «потoku свідомості» В.Джемса тощо. У підсумку категорія свідомості не наповнилася у цей період повноцінним психологічним (не філософським) змістом і була на певний час відсунена на задній план у розвитку науки. Однак це не зняло проблеми *внутрішньої*, власне психологічної причинності, поза якою, за

слухним зауваженням В.О. Роменця, наукова психологія взагалі втрачає свій сенс [6]. Завважимо, що тривала недооцінка поняття свідомості як цілісного осередку самобуття особи залишила нереалізованими його значні інтегративні потенції. На нашу думку, наразі інтенсивна розробка та нова операціоналізація категорії свідомості є важливим напрямом побудови сучасного психологічного знання.

Водночас уже в межах «свідомісної» парадигми виникає два альтернативних підходи до розгляду *будови* психіки й, відповідно, два напрями – структуралізм та функціоналізм. Перший, певною мірою продовжуючи традицію «психічного атомізму», намагався – кажучи у більш сучасних термінах - виробити засоби *структурно-компонентного* (але вже не поелементного!) аналізу психіки як «субстанції», *речі* (що пізніше було більш вдало здійснено структуралізмом). Натомість функціоналізм, який теж досить швидко виявив свою обмеженість, зосередився на виокремленні саме дійових *одиниць* (див. вище) чи внутрішніх агентів психічного життя. Ця антиномія *структури і функції* у її початковому вигляді постає досить «наївною» з позицій системного підходу, що виник у ХХ ст.; адже будь-яка органічна система є і структурним цілим («субстанційно»-просторовим), і функціональним (процесуальним, спрямовано-діючим). Однак у психологічному пізнанні антитезу цих двох підходів і досі не можна вважати подоланою ані в загальному плані, ані в конкретних дослідницьких ситуаціях. Відтак відповідність та розбіжність структури й функції, як і спосіб сполучення двох типів аналізу й моделювання (або доцільність віддання переваги одному з них) щоразу становить спеціальну проблему. Принципово ж, на наш погляд, ідеться про осягнення логіки *взаємовизначення* «субстанційної» та функціональної будови психічного життя, про постійне співставлення (і, за можливості, сполучення) його «топічних» та процесуальних моделей як конфліктно-доповняльних. У цьому плані важливим, зокрема, видається більш активне використання у психології

(звичайно, за умови методологічної коректності!) розроблених іншими науками понять *функціонального органу* та *функціональної системи*.

Втрата категорією свідомості ролі «провідного поняття» і відчуття логіко-теоретичного вакууму («очікування ідеї-господаря», за влучною метафорою Виготського [4]) спонукали до висування на роль засадничих тих категорій, які до цього розглядалися або як часткові, або взагалі як не психологічні. Відтак практично одночасно виникають і проявляють «експансійні» тенденції такі орієнтації у психології, як *психоаналітична*, *гештальтистська* (із близькою до неї в деяких аспектах «теорією поля» К.Левіна) та *поведінкова* (у її американському та континентальних варіантах – рефлексології, реактології тощо). Вагомими напрямками також постали *вюрцбурзька школа* досліджень мислення та *персоналізм*, який, не будучи достатньо організаційно оформленим, зіграв, однак, велику роль у становленні феноменологічної та гуманістично-екзистенційної психології.

Очевидно, предметно-проблемний зміст та методологія наукової психології донині великою мірою визначаються взаємодією (зіткненням, узгодженням тощо) цих підходів та їхніх модифікацій. Відтак важливо з сучасних позицій визначити їх логічні осередки з тим, щоб надалі цілісно змодельовати логіку їхніх стосунків. Щодо *психоаналізу* передусім важливо те, що він прямо й гостро протиставив себе попереднім психологічним течіям, затверджуючи *несвідоме психічне* у тій самій функції головного суб'єкта (рушія) внутрішнього життя, якою раніше наділялася свідомість. Відтак психічні феномени здобували статус *об'єктивно* існуючих незалежно від їх сприйняття самим суб'єктом і даних передусім зовнішньому спостереженню (зокрема, як симптоми у дослідженнях патологій). Це було однією з можливих відповідей на нагальну потребу психології в «об'єктивному методі» (Л.С. Виготський). При цьому психоаналітична «критика свідомості» як такої, що неминуче викривляє та приховує справжні мотиви та настановлення індивіда, остаточно підірвала значущість традиційної інтроспекції. Натомість вельми продуктивним було затвердження

й розбудова особливої форми *спілкування* (психотерапевт – пацієнт) як нового методу дослідження, який великою мірою протистояв лабораторним експериментам та спостереженням за «піддослідними». Так само плідним у методологічному плані був акцент на аналізі *творів* (зокрема мовленнєвих) та сновидінь як особливих «наративів», що у певному сенсі реалізувало дільтеєвське настановлення на герменевтичне дослідження «продуктів духу» і знайшло розвиток в аналітичній психології К.-Г. Юнга.

Водночас прагнення звести природу й зміст несвідомого (а відтак і психіки в цілому) до *біологічних* категорій інстинкту чи потягу й у підсумку до фізіологічних механізмів зближує класичний фрейдизм з біхевіоризмом та іншими версіями психології поведінки. Однак психоаналітична та поведінкова орієнтації обстоюють принципово різні пояснювальні принципи або типи детермінізму – *біологічний* та *соціальний*. Наразі можна констатувати безплідність як беззастережного взаємозаперечення цих підходів, так і подальших спроб узгодити їх в еклектичних поняттях на зразок «біо-соціо». Обмеженими постали й теорії «двох факторів»; утім, важливу роль зіграла первинна психоаналітична модель їх внутрішньої боротьби (протистояння «Воно» та «супер-Его») та ролі «Я» як медіатора чи «модератора» цих зіткнень біологічних інстинктів та соціальних настановлень. У різних варіантах неопсихоаналізу, зокрема в Его-психології, інстанція «Я» набуває більшої ваги та змістовності; це підводить до думки, що значущість різних детермінант, зовнішніх щодо свідомості, та характер їх співвідношення й взаємодії можуть бути правильно осягнені лише у контексті розробки вищезгаданого уявлення про *внутрішню*, власне психологічну (точніше, особистісну) детермінацію. Як відомо, саме на цій самодетермінаційній природі людського буття робить наголос персоналізм, а згодом екзистенціно-гуманістична психологія.

Натомість роль психоаналізу у цьому плані є амбівалентною: вперше зосередивши увагу науки на психіці як царині *мотивації* (тобто якраз на внутрішній, іманентній причинності), він водночас звів останню до

біологічних чинників, відповідно недооцінюючи свідомі чи несвідомі *ціннісно-сміслові* (культурні) регулятиви внутрішнього життя та поведінки. Загалом же антитетика свідомого й несвідомого, принципове затвердження та дослідження *конфліктності* психічного життя й поведінки індивіда є вагомим відкриттям класичного психоаналізу. Це потенційно відкривало шлях розвитку уявлень про *полісуб'єктність*, *діалогічність* внутрішнього життя, які незабаром виникли у філософії, а з середини ХХ ст. почали проникати й у психологію. Згодом психоаналітична орієнтація переходить від надмірного акцентування агонічного плану взаємодії свідомих та несвідомих психічних явищ до побудови моделей їх *взаємопокладання*, продуктивної взаємодії. Не зупиняючись тут на цій проблематиці, зазначимо, що «діада» свідомого й несвідомого залишається однією з провідних для психології і потребує змістово-логічного розгортання. Зокрема, це важливо для досягнення *творчої* природи психіки, а надто мислення як провідної сили її формування та функціонування.

Ще один варіант протистояння старій психології свідомості являла собою *біхевіористська* орієнтація. За виразом одного з її засновників Дж.Б. Уотсона, вона відмовилася від думки про те, що «психічний стан можна зробити об'єктом спостереження» і що взагалі «реальність психіки відкрита для експериментального дослідження». Відтак біхевіоризм «замінив потік свідомості потоком активності» [ХІІІ-1, 24] - зовнішніх (поведінкових) актів. Таким чином, цілком нове трактування *предмету* психології було наслідком заперечення старого *методу* – тієї-таки інтроспекції. Первинна ж пояснювальна схема (принцип) $S \rightarrow R$, неодноразово й слушно критикована за механістичність та однобічний детермінізм, постає цілком адекватною *практичному* спрямуванню біхевіоризму на контроль та програмування людської поведінки. Водночас, як відомо, дуже швидко виявилася непродуктивність (власне, неможливість) вилучення за дужки цієї схеми «чисто психічного» принаймні як опосередкувальної ланки. Відтак подальший розвиток поведінкової психології пов'язаний з імпліцитною

«реабілітацією» власне психологічних категорій і проблематики, зі спробами наповнити їх новим змістом і врешті-решт – з усвідомленням «єдності свідомості та діяльності» (С.Л. Рубінштейн). Таким чином, виявилася невірною первинна альтернатива біхевіористів – *або* введення в психологію поняття поведінки як наріжного її предмета, *або* розвиток науки про поведінку як самостійної непсихологічної дисципліни. Насправді, як наразі зрозуміло, психологія може розвиватись лише *виходячи за межі* «чисто психічного» - включаючи в свій предмет *зовнішню*, фізичну дію як екстеріоризацію психіки і водночас досліджуючи поведінку й діяльність саме як «навантажені» ідеально-психічним. Саме цей мотив у свій спосіб – відштовхуючись від антропологічних ідей Маркса – розвиватиме згодом діяльнісна парадигма радянської психології. Розвиток «онто-логічних» (реальних та теоретично-ідеалізованих) стосунків *психіки* (свідомості) та *дії* полягав, з одного боку, у розбудові поняття психічної (внутрішньої) дії чи діяльності, з іншого – у трактуванні поведінки як «зовнішньо-психічного» феномену. Очевидно, реальним предметом дослідження нині постає взаємозумовленість, граничний взаємоперехід (трансдукція), взаємна проекція (постійна інтеріоризація та екстеріоризація) *фізичної та психічної активності* як відносно автономних – таких, що мають власну логіку та динаміку – сторін чи квазісуб'єктів людського буття.

Суттєвим поштовхом для психології було також затвердження біхевіоризмом у якості пояснювального принципу уявлення про *реактивну* природу психіки та поведінки на противагу властивому ідеалістичним течіям постулату самоактивності «індивідуального духу». Адже психологія попередньої доби дійсно ігнорувала положення, яке на той час уже затвердилося у біологічних науках: активність живої істоти (і її зокрема психічна) виникає й розвивається загалом як *відповідь* на «виклики» середовища. Відмінність людини від тваринного світу у цьому плані полягає, очевидно, у зростанні ролі *соціальних* стимулів та в дедалі більшій здатності свідомо змінювати, регулювати предметне й людське оточення. Це окреслює

як продуктивність, так і межі застосування у психології запозичених з біології принципів адаптації та гомеостазу (гармонійної рівноваги між організмом та середовищем) та перспективність застосування концепцій розвитку неврівноважених систем, зокрема для пояснення надситуативної (власне, *творчої*) активності людини. Найсуттєвішим же є те, що «реакція»-відповідь людини на зовнішні стимули так чи інакше включає активне відтворення (розуміння й оцінку) *ситуації співбуття* «Я» та світу і є, у свою чергу, актом ідеального та матеріального перетворення цієї ситуації. У цій двоєдності (парадоксальній взаємозумовленості) реактивності та активності – і на інтрапсихічному, і на поведінковому рівні - можна завбачити один з проявів *діалогічної* природи людського буття.

Нарешті, виокремлюючи логічний осередок *гештальтизму*, передусім зазначимо, що універсалізація категорії *образу* презентує психічне життя як своєрідну структуру структур - «цілих, поведінка яких не детермінується поведінкою індивідуальних елементів, з яких вони складаються, але де самі часткові процеси детерміновані внутрішньою природою цілого» (М.Вертгаймер [11, 208]). Цей принцип, полемічно загострений проти атомізму асоціаністської та структуралістської психології XIX ст. (а почати й біхевіористів), застосовується гештальтистами не лише у дослідженні образів сприйняття та уяви, але й щодо ідеально-мисленнєвих об'єктів. При цьому і ті, й ті постають – принаймні за задумом – як *динамічні* й водночас як окремішні, чітко окреслені, на відміну від «поточної», нерозчленованої цілісності станів свідомості за Джемсом. Таким чином, по-новому загострилося не лише згадане раніше питання про «субстанційність» та процесуальність психічного життя, а й проблема його *континуальності* й *дискретності*. У методологічному плані продуктивним для конкретизації цих антиномій було застосування феноменологічного методу Brentano й Гуссерля, а також фізичних аналогій, на яких, зокрема, побудована левінівська концепція «поля у даний момент». Водночас у підсумку можна погодитися з М.Г. Ярошевським у тому, що гештальтпсихологія неправомірно

ізолювала образ як самовизначальну «істину психічного» від *дійового* плану психіки, акцентованого біхевіористами, та *мотиваційного* (головний предмет психоаналізу й почасти – концепції Левіна). Натомість згодом різні психологічні напрями окреслювали логіку взаємопокладання образу та дії, зокрема, досліджуючи *дієву* природу перцепту (його породження сенсомоторними актами) та роль образу як орієнтовної та мотиваційної основи поведінкових актів. Так само невід’ємний зв’язок «гештальту» та мотивації надалі виявлявся у сугестивно-спонукальній та «спрямувальній» ролі найбільш значущих та стійких образів, а також у впливі «детермінуючої тенденції» (термін вюрцбурзької школи на позначення мети, мотиву) на побудову образів сприйняття, уяви та пам’яті.

Зазначимо також, що розкриття ж гештальтпсихологією деяких суттєвих рис продуктивного *мислення* не виправдовує беззастережного перенесення на нього законів перцептивного «гештальту»; у цьому плані більш плідним виявилось чітке розмежування інтелектуальних та чуттєвих феноменів, здійснене передусім *вюрцбурзькою школою*. Не зупиняючись тут докладно на її значенні, можна лише заважити, що саме цей теоретичний та експериментальний напрям у психології «реабілітував» мислення й загалом когнітивний аспект психічного життя, великою мірою знехтуваний науковцями після занепаду філософської психології. Саме *мислення* висувається вюрцбуржцями у якості провідного психологічного феномену й поняття, завдяки якому, за словами О.Кюльпе, «відкрився шлях до внутрішнього світу» [10, 25]. Ця школа, не ставши цілісною потужною орієнтацією, подібно до згаданих вище, дала, однак, поштовх появі таких значних напрямів, як генетична епістемологія Ж.Піаже (для якого мислення постає не «однією з структур» психіки, а її всепроникним *інтегративним, конститутивним* началом [9] а згодом і когнітивістика. Нині засаднича роль інтелекту у формуванні й функціонуванні психіки й особистості є практично загальновизнаною; однак донині не створено задовільної концепції мислення

як феномену, що проникає й інтегрує всі сторони внутрішнього життя та поведінки особи.

Нарешті, важливо згадати ще один напрям у психології першої третини ХХ ст. – дослідження, базовані на *соціологічних концепціях* «французької школи» (Е.Дюркгейм, Л.Леві-Брюль), Ч.Кулі та Дж.Г.Міда. саме у них вперше окреслився ще один перспективний змістовий центр психології - категорія *спілкування*, передусім символічного. Обстоюючи суспільну детермінацію психічного, «соціологи», однак, не зводили її до прямого біхевіористського зумовлення. Досліджуючи впливи на формування індивіда «колективних уявлень» та настановлень соціальної групи чи суспільства, представники цього напрямку впритул підходили до ідеї відображення зовнішніх комунікацій у змістовій будові індивідуальної психіки - про спілкування в ній різних «Я». Ці ідеї розвивалися у першій третині ХХ ст. паралельно з *філософськими* концепціями внутрішньої діалогічності людської свідомості (М.Бубер, Ф.Розенцвейг, М. Бахтін, Г.Марсель тощо), які почали впливати на психологію значно пізніше. Так чи так, «комунікативний поворот» у розумінні соціальності людського буття становив певну врівноважуючу альтернативу тій парадигмі, яка одночасно розвивалася в Радянському Союзі та зводила цю соціальність передусім до *матеріальної предметно-перетворювальної діяльності* (Марксове *Tätigkeit*). Отже, «спілкування – діяльність» - ще одна психологічна діада чи «вісь напруження», яка явно чи імпліцитно визначала подальший розвиток науки й наразі вимагає більш чіткого логіко-методологічного осмислення.

Нарешті, зупинимося на *персонологічному* напрямі, що заново легітимізував у науковому дискурсі й поставив у центр психічного життя категорію *особистості*, яка віддавна відігравала засадничу роль у філософії людини й за своєю «рівнопотужною» всезагальністю претендувала на роль замітника старої категорії свідомості. Персоналізм В.Штерна та інших близьких йому, але організаційно не об'єднаних науковців, наповнював філософське поняття особистості власне науковим змістом, конкретно

досліджуючи її наріжну роль як інтегративної *самодетермінаційної* «інстанції» чи властивості індивіда. Це вело до трактування особистості як *суб'єкта культури*, яке набуває поширення у сучасній психології (див., зокрема, [1]). На персоналізм 10 - 30-х рр. безпосередньо спиралися *екзистенційно-гуманістична психологія*, що формувалася напередодні та після другої світової війни, та власне психологія культури. На нашу думку, побудова сучасної цілісної моделі психічного життя як взаємовизначення всіх його вищезгаданих «частково-всезагальних» граней (начал) передбачає осмислення їхнього «замикання» на особистість. Саме в ній і через неї всі відносини психічних феноменів одним з одним, з фізичною та духовною реальністю набувають *осмисленості* й онтологічної значущості, утворюючи цілісний унікально-індивідуальний спосіб буття. Таким чином, психологія свідомості, мотивації, поведінки та діяльності, мислення, спілкування тощо мають проектуватися, зосереджуватися у психологію особистості й знов «випромінюватися» з неї.

У цій стислій розвідці, природно, лише намічено загальну логіку, проблемно-змістові осередки та напрями аналізу взаємовизначення, взаємопереходу, сполучення різних автономних атрибутів психічного життя й, відповідно, виокремлено деякі точки діалогічної взаємодії альтернативних психологічних систем, орієнтованих на ці атрибути. Власне, розвиток новітньої психології реально визначався саме прагненням (переважно стихійним) і труднощами осягнення цих стосунків між цілісними онтологіями та логіками у таких інтегративних поняттях та твердженнях, які не нівелювали б унікальність та продуктивність цих підходів. Ще раз наголосимо, що, на наш погляд, це інтегративне осмислення можливе за умови рефлексивної, послідовної орієнтації науковців на діалогічне спілкування щодо всезагальних проблем предмету та методу психологічного пізнання. При цьому наріжним механізмом сучасного пізнання видається взаємне стимулювання, «синергія» трьох планів діалогічних стосунків: 1) міжіндивідуального чи міжгрупового спілкування науковців, 2) їх діалогу з

досліджуваними особами та 3) *внутрішнього* спілкування-спору дослідника з собою як адекватної форми науково-творчого мислення.

Література

1. Балл Г.О. Раціогуманістична орієнтація в методології людинознавства / Г.О.Балл. – К.: Видавництво ПП «СКД», 2017. – 204 с.
2. Библер В.С. На гранях логики культуры / В.С. Библер. – М.: Рус.феном.общ., 1997. – 440 с.
3. От наукоучения – к логике культуры: Два филос. Введения в двадцать первый век / В.С. Библер. – М.: Политиздат, 1990. – 413 с.
4. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры / Л.С. Выготский. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 512 с.
5. Мазилев В.А. Методологические проблемы психологии в начале XXI века / В.А. Мазилев // Психологический журнал. – №1 (январь). – 2006. – С.37-53.
6. Роменец В.А. Історія психології ХХ ст.: Навч. посібник / В.А. Роменець, І.П. Маноха. – К.: Либідь, 1998. – 992 с.
7. Смит Н. Психология. Современные системы / Н.Смит. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 543 с.
8. Хрестоматия по истории психологии. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 296 с.
9. История зарубежной психологии (30 – 60-е гг. XX века): Тексты. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 344 с.
10. Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 400 с.
11. Ярошевский М.Г. Психология в XX столетии. Теоретические проблемы развития психологической науки / М.Г. Ярошевский. – М.: Политиздат, 1974. – 447 с.

Summary. A mode of psychological knowledge's integration is dialogue of approaches at the level of ontological and methodological foundations. The article outlined these logical principles (leading concepts, explanatory and methodological principles) of the newest psychological systems and define the dialogic of it's mutual transition, mutual justification and mutual conclusion of opposites.

Keywords: integrative dialogue, logical principle, scientific and psychological culture.

Аннотация. Формой интеграции психологического знания является диалог подходов на уровне онтологических и методологических оснований. В статье выделяются такие логические начала (ведущие понятия, объяснительные и методологические принципы) различных психологических систем; намечена диалогика их взаимоперехода, взаимообоснования, взаимовывода противоположностей.

Ключевые слова: интегративный диалог, логическое начало, научно-психологическая культура.

Котух Олена Вікторівна

молодший науковий співробітник лабораторії методології і теорії
психології інституту психології імені Г.С. Костюка (м. Київ)
snegyro4ka4@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

Анотація. В статті автор аналізує деякі підходи до проблеми професійної підготовки майбутнього психолога. Розглянуто структурні компоненти та професійно важливі якості та властивості особистості які впливають на ефективність професійної підготовки майбутнього фахівця.

Ключові слова: професійне становлення, майбутній психолог, професійна підготовка, самовизначення, самосвідомість.

Професійне становлення студента, як майбутнього фахівця відіграє особливу роль у процесі розвитку його особистості, професійної свідомості й успішності подальшої професійної діяльності. Професіоналізм особистості передбачає сукупність психофізіологічних, психічних та особистісних змін, які відбуваються у процесі опанування особистістю знань з метою успішного вирішення складних професійних завдань. Процес професійної підготовки передбачає становлення студента як суб'єкта освітньої діяльності і здатність його до організації самостійних, професійних пріоритетних дій.

Проблемою професійної підготовки майбутніх фахівців займалися як зарубіжні дослідники (А. Маслоу, К. Роджерс), так і вітчизняні (Г. Абрамова, О. Бондаренко, М. Боришевський, Л. Бурлачук, Н. Зубалій, Н. Коломінський, С. Максименко, В. Моргун, В. Татенко, Т. Тітаренко, М. Савчин, В. Панок, Н. Чепелева, Т. Яценко та ін.) [5].

Особливості професійного становлення майбутніх психологів визначаються специфікою професійної підготовки у вищому навчальному закладі. Робота майбутнього фахівця вимагає численних і багатосторонніх знань про людину, які передбачають різні наукові пояснення одних і тих же

психологічних явищ, що виходять за межі загальнонаукової логіки. Суб'єктна віднесеність одержуваних знань при цьому дуже висока, так як студент-психолог може віднести їх як до іншої людини, так і до власної особистості. Тому, актуальною залишається проблема специфіки професійно-особистісної підготовки майбутнього спеціаліста в галузі практичної психології.

Для набуття людиною певної професійної кваліфікації, яка буде визначати її місце у суспільстві, основним компонентом професійної освіти, на це вказують наведені вище визначення, є професійна підготовка і визначається як «сукупність спеціальних знань, навичок та умінь, якостей, трудового досвіду та норм поведінки, які забезпечують можливість успішної роботи з певної професії».

Під професійною підготовкою розуміють засіб приросту індивідуального потенціалу особистості, розвитку резервних сил, пізнавальної і творчої активності на основі оволодіння загальнонауковими та професійнозначущими знаннями, вміннями й навичками.

Поняття «професійна підготовка» Е. Нероба розглядає як цілеспрямований організований процес, спрямований на оволодіння певною професією [12].

Професійна підготовка в широкому сенсі – це організація навчання професійних кадрів, різні форми здобування професійної освіти; у вузькому сенсі – прискорена форма набуття професійних навичок [7].

На думку О. Бондаренка, проблема професійно-особистісної підготовки майбутнього психолога включає чотири взаємопов'язані аспекти: побудову теоретичної моделі спеціаліста, яка передбачає розробку стандартів (норм і нормативів), вимог до особистості та діяльності практичного психолога; первинний відбір професійно придатних кандидатів; розробку змісту навчання і розвитку психологів - практиків; розв'язання проблем власне професійного самовизначення спеціалістів [3, 63-76].

На думку Н. Чепелевої, система організації підготовки практичного психолога повинна включати світоглядний, професійний та особистісний

рівні, спрямовані як на формування професійної свідомості, психологічної культури та професійно значущих особистісних якостей, так і на оволодіння відповідною системою знань, технологією практичної діяльності майбутнього психолога. І. Зязюн, аналізуючи специфіку професійного становлення психологів, вказує на необхідність формування здатності до рефлексії, яка сприяє професійному самовизначенню та формує спроможність ефективно вирішувати власні внутрішні проблеми. Вчений зазначає, що у підготовці психологів важливим є пошук нових методів підготовки, оскільки вимоги до особистості психолога-практика відрізняються від вимог до особистості студентів інших спеціальностей [15, 35-41].

Глибоко досліджував проблему професійного становлення особистості Т. Кудрявцев і в якості критеріїв виділення стадій обрав ставлення особистості до професії і рівень виконання діяльності. Він виділив чотири стадії:

- 1) виникнення і формування професійних намірів;
- 2) професійне навчання і підготовку до професійної діяльності;
- 3) входження в професію, активне її освоєння і знаходження себе в виробничому колективі;
- 4) повну реалізацію особистості в професійній праці.

В період навчання у вузі у психологів підвищуються показники товариськості, експресивності і ряд інших, студенти набувають досвіду в спілкуванні, який компенсує скритність і відособленість у зовнішніх проявах [6].

Багато дослідників відзначають складний, суперечливий характер професійного становлення психологів в період навчання у вузі. Для систематизації труднощів професійного становлення студентів-психологів можна опертися на структуру їх професіоналізму: когнітивний, самооцінний, життєвий компоненти і компонент професійного досвіду.

У змісті когнітивного компонента до таких труднощів можна віднести:

1) розриви в уявленнях про теорії і змішання теоретичних концептів різних психологічних підходів, відсутність цілісної системи спеціальної наукової термінології;

2) нерозвиненість професійного мислення;

3) неадекватне за змістом професії розуміння місії психолога;

4) образ клієнта або не відповідність змісту професії, що при всій його складності і деталізованості містить чималі вкраплення життєвих спостережень [1; 2; 8; 10; 13].

Усередині самооцінного компонента:

1) почуття незадоволеності собою, недостатнього відповідності свого «Я» професії;

2) залежність від думки викладача. У змісті життєвого компонента: орієнтованість в більшій мірі на емоційно-особистісну взаємодію, а не на спілкування в просторі майбутньої професії.

Усередині компонента «Практичний досвід»:

1) труднощі у виборі своєї професійної лінії, психологічної парадигми, власного стилю роботи;

2) вузькість практичних психологічних умінь і навичок [1; 10; 14].

Важливими психологічними передумовами успішного професійного становлення виступають сформований інтелектуальний потенціал, адекватна самооцінка, емоційна зрілість і саморегуляція особистості. Найчастіше професійне становлення характеризується як продуктивний розвиток особистості у процесі засвоєння професійної діяльності, в якому виділяються певні стадії, послідовність проходження яких забезпечує набуття професіоналізму фахівця. При цьому підкреслюється, що стабільні етапи професійного становлення чергуються з кризовими, а успішність переходу від однієї стадії до іншої пов'язана з адекватними уявленнями та відповідним ставленням фахівця до подальшої професійної діяльності [10].

Особливої уваги в процесі професійного становлення особистості заслуговує етап навчання у вищому навчальному закладі, оскільки саме цей

період є сенситивним до розвитку професійних якостей студента. Сутність професійного становлення під час навчання у виші становить професійне самовизначення, яке, водночас, виступає одним із показників його динамічності.

На думку А. Маркової, динаміка професійного самовизначення визначається зміною ставлення особистості до себе та зміною критеріїв такого ставлення. Потреба у самовизначенні, його рівень обумовлюються системою ставлень, в якій знаходиться людина та ступенем її зрілості. Стійкі системи ставлень суб'єкта (до праці, до себе, до інших) у професійній діяльності утворюють професійний менталітет особистості та визначають її професійні позиції. Основними результативними аспектами професійного становлення на етапі професійного навчання є професійна спрямованість, компетентність, соціально значущі та професійно важливі якості, готовність до професійного зростання [8].

Під професійно важливими якостями більшість дослідників розуміють ті якості людини, що, впливаючи на ефективність здійснення професійної діяльності, водночас змінюються й відшліфовуються у ній. До професійно важливих якостей дослідники даної проблеми відносять психічні процеси, психічні стани, мотиви, ставлення.

У дослідженнях Н. Амінова та М. Молоканова визначені такі професійно важливі якості практичного психолога: як готовність до контактів; загальна інтелектуальність; уміння підтримувати контакти; емоційна заразливість, емпатія, атракція тощо. Роль професійно важливих якостей у процесі професійного становлення є різною: на початкових етапах вони є більш значимими, тоді як на рівні майстерності їх значення практично нівелюється [11].

Професійно важливі якості А. Маркова аналізує через мотиваційно-смыслову та операціональну сфери професіоналізму. На її думку, до мотиваційно-смыслові сфери відносяться інтереси, мотиви та цілі, тоді як операціональну сферу утворюють професійні здібності, професійна

свідомість, професійне мислення та інші. Одним із важливих компонентів операціональної сфери професіоналізму є професійна свідомість та самосвідомість [8].

Під професійною свідомістю Н. Шевченко розуміє психічне утворення, що інтегрує у певні структуровані програми професійних дій професійні знання та вміння, а також знання людини про саму себе як представника певної професії. Дослідниця наголошує, що професійна свідомість є найголовнішою категорією, що реально відображає сутність професійного становлення і розвитку фахівця [16].

На провідній ролі професійної самосвідомості у професійному розвитку суб'єкта наголошують А. Деркач, Л. Мітіна, Т. Миронова, О. Москаленко, О. Шарапов та інші. При вивченні професійної самосвідомості дослідники опираються на вже вивчені особливості, властивості та функції самосвідомості особистості. Професійну самосвідомість розуміють як комплекс уявлень людини про себе як професіонала, цілісний образ себе як професіонала, систему ставлень до себе як до професіонала; усвідомлення людиною себе у просторі професійної діяльності; усвідомлення своєї приналежності до певної професійної групи; вибіркову діяльність самосвідомості особистості, визначену завданнями професійного самовизначення, усвідомлення себе як суб'єкта професійної діяльності; внутрішньоособистісний механізм, що забезпечує процес професіоналізації [6].

Розвиток професійної самосвідомості виражається у рівні сформованості узгодженості, цілісності її складових. Також значну роль у цьому процесі відіграє усвідомлення суб'єктом діяльності власної приналежності до професійної спільноти. Високий рівень розвитку професійної самосвідомості, адекватна та стійка «Я-концепція» зумовлюють конструктивну професійну поведінку, що дозволяє психологу долати професійні та особистісні труднощі. Продуктом розвитку професійної самосвідомості виступає «Я-концепція», яка є особистісним ресурсом та

відіграє ключову роль у формуванні результатів професійної поведінки, успішному аналізі проблемних ситуацій, плануванні, контролі, перетворенні професійної діяльності та себе як її суб'єкта. Під професійною самосвідомістю практичного психолога на етапі підготовки у вищому навчальному закладі ми розуміємо усвідомлення психологом себе у просторі своєї майбутньої професії і діяльності, в системі власної особистості.

У відповідності до будови самосвідомості у структурі професійної самосвідомості традиційно виділяються когнітивний («Я-розуміння»), афективний («Я-ставлення») та конативний компоненти («Я- поведінка»), які змістовно включають специфічні характеристики, що обумовлюють саморозвиток і самоактуалізацію суб'єкта у професійній діяльності. Когнітивний аспект професійної самосвідомості змістовно характеризується знанням про себе та розумінням себе як професіонала, афективний – системою ставлень до себе як фахівця та власної професійної компетентності, конативний – тенденцією діяти по відношенню до себе як до професіонала та реальними діями, спрямованими на регуляцію професійної діяльності, самовдосконалюватись та саморозвиватись.

У працях Н. Чепелевої виокремлено триблокову концепцію професійної підготовки майбутнього фахівця (на прикладі практичного психолога): 1) підготовчий, тобто диференціювання студентів за рівнем їх професійної придатності до роботи з людьми; 2) діагностичний, який складається з процесу опанування студентами 2–3 курсів основ психодіагностики та самопізнання, а також усунення особистісних перешкод на шляху особистісно-професійного зростання; 3) особистісно-професійно корекційний етап, тобто робота з виявленими на другому етапі професійної підготовки особистісними проблемами студентів 3–4 курсів і формування в них професійно-значущих умінь за допомогою активних методів навчання та психотерапії з програванням обох ролей – клієнта і психолога [15, 35-41].

Найбільш ефективним шляхом формування професійних якостей є активні методи навчання, а саме психологічний тренінг, спрямований на

формування професійно значущих новоутворень, які є результатом процесу особистісного змінювання. Формування професійно значущих новоутворень в процесі цього тренінгу відбувається за умови включення студентів-психологів в інтенсивний, спеціально організований процес групової комунікації. Участь у тренінгових групах дозволить майбутнім практичним психологам оволодіти системою відповідних психологічних знань, сприятиме зростанню самопізнання учасників та здатності до позитивного самоставлення до себе і життя, стимулюватиме розвиток здатності аналізувати власну поведінку з метою допомоги собі й іншим у досягненні більш ефективних міжособистісних взаємин.

Отже, професійна підготовка майбутніх психологів формує професійно значущі якості та забезпечує готовність до майбутньої професійної діяльності. Це процес формування спеціаліста, який здатен швидко та адекватно реагувати на різноманітні змінювані процеси, що постійно відбуваються в нашому суспільстві, компетентно вирішувати проблеми, що виникають під час його трудової діяльності.

Література

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности : учебное пособие для вузов / В. А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
3. Бондаренко А.Ф. Личностное и профессиональное самоопределение отечественного психолога-практика // Московский психотерапевтический журнал / А.Ф. Бондаренко. – М. – 1993. – № 1. – С. 63–76.
4. Волянчук Н. Ю. Психологічні засади професійного становлення тренера-викладача : автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Н. Ю. Волянчук. – К., 2006. – 34 с.
5. Крикля К.П. Психологічні особливості професійного становлення майбутнього психолога в умовах сучасного суспільства // К.П. Крикля/ Науковий вісник – 2012. – 2(1). Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна – С. 409-417.
6. Кудрявцев Т. В. Психология профессионального обучения и воспитания / Т. В. Кудрявцев. – М. : МЭИ, 1985. – 108 с

7. Лейбович А.Н. Структура и содержание государственного стандарта профессионального образования / А.Н. Лейбович. – М., 1991. – 224 с.
8. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание. 1996. – 308с.
9. Матвієнко О.В. Професійна підготовка майбутніх психологів як психолого-педагогічна проблема //О.В. Матвієнко, О.М. Заворотнюк / Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. - Вип. 1. - Т.1. – 2014. – С. 215-220.
10. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.
11. Молоканов М. В. Личностные компоненты профессиональной успешности практических психологов (инструкторов учебно-тренинговых групп). Автореф. канд. дис. психол.наук. – М., 1994. - 15с.
12. Нероба Е. Професійна підготовка інженерів-педагогів у вищих технічних навчальних закладах Польщі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Е. Нероба. – К., 2003. – 22 с.
13. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. П. Поваренков. – М. : Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.
14. Фонарев А. Р. Психология личностного становления педагога-профессионала : автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.07 / А. Р. Фонарев. – М., 2007. – 35 с.
15. Чепелєва Н.В. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога / Н.В. Чепелєва, Н.І. Пов'якель // Психологія: Збірник наукових праць – Вип. 3. – К.: НПУ ім. Драгоманова, 1998. – С. 35-41.
16. Шевченко Н.Ф. Становлення професійної свідомості практичних психологів у процесі фахової підготовки: монографія / Н.Ф. Шевченко. – К.: Міленіум, 2005. – 298 с.

Summuru: In the article the author analyzes some approaches to the problem of professional training of the future psychologist. The structural components and professionally important qualities and personality characteristics that influence the effectiveness of the professional training of the future specialist are considered.

Key words: professional formation, future psychologist, professional training, self-determination, self-awareness.

Аннотация. В статье автор анализирует некоторые подходы к проблеме профессиональной подготовки будущего психолога. Рассмотрены структурные компоненты и профессионально важные качества и свойства личности влияющих на эффективность профессиональной подготовки будущего специалиста.

Ключевые слова: профессиональное становление, будущий психолог, профессиональная подготовка, самоопределение, самосознание.

Краєва Оксана Анатоліївна

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри практичної психології Інституту людини Київського
університету імені Бориса Грінченка (м. Київ)

krae_koa@ukr.net

ОСНОВНІ ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ВИВЧЕННЯ ІДЕНТИЧНОСТІ ЯК МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ НАУКИ

Анотація. Автором статті розкрито основні теоретичні підходи до вивчення ідентичності як міждисциплінарної проблеми сучасної науки. Зроблено наголос на важливості окреслення філософського нарису поняття ідентичності, який зводиться до прояву співбуття, самобуття, “явища свого Я”, “Я-образу” в усіх його зв’язках із зовнішнім світом, факту уможливлення, творення й оформлення особистості. Акцентовано на важливості саме психологічного погляду науки на проблему ідентичності в межах наступних підходів: психоаналітичного, статусного, ціннісно-вольового, бігевіористичного, когнітивного, екзистенційно-гуманістичного, структурно-динамічного.

Ключові слова: ідентичність, криза ідентичності, психологічний погляд, психоаналітичний підхід, статусний підхід, ціннісно-вольовий підхід, бігевіористичний підхід, когнітивний підхід, екзистенційно-гуманістичний підхід, структурно-динамічний підхід, філософський нарис поняття ідентичності.

Актуальним питанням сьогодення є відповідь на питання щодо основних теоретичних підходів вивчення феномену ідентичності особистості в період трансформаційної невизначеності країни, зважаючи на складні соціально-психологічні реалії часу.

Необхідною умовою розвитку та саморозвитку успішної особистості, її творчої спрямованості й продуктивності, є набуття нею гармонійної позитивної ідентичності (Е.Еріксон, І.С.Кон, В.С.Малахов, Дж.Марсія, З.Фройд, Л.Б.Шнейдер).

У психології, ідентичності як складовій самосвідомості, разом із ідентифікацією – процесом й механізмом соціалізації особистості,

присвячено праці Н.В. Антонової, Т.М. Буякас, О.М. Васильченко, П.І. Гнатенка, О.А. Донченко, В.Л. Зливкова, О.М. Ічанської, І.С. Кона, К.В. Коростеліної, С.Д. Максименка, В. Малахова, В.В. Москаленко, Л.Є. Орбан-Лембрик, В.М. Павленко, С.Р. Пантілєєва, Н.І. Пілат, В.Г. Романової, В.В. Століна, Т.М. Титаренко, В.О. Ядова та ін.

Традиційно появу терміна “*ідентичність*” пов'язують із працями У.Джеймса, який інтуїтивно вказував, що це суб'єктивне відчуття тотожності й цілісності є переживанням ідентичності, а не характером (у загальновизнаному значенні терміна) [3].

За останні десятиріччя в психології сформувався практично новий напрям: *психологія ідентичності*. Так, за даними Дж.Марсія, за останні 25 років було здійснено з цієї тематики понад 300 наукових праць. У працях науковців спостерігається поява різного роду ідентичностей: ядерної, статевої, рольової, особистісної, професійної, усвідомленої, неусвідомленої, гендерної, соціальної тощо.

У загальному сенсі *ідентичність* виступає досить широким концептом, що включає в себе всі особистісні якості, обумовлена великим масивом біологічних, психологічних, соціальних та культурних факторів [3].

Отже, *метою статті* є уточнення основних теоретичних підходів до вивчення ідентичності як міждисциплінарної проблеми сучасної науки.

Погляд на сенс та зміст ідентичності, може різнитися в залежності від тяжіння суб'єктів до розгляду окресленої проблеми в межах філософського та психологічного підходів.

Філософський нарис окресленого поняття. Загалом, проблема ідентичності посідає досить вагоме місце в наукових розробках вчених – G.R.Adams, M.D.Berzonsky, G.M.Breakwell, E.Ericson, H.D.Grotevan, J.Marcia, G.H.Mead, H.Tajfel, J.C.Turner, A.S.Waterman, P.Weireich; Т.Адорно, Р.Баумайстера, Т.С.Воропай, Ю.Габермаса, М.Гайдеггера, В.Г.Федотової, В.Хесле, М.Горкгаймера.

Завдяки творчості М.Гайдеггера, Е.Гуссерля, Е.Еріксона, Дж.Міда, Ж.П.Сартра, Х.Ортеги-і-Гассета, Е.Фромма, З.Фройда, К.Юнга, отримавши концептуальне обґрунтування у філософських поглядах Г.Гегеля, Р.Декарта, І.Канта, Дж. Локка, Д.Юма, цей феномен людського існування продовжує набувати нових значень, інтерпретацій своєї реалізації та акцентуації в світі особистісного “Я”.

Для М.Бубера ідентичність особистості постає у вимірі “Я” (особисте й особливе), що набуває власної реальності й справжності лише у співвідношенні з “Ти”, в процесі діалогу, спілкування [11, с. 23].

Ідентичність, за С.Л.Франком, є проявом співбуття й самотуття. Співбуття виявляється в ідентифікації індивіда з суспільними символами, а самотуття особистості проявляється як процес ідентації-індивідуації. Самотуття особистості, відкриття відчуття власного “Я” відбувається під час взаємодії з “Ти”, власне ця взаємодія й породжує “Ми” й упрозорює унікальність свого “Я” й “Ти” іншого [11, с. 24].

У працях О.Вейнінгера [2] процес ідентичності, набуття та досягнення власного “Я” відбувається під час споглядання сутності речей. Тобто явище “Я” є всеохоплюючим поглядом на світ у його цілісності. Цікаво, що результат пізнання “Я” є вірою людини в існування будь-якого “Я” або будь-якої душі, що знаходиться окремо й споглядає весь світ. Взагалі, за О.Вейнінгером, життя душі людини починається з моменту досягнення власної ідентичності, пізнання власного “Я”.

Водночас вчений зауважує, що людина, яка відмовляється від власного “Я”, руйнує весь світ. Якщо індивід не визнає, не приймає поняття “Ти”, він відмовляється від власного “Я”, а без “Я” й “Ти” взагалі нічого не має. Втім “Я і Ти – поняття співвідносні” [11, с. 26].

Таким чином, на основі аналізу процесу й сутності ідентичності О.Вейнінгером, погоджуючись із К.С.Тороп [11] зазначаємо, що філософська парадигма виходить із двоїстості природи терміна й поняття. Отже, з одного боку, ідентичність досягається в процесі особистісного розвитку й набуває

певної оформленості й цілісності, з іншого боку, вона постійно змінюється впродовж життя індивіда. Ця подвійність природи віднайшла втілення й у семантичній двоїстості смислів: *idem* (ідентичний, той самий) та *ipse* (той що, змінюється, різний). Відтак, *idem* – *тотожність*, а *ipse* – *самість*. Або особистість тотожна собі й визначає свою природу, сутність у взаємодії, спілкуванні з іншими, або вона є іншою, що вирізняється у самоті, вона є інакшою й відчуженою, самотньою. Так, двоїстість ідентичності породжує дихотомію: *самість-тотожність* [11, с. 52].

Під *ідентичністю* О.В.Колісник [5] розуміє образ себе в усіх його зв'язках із зовнішнім світом, почуття адекватності та стабільного володіння власним “Я” незалежно від змін “Я” та ситуацій, це фіксація у свідомості власної сутності із подальшим самовизначенням, завдяки якому індивід усвідомлює себе і конструює смисли навколо якоїсь культурної властивості або сукупності властивостей.

Філософія постмодерну сприяла появі нового бачення проблеми самоті, відкривши аспекти ідентичності й самоідентифікації: *наративна ідентичність* П.Рікера, *комунікативна ідентичність* Ю.Габермаса, *морально-онтологічна ідентичність* Ч.Тейлора.

Таким чином, окреслений нами філософський нарис поняття ідентичності зводиться до прояву співбуття, самотуття (С.Л.Франк), “явища свого Я” (О.Вейнінгер), “Я-образу” в усіх його зв'язках із зовнішнім світом (О.В.Колісник), факту уможливлення, творення й оформлення особистості (К.С.Тороп).

Під ідентичністю загалом можемо розуміти один з механізмів суб'єктивного досвіду і життєвого світу особи, за допомогою якого прояснюється загальність буття, підстава сущого.

Суттєво важливим в межах нашої теоретичної розвідки виявляється саме погляд психологічної науки на проблему ідентичності, де виокремлюється декілька підходів, які розглядають структуру, генезис, умови

та особливості становлення ідентичності, мають власну предметну сферу аналізу.

Психологічний погляд науки на проблему ідентичності в межах наступних підходів. З теоретичного аналізу наукової літератури можемо виокремити наступні підходи щодо дослідження зазначеної проблеми ідентичності: *психоаналітичний*, що включає в себе психоаналітичну концепцію Е.Еріксона; *статусний підхід* Дж.Марсія; *ціннісно-вольовий підхід* А.Ватермана; *біхевіористичний* (Е.Гофман, Л.Краппман, Дж.Мід, Р.Фогельсон, А.Штраусс, Дж.Габермас); *когнітивний* (Г.Брейкуел, Дж.Тернер, Г.Теджфел, Пж.Стефенсон, Н.Л.Іванова); *екзистенційно-гуманістичний* (Д.Б'юдженталь, А.Мінделл, Е.Мінделл, К.Ясперс); *структурно-динамічний* підхід, до якого тяжіє переважна більшість вчених (В.С.Агєєв, Н.В.Антонова, М.Й.Боришевський, П.І.Гнатенко, В.Л.Зливков, К.В.Коростеліна, П.В.Лушин, В.М.Павленко, В.В.Столін, Л.Б.Шнейдер, В.О.Ядов) [3, с. 18].

У межах *психоаналітичної парадигми* “ідентичність” розуміється як суб'єктивне *почуття* тотожності, безперервності й цілісності свого існування в часі й просторі й визнання цієї тотожності навколишніми “значимими іншими”.

У знаменній тезі видатного представника психоаналітичного підходу З.Фрейда (*wo Es war, soll Ich werden*) “*де було Воно, має стати Я*”, ми власне чи не вперше зустрічаємо механізм досягнення ідентичності та її роль у реалізації психічної діяльності [12]. Для вченого ідентичність – це власний, внутрішній світ, емоційні сили людини. Любити й працювати – проста формула успішної ідентичності. У розвитку ідентичності він виділяє два рівнозначні процеси: біологічний та соціальний. Збереження біолого-психічної рівноваги для “Я” – головна ціль людського буття [12].

Послідовники З.Фрейда уточнювали і розширювали поняття ідентичності: М.Кляйн запропонувала поняття “*проективної ідентичності*”, А.Фрейд – “*захисної ідентичності*”, Е.Фромм аналізував діалектичний взаємозв'язок індивідуального і загального в людській природі,

використовував терміни “ідентичність” та “криза ідентичності”. На відміну від своїх попередників, робив акцент на внутрішньому потенціалі людини, що дозволяє знайти себе в сучасному світі.

Загалом, ідентичність постає як буття *“мати ідентичність – бути, а не мати. Коли людина надає перевагу бути, а не мати, вона не відчуває тривоги і невпевненості, що породжуються страхом втратити те, що маєш. Якщо Я – це те, що Я є, а не те, що Я маю, ніхто не в силах мені загрозувати, позбавляти мене почуття ідентичності”* [13].

Ми спираємося на концептуальні положення визначення ідентичності Е.Еріксоном [15], за яким *ідентичність* – це відчуття внутрішньої послідовності, константності “самості” в потоці постійних тимчасових змін, метаморфоз особистісного розвитку. *Ідентичність* – це твердо засвоєний і особистісно прийнятий образ себе за всього багатства ставлення особистості до оточуючого, почуття адекватності й стабільності володіння особистістю власним “Я” незалежно від змін та ситуацій; здатність особи до повноцінного вирішення задач, що виникають перед нею на кожному етапі розвитку.

Ідентичність створює у суб'єкта відчуття стійкості й безперервності “Я”, не дивлячись на ті зміни, які відбуваються з індивідом у процесі його зростання та розвитку. Е.Еріксон увів поняття *“криза ідентичності”*, розумів під нею гостру необхідність самовизначення щодо властивостей, свого місця в світі й належності до різних соціальних груп [15].

Розвиток ідентичності в якості єдності трьох компонентів: “его”, суспільства, організму, як й Е. Еріксон, розглядав Дж. Марсія, який ввів два шляхи досягнення ідентичності: поступове усвідомлення деяких відомостей про себе (ім'я, громадянство, наявність здібностей), цей шлях веде до формування наслідувальної ідентичності; самостійне прийняття людиною рішень стосовно того якою вона повинна бути – шлях до досягненої ідентичності [10, с. 13].

У працях А. Ватермана більшою мірою акцентується *ціннісне – вольовий аспект* розвитку ідентичності. Він розглядає ідентичність з

процесуальної та змістовної сторони. *Ідентичність*, за ним – наявність у людини головних її елементів: чіткого самовизначення, вибору, цілей, цінностей і переконань, яких вона дотримується у житті. Формування ідентичності невід’ємне від взаємодії з ціннісною ідентичністю, на яку індивід претендує [14].

Таким чином, *психоаналітичний підхід* передбачає визначення ідентичності в рамках внутрішнього світу втіленого в біологічний та соціальний процеси (З.Фройд); внутрішнього потенціалу людини, як трансцендентного буття (Е.Фромм); відчуття константності “самості” в потоці постійних тимчасових змін та метаморфоз особистісного розвитку, на тлі виокремлення групової, індивідуальної та его-ідентичності (Е.Еріксон); внутрішньої самотворювальної структури его, динамічної організації потреб, здібностей, переконань, індивідуальної історії (Дж.Марсія); наявності у людини головних елементів ціннісно – вольового аспекту розвитку (А.Ватерман); почуття буття, виникнення та досягнення здійснюється саме під час проходження фази сепарації-індивідуації (М.Малер); інтрапсихічної структури, суб’єктивного переживання себе, разом з самосвідомістю й саморефлексією (О.Кернберг) [6].

Для розв’язання проблеми дослідження, значний інтерес стосовно ідентичності, викликає позиція прибічників *бігевіористичного підходу*, таких як Дж.Мід, щодо виокремлення *усвідомленої та неусвідомленої ідентичності*. Під ідентичністю він розуміє здатність людини сприймати власну поведінку та життя в цілому, як єдине ціле.

Представниками бігевіористичного підходу Дж.Мід і Ч.Кулі не вживається поняття “ідентичність”, замість нього використовується термін “самість” (*Self*). Так Дж.Мід доводить, що цілісність особистості, її “самість” не є апріорі людської поведінки, а складається з властивостей, що утворюються в результаті соціальної взаємодії.

Для аналізу взаємодії І.Гоффман вводить поняття знаку. Знак – це будь-яка ознака людини, що використовується нею у ситуації взаємодії для

підкреслення своїх якостей, відмінностей від інших [17]. Вплив людини на інформацію про себе, що поступає в соціальне оточення, вчений називає “політикою ідентичності”. Для здійснення такого впливу використовуються різні техніки: “техніки уникання”, “техніки компенсації” та “деідентифікації”.

До теорії І.Гоффмана подібна модель “боротьби ідентичностей” Г.Фогельсона, послідовника Дж.Міда, який виділив чотири моделі ідентичності: *реальну, ідеальну, негативну та трансляційну*. Під реальною ідентичністю розглядається опис людиною себе, якою вона себе вважає на сьогодні. Ідеальна ідентичність розглядається як позитивний взірець до якого прагне особа. Людина намагається наблизити реальну ідентичність до ідеальної, максималізувати дистанцію між реальною й негативною.

Дослідники Б.Шефер і Б.Шледер розрізняють поняття “об’єктна ідентичність”, “індивідуальна ідентичність”, “групова”. У першу чергу виділяють об’єктивуючий аспект поняття ідентичність”, який може бути зрозумілим через співвідношення з основним поняттям об’єктної незмінності. Другий аспект індивідуальної і групової ідентичності виводиться із самопізнання і самооцінювання. Поєднання суб’єктивного і об’єктивного аспектів створює єдине ціле [14].

Із сукупності особистісної та соціальної ідентичностей, за Ю.Габермасом утворюється “*Я-ідентичність*”. Він розуміє дві ідентичності як два виміри, в яких реалізується збалансована Я-ідентичність (концепція балансу ідентичності) [9].

Систематизувати ідеї Дж.Міда про *усвідомлену ідентичність* вдалося Л.Краппману. Успіх усвідомлення та підтримки ідентичності залежить від наявності в людини наступних здібностей: здібності до рольового дистанціювання, до емпатії, толерантності до протиріч, успішної презентації своєї ідентичності [9, с. 481].

Таким чином, полеміка представників бігевіористичного напрямку розгортається серед наявності типів ідентичності – соціально заданої та відбиваючої індивідуальне в людині (Дж.Мід, І.Гоффман); при

індивідуальному виокремленні усвідомленої та неусвідомленої ідентичності (Дж.Мід); соціальної, особистісної й Я-ідентичності (І.Гоффман); реальної, ідеальної, негативної, трансляційної (Г.Фогельсон); об'єктної, індивідуальної, групової (Б.Шефер, Б.Шледер); особистісної, соціальної та збалансованої Я-ідентичності (Ю.Габермас) [6].

Наші погляди узгоджуються із ідеями представників бігевіористичного підходу щодо визначення тісного зв'язку особистісної ідентичності з соціальним оточенням, при взаємодії з яким формується усвідомлення власної цілісної ідентичності.

Найбільш яскраво ідея про наявність двох аспектів ідентичності – орієнтованого на соціальне оточення й на унікальність проявів людини, втілилася в теорії соціальної ідентичності Г.Теджфела і Дж.Тернера у *когнітивній психології*. Ідентичність, що представлена в працях Г.Теджфела та Г.Брейкуела, або “Я-концепція”, подана в цій теорії як когнітивна система, що виконує регулятивну роль у відповідних умовах, містить дві підсистеми: особистісну і соціальну.

За Г. Теджфелом [19] *ідентичність* – це два полюси єдиного біполярного континууму: на першому полюсі – поведінка повністю визначається особистісною ідентичністю, на другому – поведінка визначається соціальною. Вибір поведінки при цьому здійснюється залежно від того, яка саме ідентичність актуалізується.

Ідея біполярного континуума була розвинута Дж.Тернером, який зазначав наявність тісної взаємозалежності між ними, оскільки, на його думку, це не стільки різні форми ідентичності, скільки різні форми самокатегоризації: когнітивного віднесення себе до певного класу ідентичних об'єктів [3, с. 45].

Соціальне походження ідентичності підкреслює Г.Брейкуел, бо лише у взаємодії із соціальним світом особистість активно засвоює поняття, за допомогою яких пізнає себе. Вчена пропонує *модель структури*

ідентичності, яка включає чотири компоненти: біологічний організм, час, ціннісний вимір та змістовний вимір [16].

Представники когнітивного підходу значно розширюють складові поняття ідентичність, що важливо для загального контексту досліджуваної нами проблеми, й ототожнюють його із “Я-концепцією”, описують як певну когнітивну структуру (Г.Брейкуел, С.Московичі, Х.Теджфел, Дж.Тернер).

Незаперечним виступає факт, на який вказував С.Московичі [18], про те, що основу ідентифікаційної матриці складає велика сукупність ідентичностей. І саме та ідентичність, що стає ведучою на певний момент, організовує свою ієрархію, свій порядок у структурі ідентифікаційної матриці. Саме вона визначає параметри, згідно яких відбувається порівняння.

З вищевказаного аналізу взаємодії соціальної та особистісної ідентичності в структурі особистості наголос робиться на соціальній ідентичності, як структурі більш високого рівня порівняно з особистісною. У спробі подолання дихотомії двох начал, бере участь “Я-концепція”, яка регулює поведінку особи, впливає на усвідомлення, актуалізацію або соціальної, або ж особистісної ідентичності.

У дослідженнях *екзістенційно – гуманістичного напрямку* ідентичність визначається не тільки тим, коли, з ким і де індивід вступає в контакт, але і внутрішнім усвідомленням, відчуттям.

Дослідник Д. Бьюдженталь [1] вказує на важливість відчуття власного “Я”, у зв'язку з чим, розрізняє два види ідентичності. Перша заснована на тому, що особа зробила, як її сприймають оточуючі, що вони думають про неї. Це ідентичність, що пов'язана з минулим, вона може призводити до стагнації в життєвому контексті. Друга, так звана процесуальна ідентичність, виявляється живою зараз, здатною до змін.

У своїй докторській дисертації “Загальна психопатологія” К. Ясперс (1997) описує *ідентичність* як одну з чотирьох формальних ознак свідомості “Я”. Першою ознакою виділяє почуття діяльності – усвідомлення себе як активної істоти; другою – усвідомлення власної єдності; третьою –

усвідомлення ідентичності, що означає: “Я залишаюся тим, ким був завжди”; четвертою – це усвідомлення того, що “Я відмінний від усього іншого світу” [3, с. 17].

На думку А.Г. Маслоу [7], без задоволення потреби в ідентичності неможливий подальший розвиток особистості, її самоактуалізація. “Важливо прислухатися до самого себе, до власного “Я” в окремий момент свого життя...”

Ідентичність за О.Г. Асмоловим і Б.С.Братусем характеризує багаторівневий феномен самопізнання, що репрезентує актуальне переживання особистістю самототожності.

В цілому, представники екзистенційно – гуманістичного напрямку розглядають ідентичність як: спосіб сприйняття світу, завдяки чому відбувається вихід за межі власного “Я” (А.Маслоу); багаторівневий феномен самопізнання, що репрезентує актуальне переживання особистістю самототожності (О.Г.Асмолов); чотири формальні ознаки свідомості “Я” (К.Ясперс); відчуття “Я” (Д.Бьюдженталь). При цьому надають перевагу особистісній ідентичності певного суб’єкта, розглядають її як умову до саморозвитку, самоактуалізації [6].

Ми в своїй роботі тяжіємо до визначення ідентичності в межах *структурно-динамічного підходу*, згідно з яким такий феномен окреслюється як динамічна структура, що нелінійно, нерівномірно розвивається та має тенденцію до цілісності.

Так дослідниця Л.Б. Шнейдер розглядає ідентичність як синтез всіх характеристик особистості в унікальну структуру, що визначається, змінюється в результаті орієнтації в соціальному середовищі, за умови постійної зміни останнього [14].

Проблема співвідношення особистісної та соціальної ідентичності в структурі особистості підлітка, якої торкається в своїх дослідженнях В.М. Павленко, для нашого дослідження постає вкрай актуальною. Намагаючись вирішити конфлікт між двома видами ідентичності, вчена говорить про те, що

“в кожний момент часу тільки одна з них може бути актуалізована” [8], і пропонує так звану коваріаційну модель взаємовідносин особистісної та соціальної ідентичності.

У дослідженні О.М. Ічанської [4] вказується, що *ідентичність* є феноменом самосвідомості, пов’язаним з рядом категорій: психічне здоров’я, духовність, компетентність, стиль життя, індивідуальність, самопрезентація та самоактуалізація. Загалом *ідентичність* постає інтегральним переживанням, що забезпечує засвоєння суспільного (соціальна ідентичність) та індивідуального (особистісна ідентичність) простору життя [4, с. 177].

Дослідниця І.Я. Середницька [10] розглядає ідентичність з позиції континуально-ієрархічного підходу О.П. Саннікова, як складний, багаторівневий, цілісний феномен, в якому один полюс представлений “зрілою ідентичністю”, другий – “кризою ідентичності”. На її погляд, розвиток ідентичності відбувається за допомогою двох процесів: асиміляції й акомодатії, оцінки [10, с. 27].

Отже, представниками структурно-динамічного підходу ідентичність характеризується як: самореферентність, відчуття, усвідомлення “Я” в його екзистенції, неповторності особистісних якостей, при належності до соціальної реальності (Л.Б. Шнейдер); феномен самосвідомості, пов’язаний з психічним здоров’ям, духовністю (О.М. Ічанська); динамічна структура, пов’язана з біологічним і соціальним контекстом життя людини (Н.В. Антонова); складний, багаторівневий, цілісний феномен, де один полюс представлений “зрілою ідентичністю”, другий – “кризою ідентичності” (І.Я. Середницька) [6].

Наукові розробки психологів вищевказаного підходу до вивчення проблеми формування ідентичності (В.С. Агєєв, Н.В. Антонова, М.Й. Боришевський, П.І. Гнатенко, В.Л. Зливков, О.М. Ічанська, К.В. Коростеліна, П.В. Лушин, В.М. Павленко, І.Я. Середницька, В.В. Столін, Л.Б. Шнейдер, В.О. Ядов, та інш.) значно поглибили розуміння динаміки її становлення в процесі психічного розвитку особистості.

Згідно викладеного вище аналізу проблеми, пропонуємо власне визначення, *ідентичності* [6]. *По-перше, ідентичність*, як однаковість, схожість, однотайність суб'єкта в часі та просторі, що забезпечує весь спектр уявлень про власне “Я”, постійність, тотожність собі при соціальних й особистісних змінах, пов'язаних із оточуючим середовищем, власними поглядами, установками, переконаннями, можливостями. *По-друге*, як самовизначення особи на основі соціокультурних норм, цінностей, носіями котрих є інші люди, соціальні групи. Ідентичність тут як підсумок соціалізації особи, визначення свого призначення, місця в системі соціальних відносин. *По-третє, ідентичність*, як критерій психічного здоров'я, пошук та відкриття життєвого сенсу власної індивідуальності, втілення самості і, нарешті, умова самоактуалізації та ідеал саморозвитку.

Висновки. Узагальнюючи результати теоретичного дослідження проблеми ідентичності представниками психоаналізу, інтеракціонізму, когнітивної психології впливає цілковито закономірний висновок про те, що в межах окреслених підходів склалися визначені традиції щодо дослідження феномена ідентичності. Розглянуті теоретичні концепції взаємодоповнюють одна одну, виділяють якості об'єкта дослідження, різні сторони єдиного за формою поняття.

Загалом *ідентичність* зрілої особистості включає в себе, перш за все, весь спектр особистісних характеристик, обумовлений безперервністю власного “Я”, пов'язаний із самовизначенням, що розвивається впродовж усього життя та зазнає на деяких вікових етапах психологічних криз.

Механізми ідентичності вченими подекуди досліджуються у беззаперечному взаємозв'язку з ототожненням його змісту з такими поняттями, як “самовизначення” (Е.Еріксон), “Я-концепція” (Г.Теджфел та Г.Брейкуел), “самість” (Self) (Дж.Мід і Ч.Кулі), “феномен самосвідомості” (О.М.Ічанська).

Ідентичність виявляється комплексним поняттям, складеним із певних компонентів, які зазнають суттєвої зміни під впливом перебігу кризи ідентичності.

Література:

1. Бьюдженталь Дж. Ф. Т. Наука быть живым: Диалоги между терапевтом и пациентами в гуманистической терапии / Дж. Ф. Т. Бьюдженталь. – М., 1998. – 336 с.
2. Вейнингер О. Пол и характер / О. Вейнингер. – М. : Терра, 1992. – 480с.
3. Зликов В. Л. Самоідентифікація в педагогічній комунікації / В. Л. Зликов. – К.: Український центр політичного менеджменту, 2005. – 144 с.
4. Ічанська О. М. Становлення особистісної ідентичності в ранньому юнацькому віці: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О. М. Ічанська – К., 2002. – 230 с.
5. Колісник О. В. Духовний потік психіки / О. В. Колісник // Соціальна психологія. – 2006. – № 2 (16). – С. 16–30.
6. Краєва О. А. Подолання кризи ідентичності в підлітковому віці / Оксана Анатоліївна Краєва. – К., 2018. – 218 с.
7. Маслоу А. Психология бытия / А. Маслоу [пер. с англ.] – М. : “Рефл-бук”, К.: “Ваклер”, 1997. – 304 с.
8. Павленко В. Н. Представления о соотношении социальной и личностной идентичности в современной западной психологии / В. Н. Павленко // Вопросы психологии. – 2000. – № 1. – С. 135–141.
9. Психология самосознания / под ред. Д. Я. Райгородского. – Самара: Издательский дом “БАХРАХ-М”, 2007. – 672 с.
10. Середницька І. Я. Психологічний аналіз кризи ідентичності у студентській молоді: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / І. Я. Середницька. – О., 2005. – 287 с.
11. Тороп К. С. Усвідомлення особистісного досвіду майбутніми педагогами як чинник формування їх професійної ідентичності: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / К. С. Тороп. – К., 2008. – 217 с.
12. Фрейд З. Вступ до психоаналізу / З. Фрейд. – К. : Основи, 1998. – 204 с.
13. Фромм Э. Иметь или быть / Э. Фромм. – М.: Наука, 1990. – 317 с.
14. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг / Л. Б. Шнейдер. – М: Изд-во Моск. соц.-психол. ин-та; Воронеж: Изд-во “МОДЭК”, 2004. – 600 с.
15. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: учеб. пособие: / Эриксон Э. [пер. с англ. А. В. Толстых (общ. ред. и предисл.)]. – М. : Флинта, 2006. – 341 с. – (Библиотека зарубежной психологии).
16. Breakwell G. M. Coping with threatened identities / G. M. Breakwell. – L. – N.Y.: Mithuen, 1986. – 165 p.

17. Goffman E. The neglected situation / E. Goffman // Amer. Anthropol. – 1964. – V. 66. N 5. – 205 p.
18. Moskovici S. Notes towards a description of Social Representation / S. Moskovici // European Journal of Social Psychology. – 1988 – V. 18. – P. 203–224.
19. Tajfel H. Social identity and intergroup relations / H. Tajfel. – Cambridge Univ. Press, 1982. – 243 p.

Summary. The author of the article reveals the main theoretical approaches to the study of identity as an interdisciplinary problem of modern science. The emphasis is placed on the importance of defining the philosophical essay of the concept of identity that comes to manifestation of coexistence, self-existence, "self-image," "I-image" in all its relations with the outside world, the fact of making it possible, creation and formation an individual. It is emphasized on the importance of the psychological view of science on the problem of identity within the following approaches: psychoanalytic, status, value-volitional, behavioral, cognitive, existential-humanistic, structural-dynamic.

Key words: identity, crisis of identity, psychological view, psychoanalytic approach, status approach, value-volitional approach, behavioral approach, cognitive approach, existential-humanistic approach, structural-dynamic approach, philosophical essay of the concept of identity.

Аннотация. Автором статьи раскрыты основные теоретические подходы к изучению идентичности как междисциплинарной проблемы современной науки. Сделан упор на важности определения философского очерка понятия идентичности, который сводится к проявлению самобытности, «явления своего Я», «Я-образа» во всех его связях с внешним миром, факта создания и оформления личности. Акцентируется на важности именно психологической точки зрения науки на проблему идентичности в пределах следующих подходов: психоаналитического, статусного, ценностно-волевого, бихевиористического, когнитивного, экзистенциально-гуманистического, структурно-динамического.

Ключевые слова: идентичность, кризис идентичности, психологический взгляд, психоаналитический подход, статусный подход, ценностно-волевой подход, бихевиористический подход, когнитивный подход, экзистенциально-гуманистический подход, структурно-динамический подход, философский очерк понятия идентичности.

Литвиненко Олена Олександрівна
кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри практичної психології
Київського університету імені Бориса Грінченка (м. Київ)
o.lytvynenko@kubg.edu.ua

СТРУКТУРА ТА СПЕЦИФІКА АКАДЕМІЧНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ, ЯКІ МАЮТЬ ПОРУШЕННЯ СЛУХУ

Анотація. Представлено результати дослідження академічної мотивації студентів, які мають порушення слуху. Проаналізовано взаємозв'язок окремих компонентів мотиваційної сфери з реальними академічними досягненнями. Запропоновано окремі способи підвищення навчальної мотивації.

Ключові слова: академічна мотивація, групи мотивів, слабочуючі та глухі студенти, особистісне становлення.

Постановка проблеми. В умовах сучасного освітнього простору студенти, які мають порушення слуху все частіше бувають включені до загальної навчальної спільноти та стикаються з необхідністю не лише взаємодіяти зі своїми однолітками, які не мають функціональних вад, але й конкурувати з ними у навчальній діяльності та в академічних рейтингах. Тому особливої актуальності набувають дослідження академічної мотивації студентів, які мають порушення слуху та створення алгоритмів практичної роботи, спрямованої на її підвищення. Втім, говорячи про мотивацію, як про один з конструктів у загальній структурі особистості, варто певну увагу приділити психологічному аналізу особистісного становлення слабочуючих та глухих осіб.

Аналіз наукових публікацій. Проблема особистісного становлення осіб з порушеннями слуху вивчається спеціальними та корекційними педагогами, сурдопсихологами та іншими спеціалістами (Т. Богданова, А. Івахненко, О. Круглик, С. Кульбіда, М. Нудельман, В. Петрова, Т. Прилепська, Л. Фомічова та ін.). Дослідження цих науковців свідчать, що формування у слабочуючих і глухих дітей особистості взагалі та я-концепції зокрема відбувається за тими ж стадіями, що і у їхніх здорових однолітків, але перехід від однієї стадії до іншої проходить на два-три роки пізніше.

Зокрема, Т. Богданова стверджує, що дитина, яка народилася глухою, або втрачає слух протягом перших двох років життя знаходиться в принципово іншій позиції по відношенню до інших людей та навколишньої дійсності порівняно з її здоровими однолітками. Порухення спілкування частково ізолює її від оточуючих і ускладнює формування самосвідомості та інших особистісних утворень. У дітей з порушеннями слуху в більш пізньому віці проходить процес відокремлення себе від інших людей, усвідомлення власних якостей та рис оточуючих, а також інші процеси особистісного становлення [1].

Схожої позиції дотримується також Л. Головчиць, на думку якої діти з порушеннями слуху стикаються з труднощами за необхідності опанування сенсу людських дій і відносин. Це може бути пов'язано з обмеженими можливостями оволодіння психологічними засобами пізнання соціальної дійсності. Такі труднощі виникають внаслідок обмеженості спілкування дітей з дорослими та однолітками, недосконалості предметних об'єктів, як засобів спілкування, недостатності уявлень дитини про явища соціального життя та своє місце у світі, слабкість оперування буденними уявленнями в умовах повсякденного життя [3, с. 175]. Ці труднощі, на думку науковиці, ускладнюються невмінням батьків та педагогів спрямовувати соціальний розвиток дітей, а також конструктивно впливати на їх особистісне становлення. Негативний вплив на соціальний розвиток глухих і слабочуючих дітей чинить також перебування їх в інтернатних установах, що обумовлює обмеженість соціальних контактів, знижує соціальну спрямованість комунікативної діяльності, призводить до неможливості налагоджувати співпрацю з оточуючими [3, с. 212].

Іншим значимим фактором особистісного становлення є усвідомлена цілеспрямована діяльність та творча самодіяльність. Відповідно до концепції Є. Клімова, можна виокремити чотири основних ознаки трудової діяльності: 1) свідоме передбачення результату діяльності; 2) усвідомлення обов'язковості досягнення соціально-фіксованої цілі, та отримання

соціального схвалення; 3) підбір, застосування або створення інструментів, засобів трудової діяльності; 4) усвідомлення міжособистісних відносин і зв'язків, що складаються у трудовій діяльності [5].

Аналізуючи діяльність осіб з порушеннями слуху відповідно до даних ознак, можна стверджувати, що, з огляду на дещо сповільнений їх когнітивний розвиток, оволодіння навичками прогнозування та планування діяльності відбувається пізніше, порівняно з показниками вікової норми для загальної вибірки. Крім того, певні труднощі можуть виникати і в процесі міжособистісної взаємодії, спрямованої на досягнення спільної мети діяльності. При чому такі труднощі виявляються не лише за необхідності контактування з чужими особами, але і при роботі з тими, хто також має порушення слуху. Низька кооперативність зазвичай спричиняється сповільненим соціальним розвитком, та призводить до невміння делегувати повноваження, узгоджувати зусилля та продуктивно працювати у команді, що, своєю чергою, знижує загальну ефективність діяльності.

Говорячи про особливості мотивації до діяльності взагалі та академічної мотивації зокрема, варто звернутись до робіт Л. Божович, яка акцентувала увагу на неоднорідності навчальної мотивації і, відповідно, необхідності оцінки якості навчальної мотивації. Дослідниця виокремила два типи мотивів навчальної діяльності – пізнавальні, тобто ті, які породжуються власне навчальною діяльністю і соціальні, котрі породжуються системою відносин, що існують між особою і соціумом [2]. Класифікація Л. Божович була доповнена і уточнена А. Марковою, М. Матюхиною, П. Якобсоном, А. Савенковою та ін. На сьогоднішній день відсутнє загальноприйняте уявлення про конкретні підтипи пізнавальної і соціальної навчальної мотивації, немає однозначних підстав для їх виокремлення і можливості їх надійного вимірювання. Втім в межах власного дослідження ми орієнтувались на ті підтипи академічної мотивації, які відповідають двом основним групам, виокремленим Л. Божович та можуть бути виміряні за допомогою шкали академічної мотивації, розробленої Т. Гордєєвою [4].

Пізнавальні мотиви:

- мотиви пізнання – бажання дізнатись щось нове, зрозуміти те, що вивчається, переживання інтересу та задоволення в процесі пізнання;
- мотиви досягнення – прагнення досягти максимально високих результатів у навчанні, отримати задоволення від вирішення складних задач;
- мотиви саморозвитку – прагнення до розвитку власних здібностей, потенціалу в межах навчальної діяльності; досягнення відчуття майстерності та компетентності.

Соціальні мотиви:

- мотиви самоповаги – бажання вчитися заради відчуття власної значущості та підвищення самооцінки за рахунок досягнень у навчанні;
- інтроеційні мотиви – бажання навчатись обумовлене соромом та відчуттям обов'язку перед собою та значимими людьми;
- екстернальні мотиви – необхідність навчальної діяльності, обумовлена вимогами соціуму, навчання лише для того, щоб запобігти виникненню будь-яких проблем.

Процедура і результати дослідження. Емпіричне дослідження проводилось на базі Державного вищого навчального закладу «Київський коледж легкої промисловості». Загалом було охоплено 60 студентів, серед яких 30 осіб є глухими, або слабочуючими (експериментальна група), а 30 не мають жодних порушень слуху (контрольна група). Варто зазначити, що у даному навчальному закладі впроваджено і успішно реалізується система інклюзивної освіти, тобто слабочуючі студенти навчаються в одних групах з їх чуючими однолітками.

Мета дослідження полягала у вивченні особливостей академічної мотивації студентів, які мають порушення слуху та порівнянні її з мотивацією чуючих студентів. Для досягнення мети було використано такі методи: Шкала академічної мотивації (Т. Гордєєва), Експертна оцінка і самооцінка виразу внутрішньої мотивації (Х. Хекхаузен), робота з документацією – аналіз реальних академічних досягнень студентів.

На першому етапі дослідження було здійснене порівняння особливостей мотиваційної сфери двох груп респондентів, результати якого представлено на рисунку 1.

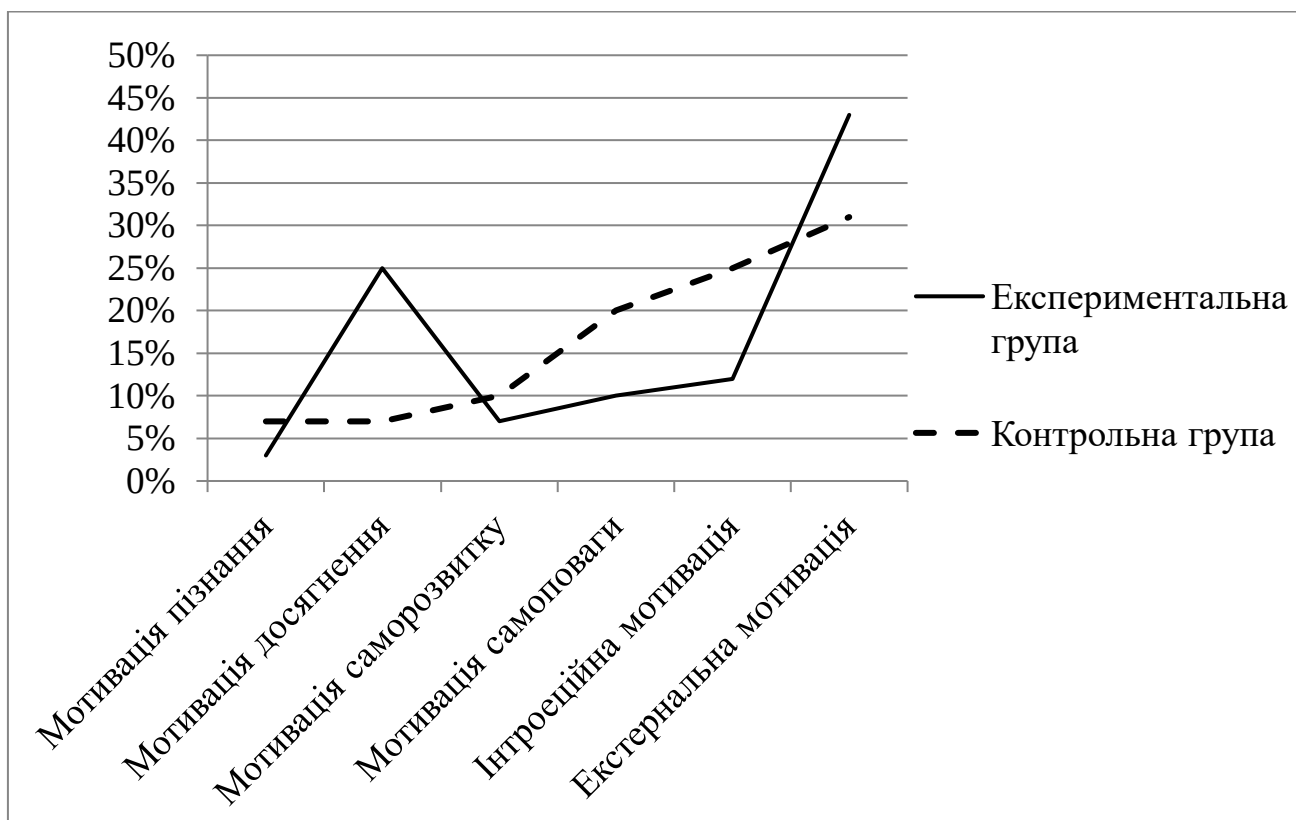


Рис. 1. Структура академічної мотивації студентів, які мають порушення слуху та їх чуючих однолітків

Як видно з рисунка, основна відмінність у структурі мотивації чуючих та нечуючих респондентів полягає в у представленості мотивів досягнення. В той час, як для представників контрольної групи дані мотиви не є принципово значимими, кожен 4 студент з експериментальної групи вказав їх як найбільш важливі для себе. Мотиви самоповаги є значно більш важливими для чуючих, аніж для нечуючих студентів. В той же час екстернальна мотивація переважає у представників обох груп, хоча у студентів контрольної групи вона значно більш виражена.

В межах наступного етапу дослідження нами було співставлено результати діагностики структури мотиваційної сфери слабочуючих респондентів з їх реальними академічними досягненнями, інформацію про які ми отримали, проаналізувавши навчальну документацію, а саме журнали

академічних груп. Навчальні досягнення було розподілено на чотири рівні: дуже високий, високий, посередній, низький. Для статистичного аналізу отриманих даних було використано коефіцієнт кореляції Спірмена. З метою уникнення нелогічних або випадкових кореляцій, в рахувались лише кореляції зі значущістю $<0,01$. Результати даного етапу дослідження представлено на рисунку 2.

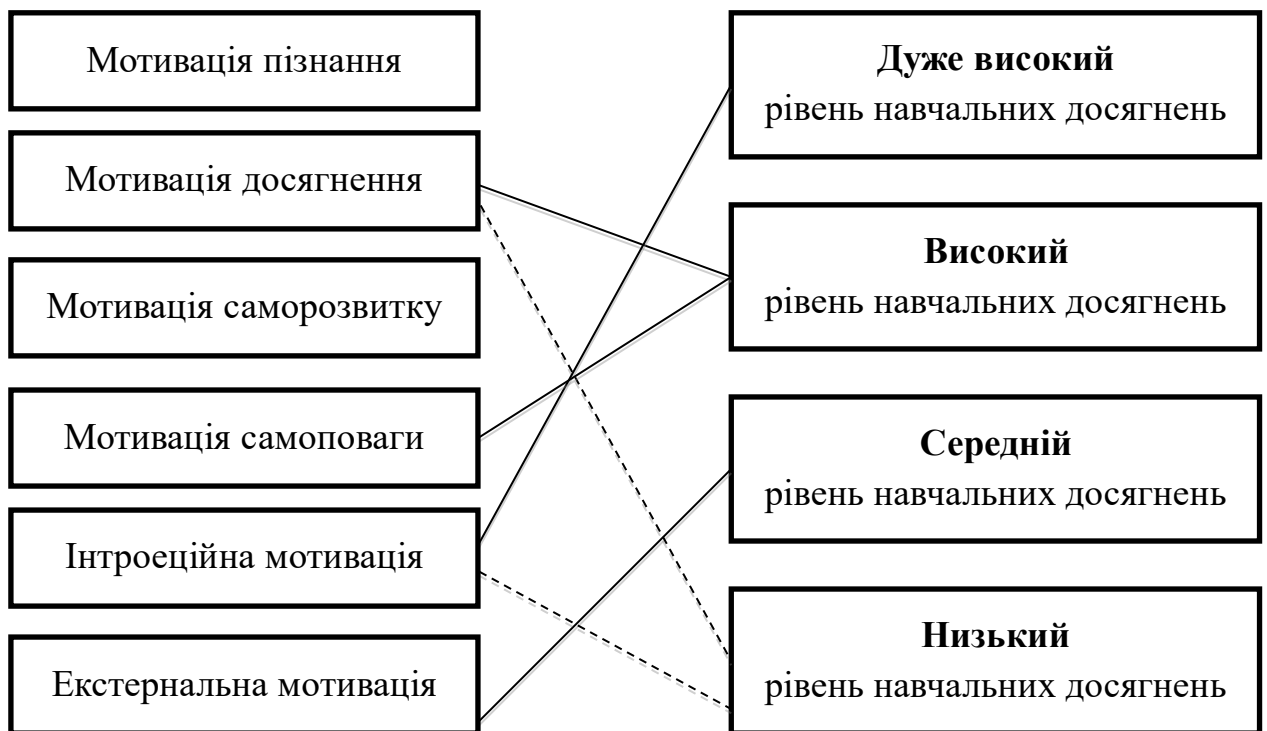


Рис. 2. Взаємозв'язок мотивації з реальними навчальними досягненнями

Представлені на рисунку дані свідчать про позитивний зв'язок між інтроеційною мотивацією та дуже високими академічними досягненнями ($r=0,31$). Тобто студенти, які навчаються заради задоволення власних внутрішніх мотивів і потреб мають більше шансів досягти успіху у цій діяльності. В той же час екстернальна мотивація корелює з середнім рівнем успішності ($r=0,23$), що свідчить про недостатню її ефективність, як рушійної сили академічної діяльності студентів з порушеннями слуху. Високі академічні здобутки демонструють студенти, яким властива мотивація досягнень ($r=0,32$) та самоповаги ($r=0,22$). Цікавим є зворотній зв'язок між мотивацією досягнення і низькою успішністю ($r=-0,29$). Тобто, чим вищою є мотивація досягнень у студента, тим менше він має низьких оцінок. Схожа

тенденція помічається в оберненому взаємозв'язку між інтроеційною мотивацією та низькою успішністю ($r=0,-23$).

Отже, найбільш ефективно виконують навчальні завдання та найбільш ефективно включаються в освітній процес ті студенти, яким властива мотивація пізнання та самоповаги, а також ті, у яких переважають внутрішні, а не зовнішні мотиви навчальної діяльності.

Аналіз результатів та висновки. На основі представлених результатів можемо стверджувати, що у навчальній діяльності студенти, які мають порушення слуху орієнтуються, в першу чергу, на зовнішні мотивуючі фактори: примус з боку рідних, престижність навчання та ін. Крім того, важливою для слабочуючих є можливість досягати успіху та реалізуватись у навчальній діяльності. Тому, організовуючи навчальний процес, доцільним було б впровадження елементу змагальності та створення умов для творчого саморозвитку студентів.

Водночас емпіричні дані свідчать про недостатню ефективність екстернальної мотивації, оскільки студенти, для яких вона є провідною, частіше за все не досягають визначних успіхів у навчальній діяльності. Тому задача практичних психологів та педагогів у роботі зі студентами, які мають порушення слуху полягає в інтерналізації їх мотивації та переведенні академічних мотивів з зовнішнього плану у внутрішній.

Дане дослідження не є всеосяжним та може потребувати уточнень і конкретизації. Перспективи подальшої практичної роботи в даній сфері ми вбачаємо у розробці тренінгових та розвиваючих програм, спрямованих на роботу з мотиваційною сферою студентів, які мають порушення слуху.

Література:

1. Богданова Т. Г. Педагогика инклюзивного образования / Т. Г. Богданова. – М., 2011. – 335 с.
2. Божович Л. И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка / Л. И. Божович. – М., 2007. – 44 с.
3. Головчиц Л. А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха : учеб. пособие для студ.

высш. учеб. заведений / Л. А. Головчиц. — Москва: ВЛАДОС, 2001. — 304 с.

4. Гордеева Т. О. Опросник «Шкала академической мотивации» / Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин. — СПб, 2014. — 20 с.

5. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. — М, 2008. — 235 с.

Summary. The article presents results of the study of academic motivation of students with hearing impairment. There are analyzed the interrelation between certain components of the motivational sphere and real academic achievements and offered some ways of increasing the educational motivation.

Key words: academic motivation, groups of motives, deaf students, personal formation.

Аннотация. Представлены результаты исследования академической мотивации студентов, имеющих нарушения слуха. Проанализирована взаимосвязь отдельных компонентов мотивационной сферы с реальными академическими достижениями. Предложены отдельные способы повышения учебной мотивации.

Ключевые слова: академическая мотивация, группы мотивов, слабослышащие и глухие студенты, личностное становление.

Лукомська Світлана Олексіївна

кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник
лабораторії методології і теорії психології Інституту психології
імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Сміла)

svitluk@ukr.net

РАЦІОГУМАНІСТИЧНІ АСПЕКТИ ПСИХООНКОЛОГІЇ

Анотація. Статтю присвячено раціогуманістичному підходу у психоонкології, проаналізовано історію становлення цієї галузі знань, основні поняття, у тому числі стадії адаптації до онкологічної хвороби та етапи лікування, охарактеризовано авторську модель роботи психоонколога, базовану на раціогуманістичному підході, визначено особливості посттравматичного зростання і резилентності онкохворих.

Ключові слова: онкологія, психосоціальні інтервенції, психоонкологія, клінічне консультування, особистість.

Одним із сучасних напрямків у розвитку теорії психологічного стресу є ресурсний підхід, пов'язаний зі здатністю людини використовувати свої особистісні якості, соціальну підтримку, можливості громади у подоланні

екстремальних, стресових життєвих ситуацій. Особливо актуальною проблема ресурсів постає при важких, інвалідизуючих, загрозливих для життя хворобах, насамперед онкологічних. Окремою галуззю міждисциплінарних досліджень і клінічної практики, що сформувалася на перетині психології, онкології і соціології є психоонкологія.

До 1950-х років онкохворі традиційно лікувалися у лікарів загальної практики. Ця патологія розглядалася фахівцями як безперспективна з точки зору вивчення її в наукових дослідженнях, а пацієнти відчували себе значною мірою нехтуваними та безнадійними, оскільки лікарі проводили з ними менше часу, ніж із хворими інших нозологій, цуралися їх, уникали спілкування, не обговорювали діагноз і прогноз. Дослідження психологічних реакцій на хворобу у пацієнтів в онкології стали вперше проводитися за кордоном в середині XX століття і були спрямовані на вирішення суто етичного питання – чи варто повідомляти онкологічним хворим правду про діагноз. У 1960-ті роки психіатр Е. Кюблер-Росс висловила протидію заборони обговорювати з хворими на рак прогнозований смертельний результат, рекомендувала лікарям і медсестрам не уникати спілкування з цими пацієнтами, звертати увагу на їх емоційні переживання. Дещо згодом глибший інтерес дослідників проявився до вивчення психосоціальних реакцій пацієнтів на різних етапах онкологічного захворювання. Офіційне визнання психоонкології в світі почалося в 1975 році, коли з'явилася можливість відкритого діалогу лікарів з пацієнтами про хворобу і її наслідки для подальшого життя. Це співпало із декількома соціальними змінами. По-перше, громадськість різних країн відчула впевненість в можливості лікування раку, зумовлену, головним чином, збільшенням кількості виживших, таких, що перейшли у стан ремісії, що свідчило про розвиток ефективних методів терапії. По-друге, засоби масової інформації в усьому світі істотно ширше стали висвітлювати інформацію про онкологічні захворювання, діагностику, успішні випадки лікування раку. В результаті всіх цих факторів, злоякісна патологія перестала бути прихованою, і відкрилися

можливості для дослідження психологічного аспекту злякисного процесу. Розвиток когнітивно-поведінкового напрямку психотерапії та впровадження його в світову медицину в кінці 1970-х років сприяло появі нової хвилі досліджень соціально-психологічних аспектів раку. З'являлися роботи, що описують теоретичні моделі подолання стресу і копінг-механізмів, серед яких визначалися найбільш ефективні; розроблялися когнітивно-поведінкові стратегії психологічних втручань, що набули широкого поширення і підтвердили свою ефективність [3].

Раціогуманістичний підхід до психоонкології насамперед передбачає аналіз і спростування наявних у суспільстві стереотипів щодо онкології і відповідної стигматизації онкохворих. Насамперед це стосується й поширених нині уявлень про «заразність раку». Незнання причин виникнення онкології зумовлює сильний страх захворіти і, відповідно, сором та провину як онкопацієнта, так і його родичів, а численні повідомлення про збір коштів на лікування раку, смерті від нього (не частіші ніж від серцево-судинних хвороб та ДТП) посилюють онкофобію у суспільстві. Перші кроки до розуміння онкології зроблено після появи якісної анестезії, що дозволила видаляти пухлини до того, як вона поширяться всім організмом, відповідно шанси на виживання онкохворих значно зростали. Опромінення стало наступним кроком у лікуванні пухлин, особливо ефективним воно було у випадку невдалої хірургічної операції, тобто у пацієнта з'являвся шанс на одужання й після неможливості видалення пухлини за допомогою скальпелю. У 1937 р. Національний інститут раку був створений як перший Національний інститут здоров'я, а у 1948 р. з'явилися перші повідомлення про тривалу ремісію гострої лейкемії та хвороби Ходжкіна, відтоді розпочалися активні пошуки ефективних хіміотерапевтичних препаратів, які також давали онкохворим шанс на подальше життя.

Слід зазначити, що до ХХ-го століття діагноз «рак» вважався еквівалентом смерті, його причини були незрозумілі, а лікування – невідомим, відповідно, негуманним вважалося і використання слова «рак» у

розмові з пацієнтом, звідси й виникло поняття «білої брехні» або «брехні во благо», коли родичі знаючи діагноз, не говорили його пацієнтові аби не позбавляти останньої надії на одужання. Дуже яскраво ця ситуація описана у романі Л. Толстого «Смерть Івана Ілліча» (1886 р.). Намагаючись показати будівельникам, як слід вішати гардини, Іван Ілліч впав з драбини. Це падіння стало початком його хвороби, що спочатку виражалася тупим болем в боці, а згодом переросла в те, що нині називають онкологією. Поки Іван Ілліч самотійно боровся зі своїм болем і усвідомленням, що він смертельно хворий, його сім'я і лікар брали участь у змові мовчання. Як зазначав відомий хірург А. Лідський, кожен лікар будь-якої спеціальності повинен уважно прочитати цей роман для того, щоб зрозуміти, який жах переживають хворі на рак, лишаючись сам на сам зі своєю хворобою. Пройшли роки, а ситуація не змінилася. Лікарі та родичі вважають, що краще розуміються на тому, що потрібно онкохворому і часто не повідомляють йому про всю складність ситуації і діагноз «рак» [4].

У 50-ті роки ХХ ст. вперше з'явилося поняття «інформованої згоди пацієнта на лікування», що можлива лише контексті відкритого діалогу з лікарем з приводу діагнозу та варіантів лікування. Якщо в 70-х роках ХХ ст. в США було визнано право пацієнтів знати свій діагноз, прогноз і можливості одужання, то в Україні й понині «біла брехня» є дуже поширеним явищем.

Базуючись на результатах наукових досліджень [1], [3], [4] й на власних спостереженнях ми виділяємо наступні стадії адаптації людини до онкологічної хвороби.

1. Психотравматичний шок. Зумовлений отриманням інформації про наявність захворювання. Відбувається втрата почуття безпеки, пацієнт знаходиться в стані розгубленості, відчаю, паніки, виникає відчуття безвиході, глухого кута, людина не може адекватно сприймати ні слова лікаря, ні реальність навколо себе. Основна емоція – сильний, паралізуючий страх. Функцією даної стадії є психологічний захист від стресу. Бажано, щоб у момент оголошення діагнозу з хворим був хтось поруч, принаймні чекав

його в коридорі, соціальна підтримка у цей момент людині життєво необхідна.

2. Заперечення. Запускаються психологічні захисні механізми, що знижують травматизацію від отриманої інформації про наявність захворювання, хвороба або цілком заперечується, або заперечується зляканий характер новоутворення. Зовні людина здається спокійною, зосередженою, однак віддає перевагу численним консультаціям з лікарями в надії почути, що онкології в неї немає, звертається до знахарок, екстрасенсів, священників, парапсихологів, лікується содою, чистотілом, чагою, схильна пов'язувати свій стан із психосоматикою, сподіваючись, що вилікується без медикаментозних і, особливо, без хірургічних втручань. Функцією даної стадії є адаптація до діагнозу, пошук альтернатив лікування. Анозогнозичне ставлення до хвороби.

3. Агресія. Пацієнт визнає серйозність ситуації, шукає причини хвороби, нерідко – звинувачує оточуючих і життєві обставини у її виникненні, але значно частіше – сприймає онкологію як покарання (за гріхи, спосіб життя тощо). Типовими реакціями онкохворих на даному етапі є «мене зараз дратує абсолютно все», «я зриваюсь на дітях, дружині», «я винен в тому, що захворів і маю нести за це покарання». Онкохворий агресивно реагує на типові слова «заспокойся, все буде добре, зберись», тому тут дуже важливо дати людині виговоритись, слухати і чути її. Особливо дратує онкопацієнтів, коли здорова людина говорить їм «як я тебе розумію». Насправді, коли реакція йде зовні – це вважається нормальною реакцією, незважаючи на те, що може призводити до серйозних конфліктів і проблем у відносинах, гірше, коли людина спрямовує агресію на себе. Функцією даної стадії є мобілізація ресурсів, активізація діяльності. По суті, людина визнає свою хворобу, але відчувачи безсилля перед нею, страх болю, каліцтва в наслідок лікування, виражає свої переживання в агресії. На цій стадії також дуже важлива соціальна підтримка з можливістю проговорити свої страхи, сумніви.

4. Торг або самосугестія або стадія магічного мислення. Для цієї стадії характерні спроби «виторгувати» якомога більше часу у найрізноманітніших інстанцій: лікарів, Бога тощо. Людина схильна використовувати різні способи продовжити життя за принципом: «якщо я зроблю це, чи продовжить мені це життя?», «я згоден на все, лише тільки вилікуйте». Лікарі відмічають, що онкохворі часто витримують дуже сильні больові навантаження, не скаржачись, не панікуючи, це також є проявом фази торгу, оскільки пацієнт терпить біль, сподіваючись на одужання. На цій стадії вперше від моменту діагностування хвороби людина намагається контролювати ситуацію, відповідально приймає зважені рішення. Агресія, страх поступаються надії. На цій фазі важливо демонструвати приклади одужання пацієнтів з подібним діагнозом, спілкування за принципом «рівний рівному». Функцією даної стадії є позитивне ставлення до процесу лікування, надія на одужання. Важливо знайти свій власний ресурс, який стане внутрішньою опорою у лікуванні.

5. Депресія. Часто проявляється після виписки зі стаціонару, коли людина лишається віч-на-віч зі своїми проблемами. Зазвичай тригером, або провокуючим фактором стає фраза лікаря «я зробив все, що зміг, тепер все залежить виключно від вас». За таких умов онкохворий всі погіршення самопочуття пов'язує із власними помилками, з'являється гіперуважність до сигналів організму, бажання жити «правильно» (наприклад, відмовитися від м'ясних страв чи від хліба). При аналізі чинників ризику розвитку клінічної депресії відзначені погано контрольований больовий синдром; психопатологічні розлади в анамнезі пацієнта, не пов'язані з онкопатологією (не менше двох депресивних епізодів, суїцидальні спроби, алкоголізм), наявність супутніх захворювань, пов'язаних з високим ризиком депресії (інсульт, інфаркт міокарда та інші), а також депресії або суїцидальні спроби в сімейному анамнезі. У випадку ж відсутності клінічної депресії відбувається переосмислення сенсу життя, адаптація до нового тіла (після операції), до

певних обмежень в способі життя, зумовлених онкологією. Функцією даної стадії є переосмислення життя, прийняття факту хвороби.

6. Прийняття хвороби або стадія посттравматичного зростання. Зазвичай дана стадія характеризується наступною установкою пацієнта «я хворий, але хвороба мені не заважає». Однак, на мою думку вихід з онкології – це посттравматичне зростання: що нового я дізналася про себе завдяки хворобі? Чому хвороба мене навчила? В чому сенс хвороби особисто для мене? Функцією даної стадії є посттравматичне зростання, усвідомлення позитивних змін, які відбулися завдяки онкології.

Окрім традиційних стадій прийняття хвороби ми визначаємо ще й психологічні особливості пацієнтів на різних етапах лікування онкології.

1. Поліклінічний (діагностичний) – перший контакт пацієнта з онкологами, триває до моменту госпіталізації. Найбільш психотравматичний з усіх етапів, у понад 70% пацієнтів спостерігається тривожно-депресивний синдром. Збігається зі стадією прийняття хвороби – психологічний шок. Характерні переживання: виражена тривога, відчуття безнадії, апатія, психомоторне збудження.

2. Госпітальний – перші 7 днів від моменту госпіталізації. При госпіталізації спостерігається зниження інтенсивності переживань «я не сам, є люди з таким самим діагнозом», «я в лікарні, тут мені допоможуть». Важливе значення має активна участь пацієнта в оглядах, діагностичних процедурах, насичені подіями дні перебування в стаціонарі, це дає відчуття захищеності. Тривога, на відміну від попереднього етапу, пов'язана не зі страхом смерті, а із бажанням якнайшвидше почати лікування (особливо оперативне).

3. Передопераційний – триває від моменту прийняття рішення про оперативне втручання до власне переміщення в операційний блок. Спостерігається різке підвищення інтенсивності психогенних переживань, які часто сильніші за ті, що були на діагностичному етапі. Відповідно, виникає бажання відмовитися від операції, сподівання на інші, нетравматичні способи

лікування. Особливо негативно на пацієнта впливає спілкування із нещодавно прооперованими людьми, які зазнали сильних післяопераційних каліцтв і ще не усвідомлюють своїх подальших ресурсів. За нашими спостереженнями, саме у передопераційному етапі сильні ритуали, стереотипні дії, активізується магічне мислення. Переконавати пацієнта у тому, що байдуже ногами чи головою вперед його завезуть в операційну на цьому етапі неефективно, набагато кориснішими виявляються релаксаційні, візуалізаційні психотерапевтичні техніки.

4. Післяопераційний – час після завершення оперативного втручання до відновлення можливості обслуговувати себе. Інтенсивність негативних переживань значно знижується, пацієнти радіють вдалій операції, видаленню пухлини, пожвавлені, комунікабельні, оптимістично сприймають своє майбутнє. Зазначимо, що на даному етапі психічний стан пацієнтів значною мірою зумовлений заспокійливими препаратами та знеболенням, втім по мірі зниження дози медикаментів, пацієнти дедалі більше виявляють астено-невротичні симптоми, тривожаться про результати оперативного втручання та своє подальше життя.

5. Післягоспітальний – виписка зі стаціонару, перші 7 днів адаптації вдома. Попри відчуття полегшення від того, що людина їде додому, у неї відбувається фіксація на своїх соматичних відчуттях, виражена тривога за всі сигнали свого тіла, особливо в районі оперативного втручання. Негативні переживання посилюють ще й від усвідомлення необхідності продовжувати лікування: ставати на облік до онколога, вирішувати питання із хіміотерапією та опроміненням.

6. Катамнестичний – перебування пацієнта вдома, амбулаторне лікування. Даний етап характеризується прагненням до самоізоляції, негативним ставленням до звичної раніше активності, особливо пов'язаної із сильними фізичними навантаженнями та емоційними переживаннями. Особливо це позначається на стосунках в родині, часто від людини на цьому етапі можна почути «ви мене не розумієте, мені погано». Слід підкреслити й

те, що ці особливості поведінки не залежать від стану соматичного здоров'я і спостерігаються навіть у випадку задовільного фізичного самопочуття.

Ми акцентуємо, що на катамнестичному етапі виникає виражена потреба спілкування із «собі подібними», людьми, які мають схожий онкологічний досвід. Повертаючись до історії становлення психоонкології, слід наголосити, що психологічна допомога онкохворим розпочиналась із груп взаємопідтримки, насамперед для осіб із ларингектомією (видаленою гортанню) та колостомою внаслідок травматичних операцій на кишківнику, згодом подібні групи почали створюватися і для жінок після мастектомії (зазвичай радикальної). Вважається, що психоонкологія як галузь знань виникла у 1975 р. саме завдяки активній діяльності груп самодопомоги, а перший підручник із психоонкології вийшов у 1989 р. (Handbook of psychooncology: psychological care of the patient with cancer). Проаналізувавши численні наукові дослідження, ми вважаємо за необхідне розділили психоонкологію та онкопсихологію, якщо остання більше стосується розуміння психологічних (і психіатричних) реакцій онкопацієнтів на свою хворобу, то психоонкологія акцентує на можливостях психологічної підтримки онкопацієнтів, стимуванні їх посттравматичного зростання та резилентності. На рис. 1 представлено розроблену нами раціогуманістичну модель особистості в психоонкології.

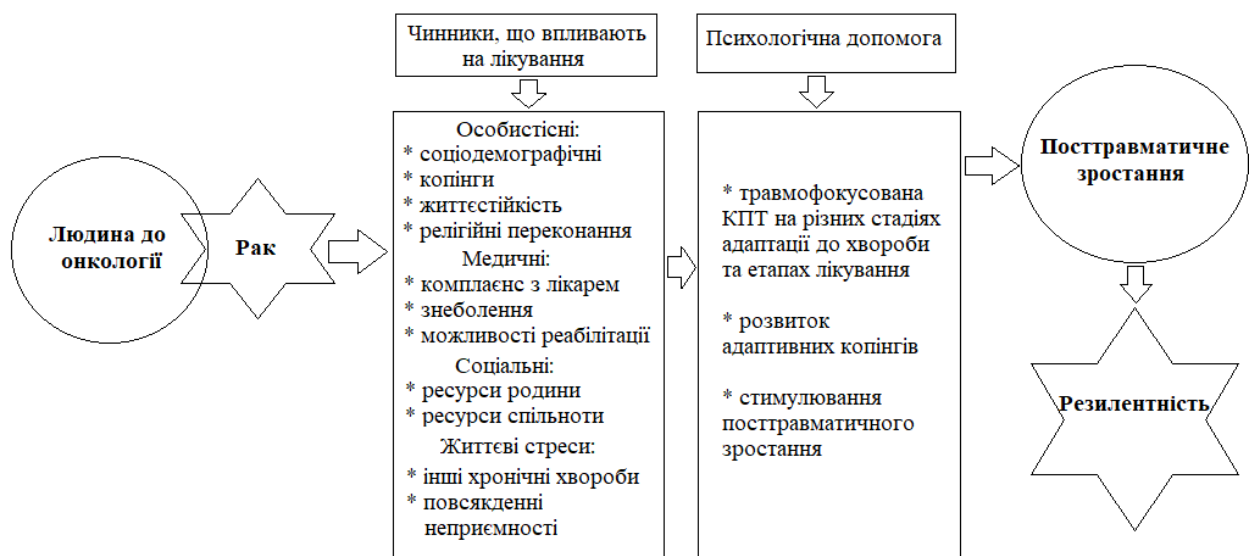


Рис. 1. Раціогуманістична модель в психоонкології

Згідно із даною моделлю, на ефективність лікування та якість життя онкопацієнта впливає його попередній життєвий досвід, наявність адаптивних копінг-стратегій, життєстійкості, соціальної підтримки, супутніх хвороб і повсякденних неприємностей, а також комплаєнс з лікарями, матеріальна забезпеченість і соціодемографічний статус.

Психологічна допомога спрямована насамперед на підвищення якості життя пацієнта на всіх етапах лікування, у тому числі й на етапі профілактики (робота із онкофобією, з анозогнозією), діагностування, активного лікування, реабілітації, паліативу та завершення життя. Крім того, вона спрямована на розвиток посттравматичного зростання та резилентності, які актуальні на всіх етапах лікування.

Процесуальний опис посттравматичного зростання в моделі R. Tedeschi, L. Calhoun виглядає наступним чином [7]:

1) екстремальна подія руйнує базисні переконання про світ і про себе, розриває безперервну наративну особистісну історію і робить управління стресом звичними способами (психічними захистами, копінг-стратегіями) неефективним;

2) спроби емоційно і когнітивно впоратися з кризою супроводжуються стійким стресом і носять характер нав'язливих, неконтрольованих роздумів, постійного уявного повернення до травматичних подій;

3) звернення за соціально-психологічною підтримкою, яка виконує дві функції – зменшеннями сили негативних емоцій через саморозкриття і набуття нових поведінкових патернів в особі людей, які пережили подібний досвід;

4) роздуми над тим, що трапилося, стають контрольованими і цілеспрямованими, продукуються конструктивні смисли травматичної ситуації, яка вписується в розширений життєвий наратив;

5) результат пережитого досвіду, виражений в змінах системи ставлення особистості до світу, оточуючих людей і самої себе, суб'єктивно сприймається як особистісне зростання та набуття мудрості.

Посттравматичне зростання є і процесом, і результатом одночасно. Зокрема, позитивна переоцінка травми є процесом посттравматичного зростання, водночас, розуміння того, що завдяки травмі життя людини змінилося на краще – його результатом. Посттравматичне зростання проявляється різними шляхами: через усвідомлення цінності життя, зміцнення міжособистісних стосунків, підвищення відчуття власної сили, трансформації життєвих пріоритетів, збагачення духовної та екзистенційної складових життя. Це не просто повернення до попереднього рівня функціонування, для деяких людей цей процес стає досвідом самовдосконалення, оскільки відбуваються якісні зміни і трансформація особистості.

Посттравматичне зростання слід відрізнити від понять резилентність, оптимізм, життєстійкість та відчуття узгодженості. F. Luthans, G. R. Vogelgesang, P. B. Lester [5] наголошували на нетотожності понять резилентність і посттравматичне зростання. Посттравматичне зростання не є обов'язковим результатом травматичного досвіду, а тому не завжди впливає на адаптацію особистості. Тобто посттравматичне зростання на відміну від резилентності, не запобігає дезадаптації людини, яка пережила травматичну подію. Відповідно, резилентність до психотравми визначається не лише психологічними захистами, а й здатністю гнучко використовувати різні види копінгів у відповідь на численні травматичні події. Результатом резилентності є позитивна адаптація до травматичних подій тобто усвідомлення нових можливостей, які з'явилися у людини завдяки психотравмі [6].

На думку, S. E. Hobfoll, P. Watson, C. C. Bell, R. A. Bryant [2], самодопомога та професійна допомога особам із зумовленими стресом та травмою розладами (до яких відносяться й онкологічні захворювання) базується на п'яти принципах: безпеки, спокою, самоефективності і колективної ефективності, залученості до спілкування і надії. Відчуття безпеки формується на індивідуальному (розвиток адаптивних копінгів і когніцій, формування безпечного фізичного простору), груповому

(обговорення ресурсів подолання негативних наслідків стресів у мікрогрупах), організаційному (створення безпечного фізичного середовища для великих груп, розвиток моделей підтримки і допомоги на випадок травмуючих ситуацій) рівнях і рівні громади (організація системи охорони здоров'я і соціального захисту, яка забезпечить допомогу усім членам спільноти). Принцип спокою стосується насамперед, профілактики афективних, панічних реакцій на стреси та травмуючі ситуації, крім того, це надання можливостей для безпечного сну та відпочинку і, за потреби, фармакологічна підтримка, спрямована на подолання інсомнії. Одним із наслідків травми є відчуття своєї некомпетентності («я безсилий», «я не здатен це зробити») відповідно, існує потреба в підвищенні відчуття власної самоефективності шляхом успішного виконання спочатку нескладних завдань, а потім і складніших, що вимагають від високої відповідальності; до колективної самоефективності ми відносимо людини ефективність функціонування родини, малої групи, вона формується аналогічно із самоефективністю. Залученість до спілкування це профілактика самотності, формування відчуття соціальної підтримки, яка складається із емоційної близькості, мережі соціальних зв'язків, фізичної та матеріальної підтримки. Принцип надії полягає насамперед у формуванні оптимізму як адаптивного емоційного копінгу у теорії Е. Хейма, зміні життєвих пріоритетів, усвідомленні нових можливостей і сили власної особистості. У випадку організованої та самодопомоги за окресленими принципами, у людини, яка має розлади пов'язані із травмою та стресом, формуються кореляти адаптації, а саме посттравматичне зростання і резилентність, покращуються навички життєстійкості й зростає рівень психологічного благополуччя.

Література:

1. Демин Е.В. Психоонкология: становление и перспективы развития / Е.В. Демин, А.В. Гнездилов, В.А. Чулкова // Вопросы онкологии. – 2011. – №1. – С.86-91
2. Hobfoll S. E. Five essential elements of immediate and mid-term mass trauma intervention: Empirical evidence / S. E. Hobfoll, P.Watson, C. C. Bell, R.

A.Bryant // Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes. – 2007. – Vol. 70(4). – P. 283-315

3. Holland J. C. History of psycho-oncology: overcoming attitudinal and conceptual barriers / J. C. Holland // Psychosomatic medicine. – 2002. – Vol. 64(2). – P. 206-221.

4. Kiecolt-Glaser J. K. Psycho-oncology and cancer: psychoneuroimmunology and cancer / J. K. Kiecolt-Glaser, T. F. Robles, K. L. Heffner // Annals of Oncology. – 2002. – Vol. 13(suppl 4). – P. 165-169.

5. Luthans F. Developing the psychological capital of resiliency / F.Luthans, G. R.Vogelgesang, P. B. Lester // Human Resource Development Review. – 2006. – Vol. 5(1). – P. 25-44

6. Richardson G. E. The metatheory of resilience and resiliency / G. E. Richardson // Journal of clinical psychology. – 2002. – Vol. 58(3). – P. 307-321

7. Tedeschi R. G. The posttraumatic growth inventory: Measuring the positive legacy of trauma / R.G.Tedeschi, L.G.Calhoun // Journal of Traumatic Stress. – 1996. – Vol. 9. – P. 455–471

Аннотация. Статья посвящена радиогуманистичному подходу в психоонкологии, проанализирована история становления этой отрасли знаний, основные понятия, в том числе стадии адаптации к онкологической болезни и этапы лечения, охарактеризована авторская модель работы психоонколога, основанная на радиогуманистическом подходе, определены особенности посттравматического роста и резилентности онкобольных.

Ключевые слова: онкология, психосоциальные интервенции, психоонкология, клиническое консультирование, личность.

Summary. The article is devoted to the ratiohumanistic approach in psychoncology, the history of the formation of this field of knowledge, the basic concepts, including the stages of adaptation to cancer disease and stages of treatment, is analyzed, the author's model of the work of the psychonocologist, based on the ratiohumanistic approach, is described, features of post-traumatic growth and resiliency of cancer patients are determined.

Key words: cancer, psychosocial interventions, psychooncology, clinical consultation, personality.

Михальчук Наталія Олександрівна,
доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практики
англійської мови Рівненського державного гуманітарного університету
(м. Рівне)
natasha1273@ukr.net

Івашкевич Ернест Едуардович,
кандидат психологічних наук, перекладач ТОВ «ТОКАТ» (м. Київ)
erikguetta@mail.ru

РАЦІОГУМАНІСТИЧНІ ОРІЄНТИРИ ПСИХОЛІНГВІСТИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ

Анотація. В статті зазначено, що раціогуманістична психологія в цілому задає орієнтири нібито координативного фактора, що об'єднує в єдиному пізнавальному акті всі когнітивні процеси особистості. Запропоновано психолінгвістичну термінологію, яку було б доцільно використовувати як в плані репрезентації наукових теоретичних досліджень, так і під час проведення психологічних (або психолінгвістичних) експериментів: ймовірнісні значення фреймової інтерпретації, ймовірнісна парадигма ментального простору, ймовірнісна трансмодалізація, ймовірнісна реконтекстуалізація, ймовірнісна креативність тексту, ймовірнісні трансформативні властивості тексту, ймовірнісна текстова модуляція, ймовірнісні аналогічні сюжети творів, ймовірнісний експансіонізм психолінгвістики, ймовірнісні конституанти концептуальної системи, ймовірнісна модель (або образ) світу, ймовірнісний дейксис.

Ключові слова: раціогуманістична психологія, психолінгвістична термінологія, ментальний простір, трансмодалізація, реконтекстуалізація, дейксис.

Раціогуманістична психологія в цілому задає орієнтири нібито координативного фактора, що об'єднує в єдиному пізнавальному акті процеси уяви, пам'яті, сприйняття, емоційності. Проте, мисленнєві процеси в парадигмі раціогуманістичної психології не можуть бути описані тільки в категоріях інтелектуального. Так, Г.О.Балл [1], В.Л.Зливков [2] вважають діалогічне мислення не особливим видом мислення, а його типом, специфіка якого визначається не формою реалізації (образною чи поняттєвою), не процесом здійснення, а характером взаємозв'язку суб'єкта та об'єкта художнього відображення. Дане розуміння виявляє проблему особистісної зумовленості діалогічного мислення, що постає в двох аспектах – як

проблема специфіки змістів художніх творів – з однієї сторони, і як проблема організації мисленнєвого процесу – з іншої. Зокрема, змістова специфіка літературних творів визначається концентрацією останніх на проблемах особистості, поданих через парадигму особистісного за своїм характером ставлення до них автора твору.

Розглядаючи сутність ідеального компоненту мислення, слід звернутися до теорії Ж.П'яже [4], яка, проте, не відноситься до раціогуманістичної психології за своєю суттю, прроте задає деякі орієнтири, які можуть бути враховані для формулювання психолінгвістичної термінології. Так, сам Ж.П'яже окреслює схему дії у вигляді певного інваріанту, як такого, що залишається в дії незмінним навіть за умов перенесення його в іншу ситуацію, інший життєвий простір. З даного визначення зрозуміло, що схема дії є узагальненням самої дії. Однак нам вдається важливим наголосити на ще одній функції схеми. З огляду на те, що дія в теорії Ж.П'яже є засобом пізнання дійсності, то схема дії вважається вихідною формою відображення якостей об'єктивної дійсності. В результаті того, що схема є експлікацією предметних характеристик задачі, вона розглядається як процес узагальнення дійсності. Інваріант дії, в свою чергу, виникає в результаті повторення дій в різних умовах, тому слід передбачати існування можливостей зміни схеми залежно від конкретних умов задачі, що розв'язується. Перший процес Ж.П'яже називає асиміляцією. При цьому вчений визнає включення якостей об'єктивного світу до схеми дії, відповідно до якого відображення суттєвих якостей задачі пов'язується із зміною самої схеми.

Із визначень дефініцій асиміляції та акомодатії за Ж.П'яже стає зрозумілим, що мислення здійснюється в процесі взаємодії цих двох процесів. Якщо певна дія відбувається лише на основі функціонування механізму асиміляції, то можна стверджувати, що задача розв'язується без участі мислення, а розуміння відбувається внаслідок існування у людини готових схем, які фасилітують досягнення особистістю поставленої мети. У випадку переваги асиміляції не існує в принципі пізнавального процесу як

такого, що передбачає відкриття нових сторін та характеристик дійсності. Людина сприймає проблемну ситуацію як добре знайому та відомими їй діями пристосовується до неї. Як такого розуміння в даному випадку не відбувається. Більш точно з точки зору Ж.П'яже було б сказати, що людина до цієї ситуації вже пристосувалася, тому що схема дії відображує суттєві сторони задачі, а адаптивні дії дозволяють розв'язати її. Перевага асиміляції в тому, що цей процес фасилітує узагальнення дійсності, підпорядкування новим, незнайомим стандартам старого, опанованого та вивченого, цілком зрозумілого. До недоліку асиміляції можна віднести той факт, що вона не дозволяє пристосуватися до нових ситуацій, в яких вже засвоєні схеми дій стають доволі неефективними.

Якщо ж превалює акомодация, інтелектуального процесу як такого теж не відбувається, але з іншої причини. Сам Ж.П'яже наводить у якості прикладу процес наслідування як дію, в якій за змістом переважає акомодация. У даному випадку, навіть якщо людина і досягає розв'язання поставленої задачі, вона не зрозуміє, за рахунок чого вона це зробила. Якщо акомодация превалює в мисленнєвому процесі, в схемі дії можуть бути правильно відображені суттєві зв'язки та стосунки в задачі, але проблема в тім, що людина не може відрізнити їх від інших несуттєвих сторін. Саме тому будь-яка дія, сформована лише на основі процесів акомодации, швидко викривлюється під час повторного виконання дії. Так, перевага процесів акомодации в тім, що вони призводять до виникнення нових схем дії, але їхній головний недолік пов'язаний із відсутністю можливостей узагальнення набутого особистісно значущого досвіду. Схема дії, яка виникла лише на основі процесу акомодации, не може бути перенесеною в нові умови виконання діяльності.

Так, процес розв'язання інтелектуальної задачі з точки зору Ж.П'яже слід аналізувати як процес досягнення рівноваги між асиміляцією та акомодацией. Рівновага ж, в свою чергу, характеризує такий стан, в якому схема дії, що виникає, може бути перенесена в інші умови. Нерівновага

призводить до виконання помилкових дій, в яких людина не здатна урахувати співвідношення між властивостями дійсності та закономірностями самої діяльності.

Однак, з точки зору Ж.П'яже процесів асиміляції та акомодатії недостатньо для повного опису процесу розуміння. Дані процеси відбуваються між схемою дії та поставленою задачею та дозволяють охарактеризувати мислення та розуміння лише в функціональному плані. Існують процеси взаємодії між різними схемами дій, і саме вони, передусім, визначають особливості мислення. Саме ці процеси має на увазі Ж.П'яже, коли вводить четвертий чинник функціонування мислення, який називається "рівновагою". Цей фактор призводить до виникнення ще одного рівня мислення, який Ж.П'яже називає "угрупованням", що є ключовим поняттям для всієї теорії розуміння за Ж.П'яже.

З точки зору Ж.П'яже [5], угруповання виконує в мисленні функцію регуляції взаємодії процесів асиміляції та акомодатії. Така регуляція, передусім, в тім, що в схемах певної дії виокремлюється частина, яка ні в якому разі не підпорядковується процесам акомодатії. У певному сенсі можна стверджувати, що угруповання і є тою незмінною частиною схеми, яка відокремилась від останньої в процесі реалізації рівноваги. Саме угруповання дозволяє розподілити такого виду дії між двома класами. До першого класу належать ті дії, які призводять до зміни ситуації та її властивостей. До другого класу – дії, що не змінюють ситуацію. Так, угруповання пов'язане з виокремленням класу тотожних перетворень об'єктивної ситуації. Тотожні перетворення, на думку Ж.П'яже, можуть відноситися як до об'єктивної ситуації, так і до самих схем дії. Тим самим вони задають правила взаємодії асиміляції та акомодатії. Точніше, вони виокремлюють певні межі варіювання схеми дії та окреслюють дії, спрямовані на перетворення властивостей ситуації. Саме угруповання дозволяє відрізнити дійсні перетворення властивостей задачі від змін засобів її розв'язання. В даному

зв'язку Ж.П'яже формулює ідею збереження. Угрупування дозволяє виокремити ті схеми дії, які зберігають задачу в незмінному вигляді.

Так, Ж.П'яже пропонує описати угруповання у вигляді набору аксіом. Наприклад, так виглядає угруповання на рівні сенсомоторного інтелекту:

$$AB + BC = AC;$$

$$AB + BA = 0;$$

$$A + 0 = A;$$

$$AB + BC = AD + DC.$$

Вся концепція Ж.П'яже щодо розвитку мислення в онтогенезі і є за своєю суттю цією тривірневою моделлю, яка вміщує три стадії. Кожна стадія розвитку вміщує два періоди. Перший період в межах кожної окремої стадії пов'язаний із виникненням, накопиченням та урівноваженням конкретних схем дій. Другий період має безпосередній зв'язок із виникненням угруповання. Перехід до нової стадії означає виникнення нового типу дій. Якщо предметом дій першої стадії вважається просторовий рух об'єктів, то розвиток в межах другої стадії відбувається на основі внутрішніх, інтеріоризованих дій. А безпосереднім предметом дій, що передбачає розвиток на стадії формальних операцій, постають самі по собі дії у внутрішньому плані їх реалізації.

Засновник раціогуманістичної психології Георгій Балл [1, с. 27] зазначає, що в світлі сучасних досягнень інтелектуальної культури шлях подолання складності, притаманної об'єктам людинознавства, полягає в їхній репрезентації у вигляді систем, які можна трактувати як всеосяжну безліч компонентів, що знаходяться в певних відносинах між собою. При цьому системні уявлення постають, крім всього іншого, медіаторами взаємодії природничо-наукової та гуманітарної традицій.

Отже, саме в парадигмі даних – природничо-наукової та гуманітарної традицій – нами було запропоновано психолінгвістичну термінологію, яку було б доцільно використовувати як в плані репрезентації наукових

теоретичних досліджень, так і під час проведення психологічних (або психолінгвістичних) експериментів.

Ймовірнісні значення фреймової інтерпретації – фреймові структури, що можуть бути введені в процес опанування текстом внаслідок їхньої активації інтерпретатором або самим текстом. Фрейм активізується, коли інтерпретатор, намагаючись виявити сенс фрагменту тексту, виявляється здатним приписати йому інтерпретацію, розмістивши зміст цього фрагменту в модель, яка є відомою читачеві незалежно від тексту. Таким чином, виникає ймовірнісна площина смислопородження, яка поділяється на U-семантику (семантику розуміння) та S-семантику (семантику істини).

Ймовірнісна парадигма ментального простору – певний простір людського мислення, в якому здійснюється концептуалізація, що охоплює наші уявлення про реальні ситуації та події минулого або майбутнього (гіпотетичний синтез). Ймовірнісна парадигма ментального простору має суто когнітивне значення. Когнітивні моделі, які входять до структури ймовірнісної парадигми ментального простору, визначені в теорії Дж.Лакоффа: 1) образно-семантичні; 2) пропозиціональні; 3) метафоричні; 4) метонімічні; 5) символічні [3, с. 173].

Ймовірнісна трансмодалізація – процес ймовірнісного перетворення жанру за будь-яких умов та у будь-якому напрямку. Наприклад, текстове повідомлення може стати виставою за умов його сценічного опрацювання читачем, і тоді зміниться його модальність. При цьому текстове повідомлення прийматиме вигляд ідеалізованої когнітивної моделі.

Ймовірнісна реконтекстуалізація – ймовірнісна зміна контексту, в якому функціонував фрейм чи то внаслідок плину часу, чи то за зміною сфери використання, чи в результаті переміщення текстів у просторі жанрових систем тощо.

Ймовірнісна креативність тексту – визначає спрямування розвитку тексту, якщо розглядати останній як когнітивне утворення, що становить непроминальну властивість, оскільки виявляє за допомогою різних патернів

своєрідні скрипти, які фасилітують розуміння тексту. Ймовірна креативність тексту є суто антропологічною категорією, має антропологічну мотивацію.

Ймовірнісні трансформативні властивості тексту – відбуваються за рахунок вставних текстів, за допомогою тематичного розвитку, із-за зміни масштабу (макрології – збільшення масштабу твору та брахилогії – зменшення масштабу), зміни текстових функцій, контраверсійних трансформації, поєднання жанрів, зміни заголовку твору, зміни авторського позиціювання, включення в даний твір позалітературних текстів, зміни етичних спрямувань, актуалізації авторського настановлення на синтез нового жанру, темпоралізації сюжетних схем (де темпоральність – це персоналізовано членована послідовність часу, а не безперервний процес), міжвидової синкретизації, за рахунок переорієнтації в системі універсалій або внаслідок реконтекстуалізації.

Ймовірнісна текстова модуляція – описується як інший бік екземпліфікації, тобто нарощування нормативних якостей тексту. За умов актуалізації ймовірнісної текстової модуляції текстові фрейми мають не цілісний, а частковий характер, тобто вони не визначають весь твір стосовно реалізованої ним прагматичного та мовленнєвого настановлення, а мотивують його деякі синтактико-семантичні сегменти.

Ймовірнісні аналогічні сюжети творів – представляють телеологічне бачення світу та стають експліцитними лише за умов уважного прочитання текстів, розуміння їх імпліцитних сенсів. Ймовірнісні аналогічні сюжети творів також можна віднести до архаїчних, глибинних, архетипових. Ці сюжети можна вважати прихованим мнемонічним змістом твору.

Ймовірнісний експансіонізм психолінгвістики – розширення психолінгвістичної парадигми. Йдеться про те, що до психолінгвістики частково можна віднести деякі когнітивно зорієнтовані суміжні напрямки, такі як етно-психолінгвістика, лінгвокультурологія, прагмалінгвістика тощо.

Ймовірнісні конституанти концептуальної системи – це певним чином структурована сукупність обов’язкових психолінгвістичних знань, які мають всі, хто дотичний до психолінгвістики як науки. Ймовірнісні конституанти концептуальної системи формуються за умов актуалізації когніцій, які, в свою чергу, фасилітують формування психолінгвістичної компетентності. Інформація, яка закодовується особистістю та зберігається у вигляді ймовірнісних конститuantів концептуальної системи, вміщує в собі не лише знання про світ, але й знання мови та знання про мову.

Ймовірнісна модель (або образ) світу – це модель, яка в кожній культурі будується із багатьох універсальних концептів та констант культури: простору, часу, кількості (ступеню вимірювання), причини, долі, числа, відношення частин до цілого, а також сутності, вогню, води, правди, закону, долі, щастя, любові та ін. Традиційно всі концепти, які створюють ймовірнісну модель (або образ) світу, поділяють на: 1) уявлення щодо оточуючого нас світу – простір, час, число, родичі, друзі, об’єкти оточуючого середовища та ін.; 2) стихії та природа – вода, вогонь, дерево, квіти, сонце, місяць та ін.; 3) уявлення про людину – індивід, особистість, суб’єкт, дурень, ерудит, розумний, мислячий, ініціативний, самостійний, критичний та ін.; 4) морально-етичні концепти – совість, сором, гріх, правда, істина, відвертість, обов’язковість, толерантність та ін.; 5) соціальні поняття та відношення – свобода, воля, дружба, мир, війна та ін.; 6) емоційні концепти: щастя, радість, непорозуміння та ін.; 7) світ артефактів – собор, будинок, геральдика, сакральні предмети (дзвін, свічка та ін.); 8) концептосфера наукового знання – філософія, психологія, психолінгвістика, філологія, математика та ін.; 9) концептосфера мистецтва: живопис, архітектура, музика, танець та ін.

Ймовірнісний дейксис – указівна функція одиниць мовного і паралінгвального кодів у спілкуванні, які експлікують психолінгвістичні, просодичні, паралінгвальні (жести, міміка, постанти тіла) засоби, і передбачає ідентифікацію і локалізацію учасників спілкування, об’єктів, подій, процесів, фактів тощо стосовно просторового, часового, соціального та деяких інших

контекстів, які створюються актом висловлювання (мовленнєвим актом) і комунікантами. Ймовірнісний дейксис є категорією прагматичною, оскільки пов'язується з особами учасників спілкування, їх сприйняттям простору, часу, один одного тощо.

Література:

1. Балл Г.А. Системная трактовка культуры и личности в контексте концепции радиогуманизма / Г.А. Балл // Наука і освіта. – 2014. – № 9/СХХVI. – С. 26–31.
2. Зливков В.Л. Професійна ідентичність та особистість педагога : навчальний посібник для студентів ВНЗ, рекомендовано МОН України / В.Л. Зливков. – Ніжин, 2014. – 131 с.
3. Лакофф Дж. Когнитивное моделирование / Дж. Лакофф // Язык и интеллект. – М. : Прогресс, 1995. – С. 173.
4. Piaget J. The child's conception of number / Jan Piaget. – L. : Routledge and Kegan Paul, 1952. – 482 p.
5. Piaget J. The equilibration of cognitive structures. The central problem of intellectual development / Jan Piaget. – Chicago : University of Chicago Press, 1985. – 328 p.

Аннотация. В статье указано, что радиогуманистическая психология в целом задаёт ориентиры якобы координационного фактора, объединяющего в едином познавательном акте все когнитивные процессы личности. Предложено психолингвистическую терминологию, которую было бы целесообразно использовать как в плане репрезентации научных теоретических исследований, так и при проведении психологических (или психолингвистических) экспериментов: вероятностные значения фреймовой интерпретации, вероятностная парадигма ментального пространства, вероятностная трансмодализация, вероятностная реконтекстуализация, вероятностная креативность текста, вероятностные трансформативные свойства текста, вероятностная текстовая модуляция, вероятностные аналогические сюжеты произведений, вероятностный экспансионизм психолингвистики, вероятностные конституанты концептуальной системы, вероятностная модель (или образ) мира, вероятностный дейксис.

Ключевые слова: радиогуманистическая психология, психолингвистическая терминология, ментальное пространство, трансмодализация, реконтекстуализация, дейксис.

Summary. The article states that ration-humanistic psychology in a whole is so called coordinating factor, unites in a paradigm of a single cognitive act all cognitive processes of the person. Psycholinguistic terminology was proposed. This terminology would be expedient to use both in terms of representation of scientific theoretical researches and in the process of psychological (or psycholinguistic) experiments: probabilistic values of framed interpretation,

probabilistic paradigm of mental space, probabilistic transmodalization, probabilistic recontextualization, probabilistic creativity of the text, probabilistic transformative characteristics of the text, probabilistic text modulation, probabilistic anagoric plots of novels, probabilistic expansionism of psycholinguistics, probabilistic parts of the conceptual system, probabilistic model (or image) of the world, probabilistic deixis.

Key words: ration-humanistic psychology, psycholinguistic terminology, mental space, transmodalization, recontextualization, deixis.

Папуча Микола Васильович

доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, nikolay.papucha@gmail.com

Наконежна Марія Миколаївна

кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри загальної і соціальної психології та психотерапії Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, доцент кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, maria.nakonechna2014@gmail.com

ДІАЛОГ В РАЦІОГУМАНІСТИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ Г.О. БАЛЛА

Анотація. Стаття присвячена розгляду проблеми діалогу та діалогічних універсалій в контексті раціогуманістичного підходу Г.О. Балла. Робиться висновок про те, що потенціал раціогуманізму в психології ще тільки починає розкриватися.

Ключові слова: діалог, принцип, раціогуманізм, гуманізм, інтерсуб'єктність.

Про те, що діалог є найбільш ефективним, взагалі, єдино виправданим засобом педагогічного спілкування – відомо давно, і відомо всім. Про це дуже переконливо писав К.Роджерс [4] та, врешті – решт, вся вітчизняна педагогічна психологія не перестає використовувати одну з плідних ідей Л.С.Виготського, згідно з якою, лише в діалозі „навчання може випередити: повести за собою розвиток” [3], і саме тому, що ця форма спілкування дозволяє визначити „зону найближчого розвитку” і ефективно та швидко перетворити її на „зону актуального розвитку” [3]. Цікавим є психологічний

механізм такого благодатного впливу діалогу. Але зараз ми спробуємо вирішити іншу проблему – чому при таких бажаннях і виправданих позитивах, насправді, діалог майже не присутній в педагогічному спілкуванні? Починати слід, мабуть, з характеристики даного виду спілкування, оскільки воно є особливим і вимагає від учасників певних позицій, мотивів та й навичок. Щоб здійснити цю роботу, є сенс скористатися методологічними викладками Г.О.Балла, який дуже плідно і довго працював в цьому напрямі і розробив цілком адекватні *діалогічні універсалії* (інакше кажучи, принципи побудови діалогу) [1].

Перший принцип, який формулює Г.О.Балл – *принцип поваги до партнера*, до його якостей як органічної цілісності (зокрема, до його індивідуальних особливостей, передусім стійких) і власне як до суб'єкта [1, с. 29]. Реалізація цього принципу передбачає щире визнання того, що інтереси і прагнення партнера не менш важливі, його думки не менш цікаві і цінні, ніж мої. Г.О.Балл вважає, що найяскравіші зразки застосування цього принципу „можна знайти, мабуть, у сфері педагогіки” [1, с. 29]. Зокрема його цікавить істотне питання знання про партнера та право його на таємницю: „...у педагогічній рефлексії, у плануванні педагогічних дій бажано виходити з якнайповнішого можливого знання про дитину (зокрема, про дану конкретну дитину); але в безпосередній взаємодії з дитиною педагог має абстрагуватися від усієї інформації, котра може зашкодити беззастережному прийняттю дитини в душі К.Роджерса і невимушеному спілкуванню з нею (більше того – „щиро забути” таку інформацію)” [1, с. 30]. Нам, однак здається, що шановний Георгій Олексійович ідеалізує педагогіку (недаремно він посилається на Л.М.Толстого, Я.Корчака та І.О.Синицю). В сучасній педагогічній ситуації, наскільки ми її знаємо, даний принцип не те, що виявляється найяскравіше, він просто ігнорується, причому, обома сторонами. Можливо, це й є перша причина фактичної відсутності діалогу в сучасній школі (цікаво б було простежити причини такого явища).

Другий принцип організації діалогу, за Г.О.Баллом, вимагає *прийняття* партнера таким, яким він є, і водночас *орієнтації* на його *найвищі досягнення* (реальні та потенційні), *на перспективу*, що відкривається перед ним. Г.О.Балл вірно відмічає, що найбільшою мірою цей принцип розроблено і апробовано в гуманістичній психотерапії. Взагалі, цей принцип достатньо легко використовувати у випадках яскравих, неординарних проявів індивідуальності партнера (причому, як позитивний – талант, обдарованість, так і негативних – сенсорні аномалії, психопатичні риси характеру тощо). Але його треба використовувати завжди, тож виникає слушне питання „точки підрахунку” – хто і на яких підставах може визначити і оцінити відповідні риси і перспективи учня, щоб їх адекватно сприйняти? Прийняття партнера має відбуватися в „аурі” позитиву: воно повинно бути зорієнтоване на позитив, чекати і шукати позитиву, запускати механізми педагогічної діяльності, які б аналізували негативне з метою пошуку його причин і встановлення можливості переструктурування негативного у позитивне. Крім того, старший (педагог) не повинен забувати, що, за великим рахунком, йому не дано право жорстко й однозначно оцінювати дитину, навіть, якщо він її давно і непогано нібито знає. Оцінка (людська, моральна оцінка) корінням йде в духовну сферу, яка не входить в компетенцію людини, в тому числі, і педагога.

Третій принцип, який водночас, є істотною умовою додержання другого полягає в повазі партнера до самого себе. Додержання даного принципу в нашій культурі виявляється доволі складним. Г.О.Балл пише: „...люди, як правило, бояться своїх найвищих можливостей і тому рідко реалізують їх. Крім того відбувається проекція, за механізмом психологічного захисту, недостатньої поваги до себе – на оточуючих, із сумними наслідками для міжособових відносин” [1, с. 31]. На жаль, саме нашій школі ми повинні „завдячувати” наявністю цих проблем: „комплекс невдахи”, „страх успіху” – це багаж, який людина набуває саме там. Тому так важливо переходити на діалогічність.

З іншого боку, висока повага до себе в сполученні із завищеною самооцінкою може сприяти виникненню жорстких бар'єрів діалогічного спілкування. Адже в цьому випадку людина зовсім не налаштована на бачення позитивних перспектив партнера, її хвилюють лише власні перспективи.

Важливою передумовою продуктивності діалогу, Г.О.Балл вважає „додержання його учасниками принципу *згоди (конкордатності)*... Йдеться про необхідність згоди учасників діалогу щодо базових знань, норм, цінностей і цілей, якими вони керуються у цьому діалозі” [1, с. 32]. Ці правила встановлюються всіма учасниками (щодо навчального діалогу, К.Роджерс пропонував навіть записувати їх [4]), і мають бути непорушними протягом всієї розмови. За нашими даними, вчителям доводиться дуже непросто при виконанні цього принципу: адже діалог передбачає свободу партнерів: не передбачає змагальності (чия точка зору виявиться переможницею). Вчитель часто вважає, що правильну точку зору знає тільки він (і це дуже часто виявляється правдою), а отже перемогти в діалозі має теж обов'язково він (що, в принципі, неправильно, адже переможця в діалозі немає – перемагає тут почуття задоволеності партнерів від нового отримання знання, красиво вибудованої думки, дружньої атмосфери. Методично, для школи, це – мабуть найважчий принцип, і все тому, що вчителі просто не мають достатнього досвіду діалогізування у своєму власному житті (а учні і не можуть його мати). Г.О.Балл справедливо вважає, що одним з виходів тут є підвищення значущості ціннісно-сміслових компонентів нормативної бази діалогу [1, с. 32]. Як методологічна база, так само „необхідною умовою розв'язання конфлікту слушно вважають визнання його учасниками певної сукупності спільних для них цінностей” [1, с. 32]. Виконання цього принципу вимагає від партнерів гнучкості і здатності структурування власного внутрішнього світу. Адже, скажімо, поставлена відпочатково мета діалогу, і про це пише Г.О.Балл, може при наближеному розгляді виявитися недосяжною. В цьому випадку як раз і знадобиться переструктурування: щоб

діалог продовжився, слід актуалізувати інші цілі і т.д. Взагалі гнучкість здатність переструктуровуватись, орієнтуючись на висловлювання партнера, формувати нові структури у власних висловлюваннях є, на наш погляд, обов'язковими якостями учасників діалогу.

Наступний, п'ятий принцип актуалізації і ведення діалогу, це принцип толерантності. „Цей принцип щільно пов'язаний із загально-гуманістичними настановами, з розумінням складності і суперечливості світу” [1, с. 33]. „Водночас, - зазначає Г.О.Балл, - сутність толерантності як атрибуту ефективної діалогічної взаємодії зовсім не у беззастережному прийнятті будь-яких думок чи дій (взагалі, проявів людської активності)” [1, с. 33]. Ми згодні з автором у тому, що експлікацією цього принципу є „*презумпція прийнятності*”. Згідно неї саме *неприйняття* тих чи інших проявів потребує обґрунтування. „Висунута партнером ідея принаймні приймається до обговорення, його вчинок принаймні не відкидається, як не припустимий, поки і оскільки необґрунтовано їх неприйнятність з точки зору норм, що їх визнають усі учасники діалогу” [1, с. 33]. Це, як бачимо, протидіє відхиленню думок та вчинків на суто емоційній і авторитарній (особливо школа) основі.

Останній принцип діалогу Г.О.Балл сполучає з широким соціальним контекстом. Він пише: „Всі діалоги людей і людських спільнот розгортаються не в якомусь вакуумі, а в рамках людської культури... Тож ефективнішими (з точки зору основоположної гуманістичної ідеї про якнайповніше розкриття людських здатностей) мають бути діалоги, що *повніше використовують потенціал культури*, органічно вписуючись у „великі діалоги”, через які вона функціонує і розвивається” [1, с. 34].

Відзначаючи всебічність і глибину аналізу Г.О.Балла, наважимося на введення ще одного принципу ефективного ведення діалогу, який укорінений в самій гуманістичній традиції і на якому особливо наполягав К.Роджерс [4]. Йдеться про таку особливу (і мало досліджену) якість, як *відкритість*. К.Роджерс, як відомо, говорить про відкритість як партнеру, так і власному досвіду. Думка К.Роджерса, на наш погляд надзвичайно глибока, а її

врахування дійсно необхідна умова побудови діалогічної взаємодії. На жаль, сучасна психологія не може досліджувати явища такого рівня емпірично, але ми висловимося з точки зору загально-психологічного знання. Відкритість іншому не означає беззастережну довіру будь-кому і „відкриття власної душі першому зустрічному”. В цьому сенсі вона означає зрілість, вміння структурувати внутрішній світ, самому вирішувати, що робити зі своєю або чужою інформацією. Не боятися висловити те, що, як я вирішив, може і повинно бути висловлене, не боятися почути те, що мені говорять, а іноді (не від страху, а через моральні чи інші міркування) і зупинити партнера. До речі, таке розуміння, на наш погляд, нарешті щось відкриває в проблемі мотивації наративу. Інша сторона проблеми – відкритість собі самому, власному досвіду. Ми повною мірою згодні з К.Роджерсом в тому, що людина закрита для себе, інконгруентна щодо власного досвіду, не буде здатна до діалогічного спілкування. З цим явищем ми, насправді, дуже часто зустрічаємося в педагогічному процесі, особливо, у виховній роботі при обговоренні з учнями окремих тем, які є табу для самого вчителя.

Г.О. Балл, аналізуючи поняття сучасного гуманізму, закликає не ототожнювати його з гуманністю та антропоцентризмом. До визначальних засад сучасного гуманізму Г.О. Балл відносить три такі характеристики:

1) «переконавання у величезних можливостях гармонійного розгортання позитивних (тих, що сприяють виживанню й розвитку) людських здатностей» [2, с. 5];

2) «розуміння того, що, прагнучи повноцінного розкриття й широкомасштабної реалізації зазначених позитивних можливостей, слід зайняти... не фаталістичну, а конструктивістську позицію, тобто не покладатись на спонтанні процеси, а здійснювати цілеспрямовану діяльність, пов'язану з розв'язанням досить складних проблем» [2, с. 5];

3) «настановлення на сприяння узгоджених активності індивідів, спільнот і людства в цілому» [2, с. 6].

Зазначені характеристики тісно пов'язані з процесами інтерсуб'єктності як такої взаємодії між людьми, яка сприяє становленню та розгортанню суб'єктності, взаємному розвитку та зростанню рефлексивності, активності, креативності, відповідальності, авторства. З такої перспективи інтерсуб'єктність постає як реалізація сучасного гуманізму у взаєминах людей. Зокрема, узгоджена активність індивідів з пункту 3, виділеному Г.О. Баллом, стає можливою у інтерсуб'єктній взаємодії, а описані в пункті 1 можливості гармонійного розгортання позитивних людських здатностей розкриваються в процесах інтерсуб'єктності.

Отже, діалог як глибоко гуманістична взаємодія виступає одним з наріжних каменів людської взаємодії. Різновидом такої взаємодії є інтерсуб'єктність як конструктивний, взаєморозвивальний діалог.

Ми розглянули основні принципи діалогу за Г.О. Баллом і можемо зробити висновок, що теоретичний та науково-прикладний потенціал ідей раціогуманістичного підходу в психології ще тільки починає розкриватися.

Література

1. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Г.О. Балл. – К.: Видавець Олег Зень, 2007. – 172 с.
2. Балл Г.О. Раціогуманістична орієнтація в методології людинознавства / Г.О. Балл. – К.: Видавництво «Друк», 2017. – 199 с.
3. Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6-ти т. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3. – 336 с.
4. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс, Д. Фрейберг. – М.: Смысл, 2002. – 527с.

Статья посвящена рассмотрению проблемы диалога и диалогических универсалий в контексте рациогуманистического подхода Г.А. Балла. Сделан вывод о том, что потенциал рациогуманизма в психологии еще только начинает раскрываться.

Ключевые слова: диалог, принцип, рациогуманизм, гуманизм, интерсубъектность.

Article is dedicated to the problem of dialogue and dialogic universals in the context of rational-humanistic approach by G.A. Ball. It is concluded that potential of rational humanism in psychology yet only starts to disclose.

Keywords: dialogue, principle, rational humanism, humanism, intersubjectivity.

Сизко Ганна Іванівна
кандидат психологічних наук, старший викладач
кафедри прикладної психології та логопедії, БДПУ
(м. Бердянськ)
sizko71108@gmail.com

АНІМА І АНІМУС В СТРУКТУРІ ПСИХІКИ ЗА ЮНГОМ

Анотація. В статті розглядається питання організації психіки людини, яку описував К.Г.Юнг, становлення в структурі психіки чоловіка фемінінних характеристик, а у жінки – маскулінних, а також вибір у відповідності з цим партнера.

Ключові слова. Аніма, Анімус, маскулінність, фемінінність, архетип, психіка.

"У кожному чоловікові одвічно закладено відображення жінки, це не той або інший конкретний жіночий образ, а певне відображення жіночої статі... Те ж саме вірне і для жінки: вона також народжується з відображенням чоловіка".

Карл Густав Юнг

У своїх роботах Юнг писав, що усі ми маємо в собі «автономну особу», яка складає наше внутрішнє життя і проектується на зовнішній світ. Розглядаючи Аніму та Анімус як архетипічне втілення взаємовідносин, він описував його як функцію, що зв'язує нас з колективним несвідомим, подібно до того, як Персона зв'язує нас із зовнішнім світом [2].

Саме через те, що перший виражає фемінінне, а другий – маскулінне, К.Г. Юнг і назвав їх *Аніма* та *Анімус* відповідно. Він розглядав їх як «функціональні комплекси, що діють компенсаторно до зовнішньої особи, тобто поводять себе так, ніби вони є внутрішніми особами і виражають ті характеристики, яких не вистачає у зовнішньої свідомої особистості. У чоловіка це фемінінні характеристики, а у жінки – маскулінні. У нормі обидві частини є присутніми в деякій мірі, але їм немає місця в спрямованому зовні функціонуванні особи, тому що вони порушують її адаптацію і образ себе, що встановився» [3].

Проте риси цих фігур визначаються не лише латентними сексуальними характеристиками, які вони представляють; вони обумовлені життєвим досвідом особи з представниками протилежної статі, а також колективним образом жінки в психіці окремого чоловіка і колективним образом чоловіка у жінки. Ці три чинники в сукупності формують якість, яка не є тільки образом або тільки досвідом. Вони дають цілісність, яка не управляється у своїй активності іншими психічними чинниками.

Аніма і Анімус поведуться так, як якби вони були самостійним законом, втручаючись в життя людини подібно до сторонньої сили; іноді це втручання благотворне, іноді заважає, а іноді – по-справжньому є руйнівним.

Формування Аніми у чоловіків Юнг пов'язував із певними джерелами. Першим таким джерелом є жінка, що «виконує роль оточуючого середовища, що здійснює на нього безпосередній вплив. Вона стає його супутником, вона належить йому в тій мірі, в якій розділяє з ним його життя і більш менш схожа з ним за віком. Вона не перевершує його ні життєвим досвідом, ні авторитетом, ні фізичною силою. Маючи вплив, як і батьки, вона являє собою імаго відносно автономної природи, але не те неусвідомлюване батьківське імаго, а імаго, асоційоване зі свідомістю. Жінка зі своєю абсолютно особливою психологією являється і завжди була джерелом інформації про речі, недоступні чоловічому знанню. Вона може слугувати для нього надихаючою силою; її інтуїтивна здатність, часто перевершує чоловічу, може застерегти його в потрібний момент, а її почуття, орієнтоване на особисте, здатне спрямувати його на ті шляхи, які його власні почуття могли б ніколи не виявити» [2, с.215].

Юнг називав такий вибір одним з головних джерел фемінінності. Але це, на його думку, не єдине його джерело. «Немає чоловіка, який був би настільки мужнім, щоб не нести в собі нічого жіночого. На ділі якраз виходить так, що дуже мужнім чоловікам, хоча це ретельно ховається і маскується, властиве дуже тонке емоційне життя, що часто невірно описується як «жіночне».

«Витіснення жіночних рис і схильностей, природно, веде до накопичення цих якостей у вигляді домагань в несвідомому. Так же природно імаго жінки (душевний образ) стає вмістищем цих домагань, через це чоловік у виборі коханої часто піддається спокусі бажати ту жінку, яка понад усе відповідала б особливому типу його власної несвідомої жіночності, тобто жінку, яка могла б за можливістю без коливань сприйняти проекцію його душі».

Саме тому, на думку Юнга, окрім впливу жінки, існує і «власна жіночність чоловіка, що дозволяє пояснити жіночну природу душевного комплексу». Що і є наступним джерелом Аніми.

«Як відомо, немає ніякого людського переживання, так само як і можливості переживання взагалі, без присутності відповідної суб'єктивної схильності. Але в чому полягає ця суб'єктивна схильність? У своєму крайньому вираженні вона полягає у вродженій психічній структурі, що дозволяє чоловікові відчувати переживання подібного роду. Таким чином, уся сутність чоловіка припускає жінку – як тілесно, так і духовно. Його система із самого початку налаштована на жінку, так само як підготовлена до існування у абсолютно певному світі, де є вода, світло, повітря, сіль, вуглеводи тощо. Ця форма світу, в який він народжений, вже успадкована ним в якості віртуального образу. І таким чином батьки, дружина, діти, народження та смерть вроджені як віртуальні образи, як психічні схильності.

Ці *апріорні* категорії за своєю природою носять колективний характер; сюди відносяться образи батьків, дружини і дітей взагалі, а зовсім не індивідуальні визначення долі. Тому про такі образи слід думати як про позбавлених конкретного змісту, а отже, несвідомих... Вони в якомусь сенсі є сховищами досвіду усіх поколінь предків, але не самим цим досвідом».[2, с.217]. Тобто, в несвідомому чоловіка існує деякий успадкований колективний образ жінки, за допомогою якого він осягає жіночу природу. Цей успадкований образ є третє важливе джерело фемінінності душі.

Юнг підкреслював, що, між персоною та Анімою існує компенсаторне відношення.

Враховуючи структуру психіки за Юнгом, важливо відмітити, що, «Персона в динамічному сенсі є складна система взаємовідносин між індивідуальною свідомістю і суспільством, досить зручний вид маски, розрахованої на те, щоб, з одного боку, справляти на інших певне враження, а з іншої – приховувати істинну природу індивіда. Те, що останнє надмірно, може стверджувати лише той, хто до такої міри з'єднався зі своєю персоною, що перестав упізнавати самого себе, а те, що не потрібне перше, може уявити лише той, хто і поняття не має про істинну природу свого оточення» [2, с.220].

Юнг говорив, що «створення колективно прийнятної персони має на увазі сильну поступку зовнішньому світу – часто справжнє самопожертвування, яке спонукає Его до ідентифікації з персоною». Але, на його думку, цей лише зовнішній прояв, оскільки «несвідоме ні за яких обставин не сприймає такого зміщення центру тяжіння».

«Ця ідентифікація з соціальною роллю – дуже поширене джерело неврозів. Людина не може безкарно відбутися від самого себе на користь штучної особи. Одна тільки спроба цього звичайно призводить до несвідомих реакцій у вигляді поганого настрою, до виникнення афектів, фобій, нав'язливих уявлень, слабкості, вад тощо. Соціально «сильний чоловік» у своєму «приватному житті» – найчастіше дитина, коли справа стосується стану його власних почуттів. Його публічна дисциплінованість (якої він так наполегливо вимагає від інших) з'являється дуже жалюгідною у власному житті».

Його «любов до своєї професії» перетворюється удома в меланхолію; «бездоганна» публічна мораль виглядає вражаюче дивною по іншу сторону маски».

«У тій мірі, в який світ закликає індивіда до ідентифікації з маскою, індивід схильний до впливів зсередини. Несвідоме пригнічує Его з тією ж самою силою, з якою Его залучається до персони».

«Зовні розігрується ефектна і сильна роль, тоді як усередині розвивається женоподібна слабкість по відношенню до усіх впливів несвідомого. Настрій, боязливість, навіть сексуальність поступово беруть гору» [2, с.222].

Як і тінь, ці фігури мають тенденцію персоніфікуватися і проектуватися на когось у зовнішньому світі. «Персона, ідеальний образ чоловіка, внутрішньо компенсується фемінінною слабкістю, і якщо зовні індивід грає роль сильного чоловіка, то внутрішньо він являється фемінінним, тобто Анімою, оскільки це та сама Аніма, яка протистоїть персоні». Тобто, враховуючи, що людина менше всього здатна думати про свої слабкості «коли вона ідентична з персоною», то і протилежність персони, Аніма, цілком залишається в тіні і тому проектується на протилежну статтю. Дружина стає неповноцінною і «тим самим наділяє чоловіка бажаним доказом того, що не він, герой, неповноцінний у житті, а його дружина» [2, с.223].

Проекція Аніми та Анімуса складніша. Як і у випадку з проекціями Тіні, коли необхідність в підключенні до подвійно-статевих якостей стає досить сильною, Аніма або Анімус проектується на особу протилежної статі. Іншими словами, ми закохуємося [4].

На думку Юнга Аніма - така ж особа, що і усі автономні комплекси, ось чому вона так легко може бути спроектована на жінку. До того ж, поки Аніма несвідома, вона завжди спроектована, бо усе несвідоме проектується. «Першим носієм цього душевного образу завжди виступає мати, пізніше підключаються ті жінки, які збуджують почуття чоловіка, – неважливо, в позитивному або негативному сенсі.

Тому при посвяченні в чоловіки особа, що проходить ініціацію, отримує настанови відносно «потойбічних» явищ, завдяки чому виявляється здатною «відмовитися від материнського захисту».

Часто чоловік позбавлений «цієї чудової, незважаючи на її первісність, системи виховання». В результаті Аніма у формі материнського образу переноситься на дружину, і чоловік, як тільки він одружується, стає «легковажним, сентиментальним, залежним, слухняним або ще агресивнішим: запальним, деспотичним і образливим, постійно розмірковує про престижність своєї яскраво вираженої мужності». Останнє, природно, є просто зворотна сторона першого. «Захист від несвідомого, який здійснювала мати, у сучасної людини залишилася нічим не заміненою, внаслідок чого він несвідомо так формує свій ідеал браку, що дружині доводиться максимально брати на себе магічну роль матері. Під покривом такого ідеально замкнутого браку він, власне, шукає у матері захист і, таким чином, спокушений, йде назустріч жіночому інстинкту володіння» [2, с.226].

Важливою умовою для серйозного розгляду проблеми Аніми і відвертання її негативного впливу, Юнг бачив в прийнятті і безумовному визнанні цих «внутрішніх реальностей».

Першим кроком до цього Юнг називав «об'єктивуванням Аніми», тобто «категорична відмова від прагнення до відділення як до прояву власної слабкості». Можна в деякому розумінні поставити перед Анімою питання: «Чому ти хочеш цього?» Постановка цього питання в особовому плані дає велику перевагу в розпізнаванні Аніми як особи, що робить, таким чином, можливим ставлення до неї. «Чим більш уособлено до неї підійти, тим краще».

«Отже, розглядати фігуру Аніми як автономну особу і ставити перед нею особисті питання» [2, с.229]. «Усе мистецтво полягає лише в тому, щоб дати невидимому візаві можливість бути почутим, надати на якийсь час в його розпорядження свого роду мовний механізм, не впадаючи при цьому у відразу, що природним чином виникає перед такого роду грою з самим собою, грою, уявною абсурдною. Чи в сумнів стосовно «достовірності» голосу цього невидимого співрозмовника» [2, с.229].

Аніма несе емоції і афекти. Завдяки Анімі чоловік має контакт зі своєю інстинктивною сферою, яка, може бути соціально не оформленою і грубим проявом з Несвідомого, потрапляючи у свідомість, викликає руйнування, у вигляді пристрастей, думок.

Юнг говорив, що в силу витісняючої установки свідомості ця інша сторона була змушена до безпосередніх, симптоматичних проявів здебільшого емоційного характеру, і тільки в моменти некерованого афекту фрагменти понятійного або образного змісту несвідомого виносилися на поверхню.

«Часто в стані афекту право на висловлювання істини мимоволі передається іншій стороні, проте чи не краще цей афект використати якимось інакше, щоб дати цій іншій стороні можливість висловитися?» – говорив Юнг. «Можна тому сказати також, що треба вправлятися в мистецтві говорити самому собі в стані афекту, начебто афект сам був нашим співрозмовником і висловлювався б не оглядаючись на нашу розумну критику». Проте Юнг наполегливо нікому не радив приймати таку техніку як щось необхідне або навіть корисне.

«Усі ці речі зі своїми первинними формами живуть в нас і у будь-який час можуть обрушитися на нас з усією своєю руйнівною силою – під виглядом масових сугестій, проти яких індивід беззахисний. Невміння адаптуватися до цього внутрішнього світу – таке ж тяжке за наслідками упущення, як неуцтво і незграбність у зовнішньому світі».

«Оскільки явища внутрішнього світу суб'єктивно впливають на нас сильніше в силу своєї несвідомості, остільки тому, хто хоче добитися у своїй власній культурі подальшого прогресу (а хіба всяка культура не розпочинається з окремої людини?), необхідно об'єктивувати дії Аніми, а потім спробувати зрозуміти, який зміст складає основу цих дій. Тим самим він отримає можливість адаптації і захист від невидимого. Така адаптація, звичайно, не може бути вдалою без поступок обом світам. З урахування

внутрішніх і зовнішніх вимог, точніше кажучи, з їх конфлікту, виявляється можливе і необхідне»[2, с.231].

Аніма, як категорія жіночого роду, є фігурою, компенсуючою виключно маскулінну свідомість. Якщо чоловік не набуває контакту з Анімою до 35 років, то він втрачає всяку життєвість і у нього настає те, що Юнг називав «втратою душі». При цьому важливо не ідентифікуватися з Анімою, щоб не піти в гомосексуальність. Гомофоб же навпаки, настільки боїться контакту зі своєю Анімою, що разом зі своїм страхом перед гомосексуальною орієнтацією він відсікає і якусь частину своїх емоцій і почуттів.

Якщо возз'єднання з Анімою не відбулося, то у людини виникає втрата життєвості, гнучкості і людяності, стає примхливим і педантичним або стомленим і неохайним, зі схильністю до залежності.

Аніма чоловіків частково пов'язана з матір'ю, але іноді проектується на дружину. Якщо чоловік не цілком усвідомлює свою Аніму і не контактує з нею на рівні свідомості, то він може проектувати на свого партнера свою тіньову Аніму – і тоді партнерка стане «носієм вади». «Ідентифікація з соціальною роллю – щедre джерело неврозів взагалі. Людина не може безкарно відбутися від самого себе на користь штучної особи (Персони)». Вже тільки спроба цього звичайно викликає несвідомі реакції, настрої, фобії, нав'язливі уявлення, слабкості, вади і інше.

Кожен чоловік несе в собі вічний образ жінки – не тієї або іншої визначеної жінки, але образ жінки як такої. Цей образ відбиток або «архетип» усього родового досвіду жіночності, скарбниці усіх вражень, що коли-небудь здійснювались жінками.

Позитивні якості Аніми: заступництво, турбота, краса, чуйність, м'якість, творчість. Негативні: дратівливість, залежність, пригнічений настрій, жадність, невпевненість, поглинання, пожирання, містична відьмацька натура (мати-руйнівниця; Медуза Горгона). Чоловік боїться в собі руйнівної негативної Аніми з рисами підступності і обману.

Коли хлопчик ініційований чоловічим суспільством, визначається в чоловічому середовищі, але він боїться знову бути захопленим матір'ю. Якщо він повернеться до матері, то він буде відторгнутий чоловічим середовищем.

Аніма має чотири рівні розвитку. Перший рівень її розвитку - фізіологічний – образ Єви – природний, стихійний початок, нездатність до рефлексії, моральних роздумів, прагнення тільки до почуттів, переживань. Цей ступінь дає природний, біологічний початок здатність до дітородіння. Чоловік бачить в жінці найчастіше сексуальний об'єкт або домогосподарку. Це може говорити про незрілу сексуальність чоловіка.

Другий рівень – еротичний – це Олена Прекрасна, Олена Троянська, що втілює красу і еротичну привабливість, пристрасну романтичну любов. Така любов сліпа і не думає про наслідки, вона здатна на жертовність і не позбавлена духовності. Але союз з Оленою як ми знаємо, не приніс щастя ні Менелаю, ні Парису. Сюди ж можна віднести образи Ізольди, Джульєтти і так далі. Проектується муза, яка надихає і тілом і розумом, надихає на подвиги.

Третій рівень – дружній, відповідає Діві Марії, любові, що піднімає ерос до висот духовності. Втілена в жінці одночасно Мати і Діва – дбайлива, любляча, прекрасна, духовно багата. Жінка для чоловіка стає другом, соратником, помічником в справах і інше.

Нарешті, четвертий рівень – духовний – це Софія, премудрість Божа. Образ Мудрості, що йде від гностиків, прекрасно описаний в православ'ї. Жінка стає для чоловіка духовним наставником [1].

У жінок «компенсуюча фігура носить чоловічий характер і може тому позначатися як Анімус» [2, с.234].

Для жінки характерне приписування реакції свого Анімуса самій собі, так само як і для чоловіка – Аніми, і навіть в набагато більшій мірі, ніж у чоловіків. Порівнюючи жіночу і чоловічу свідомість, Юнг говорив, що жіноче відрізняється від маскулінної свідомості.

«Подібно до того, як жінка часто легко усвідомлює речі, які чоловік ще довго прагне зрозуміти, блукаючи навпомацки своєї психіки, так само

природним чином і у чоловіка є сфери досвіду, які для жінки ще залишаються в тіні, а отже невиразні, головним чином унаслідок відсутності інтересу до них. Особисті стосунки, як правило, для неї важливіші і цікавіші, ніж об'єктивні факти і їх взаємозв'язки.

Великі області торгівлі, політики, техніки і науки, усе царство, де знаходить собі застосування чоловічий розум, – усе це потрапляє у неї в напівтемряву свідомості, але, зі свого боку, жінка має усвідомленість, розроблену в найдрібніших подробицях у сфері особистих стосунків, незліченні нюанси яких від чоловіків зазвичай вислизують» [2, с.235].

«Якби я спробував одним словом позначити те, в чому полягає відмінність між чоловіком і жінкою в цьому відношенні, тобто те, що характеризує Анімус на відміну від Аніми, то я міг би сказати тільки одне: якщо Аніма створює настрої, то Анімус – думки, і як настрої чоловіка з'являються на світ з темних глибин, так і думки жінок ґрунтуються на таких же несвідомих, апіорних передумовах. Думки Анімуса дуже часто приймають характер твердих переконань, поколювати які нелегко, або принципів, цінність яких представляється неспростованою».

Наступною відмінною характеристикою Анімуса, на думку Юнга, є те, що Анімус з'являється не як одна персона, а швидше як безліч персон. «Анімус – щось на зразок собору батьків і авторитетів різного роду, які проголошують свої безперечні, «розумні» судження... Несвідомо і хаотично почерпнуті з дитинства і такі, що становлять канон загальноприйнятої істини, правильності і розумності; деякий компендіум заздалегідь заготовлених думок або упереджень, які скрізь, де відсутнє свідоме і компетентне рішення (що трапляється поруч), негайно ж поспішають на допомогу» [2, с.236].

Анімус проектується так само часто, як і Аніма. Анімус, так само як і Аніма, – «ревнивий коханець». Він здатний замінити реальну людину думкою про нього, яка украй сумнівна і підстави якої ніколи не піддаються критиці.

Коли відкривається невідповідність чоловіка і фігури Анімуса, жінці не залишається нічого іншого, окрім як вчинити процес розділення між

внутрішнім образом і реальною людиною, а саме до маскулінного інтелектуального компоненту усередині самої жінки.

Анімус не належить до функції свідомого ставлення, в його завдання передусім входить полегшити встановлення стосунків з несвідомим. «Техніка розгляду Анімуса в принципі та ж сама, що і з Анімою, тільки тут це думки, до яких жінка повинна віднестися критично, як би з боку – не для того, щоб їх витіснити, а для того, щоб, дослідивши їх походження, проникнути в їх темну підоснову». «Анімус є сховищем, так би мовити, досвіду, отриманого жінкою від усіх своїх предків жіночого роду з приводу чоловіка, – і не лише це Анімус творче буття, що ще і породжує, правда, не в сенсі маскуліної креативності, а в сенсі породження чогось такого, що можна було б назвати логосом, що породжує, творить словом» [2, с.238].

Одержимій Анімусом жінці завжди загрожує небезпека втратити свою жіночність, свою адаптовану жіночу персону, так само як чоловік в подібних обставинах ризикує фемінізуватися («обабитися»). «Такі психічні зміни статі цілком обумовлені тим, що функція, що належить внутрішньому світу, вивертається назовні».

Причину подібної перверсії (перевернутості) Юнг бачив в недостатньому рівні адекватного визнання внутрішнього світу, «автономно супротивного зовнішньому і що пред'являє такі ж серйозні вимоги відносно адаптації, як і зовнішній світ... Автономний комплекс Аніми, як і Анімуса, за своєю суттю, є психологічною функцією, яка лише завдяки своїй автономності і нерозвиненості узурпувала або, вірніше, зберігала «особу». Але вже видно можливість зруйнувати ці персоніфікації, оскільки, роблячи їх усвідомленими, ми перетворюємо їх на мости до несвідомого... І до тих пір, поки вони перебувають в цьому стані, їх слід також визнати відносно самотійними особами. Вони не можуть бути інтегровані у свідомість, доки їх зміст невідомий» [2, с.238].

Отже, Анімус у жінок тяжіє до сфери розуму і переконань, формує думки, бере участь в ухваленні важливих рішень і, певною мірою, структурує

увесь її життєвий шлях. Вплив Анімуса позначається у сфері цінностей і ідеалів, в установках, пов'язаних з вихованням дітей. Типова сфера його влади – професійна кар'єра жінки.

Подібно до Аніми, Анімус також характеризується чотирма рівнями розвитку. На першому рівні – фізичному, він утілює красу, фізичну потужність чоловіка, значущість тіла і сили (супермени). Жінка, як правило, шукає в чоловікові тепло і захист (тата) або сексуальний контакт.

На другому рівні – героїчному, до зовнішньої сторони додається духовний зміст і перед нами романтичний герой, подібний до Байрона, благородний розбійник, сищик, відважний мандрівник, крутий бос. Чоловік зачаровує жінку своїми вчинками.

Третій рівень – дружній, відповідає соціально успішному, часто багатому і удачливому в справах чоловікові, такий Анімус проектується на видатних громадських діячів, бізнесменів, письменників і проповідників. Цінність чоловіка слова, чоловік як друг. Поряд з чоловіком жінка відчуває себе самодостатньою, для неї важлива його думка, приймає його критику.

Останній, четвертий рівень – духовний, представлений фігурою мудрого учителя, радника, духовного керівника. Жінка зацікавлена в чоловікові як в партнері, їй хочеться за ним йти [1].

Аніма і Анімус в сновидіннях представлені фігурами протилежної статі сновидінню. Оскільки генетично ці архетипи тісно пов'язані з батьком і матір'ю дитини, то в сновидіннях можуть приймати батьківські образи.

Духовно зрілий чоловік має розвинену Аніму і має тонкість, чуйність, нюх, творчість і створення. Нерозвинена Аніма у незрілої особи – вередлива, недовірлива, грубо еротизована і деструктивна. Психологічно зріла жінка має розвинений Анімус, який грає роль мудрого радника і помічника, що дарує упевненість у власних силах. Нерозвинений Анімус у жінки виражається в злому, руйнівному впливі, безрозсудності, жорстокості і мстивості.

У поступовому розвитку свідомості, яка з'являється в процесі психоаналізу, ці фігури стають навіть помітніші і людина вчиться розрізняти їх від справжнього «Я». Це розуміння веде до найбільш важливого зростання у свідомості: зростання свободи у зовнішньому світі, і зростання всередину і глибину розуміння важливіших аспектів життя внутрішньої або суб'єктивної сфери. Юнг говорив: «Так само як для досягнення індивідуації, самореалізації, людині необхідно уміти розрізняти, ким він здається собі і іншим, так само для тієї ж самої мети людина повинна усвідомлювати те, що вона знаходиться в невидимій системі ставлень до несвідомого, зокрема до Аніми, щоб вміти відрізняти себе від неї» [2, с.223].

Як тільки процеси що розігруються в Анімі та в Анімусі стають усвідомленими, то вони переживатимуться просто як функція, що дозволяє краще зрозуміти себе і людей протилежної статі.

Метою нашого подальшого дослідження було виявити рівні Анімуса і їх вплив на взаємовідношення з протилежною статтю. Для цього усім учасникам було запропоновано виконати вправу «Виступ на врученні премії». Алгоритм такий (для жіночої статі) :

1. Уявіть собі свого брата-близнюка у своєму віці, який досяг висот і сьогодні йому вручають премію за заслуги, він отримує нагороду.

2. Ваше завдання виступити на церемонії вручення, тобто, підготувати текст виступу, який повинен містити :

- спогад про народження, хто народився першим. Про дитинство, як розвивався Ваш брат-близнюк, якою був дитиною. Взаємовідносини в дитинстві з Вами, батьками, соціумом. Чим він захоплювався;

- що ж таке він вчинив, що привело його до успіху;

- на що Ви сподіваєтеся надалі, що бажаєте своєму братові.

3. Прочитайте і дайте відповідь собі на такі питання: Що міг дозволити собі Ваш брат близнюк, чого не можете дозволити собі Ви?

4. Дайте собі послання від брата близнюка. Що б він Вам побажав?

В процесі роботи взяло участь 15 чоловік з них всі жіночої статі, вік від 17 до 32 років. Згідно з отриманими результатами щодо рівня розвитку Анімуса можуть впливати такі чинники, як вік, досвід спілкування з протилежною статтю. Також Анімус може залежати від взаємостосунків які є з протилежною статтю. Ті учасниці, які не мали стосунків з протилежною статтю мали найнижчий, – фізичний рівень Анімуса.

Наявність стосунків з протилежною статтю утворюють внутрішню призму, закоханість, через яку розглядаються усі взаємовідносини. При цьому головне місце починає займати кохана людина. Життя набуває сенсу тільки у присутності коханої людини, усі думки лише про неї. Ця людина – ідеальна, не помічаються недоліки, її немає в чому докорити. Робін Робертсон говорив, що закохуючись, ми проектуємо наші внутрішні подвійні статеві якості на людину, яка є для цього відповідною приманкою, свого роду «гачком» [4].

Тобто людина бачить не реальні якості людини а свою проекцію. Але іноді саме це і може призводити до розриву стосунків, коли жінка усвідомлює, що це лише проекція.

Такий чинник як вік і тривалість стосунків може також грати важливу роль. Так, в нашому дослідженні більш високий рівень розвитку Анімуса спостерігався в парах, які мали тривалі стосунки і учасницям, що мають дружній рівень, на момент дослідження виповнилося 32 роки, 27 років і 18 років. І, відповідно, тривалість стосунків складала 10 років, 7 років і 5 років. Героїчний рівень спостерігався у учасниці у віці 33 року (12 років браку) і у учасниць у віці 18 і 17 років.

Тривалість стосунків у останніх від 5 років до 1 року 7 місяців. Можливо, саме розвиток стосунків і пошук компенсаторних проявів в партнерові і сприяли розвитку певного рівня Анімуса жінки. Можливо з часом помічатимуться істинні якості партнера, які необхідно або прийняти, усвідомивши власні проекції. Або стосунки припиняються. Неусвідомлений Анімус може проектуватися в кожних подальших стосунках.

Надалі хотілося б досліджувати Аніму і Анімус в парі і особливості їх впливу на взаємовідносини партнерів. Дослідження Аніми, а також різний віковий діапазон, глибоке дослідження архетипів і їх вплив на взаємовідносини – буде наступним етапом нашої роботи.

Література:

1. Безруких А.В., Пилявина О.М. Архетипы в психотерапии / А.В. Безруких, О.М.Пилявина. – <https://www.psyoffice.ru/2-0-1115.htm>.
2. Юнг К. Г. Психология бессознательного / К.Г. Юнг; Пер. с англ. – Издание 2-е., М.: «Когито-Центр», 2010. – 352 с.
3. E. Jung, Animus and Anima, 1957, N-Y: Analyt. Psychol. Club of N-Y. О природе Анімуса. <http://maap.ru/library/book/201>.
4. Робертсон Р. Введение в психологию Юнга / Робертсон Робин. – Ростов-на-Дону Феникс 1999. – 320с.

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы организации психики человека, которую описывал К. Г. Юнг, становление в структуре психики мужчины фемининных характеристик, а у женщины – маскулинных, а также выбор в соответствии с этим партнера.

Ключевые слова. Анима, Анимус, маскулинность, фемининность, архетип, психика.

Summary. The article deals with the organization of the human psyche, which was described by CG Jung, the formation of feminine characteristics in the structure of the psyche of a man, and masculine characteristics of a woman, as well as the choice in accordance with this partner.

Keywords. Anima, Animus, masculinity, femininity, archetype, psyche.

Скоростецька Наталя Володимирівна

аспірантка лабораторії методології и теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, (м. Київ).

nataliny@i.ua

СОЦІАЛЬНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК КОГНІТИВНА СКЛАДОВА КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ «Б'ЮТІ ІНДУСТРІЇ».

Анотація. Статтю присвячено теоретичному аналізу місця і ролі соціального інтелекту як когнітивної складової комунікативних здібностей майбутніх фахівців б'юті індустрії. Узагальнено напрямки розробки проблематики впливу соціального інтелекту на професійні комунікативні здібності майбутніх фахівців у працях сучасних українських та зарубіжних

авторів. Проаналізовано різні погляди на сутність поняття "соціальний інтелект як когнітивна складова" та з'ясовано, що його прикметною характеристикою є комунікативна компетентність як здатність, що зумовлює ефективність міжособистісної взаємодії, соціальної адаптації та реалізації професійних функцій фахівця. Обґрунтовано роль соціального інтелекту в досконалому оволодінні майбутніми фахівцями своєю професійною діяльністю і продуктивному вирішенні фахових завдань, для чого необхідно правильно розуміти власну поведінку та поведінку інших людей, уміти налагоджувати ефективну взаємодію у групі та формувати команду. Встановлено, що соціальний інтелект відіграє важливу роль у фаховій підготовці майбутніх майстрів, він дає змогу розуміти самого себе та вчинки інших людей, їх вербальні і невербальні реакції, отже, виступає важливою когнітивною складовою структури комунікативних здібностей особистості. Соціальний інтелект забезпечує розширення меж комунікативного простору в контексті процесів глобалізації, розвитку міжкультурної комунікації, посилення інтегративних тенденцій в науці, відповідає за закономірності побудови "картини соціального світу", тобто функціонування механізмів перцепції, декодування і конструювання уявлень про широке коло соціальних реалій. Саме соціальний інтелект забезпечує адекватність соціального пізнання, допомагає прогнозувати розвиток міжособистісних відносин, загострює інтуїцію та гарантує успішність фахової підготовки майстрів б'юті індустрії.

Ключові слова: соціальний інтелект, професійне становлення, міжособистісна взаємодія, комунікативна компетентність, самореалізація, самовизначення.

У сучасних умовах розвитку і функціонування суспільства зростає значущість соціальної та комунікативної компетентностей як важливого фактора професійної підготовки фахівців будь-яких галузей і особливо представників професій типу «людина-людина», які здійснюють роботу з людьми з урахуванням знань про особистість і поведінку. Ефективність професійної діяльності фахівця зумовлена не лише професійними знаннями, вміннями та навичками, але і його мобільністю, здатністю адекватно реагувати на нові соціальні очікування, прагненням до професійного самовдосконалення, що сприятиме інноваційному розвитку світового устрою.

Кожен суб'єкт має відносно стійкі способи пізнавальної діяльності, пізнавальних стратегій, що полягають у своєрідних прийомах одержання й переробки інформації, а також прийомів її відтворення й способів контролю.

Когнітивний стиль проявляється у пізнанні, поведінці, спілкуванні, професійній діяльності [15].

Актуальним представляється вивчення взаємозв'язку між соціальним інтелектом та особливостями сприйняття та переробки суб'єктом інформації. Це дозволить цілісно зрозуміти когнітивну діяльність суб'єкта з відображення соціального середовища. Особливе значення цієї проблематики міститься у зв'язку із питаннями профорієнтації, підвищення професійного рівня, перш за все у професіях типу "суб'єкт – суб'єкт", розробкою сучасних моделей навчально-виховного процесу тощо.

Сучасному майстру «б'юті індустрії» все частіше доводиться виступати в ролі консультанта з приводу зовнішньої краси людини, ці фахівці повинні уміти розуміти психологічний зміст зовнішніх проявів особистості, прогнозувати можливі способи поведінки людини у певній життєвій ситуації, проектувати найбільш ефективні способи спілкування з людьми відповідно до ситуації, яка склалася, практично застосовувати найдоцільніші способи соціальної взаємодії, реалізувати власний особистісний та професійний потенціал, здійснювати індивідуалізований підхід до вирішення наявних проблем. Науковий статус перелічених вище умінь та навичок спеціаліста відображається поняттям "соціальний інтелект" (далі – CI), котре трактується як здатність, заснована на соціально-психологічних знаннях та досвіду у галузі міжособистісної взаємодії, точно розрізняти соціальний контекст ситуацій, орієнтуватися у них, чітко інтерпретувати особистісні й поведінкові особливості їх учасників.

Соціальний інтелект є одним з найважливіших компонентів життєдіяльності особистості, оскільки дає можливість людині пізнавати саму себе, забезпечує правильне розуміння вчинків оточуючих, їх вербальних і невербальних реакцій. Соціальний інтелект виступає важливою когнітивною складовою структури комунікативних здібностей особистості. Він допомагає прогнозувати розвиток міжособистісних стосунків, "загострює" інтуїцію,

передбачливість, забезпечує психологічну витривалість; дає змогу долати раптові кризи, стреси та ситуації, які загрожують самоповазі [6].

Поняття "СІ" є одним з найбільш суперечливих у сучасній соціально-психологічній науці, хоча й вивчається з 1920р, починаючи з праць Е. Торндайка.

В сучасній психології умовно виділяють декілька моделей соціального інтелекту [14]. Відповідно до першої моделі, в основі пізнання соціальної і фізичної реальностей лежить спільний інтелектуальний механізм. Специфіка соціального пізнання визначається не особливими когнітивними операціями, а застосуванням цих операцій у процесі взаємодії з “особливими” об’єктами, тобто наділеними власною психічною активністю суб’єктами, позицію яких можна прийняти. В основі соціального пізнання лежить здатність причинно пов’язувати поведінку, що спостерігається зовні, і різні психічні стани людей [14]. Відповідно до другої моделі, за знання про соціальну і фізичну реальність, які можуть бути узагальнені на понятійному рівні, відповідає єдиний абстрактний інтелект [14]. Різниця між академічним і соціальним інтелектом полягає в тому, що інтелект по-різному виявляється при вирішенні різних типів проблем. Третя модель є, по суті, спробою опису множинних форм інтелекту. З цим пов’язано виділення різних форм неакадемічного інтелекту – практичного, соціального, емоційного. Вчені вважають, що соціальний інтелект – це особлива здібність, хоча вона і входить до загальної структури інтелекту, і розглядають соціальний інтелект як окремий тип [14].

Багато відомих психологів внесли своє розуміння в інтерпретацію цього поняття. У 1937 р. Г. Олпорт пов’язав соціальний інтелект зі здатністю висловлювати швидкі, майже автоматичні судження про людей, прогнозувати найбільш вірогідні реакції людини. Соціальний інтелект, на думку Г. Олпорта - особливий "соціальний дар", що забезпечує гладкість у відносинах з людьми, продуктом якого є соціальне пристосування, а не глибина розуміння. [16]

У різний час прихильники різних психологічних шкіл по-своєму трактували поняття **"соціальний інтелект"**: як здатність уживатися з іншими людьми (Moss F. & Hunt T., 1927); як здатність мати справу з оточуючими (Hunt T., 1928); знання про людей (Strang R., 1930); здатність легко сходитися з іншими, вміння входити в їхнє положення, ставити себе на місце іншого (Vernon P.E., 1933); здатність критично і правильно оцінювати почуття, настрої і мотивацію вчинків інших людей (Wedeck J., 1947).

Підсумовуючи ці уявлення, відомий американський психолог Девід Векслер запропонував визначати соціальний інтелект як пристосованість індивіда до людського буття [19]. Активно цікавилися цим явищем багато психологів і в середині XX століття Створив свою знамениту багатофакторну модель інтелекту Дж. Гілфорд відводить в ній особливе місце соціальному інтелекту. Він передбачає, що у моделі інтелекту не менше 30 здібностей, що відносяться до соціального інтелекту. Деякі з них відносяться до розуміння поведінки, деякі до продуктивного мислення в області поведінки і деякі - до його оцінки. Важливо і те, що Дж. Гілфорд особливо підкреслює, що розуміння поведінки інших людей і самого себе має значною мірою невербальний характер. Перед дослідниками завжди стояло завдання визначення меж соціального інтелекту. Її рішення вимагало відокремити соціальний інтелект від абстрактного (IQ) і академічного [18].

Так, Н. Кентор прирівнює соціальний інтелект до когнітивної компетентності, змістовими компонентами якого є: 1) здатність до вирішення життєвих (практичних) задач; 2) вербальні здібності; 3) соціальна компетентність [4].

В роботах Р. Стернберга зроблено спробу повернути інтелекту статус інформаційної реальності, адже, на його думку, природа інтелекту особистості є тотожною структурі когнітивних процесів індивіда [8].

Зокрема, К. Космітські й О. Джон визначили складові, котрі вважали головними в концепції соціального інтелекту: когнітивні (оцінка перспективи, розуміння людей, знання соціальних правил, відкритість у відносинах з

оточуючими) та поведінкові елементи (здатність мати справу з людьми, соціальна пристосовність, теплота в міжособистісних стосунках) [8].

Так когнітивним елементам соціального інтелекту ними були віднесені оцінка перспективи, розуміння людей, знання спеціальних правил, відкритість у відносинах до оточуючих. До елементів поведінковим: здатність мати справу з людьми, соціальна пристосовуваність, теплота в міжособистісних відносинах. Тим самим підкреслювалася думка про те, що соціальний інтелект - це область, де тісно взаємодіє когнітивне і афективний. Як нескладно помітити, ця модель досить повно відображає суть явища і виразно вказує на те, що підлягає діагностиці та розвитку. Користуючись нею, можна розробляти програму діагностики і формулювати цілі педагогічної роботи з розвитку соціального інтелекту. Ця модель цілком здатна служити базою для вирішення прикладних питань.

Особливої уваги заслуговує аргументація прихильників протилежної думки цього підходу. Так, в роботі Д.В. Ушакова відзначається, що визначення соціального інтелекту повинно бути обмежено. "Соціальний інтелект, якщо ми розуміємо його як інтелект, - відзначає Д. В. Ушаков, - це здатність до пізнання соціальних явищ, яка складає лише один з компонентів соціальних умінь і компетентності, а не вичерпує їх" [12]. Тільки за цих умов соціальний інтелект, на думку Д.В. Ушакова, стає в один ряд з іншими видами інтелекту, "... утворюючи разом з ними здатність до вищого увазі пізнавальної діяльності - узагальненої і опосередкованої" [12]. З цим твердженням можна погодитися в тому випадку, якщо ми ставимо перед собою завдання чистоти використання терміну "інтелект".

Соціальний інтелект, як вважає Д.В. Ушаков, володіє рядом **наступних характерних структурних особливостей:**

- "континуальним характером;
- використанням невербальної репрезентації;
- втратою точного соціального оцінювання при вербалізації;
- формуванням в процесі соціального навчання;

- використанням "внутрішнього" досвіду "

Як стверджувала О.І. Савенков, поділ емоційного інтелекту та інтелекту соціального непродуктивно. Емоційний інтелект цілком можна розглядати як елемент соціального інтелекту. Він виділяє два фактори соціального інтелекту. Перший - це "кристалізовані соціальні знання". Маються на увазі декларативні та досвідчені знання про добре знайомі соціальні події. Під декларативними в даному випадку слід розуміти знання, отримані в результаті соціального навчання, а під досвідченими ті, що отримані в ході власної дослідницької практики. Другий - соціально-когнітивна гнучкість, яка і є здібності застосовувати соціальні знання при вирішенні невідомих проблем. Характеризуючи концепцію соціального інтелекту, О.І. Савенков виділяє три групи, що описують його критерії: когнітивні, емоційні та поведінкові. [9]

1. Когнітивні: соціальні знання – знання про людей, знання спеціальних правил, розуміння інших людей; соціальна пам'ять - пам'ять на імена, обличчя; соціальна інтуїція – оцінка почуттів, визначення настрою, розуміння мотивів вчинків людей, здібність адекватно сприймати поведінку в межах соціального контексту; соціальне прогнозування – формулювання планів своїх дій, відстежування свого розвитку, рефлексія свого розвитку та оцінка невикористаних альтернативних можливостей.

2. Емоційні: соціальна виразність – емоційна виразність, емоційна чуттєвість, емоційний контроль; співчуття – здібність входити в стан інших людей, ставити себе на місце іншого; здібність до саморегуляції - вміння регулювати свої емоції та свій настрій.

3. Поведінкові: соціальне сприйняття – вміння слухати співрозмовника, розуміння гумору; соціальна взаємодія - здібність та готовність працювати в групі, здібність до колективної творчості; соціальна адаптація - вміння пояснювати та переконувати інших, здібність уживатися з іншими людьми, відкритість у відносинах з оточуючими.

Зокрема, О.І. Савенков пропонує, користуючись виділеними критеріями, розробляти процедури виявлення і кількісної оцінки кожного з позначених параметрів соціального інтелекту. Особливо важливо те, що дана концепція соціального інтелекту, відображаючи повно його складові здатна служити загальною програмою його розвитку в освітній діяльності. Результативність цієї моделі в даний час перевіряється в його емпіричних дослідженнях.

Одним із перших у радянській психології почав використовувати поняття “соціальний інтелект” Ю.М. Ємельянов. Він розумів стійку, засновану на специфіці розумових процесів, афективного реагування і соціального досвіду, здатність розуміти самого себе, а також інших людей, їх взаємини і прогнозувати міжособистісні події. У його роботах розуміння соціального інтелекту тісно пов’язано з поняттям “соціальна сенситивність”. У свою чергу, сенситивність припускає наявність емпатії – здатності учитися, емоційного резонансу з переживаннями іншого. Автор вважав, що онтогенетично емпатія знаходиться в основі соціального інтелекту, але з роками ця здатність тьмяніє, витісняючись символічними засобами респонсивності (вербальне вираження почуттів тощо). [10]

Вперше соціальний інтелект (СІ) як професійно важлива якість особистості був досліджений М.О. Аміновим та М.В. Молокановим. Вони розглядають СІ як умову вибору профілю діяльності у практичних психологів (наукова чи практична діяльність). На думку дослідників, головним компонентом психологічної діяльності, осмисленої комунікативної роботи з людьми є саме СІ (здатність до розуміння поведінки інших людей) та фасилітація (підтримуючий, наснажувальний стиль соціальних відносин) [3;4].

Так, у своїх працях А.М. Молокостова робить акцент на вивчення особливостей СІ студентів з різним психологічним типом особистості. Авторка розглядає когнітивні критерії СІ, які співвідносяться з наступними характеристиками: здатність передбачати наслідки поведінки людей;

здатність до логічного узагальнення; виділення загальних істотних ознак з різними невербальними реакціями людини; здатність розуміти зміну значення похідних вербальних реакцій людини залежно від контексту ситуації, яка її викликала; здатність розуміти логіку розвитку ситуації взаємодії та значення поведінки людей в даній ситуації. Результати дослідження А.М. Молокостової дозволяють стверджувати, що оптимальним є середній рівень розвитку СІ, який дає можливість особистості адекватно оцінювати реакції і умови соціального середовища і на основі цього ефективно взаємодіяти з іншими [7, с.56].

Розглядаючи роль СІ в період професійного становлення, також слід відзначити О.І. Власову, яка досліджувала структуру та розвиток соціальних здібностей за допомогою структурно-функціонального та системно-функціонального аналізу. Згідно з концепцією О. Власової, невід'ємними структурними компонентами загальних соціальних здібностей є когнітивна, емоційна, мовленнєва та когнітивні складові, а також змістові особистісні утворення (світогляд, особистісні еталони, життєві і соціальні стратегії). Саме в основу когнітивної складової автор вкладає соціальний інтелект як здатність до адекватного усвідомлення, аналізу і трансформації когнітивної й некогнітивної інформації соціального змісту (міжособистісна рефлексія, каузальна атрибуція, децентрація, співчуття, передбачення). О. Власова вважає, що соціально-пізнавальний потенціал пов'язується з переходом від досвідно-інтуїтивних уявлення буденного життя до стереотипної категоризації соціальної дійсності. Саме інтелектуальні та особистісно-регулятивні компоненти потенціалу соціальних здібностей за умов достатнього розвитку здатні перетворювати людину на дійсного суб'єкта соціальної життєдіяльності [1; 2; 12].

У працях Н.В. Чепелевої виокремлено трьохкомпонентну концепцію професійної підготовки майбутнього фахівця (на прикладі практичного психолога): 1) підготовчий, тобто диференціювання студентів за рівнем їх професійної придатності до роботи з людьми; 2) діагностичний, який

складається з процесу опановування студентами 2-3 курсів основ психодіагностики та самопізнання, а також усунення особистісних перешкод на шляху особистісно-професійного зростання; 3) особистісно-професійно-корекційний етап, тобто робота з виявленими на другому етапі професійної підготовки особистісними проблемами студентів 3-4 курсів і формування в них професійно значущих умінь за допомогою активних методів навчання психотерапії з програванням обох ролей – клієнта і психолога [1; 5].

Соціальний інтелект є багатокомпонентним когнітивним явищем, на яке певним чином впливають особливості відображення та переробки суб'єктом інформації. Когнітивні стилі суб'єкта впливають на характер здібностей, що є складовими соціального інтелекту. Розвитку більш високого рівня соціального інтелекту сприяє така комбінація когнітивних стилів: полнезалежність, аналітичність та лабільність [13].

Соціальний інтелект виступає провідним компонентом соціальної компетентності й забезпечує ефективність та успіх виконання професійної діяльності. Це актуалізує потребу в більш детальному науковому аналізі соціального інтелекту як фактора успішності професійної діяльності майстрів б'юті індустрії.

Висновки та перспективи. Таким чином, соціальний інтелект – це складне поняття, яке описує як когнітивні елементи, так і поведінкові. Структурно соціальний інтелект розглядається як багатокомпонентне явище. Існуючі у вітчизняній психології роботи стосуються проблеми соціального інтелекту переважно саме в аспекті комунікативної компетентності, а також описують імовірну структуру і функції соціального інтелекту, закордонні психологи багато уваги приділяли й когнітивній складовій соціального інтелекту.

Отже, соціальний інтелект є однією з найголовніших складових соціальної компетентності особистості. Рівень соціального інтелекту фахівця б'юті індустрії виступає важливим психологічним фактором успішності професійного спілкування і взаємодії з відвідувачами закладу, колегами.

Саме соціальний інтелект має розглядатися в ролі важливої професійної якості фахівця як спеціальна здатність, яка полягає в розумінні самого себе, інших людей, їхніх взаємин, а також у прогнозуванні перебігу міжособистісних подій на основі індивідуальних мислених процесів, афективного реагування на особистісний і соціально-психологічний контекст ситуації взаємодії та соціального досвіду і, як наслідок, є суттєвою детермінантою успішності соціальної взаємодії та професійної реалізації особистості.

Література:

1. Алексеева Т.В. Професійне ставлення особистості в системі вузівської підготовки : теоретико – методологічний аналіз проблеми / Т.В. Алексеева // Вісник Національної Академії Державної прикладної служби України. – Вип.4. – Режим доступу http://nbuv.j-pdf/Vnadsps_2013_4_18.pdf
2. Власова О. І. Психологічна структура та чинники розвитку соціальних здібностей : автореф. на здобуття наук. ступеня дис. док. псих. наук : спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / О. І. Власова. – Київ, 2006. – 44 с.
3. Зарубінська І.Б. Соціальна компетентність та соціальний інтелект / І.Б. Зарубінська // Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія. – 2008. – Вип.23. – с.179-184.
4. Кожушко С.П. Соціальний інтелект як інтегральна властивість, що забезпечує ефективність професійної взаємодії майбутніх фахівців комерційної діяльності / С.П. Кожушко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітніх школах. – 2013. – Вип.31. – с.241-247.
5. Кокун О.М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця : Монографія. – К. : ДП «Інформ.- аналіт агентство», 2012.- 200с.
6. Ляховець Л.О. Соціальний інтелект: поняття, функції, структура / Л. О. Ляховець // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер. : Психологічні науки. – 2013. – Вип. 114. – С. 128-133.
7. Михалева М.В. К проблеме изучения социального интеллекта в отечественной психологии / М.В. Михалева, Е.А. Кедярова // Проблемы теории и практики современной психологии. – Иркутск : Изд-во ИГУ, 2013. – с.54-56.
8. Практический интеллект / Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др.; пер. с англ. К.А. Щукина, Ю.А. Буткевич. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с. – (Серия “Мастера психологии”).
9. Савенков А.И. Концепция социального интеллекта // Одаренный ребенок / А.И. Савенков. – 2006. – № 1. – С. 6-18.
10. Савенков А.И. Секреты жизненного успеха/ А.И. Савенков // Директор школы. – 2004. – №10. – С. 68-76.

11. Сасько О. О. Психолого-педагогічні умови розвитку соціального інтелекту у студентів, схильних до адитивної поведінки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / О. О. Сасько. – Харків, 2010. – 20 с.
12. Ушаков Д.В. Соціальний інтелект як вид інтелекту / / Соціальний інтелект: Теорія, вимір, дослідження / Под ред. Д.В.Ушакова, Д.В. Люсіна. М., 2004. – С. 11
13. Харченко С.В. Соціальний інтелект і особливості сприйняття та переробки інформації / С.В. Харченко // Наукові записки [Національного ун-ту «Острозька академія»]. Сер. : Психологія і педагогіка. – 2009. – Вип. 12. – С. 181-188.
14. Чеснокова О.Б. Возрастной подход к исследованию социального интеллекта у детей / О.Б. Чеснокова // Вопросы психологии. – 2005. – № 6. – С. 35– 45.
15. Шкуратова И.П. Когнитивный стиль и общение / И.П. Скуратова – Ростов-на-Дону. – Из-во пед инст-та. – 1994. – 296 с.
16. Allport G.W. Personality: A psychological interpretation/ G.W. Allport - N.Y.: Henry Holt., 1937. - p. 513-516.
17. Cantor N., Kihlstrom J.F. (1987) Personality and social intelligence. Englewood Cliffs, NJ: Erlbaum.
18. Guilford J. P. The nature of human intelligence/J. P. Guilford.- New York: McGraw- Hill, 1967.- 538 p.
19. Wechsler D. Nonintellective factors in general intelligence/ D.Wechsler // Psychological Bulletin.- 1940.-№ 37.- P. 444 - 445.

Summary. The article is devoted to theoretical analysis of the place and role of social intelligence as a cognitive component of the communicative abilities of future specialists in the industry. The directions of development of the problems of the influence of social intelligence on the professional communication skills of future specialists in the works of contemporary Ukrainian and foreign authors are generalized. Different views on the essence of the concept of "social intelligence as a cognitive component" are analyzed and its communicative competence as an ability which determines the effectiveness of interpersonal interaction, social adaptation and realization of professional functions of a specialist is characterized by its characteristic feature. The role of social intelligence in the successful mastery of future specialists by their professional activities and productive solving of professional tasks is grounded, for which it is necessary to understand correctly their own behavior and behavior of other people, to be able to establish effective interaction in a group and to form a team. It has been established that social intellect plays an important role in the professional training of future masters; it enables one to understand oneself and actions of other people, their verbal and nonverbal reactions, and therefore acts as an important cognitive component of the structure of the communicative abilities of the individual. Social intelligence provides the expansion of the boundaries of communicative space in the context of

globalization processes, the development of intercultural communication, strengthening of the integrative trends in science, is responsible for the regularities of constructing a "picture of the social world", that is, the functioning of mechanisms of perception, decoding and constructing representations of a wide range of social realities. It is social intelligence that ensures the adequacy of social cognition, helps to predict the development of interpersonal relationships, exacerbates intuition and guarantees the success of the professional training of masters of the industry.

Key words: social intelligence, professional formation, interpersonal interaction, communicative competence, self-realization, self-determination.

Аннотация. Статья посвящена теоретическому анализу места и роли социального интеллекта как когнитивной составляющей коммуникативных способностей будущих специалистов быти индустрии. Обзор направления разработки проблематики влияния социального интеллекта на профессиональные коммуникативные способности будущих специалистов в трудах современных украинских и зарубежных авторов. Проанализированы различные взгляды на сущность понятия "социальный интеллект как когнитивная составляющая" и выяснено, что его отличительной характеристикой является коммуникативная компетентность как способность, что приводит эффективность межличностного взаимодействия, социальной адаптации и реализации профессиональных функций специалиста. Обоснована роль социального интеллекта в совершенном овладении будущими специалистами своей профессиональной деятельностью и производительном решении профессиональных задач, для чего необходимо правильно понимать собственное поведение и поведение других людей, уметь налаживать эффективное взаимодействие в группе и формировать команду. Установлено, что социальный интеллект играет важную роль в профессиональной подготовке будущих мастеров, он позволяет понимать самого себя и поступки других людей, их вербальные и невербальные реакции, следовательно, выступает важной когнитивной составляющей структуры коммуникативных способностей личности. Социальный интеллект обеспечивает расширение границ коммуникативного пространства в контексте процессов глобализации, развития межкультурной коммуникации, усиление интеграционных тенденций в науке, отвечает за закономерности построения «картины социального мира», то есть функционирование механизмов перцепции, декодирование и конструирования представлений о широком круге социальных реалий. Именно социальный интеллект обеспечивает адекватность социального познания, помогает прогнозировать развитие межличностных отношений, обостряет интуицию и гарантирует успешность профессиональной подготовки мастеров быти индустрии.

Ключевые слова: социальный интеллект, профессиональное становление, межличностное взаимодействие, коммуникативная компетентность, самореализация, самоопределение.

Степура Євгеній Вікторович
кандидат психологічних наук, науковий співробітник лабораторії
методології і теорії психології Інституту психології імені Г. С. Костюка
НАПН України (м. Київ)
es18011988@yahoo.com

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ХАРАКТЕРИСТИК ДУХОВНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Анотація. Розглядаються деякі теоретико-практичні проблеми пов'язані з уявленнями про духовний інтелект. Здійснюється критичний аналіз самого концепту духовний інтелект і його основних характеристик.

Ключові слова. Духовний інтелект. Містичні переживання, моральність.

Сучасне життя пред'являє до людини суттєві вимоги в плані її поведінки та прийняття рішень. Від останніх залежить досягнення цілей людини, рівень її життя, а якщо взяти в сукупності рішення індивідів, то від них залежить добробут суспільства в цілому. Проблема полягає в тому, що людина не може в повній мірі адекватно реагувати на складність навколишнього середовища через обмеженість можливостей власної психіки. Крім того, різні ситуації ставлять різні вимоги до вирішення тих або інших проблем. Треба відмітити, що в процесі розвитку цивілізації люди виробили різні підходи, направлені на полегшення «тягаря» прийняття рішень. Але в той же час вище зазначені підходи можуть протирічити один одному в плані результатів їх застосування. У всякому разі існує проблема взаємозв'язку вироблених культурою підходів до прийняття рішень.

Ключову роль у прийнятті рішень людиною відіграє рівень розвитку її інтелектуальних здібностей, як здатності оцінювати певну ситуацію, варіанти дій у ній на основі раціонального аналізу. У той же час велике значення для більшості людей має духовність та похідні від неї релігійність, прагнення до трансцендентного та пов'язані з ними різні специфічні практики (молитва, медитація, участь у групових ритуалах по типу церковної служби тощо). Численні дослідження показують позитивний зв'язок психологічного здоров'я й благополуччя людини з вище зазначеними аспектами її життя (Наприклад: [1; 9; 10; 11]). Хоча тут треба відмітити, що результати вище наведених

досліджень, які показують корисність багатьох проявів духовності для людини й суспільства в цілому, можна заперечити, вказавши, що корисною є не сама духовність або релігія, а певні феномени, що асоціюються з ними (наприклад ідентифікація людини з певною групою робить людину щасливою, а медитацію, молитву чи релігійний ритуал можна розглядати як набір корисних для психологічного здоров'я вправ, вироблених у процесі розвитку цивілізації). Треба відмітити, що остання теза підтверджується деякими дослідженнями, особливо це стосується ролі ідентифікації з групою для відчуття щастя та лікувального ефекту медитації, яка не має якогось релігійного або духовного підтексту, при депресії [1; 6].

Інші дослідження, показують негативний зв'язок релігійності з рівнем інтелекту людини та негативний зв'язок релігійності сім'ї з альтруїзмом у дітей [12]. Зауважимо, що дослідники духовності також відмічають, що сильна концентрація людини на застосуванні логічного мислення є перешкодою для досягнення духовних цілей, таких як просвітлення, пізнання Бога тощо [7].

У свою чергу, Р. Еммонс виділяє духовний інтелект як своєрідний спосіб адаптації людини у світі [9].

Духовний інтелект, за Еммонсом, має такі характеристики: 1) здатність трансцендувати фізичне й матеріальне; 2) здатність відчувати піднесений стан свідомості; 3) здатність сакралізувати повсякденний досвід; 4) здатність використовувати духовні ресурси для вирішення проблем; 5) здатність бути доброчесним.

Треба відмітити, що пізніше Р. Еммонс представив здатність бути доброчесним, як результат функціонування розвиненого духовного інтелекту [4].

Важливим питанням є співставлення духовного інтелекту з критичним мисленням. Окрім теоретичної цінності як важливого аспекту розуміння цілісної структури інтелекту, дане питання має також велике практичне значення для розуміння процесів у духовній сфері суспільного життя, а також

поведінки окремих індивідів у рамках даної сфери. На жаль ми не маємо достатньої кількості досліджень даної проблеми. Сам Р. Еммонс вказує, що розвиток духовного інтелекту без відповідного розвитку інших інтелектуальних структур може призводити до певної відстороненості людини від проблем повсякденного життя. Він вказує на наявність оптимального рівня духовного інтелекту для функціонування людини в суспільстві [9]. Ця теза ставить духовний інтелект поза рамками традиційного уявлення про інтелект, як конструкту, що визначає здібності до певного виду діяльності. Крім того, ця особливість робить духовний інтелект сильно залежним від інших інтелектуальних структур, оскільки саме вони повинні забезпечувати функціонування людини в мінливому і небезпечному світі. А також у світлі вище зазначеного, можна поставити під сумнів саму еволюційну доцільність існування розвинутого духовного інтелекту. Тож концепція духовного інтелекту потребує додаткового теоретичного опрацювання.

Також є питання щодо окремих складових духовного інтелекту, особливо в контексті прийняття рішень. Розглянемо окремо кожен здатність, що складає духовний інтелект. Здатність до трансценденції - безперечно, це чудова здатність, яка дозволяє протистояти ситуаціям, що ставлять під загрозу саме людське існування. В. Франкл вказував, що саме ця здатність допомагала вижити в'язням в концтаборах [8]. Але в той же час, занурившись у духовний вимір, людина може упустити можливість для дій, що поліпшують її становище. Це показує важливість при умінні виходити за рамки факторів, які обмежують повноту людського існування, зберігати раціональне ставлення до останніх.

Що стосується піднесених станів, то якщо ототожнювати їх з містичними, як це робить Р. Еммонс, потрібно мати на увазі наступне. Здатність входити в містичні стани буває дуже важко відрізнити від прогресування патологічних процесів у психіці людини. Для їх розпізнання необхідно критичне ставлення людини до власних психічних станів. Це ж

стосується й оточуючих людини, що схильна до входження в незвичайні стани свідомості. Ми маємо масу прикладів, коли психічно нездорові люди засновували різні групи, секти з несприятливими наслідками для своїх послідовників. У цьому відношенні проблема розвитку критичного мислення актуальна для кожного члена суспільства. Існуючі дослідження, що спрямовані на розмежування дійсних містичних станів і станів викликаних патологічними процесами в психіці, вказують на переважання в останніх негативних емоцій на кшталт тривоги або ненависті. На відміну від справжнього містичного досвіду, який характеризується наявністю виражених позитивних емоцій [5]. Звісно це розмежування не є абсолютним. Потрібно відмітити, що можливі й змішані форми містичного досвіду. Так, Р. Ассаджиолі вказує, що істинний містичний досвід може викривлюватись патологічними особистісними структурами людини, приймаючи при цьому неадекватні форми [2]. Тож проблема патологічних та непатологічних містичних станів потребує додаткових досліджень.

Здатність до сакралізації, крім безсумнівної користі для людини, відкриває шляхи до маніпуляції через породження надцінностей. Загроза останнім може спровокувати людину на неадекватні дії та підтримку неадекватних рішень у релігійній та державній політиці. Даний механізм маніпуляції неодноразово використовувався правлячими елітами в найдавнішій і сучасній історії. Крім того, сакралізувати можна будь-які дії, у тому числі насильство, дискримінацію, як ми часто спостерігаємо в суспільстві. Важливим є дослідження умов сакралізації антигуманних дій.

Духовний інтелект сприяє прийняттю рішень на основі релігійних принципів, але в той же час дані рішення не завжди адекватні й базуються на догматизмі та конформізмі, які властиві багатьом релігійним людям. Представляється актуальним дослідження ефективності даних рішень у різних ситуаціях людської життєдіяльності.

Щодо спроможності бути доброчесним, загальновідомо, що дана здатність не завжди співвідноситься з релігійністю. Взагалі, як показують

дослідження етологів, мораль має багато в чому генетичне коріння. Уявлення про основні моральні принципи присутні й у тварин (наприклад, у шимпанзе) [3]. У той же час моральність не є чимось імперативним, майже кожна людина здатна здійснювати аморальні вчинки в певній ситуації. Це також стосується людей з потенційно високим духовним інтелектом. Хоча духовний інтелект може бути фактором протидії ситуативним чинникам аморальних вчинків.

Література:

1. Аргайл М. Психология счастья / М. Аргайл. – СПб. : Питер, 2003. – 272 с.
2. Ассаджиоли Р. Психосинтез. Принципы и техники / Р. Ассаджиоли ; пер. с англ. – М.: Психотерапия, 2008. – 384 с.
3. Вальс Франс де Истоки морали. В поисках человеческого у приматов / Франс де Вальс. – М.: Альпина Паблишер, 2014. – 384 с.
4. Майерс Д. Интуиция / Д. Майерс. – СПб. : Питер, 2009. – 256 с.
5. Ньюберг Э. Тайна Бога и наука о мозге. Нейробиология веры и религиозного опыта / Э. Ньюберг, Ю. Д'Аквилы, В. Рауз. – М. : Эксмо, 2013. – 340 с.
6. Пенман Д. Осознанность. Как обрести гармонию в нашем безумном мире / Д. Пенман, М. Уильямс, М. А. Уильямс. – М. : Изд. Манн, Иванов, Фербер, 2018. – 288 с.
7. Уолдман М. Р. Как Бог влияет на ваш мозг. Революционные открытия в нейробиологии. / М. Р. Уолдман, Э. Ньюберг. – М. : Эксмо, 2013. – 576 с.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла : сборник / В. Франкл ; пер. с англ. и нем. ; общ. ред. Л. Я. Гозман и Д. А. Леонтьева, вст. ст. Д. А. Леонтьева. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
9. Эммонс Р. Психология высших устремлений : мотивация и духовность личности / Р. Эммонс ; пер. с англ. А. Лызлова ; под ред. Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2004. – 416 с.
10. Wade J. B. Associations between Religiosity, Spirituality, and Happiness among Adults Living with Neurological Illness / J. B. Wade, R. B. Hayes, J. H. Wade, J. W. Bekenstein, K. D. Williams, J. S. Bajaj. // [Journal of Religion and Health](#) 5 (56), – 2018, – P. 1561-1582.
11. Winzer L. The Role of Buddhist Practices in Happiness and Health in Thailand: A Structural Equation Model / L. Winzer, R. S. Gray. // *Journal of Happiness Studies* 2 (20), – 2018, – P. 411-425.
12. Zuckerman M. The relation between intelligence and religiosity: A meta-analysis and some proposed explanations / M. Zuckerman, J. Silberman, J. A. Hall. // *Personality and Social Psychology Review* 17(4) – 2013. – P. 325–354.

Аннотация. Рассматриваются некоторые теоретико-практические проблемы, связанные с представлениями о духовном интеллект. Осуществляется критический анализ самого концепта духовный интеллект и его основных характеристик.

Ключевые слова. Духовный интеллект. Мистические переживания, нравственность.

Summary. Some theoretical and practical problems associated with ideas about spiritual intelligence are considered. A critical analysis of the concept of spiritual intelligence and its main characteristics are realized.

Key words. Spiritual intelligence. Mystical experiences, morality.

Третяк Тетяна Миколаївна

кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник лабораторії психології творчості
Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України
(м. Київ)

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ ДО РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗАДАЧ

Анотація. Розглядається структура процесу розв'язування творчої задачі. Подається модель психологічної готовності до творчого сприймання інформації. Формулюються критерії психологічної готовності до розв'язування творчих задач.

Ключові слова: задача, творчість, стратегія, готовність, інформація.

Творчість є інструментом духовності людини. Рівень духовності людини залежить від розвитку її здатності розв'язувати задачі, які зустрічає вона на своєму життєвому шляху, в «системі координат» заповідей Божих або простих норм моралі. Причому трапляється, що життєво важливі задачі доводиться розв'язувати за умов раптових ускладнень, заборон, обмежень, інформаційних градієнтів. Необхідність подолання різного роду спокушань є актуальною на всіх етапах розв'язування творчої задачі. Адже, щоб прийняти адекватне рішення щодо реалізації тієї чи іншої складової процесу розв'язування актуальної проблеми, доводиться не лише здійснювати моральний вибір, а також виконувати структурно-функціональний аналіз інформації за умов її дефіциту або надлишку. Це може бути успішно

реалізовано лише за умови належним чином розвиненої емоційно-вольової складової готовності особистості до творчого сприймання нової інформації. Саме перший етап процесу розв'язування творчої задачі – етап вивчення її умови, слід вважати найважливішим стосовно подальшого розгортання спектру векторів побудови шуканого задуму.

Наприклад, поетичний образ є тим дієвішим, чим у більшій мірі він зворушує душу людини: чим сильніше «резонують» на нього її почуття, переживання, думки; чим активніше він включається в її мисленнєвий процес, стимулюючи осягнення особистістю нової актуальної інформації, необхідної для подолання нею якихось життєвих перешкод, для їх нового сприйняття, розуміння. Це веде до нового бачення відомої інформації, до відкриття в ній нових рис, нових функцій, характеристик, важливих для знаходження оптимального розв'язку проблеми.

Хоча процес поетичної творчості часом може здаватися миттєвим, однак він протікає за певними етапами, які можуть інтегруватись до рівня «згорнутості». А сама структура процесу розв'язування такої задачі, як створення поетичного образу, художнього твору, передбачає ряд етапів.

Творчий процес як правило починається з того, що людина отримує якусь нову важливу для неї інформацію, яка характеризується особистісною або суспільною значущістю, тобто по суті є умовою задачі, яку людина має розв'язати, незалежно від того, усвідомлює вона це чи ні. Отже, творчий процес, строго кажучи, починається із формулювання умови задачі. Зміст умови задачі залежить від досвіду тієї людини, яка її формулює. Адже кожен у залежності від своїх знань і вмінь, а також здібностей, по своєму бачить особливості протиріччя, яке треба усунути, і по своєму формулює вихідні умови задачі, її вимоги.

Однак трапляється значно частіше, коли людина отримує готову умову задачі. І вона починає вивчати цю умову, щоб зрозуміти її. Зрозуміти умову задачі – означає переформулювати її на свою мову, на свій лад, вихідні умови задачі трансформуються в шукані умови. Розуміння умови задачі

передбачає співвіднесення цих умов, вимог з тим досвідом, який є у розв'язуючого задачу, а він у всіх різний. Тому не дивно, що різні люди можуть по різному зрозуміти, по різному переформулювати для себе одну і ту ж задачу, тим більше, що на цей процес впливає і мотиваційна сфера людини, а мотиви діяльності людини можуть бути найрізноманітнішими.

При створенні задуму реалізуються вже відомі закономірності побудови і розвитку природи. Наприклад, у природі обов'язково щось на щось схоже, тобто має місце аналогія. Спостерігаючи за навколишнім світом, можна прийти до висновку, що розвиток природи ґрунтується також на комбінуванні – коли новий об'єкт створюється шляхом з'єднання, роз'єднання, зміни параметрів об'єктів, на реконструюванні – перетворенні об'єкта в свого антипода, заміні наявного об'єкта на об'єкт з протилежними функціями.

На етапі формування задуму актуалізується інформація з попереднього досвіду людини, яка розв'язує задачу; з актуалізованих образів, понять вибираються ті, що найбільшою мірою відповідають вимогам задачі. Потім ці образи і поняття трансформуються з метою збільшення відповідності їх властивостей вимогам задачі. Трансформація актуалізованого досвіду може характеризуватись діями, спрямованими на пошук аналогів, на комбінаторні перетворення, на реконструювання (пошук антипода).

Коли задум створено, здійснюється його перевірка шляхом короткочасного мисленнєвого експерименту щодо співставлення задуму з вимогами задачі. При цьому слід враховувати, що виділяються етапи творчого процесу - умовно, оскільки в реальності, в часі деякі з них можуть бути тісно поєднані, здійснюватись одночасно, оскільки мислення - явище складне, багатопланове.

Якщо проаналізувати структуру процесу розв'язування творчої задачі, слід зазначити, що стосовно поетичної творчості етап матеріалізації задуму є особливо складним. Хоча і взагалі, щодо різних сфер творчості цей етап дуже непростий і відповідальний. Адже призначення людини –

матеріалізація Божої волі, Його задумів, для того й інтуїція, щоб відчуті, зрозуміти волю Божу, щоб максимально точно реалізувати Його задум. Отже, і творчість є інструментом духовності, вона дається людині, щоб виконувати Божі заповіді, щоб розв'язувати ті задачі, які ставить перед нею життя, в «системі координат» простих норм моралі. І це може відбуватись за таких жорстких умов інформаційних перевантажень, заборон і обмежень, що врятувати душу від руйнування може лише красива і потужна інформаційна система: кілька слів, заінтегрованих таким неймовірним чином, що можуть так сколихнути душу людини, що її світосприймання стає творчим, стійко орієнтованим на досягнення Істини – для цього і потрібне оволодіння творчим інструментарієм.

Глибина поетичного твору залежить не лише від ступеня обдарованості її творця, але й від ступеня обдарованості тієї людини, яка сприймає цей художній твір. Адже будь-яка інформація, з якою взаємодіє людина, неначе заломлюється через призму її знань, умінь, навичок, уявлень, переконань і в залежності від результату цієї взаємодії конструюється новий образ, що в тій чи іншій мірі доповнює, коригує відому, значущу для даної особистості інформацію про будову зовнішнього і внутрішнього світу. В процесі поетичного сприймання здійснюється, так би мовити, «взяття» свого роду похідної від загального потенціалу вірша в залежності від готовності до цього особистості читача. І щоб створити поетичний твір, і щоб його адекватно сприйняти, мають бути задіяні як відповідним чином структуровані інформаційні побудови (поетичні прообрази), так і відповідний творчий інструментарій: стратегії і тактики на основі аналогізування, комбінування, реконструювання. Побудова нової конструкції на основі пошуку аналогів, комбінування аналогів чи створення антипода – ось ті принципи, що складають суть КАРУСа, розробленого В. О. Моляко, в тому числі й інструментарію побудови вербального образу.

Поетичний твір – це так би мовити «сплав» думки й емоції, його завдання – сколихнути внутрішній світ читача, задати палітру векторів його

прагнень до змін в своїй особистості. Тому дуже важливим тут є функціонування базової пари: «потреба – емоція».

І якщо спробувати побудувати модель психологічної готовності до творчого сприймання інформації, в самому найпершому наближенні, то як мінімум, вона структурується в тривимірній системі координат. Вісь абсцис відображає рівень системної організації так званого «будівельного матеріалу», з якого створюватимуться нові конструкції. При цьому ближче до «нуля» (початку відліку) – «будівельний матеріал» із сфери наочно-дійового конструювання, а чим далі від «нуля», тим елементи конструювання стають більш абстрактними, більш досконало системно організованими, що забезпечує в разі необхідності їх швидку і точну актуалізацію і «доводку», тобто трансформацію відповідно до наявних умов задачі. Тобто на осі абсцис, так би мовити, «зосереджується» інформація, що відображає знання людини про навколишній світ (зовнішній і внутрішній), образ світу, картину світу, те, що складає основу обізнаності.

На вісь ординат проектується той емоційно-вольовий інструментарій, що забезпечує творче сприймання нової інформації. Інтереси, мотиви, вольові зусилля, переконання і в решті решт *віра* виконують важливу регулюючу функцію в процесі творчого сприймання. На цій осі координат ближче до нуля мають місце спонукання, обумовлені зовнішніми стимулами, більш, а потім менш жорсткими – від жорсткого зовнішнього примусу до взаємодії з певною інформацією до появи у сприймаючого інформацію певної зацікавленості нею. Тобто вектор розвитку емоційно-вольового інструментарію творчого сприймання спрямований від нульової самоактивності до рівня глибокої віри, високорозвиненої системи адекватних переконань.

Вісь Z відображає системну організацію суто операційного творчого інструментарію людини. При цьому вектор розвитку цього інструментарію спрямований від застосування певних прийомів, способів переробки нової інформації, препарування і трансформації інформації до реалізації стратегій її

перетворень, основу яких складають елементарні комбінаторні дії: з'єднання, роз'єднання, зміна параметрів – на цих діях ґрунтується реалізація стратегії комбінування; а також співставлення – основа стратегій аналогізування та реконструювання.

Як видно з даної моделі, рівень готовності до творчого сприймання визначається трьома координатами: 1) рівнем структурованості, функціональної організованості «будівельного матеріалу», що дозволяє швидко актуалізувати потрібну інформацію; 2) рівнем стратегічності операційного інструментарію; 3) рівнем системної організації емоційно-вольових регуляторів.

З цієї системи координат видно, зокрема, що при наявності у людини великої віри творче сприймання нової інформації може здійснюватись на фоні мінімальних показників по осях X і Z , тобто в результаті «одкровення». І якщо певні емоційно-вольові регулятори потенційно можуть бути сформовані чи удосконалені в процесі тренування, то навряд чи можна так стверджувати стосовно «віри». Дослідження регуляторів творчого сприймання «з позицій осі ординат» є особливо складним і відповідальним.

Творчою слід вважати таку задачу, яка характеризується дефіцитом інформації, прогностично необхідної для її розв'язання, оскільки цей дефіцит може стосуватись як обсягу предметно-специфічних знань, актуальних для розв'язування, так і способу дії. До того ж дефіцит предметно-специфічних знань може мати не лише суб'єктивний характер (бути невідомим розв'язуючому задачу), але й об'єктивний, коли актуальна інформація є відсутньою у відповідній науковій галузі.

Творче сприймання інформації пов'язане з розробкою комплексу характеристик невідомого (шуканого) її компоненту, необхідного для розв'язування даної задачі. З цією метою здійснюється структурно-функціональний аналіз заданої інформації, формулюються кількісні і якісні характеристики відомих її елементів. На основі отриманого таким чином узагальнення розробляються вимоги до структурних і функціональних

властивостей гіпотетичних елементів шуканої побудови з врахуванням якісних характеристик структурних елементів відомих компонентів наявної конструкції. При цьому мається на увазі діяльність, спрямована на знаходження, як нової конструкції-структури, так і на знаходження нової конструкції-функції.

Наступним етапом є встановлення суті гіпотетичних взаємозв'язків між елементами шуканої конструкції, а також змісту їх з взаємодії з вже наявними об'єктами. Це передбачає побудову образу шуканих побудов, визначення складових його елементів, визначення вимог до характеристик цих елементів і т.д.

Для цього детально вивчаються змістовні і діяльнісні компоненти початкової умови задачі, диференціюються відомі і невідомі компоненти; вибудовуються гіпотези, яким чином на основі аналізу взаємозв'язків між відомими складовими заданої конструкції можуть бути визначені невідомі інформаційні структури; здійснюється «інвентаризація» структурно-функціональних елементів наявної конструкції (конструкцій-структур і конструкцій-функцій); встановлюються на основі взаємозв'язків між наявними компонентами конструкції показників, за якими слід характеризувати структурні і функціональні елементи шуканих компонентів.

В процесі реалізації вищезазначених дій початкові умови задачі трансформуються в шукані умови, знайдені характеристики яких обумовлюватимуть, як побудову шуканого задуму розв'язування задачі, так і створення самої стратегії його побудови. Досить суттєвим на цьому етапі є дослідження стартового матеріалу з метою його відповідної трансформації, а також тих засобів, за допомогою яких може бути здійснена така трансформація з метою розв'язування даної задачі.

Задача вже сама по собі є квантом певним чином структурованої інформації, генералізуючу дію в якому здійснюють: 1) вектор вимог до шуканої конструкції, тобто вимоги, що саме треба зробити при розв'язуванні даної задачі; 2) вектор умов, які мають бути обов'язково враховані при

створенні задуму розв'язування задачі, тобто область визначення функціонування даної задачі: за яких саме умов задача може бути розв'язана. Ці два вектори служать зовнішніми задачними об'єктивними регуляторами взаємодії інформаційних потоків, функціонуючих у процесі розв'язування даної задачі.

Інформація, що міститься в початковій умові задачі, в процесі її сприймання людиною, заломлюється через інформаційний потенціал того, хто розв'язує задачу, який, по-суті, є індикатором психологічної готовності даної людини до розв'язування даної задачі тут і зараз. Ця готовність являє собою певну інтеграцію і характеризується обсягом, ступенем глибини, всеосяжності і рівнем структурованості: а) самого «будівельного» матеріалу для побудови шуканої конструкції; б) наявного операційного інструментарію (прийоми, способи, стратегії розв'язування задач); в) наявного емоційно-вольового і ціннісного інструментарію того, хто розв'язує задачу.

Інформація, наявна в умові задачі, містить орієнтири, певні індикатори, на які має зрезонувати та інформація, що відображає психологічну готовність людини до розв'язування даної задачі. Причому, ця наявна інформація потенційно презентує і поки що неявну інформацію, що має бути відтворена, актуалізована в процесі розв'язування задачі з метою знаходження її шуканого розв'язку. До того ж, вектор вимог і вектор умов об'єктивно впливають на всі три структурні складові психологічної готовності людини до творчого сприймання нею цієї задачі. Саме тому при розробці методичних засобів розвитку готовності людини до творчого сприймання реальності важливо залучати інформацію, яка б здійснювала системоутворюючий вплив і скеровувала б до побудови саморегульованого процесу творчого сприймання інформації.

Основним індикатором системності, структурованості, саморегульованості процесу творчого сприймання інформації є прояв його властивостей при розв'язуванні задач з відтінками емоційно-вольового і морального спектру. З цих позицій можливість навчання творчості і полягає в

формуванні певного специфічного інструментарію, певної структури евристичних процесів, необхідної і достатньої для їх саморегулювання, самопрограмування по мірі актуалізації нових задачних ситуацій, виникнення нових умов функціонування наявних задач. По суті, мова знову ж таки йде про психологічну готовність до творчого сприймання інформації, у даному випадку – задачної. Саморегульоване, самопрограмує функціонування цих евристичних процесів і є проявом триєдиності взаємодії компонентів готовності людини до творчого сприймання інформації і обумовлене рівнем структурованості, рівнем розвитку кожного із них.

Слід зазначити, що по мірі розвитку, вибудови кожного з трьох вищезазначених компонентів готовності особистості до творчого сприймання інформації вибудовуються, напрацьовуються, структуруються, розвиваються кожен зокрема і всі разом у процесі взаємодії структурні, функціональні їх елементи, які, по суті, є елементами свого роду «мови», засобами образного, символічного кодування, відображення інформації з метою її трансформації і розвитку в координатах вектор вимог і вектор умов. В даному випадку мова йде також про самопрограмування, системний саморозвиток, як самої структурованості «будівельного матеріалу» і творчого інструментарію, так і їх символічної представленості у відображуючій діяльності свідомості, свого роду «внутрішньої мови» цієї генералізуючої творчої складової.

Конструктивне мислення пов'язане насамперед із розв'язуванням різного роду конструктивних задач, що передбачає перетворення інформації, актуальної для їх розв'язування, відповідно до умов задачі з метою створення певної структури з певними функціями. Воно спрямоване на відображення, вивчення, дослідження наявної ситуації, стану речей, що підлягають розумінню, – взагалі актуальної інформаційної структури – на основі структурно-функціонального аналізу елементів цієї системи у їх взаємодії – з метою її трансформації (перетворення) відповідно до зовнішніх і внутрішніх умов.

До зовнішніх умов відносяться вихідні умови задачі, різного роду впливи на людину з боку навколишнього середовища і в першу чергу – часові, інформаційні, обмежуючі, забороняючі.

Внутрішні умови – це інформаційний потенціал людини, її уява, знання, вміння, навички та рівень їх організації, тобто ступінь обізнаності розв’язуючого задачу та рівень розвитку операційної та мотиваційної складових конструктивного мислення, – взагалі ж внутрішні умови визначаються рівнем психологічної готовності особистості до розв’язування творчої задачі.

При цьому розв’язування конструктивної задачі може здійснюватись (в залежності від новизни задачі для того, хто шукає її розв’язок) на рівні:

- 1) переструктурування наявної інформації виходячи із структурно-функціонального аналізу елементів конструювання;
- 2) доконструювання (часткової перебудови) до наявної інформаційної структури нового інформаційного блоку (знайденого, побудованого) відповідно до заданих умов;
- 3) цілковитої перебудови (побудови) вихідної конструкції на основі глибокого структурно-функціонального аналізу наявної інформації, вимог задачі, шуканих, проміжних, гіпотетичних конструкцій з метою знаходження оптимального варіанту розв’язку.

Продуктами конструктивного мислення на рівні побудови задуму є інформаційні структури, які характеризуються різним ступенем організації, що пов’язано з реалізацією щодо їх елементів різного рівня конструктивних перетворень. Отже, образно кажучи, взаємодіють потоки інформації: актуалізована інформація неначе просіюється через фільтр (шукані умови задачі), потім трансформуючий потік здійснює “доводку” взятої похідної відповідно до шуканих умов задачі та можливостей інструментального апарату того, хто розв’язує задачу, оснований на вмінні реалізувати аналогізування, комбінаторні та реконструюючі дії, щоб шукана конструкція

(розв'язок задачі) характеризувалась оптимальністю, яку можна було б структурувати до рівня “згорнутості”.

Слід зазначити, що дуже важливими для розвитку конструктивного мислення людини є молодший та середній шкільний вік. Адже напрацьовані в молодшому шкільному віці інструментальний апарат та рівень розвитку мотиваційної сфери дозволяють учням розглядати актуальні об'єкти, ситуації (в т.ч. навчальні) у більш широкому масштабі, тобто у їх взаємозв'язку з іншими актуальними інформаційними системами, що дає можливість зокрема формулювати на основі наявних (заданих) умов задач нові умови задач, ґрунтуючись на узагальненнях, знаходженні нових аспектів пошуку.

Тобто кількісні зміни в розвитку конструктивного мислення в підлітковому віці ведуть до якісних змін, а саме: в більшій чи меншій мірі усвідомлення актуальності напрацювань інструментального компоненту конструктивного мислення стосовно тих протиріч, проблем, задач у різних актуальних для учня сферах діяльності, кожна з яких певною мірою може розглядатись як конструкторська.

Щоб успішно (і зокрема цікаво, результативно) підліток міг взаємодіяти з оточуючим світом у різних сферах його прояву (наприклад, у навчанні, позашкільній творчій діяльності, в спілкуванні із ровесниками, вчителями), йому слід мати відповідної досконалості інструмент для розв'язування тих задач, що складають основу цієї взаємодії – необхідний рівень розвитку конструктивного мислення.

Отже, джерело кризи підліткового віку полягає саме в генералізації (домінуванні) об'єктивних і суб'єктивних передумов і проявів організації, розвитку; реалізації конструктивного мислення і відсутності достатніх умов для його удосконалення. Тобто розвиток конструктивного мислення за період молодшого шкільного віку переводить свідомість учня на більш високий рівень, він фіксує, помічає, береться за розв'язання більшої кількості і складніших задач (тобто хоче, прагне, певною мірою усвідомлює необхідність цього), що веде до більш чи менш усвідомленого прагнення

напрацювати цей інструмент для розв'язування актуальних задач. Разом з тим, застосування його не завжди спрямоване на гармонізацію зовнішнього і внутрішнього світу школяра, в залежності від різного роду моральних регуляторів, що є системоутворюючим в особистості учня.

Отже, розглянемо, які прояви мисленнєвої діяльності особистості слід вважати критеріями її психологічної готовності до розв'язування творчих задач.

Рівень розвитку психологічної готовності особистості до розв'язування творчих задач може бути встановлений зокрема за рівнем творчоскості задач, доступних для розв'язування даною людиною:

1. Робота над задачею полягає лише в матеріалізації задуму, розробленого іншими людьми.
2. Здійснюється самостійна розробка задуму розв'язання задачі.
3. Здійснюється самостійне формулювання умови задачі, розробляється задум її розв'язання і т.д.
4. Здійснюється самостійна постановка проблеми, формулюється умова задачі, розробляється задум її розв'язання і т.д.

Тобто вектор розвитку готовності особистості до розв'язування творчих задач спрямований від матеріалізації задуму, розробленого іншими людьми, до самостійної постановки проблеми.

Є актуальним також такий критерій готовності до розв'язування творчих задач як новизна продукту діяльності людини.

Рівні новизни:

1. Суб'єктивна новизна (відкриття учнем для себе у процесі творчої взаємодії із навколишнім світом уже відомих закономірностей його побудови та розвитку).
2. Об'єктивна новизна (наукова новизна робіт по лінії наукових товариств, інших творчих об'єднань, в т.ч. на рівні авторських свідоцтв).
3. Оригінальність (специфічне відображення особистості в продукті його діяльності).

Отже, вектор розвитку готовності особистості до розв'язування творчих задач спрямований від суб'єктивної новизни продукту її діяльності до об'єктивної.

Не менш значущою для успішності творчої діяльності людини є досконалість її творчого інструментарію: системи прийомів, методів, тактик, стратегій творчого пошуку. При цьому важливим є рівень системної організації творчого інструментарію особистості:

1. Людина застосовує певні прийоми й способи творчості з метою оволодіння ними як інструментами розв'язування задач.

2. Людина володіє засобами творчості, які необхідні для виконання творчих завдань.

3. Мають місце прояви стратегій (систем задачно і особистісно зумовлених дій) комбінаторних дій, пошуку аналогів та антиподів на різних етапах розв'язування творчої задачі: на етапі вивчення її умови, етапі розробки задуму її розв'язання та на етапі матеріалізації задуму.

Таким чином, вектор розвитку готовності особистості до розв'язування творчих задач спрямований від ситуативного застосування певних засобів конструктивної діяльності до стратегіальної організації мислення.

Аннотация. Рассматривается структура процесса решения творческой задачи. Подается модель психологической готовности к творческому восприятию информации. Формулируются критерии психологической готовности личности к решению творческих задач.

Ключевые слова: задача, творчество, стратегия, готовность, информация.

Summary. The structure of the creative task solving is observed. The model of psychological readiness for information creative perception is given. Criteria of personality's psychological readiness for creative tasks solving are formulated.

Key words: task, creation, strategy, readiness, information.

Фатєєва Марина Сергіївна,
магістр психології, аспірант кафедри практичної психології Інституту
Людини, Київський Університет імені Бориса Гринченка (м.Київ)
mfateyeva@ukr.net

АСОЦІАТИВНЕ СПРИЙНЯТТЯ ПОНЯТТЯ «ЇЖА» ОСОБАМИ З НАЯВНОЮ ТА ВІДСУТНЬОЮ ОРТОРЕКСІЄЮ (РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ, 2016-2018РР. В МІСТАХ УКРАЇНИ ТА ЗА ЇЇ МЕЖАМИ)

Анотація. Стаття присвячена актуальній темі порушень харчової поведінки. Здійснено аналіз праць, опитано 326 респондентів з використанням сучасних методик. Визначено та порівняно асоціативні поля в осіб з наявною та відсутньою орторексією.

Ключові слова. Орторексія, асоціативне поле, порушення харчової поведінки, Римський опитувальник нервової орторексії, ланцюговий асоціативний експеримент.

Останнім часом тема здорового харчування й харчової поведінки привертає все більше й більше уваги як вчених, так і пересічних громадян. Науковці усього світу приділяють зростаючу увагу психології харчування, адже з моменту народження людини їжа для неї пов'язана з міжособистісною взаємодією та є невіддільним складником процесу соціалізації. Встановлення ділових та дружніх контактів, родинні свята супроводжуються, як правило, їжею. Тобто, харчова поведінка людини спрямовується на задоволення як фізіологічних, так і соціальних потреб.

Медійний простір наводнили передачі, які пов'язані з приготуванням їжі. Така тенденція спостерігається у всьому світі, але особливу вишуканість має у таких країнах, як Японія, Франція, Італія, і це пов'язано з багатовіковою культурою цих народів (небезпідставно, висока якість життя та довголіття спостерігаються саме у зазначених країнах). Широкий спектр питань, пов'язаних з їжею, все більше набуває ознак субкультури. Субкультура орторексів («надто здорового способу життя» і суворих харчових обмежень) протистоїть традиційним цінностям – багато накритому столу і є, таким чином, культурною групою в межах більшої, традиційної культури.

В даний час у наукових колах України стрімко зростає інтерес до цієї проблематики – особливостей харчової поведінки особистості та певних її порушень. Деякі з них ґрунтовно досліджуються (Шебанова В.І. 2015, 2016, 2017, 2018), але щодо такого порушення харчової поведінки, як нервова орторексія (так називають фіксацію на правильності та чистоті їжі), то в Україні існує недостатньо відомостей та наукових розшукувань. Термін «орторексія» походить від грецького ὀρθός — «прямий», «правильний» та ὄρεξις — «апетит», першим його запропонував американський психолог С. Бретман у 1997 р.

Цей харчовий розлад характеризується нав'язливим прагненням до "здорового й правильного харчування", що призводить до значних обмежень у виборі продуктів харчування. [4] Особи, що страждають на орторексію, ретельно планують раціон, складають списки продуктів, рецептів приготування, мають численні ритуали. На думку американського психолога Дж. Метью (Mathieu J.), орторекси відчують сильну тривогу, коли їм перешкоджають здійснити дії, пов'язані з питаннями планування, закупівлі, приготування, контролю за споживанням їжі. У них з'являється відчуття провини і ненависті до оточення. На відміну від решти порушень харчової поведінки, на думку італійського дослідника Доніні Л. М. (Donini L.M.), орторексія сфокусована не на кількості, а на якості їжі, яку вживають [2]. Порушення харчової поведінки може прогресувати та призводити, надалі, до виключення з раціону майже всіх продуктів. Прагнення ж дотримуватися суворої дієти, виконання певних ритуалів дозволяє особам, схильним до орторексії, почуватися досконалішими, більш чистими та здоровими. Як зазначає Дж. Метью (Mathieu J.), особи з нервовою орторексією скаржаться, що нав'язливе бажання почуття чистоти і здоров'я, яке спочатку залежало тільки від якості вживаної їжі, з часом починає позначатися і на інших сферах життя [6]. Перш за все, це проявляється в соціальній ізоляції. Відмінності цінностей, способу життя призводять до того, що особи, схильні до орторексії, відчують свою моральну перевагу над оточенням у зв'язку з

вибірковістю і "правильністю", що приводить до подальшого поглиблення і погіршення психологічного стану. Згодом, зіткнувшись з неприйняттям загалом і оточенням, уникають проявляти свої погляди, усамітнюються. Якщо не вдається виконати заплановане, відчують сильну тривогу та схильні до самопокарання шляхом додаткового очищення організму.

Попри розповсюдженості явища, спеціалісти не мають спільної думки з приводу нозології цього феномену. На початковому етапі розвитку уявлень про нервову орторексію Стівен Бретмен, який запропонував даний термін, стверджував, що цей розлад є унікальною формою порушення харчової поведінки. На його думку, надмірна фіксація індивіда на якості їжі викликана бажанням максимально поліпшити власне фізичне здоров'я і добробут. Ґрунтуючись на власному досвіді, він стверджує, що нервова орторексія має право вважатися психічним розладом, оскільки може мати негативні наслідки для індивіда у фізичному, психологічному і соціальному плані [1]. Частина вчених вважає орторексію окремим розладом харчової поведінки, а частина – варіантом обсесивно-компульсивного розладу.

На сьогодні є потреба встановити за допомогою методу вільних асоціацій ознаки асоціативного поля у осіб, які мають порушення харчової поведінки – орторексію та тих, у кого вона відсутня. Так, для визначення асоціативного ряду, пов'язаного зі словом «їжа», і для більш якісного розуміння відношення до їжі у осіб з орторексією було вирішено використати метод *асоціативного експерименту*. Методика саме цього експерименту дозволяє виявити не тільки свідоме, а ще й несвідоме уявлення про їжу. Асоціативний експеримент доволі простий та зручний у використанні, визначається широкими можливостями у груповій роботі, застосуванням будь-якого стимулу, та можливістю провести не тільки кількісну, а і якісну характеристику.

Схожі спроби дослідити асоціативне поле поняття «їжа» розроблялися раніше у світовій науці з різними соціальними групами, але мали лише виражене етнічне напруження. Так, у 1978 році Szalay та Deese (1978)

досліджували асоціації до поняття «їжа» у студентів з США та Кореї. У корейських студентів частіше за все їжа асоціювалася з рисом та кімчі (традиційна корейська спеція). Пізніше французькі вчені опитали майже 2000 респондентів, задачею для яких було надати п'ять перших асоціацій із словом «їсти» (Lahlou, 1994, 1998). У 2010 році група вчених досліджували за допомогою асоціативного експерименту асоціативне поле, пов'язане із традиційною їжею. Вчені інтерв'ювали 721 особу з шести регіонів Європи і з'ясували, що мешканці південних країн асоціюють традиційну їжу з культурою, історією та спадщиною, тоді як північні європейські регіони, як правило, зосереджувалися переважно на практичних питаннях, таких як зручність, здоров'я або доцільність. [5] Інше дослідження доводить, що американці частіше виказують занепокоєння тим, що їдять, тоді як французи отримують від їжі велике задоволення (Rozin et al., 1999).

У 2016-2018 рр. в Україні було проведено емпіричне дослідження (Фатєєва), завданням якого було порівняння ознак асоціативного поля у осіб з орторексією та без орторексії. Вибірка складала 326 досліджуваних, чоловіків та жінок, віком від 18 до 68 років. Середній вік склав 30,64 років, стандартне відхилення 11,61. Дані показники засвідчують достатню репрезентативність вибірки та необхідний віковий діапазон досліджуваних. Емпіричне дослідження проводилося в таких містах України: Київ, Краматорськ, Запоріжжя, Одеса, Харків, інших країн: Москва, Санкт-Петербург, Мінськ. За допомогою методики ORTO-15 (Римський опитувальник нервової орторексії) вибірку було розділено на дві групи – з наявною та відсутньою орторексією. За результатами цієї методики 64% вибірки мали орторексичні патерни поведінки.

Римський опитувальник нервової орторексії складається з 15 пунктів, на кожен з яких респондент може дати один з чотирьох варіантів відповіді: "завжди", "часто", "іноді" і "ніколи". Бали за всіма пунктами підсумовуються, підраховується одне значення по всій шкалі. Структура опитувальника і його зміст базуються на розширеному й переробленому опитувальнику С.

Бретмена. У результаті статистичного аналізу було виявлено, що поріг в 40 балів є статистично достовірним. Для дослідження валідності та надійності італійськими дослідниками було відібрано 525 респондентів – дорослих людей (особи до 16 років не вважалися досить самостійними у виборі свого харчування). Група була розділена випадковим чином, 404 осіб брали участь у розробці опитувальника ORTO-15. Також 121 особа брала участь в валидизації опитувальника. Дослідження показало, що психометричні характеристики даного опитувальника складають: ефективність 73.8%, чутливість 55.6% і специфічність 75.8%. Дані показники є задовільними і свідчать про те, що опитувальник може застосовуватися в професійній діяльності як складова комплексної діагностики, або для скринінгу – виявлення контингенту осіб, які потребують консультації фахівця.

При проведенні аналізу асоціативного експерименту було враховано його недоліки – чутливість до фонетичного складу слова, мовних штампів, складність у обробці великих обсягів асоціативної продукції. Серед видів асоціативного експерименту було використаний саме ланцюговий, де досліджуваному пропонувалось давати необмежену кількість асоціацій на стимул протягом однієї хвилини. У даній роботі найбільший інтерес представляють дослідження динамічних процесів свідомості, через що ланцюговий експеримент є найбільш ефективним. Зрозуміло, що сам досліджуваний не усвідомлював, які процеси протікають в його свідомості, тож наше завдання полягало у створенні ситуації спонтанної відповіді відповідно до заданого контексту, при якому ці процеси могли б протікати найбільш природньо. Зважаючи на поставлену задачу було вирішено не ставити умов до викладення асоціацій, окрім часової. Враховуючи, що асоціативний експеримент може проводитися як в усній, так і в письмовій формі, було вибрано саме письмову форму з максимальним рівнем анонімізації для зняття напруги з досліджуваного та уникнення бажання надати соціально бажані відповіді.

Обробка результатів полягала у пошуку однакових асоціацій,

виписуванні їх разом із їх частотою (вагою) зустрічання, а також ранжування по частоті. Частотою асоціації в групах бралася загальна кількість використання конкретної асоціації досліджуваними у групі. Через велике різноманіття асоціацій частота їх використання в групі спостерігалася невелика. Саме частотні, використані більше двох разів, було взято за основу аналізу тому, що вони були найбільш інформативними в груповому асоціативному експерименті. Це обумовлено тим, що кожен випробовуваний, як правило, вибирав асоціації з індивідуального досвіду, тобто з великого числа можливих (більш сотень або тисяч). Ймовірність випадкового збігу асоціацій у ланцюговому експерименті (де не ставиться ніяких додаткових умов, окрім часової), дуже мала. Тому випадок, коли зустрічаємо певні слова у двох, трьох і більше досліджуваних трактується як важливий критерій для аналізу. Асоціація, використана орторексами та не орторексами не випадково, включається в семантичний універсальний стимул для даної групи. Набір не випадкових асоціацій на певне слово (стимул) для даної групи називається асоціативними семантичними універсальними стимулами, вони аналізуються лише якісно.

Список асоціацій на слово-стимул «їжа» було поділено на групи, спільнокореневі слова, україномовні, російськомовні та англійськомовні аналоги об'єднані. Далі було проведено процедуру ранжування. В результаті було отримано 1168 слів у осіб з орторексією та 829 слів у осіб з відсутньою орторексією.

У осіб з орторексією спостерігались такі асоціації: «вкусная» - частота зустрічання якої 97 слів, присвоєно ранг (1), «полезная» — 54(2), «удовольствие» — 42 (3), «здоров» — 32(4), «настроение» — 21(5), «фрукты» — 14(7), «радость» — 14(7), «овощи» (овочі) — 14(7), «энергия» — 13(10), «сытная» — 13(10), «красивая» — 13(10), «питательный» — 11(13), «калорийный» — 11(13), «голод» — 11(13), «сладости» — 10(16), «мясо» — 10(16), «жир» — 10(16), «сладкий» — 9(20,5), «свежая» — 9(20,5), «приятный» — 9(20,5), «необходимость» —

9(20,5), «наслаждение» — 9(20,5), «вред» — 9(20,5), «спокойствие» — 8(26), «общение» — 8(26), «готовка» — 8(26), «вес» — 8(26), «аппетитный» — 8(26), «теплый» — 7(29,5), «вода» — 7(29,5), «суп» — 6(34,5), «семья» — 6(34,5), «салат» — 6(34,5), «питание» — 6(34,5), «обед» — 6(34,5), «насыщение» — 6(34,5), «кухня» — 6(34,5), «фигура» — 5(44,5), удовлетворение — 5(44,5), тяжелая — 5(44,5), сочный — 5(44,5), сила — 5(44,5), приготовленная — 5(44,5), пища — 5(44,5), отдых — 5(44,5), любовь — 5(44,5), завтрак — 5(44,5), вина — 5(44,5), аромат — 5(44,5), шоколад — 4(56), хорошо — 4(56), польза — 4(56), мама — 4(56), качество — 4(56), изысканная — 4(56), жизнь — 4(56), друзья — 4(56), диета — 4(56), деньги — 4(56), борщ — 4(56), эмоции — 3(73,5), хочу — 3(73,5), ужин — 3(73,5), тарелка — 3(73,5), сыр — 3(73,5), стресс — 3(73,5), страх — 3(73,5), спорт — 3(73,5), соленое — 3(73,5), ресторан — 3(73,5), расслабление — 3(73,5), продукты — 3(73,5), огурец — 3(73,5), мороженое — 3(73,5), морепродукты — 3(73,5), кушать — 3(73,5), конфеты — 3(73,5), есть — 3(73,5), естественная — 3(73,5), еда — 3(73,5), горячая — 3(73,5), вечер — 3(73,5), веселый — 3(73,5), блюдо — 3(73,5).

У осіб без орторексії спостерігалися наступні асоціації: «вкусная» — 56 (1), «удовольствие» — 20 (2), «мясо» — 12 (4), «Готовить» — 12 (4), «сладкий» — 12 (4), «радость» — 11 (6,5), «еда» — 11 (6,5), «приятный» — 10 (8), «энергия» — 9 (10,5), «жир» — 9 (10,5), «жизнь» — 9 (10,5), «друзья» — 9 (10,5), «здоровье» — 8 (14,5), «вес» — 8 (14,5), «обед» — 8 (14,5), «голод» — 8 (14,5), «семья» — 7 (19), «ужин» — 7 (19), «питание» — 7 (19), «калорийный» — 7 (19), «полезный» — 7 (19), «насыщение» — 6 (24,5), «овощи» — 6 (24,5), «чай» — 6 (24,5), «салат» — 6 (24,5), «острая» — 6 (24,5), «запах» — 6 (24,5), «тепло» — 5 (31,5), «полезная» — 5 (31,5), «отдых» — 5 (31,5), «потребность» — 5 (31,5), «сытость» — 5 (31,5), «вредная» — 5 (31,5), «мороженое» — 5 (31,5), «силы» — 5 (31,5), «хлеб» — 4 (43), «забота» — 4 (43), «общение» — 4 (43), «тело» — 4 (43), «кафе» — 4 (43), «спокойствие» — 4 (43), «завтрак» — 4 (43), «необходимость» — 4 (43),

«пицца» — 4 (43), «суп» — 4 (43), «фрукты» — 4 (43), «наслаждение» — 4 (43), «сыр» —, 4 (43), «хорошая» — 4 (43), «борщ» — 3 (57,5), «шоколад» — 3 (57,5), «ресторан» — 3 (57,5), «горячая» — 3 (57,5), «тяжесть» — 3 (57,5), «любовь» — 3 (57,5), «посуда» — 3 (57,5), «праздник» — 3 (57,5), «время» — 3 (57,5), «диета» — 3 (57,5), «путешествия» — 3 (57,5), «аппетитная» — 3 (57,5), «картошка» — 3 (57,5).

Аналіз проводився тільки тих асоціацій, які використані в групі не випадково за принципом опосередкованого вимірювання і зіставлення – частоти (ваги) використаних в групі асоціацій та дозволяє побудувати умовну групову "міру" вираженості (табл. 1) параметра опису. Для цього всі невідповідні описи нормувалися на основі загального числа асоціацій. На основі нормованої оцінки ми порівнювали представленість в описах групи характеристики «їжі». Таким чином не випадковими є характеристики з мірою вираженості 0,08.

При порівнянні асоціативних полів двох стимулів (значень) встановлювалася їх міра семантичної близькості різних значень, яка визначалася через збіг перетин їх семантичних полів. У психолінгвістиці зазвичай використовується коефіцієнт перетину Д. Діза, проте є більш легкий спосіб отримати дані для аналізу. Пропонувалося визначати міру семантичної близькості за допомогою більш простою для розрахунку і більш логічною по суті (просто розподіл збігів на загальну суму) формулою:

$$K = N_{1,2} / (N_1 + N_2)$$

де $N_{1,2}$ - сума збігів асоціацій;

N_1 - кількість асоціацій на перший стимул;

N_2 - кількість асоціацій на другий стимул.

$$K = 545 + 369 / 1168 + 829;$$

$$K = 0,457$$

В зведеній таблиці визначено лише ті асоціації, що є спільними як для осіб з наявною, так із відсутньою орторексією. Ці асоціації входять в групову асоціативну семантичну універсальну стимулу "їжа" та підлягають

подальшому аналізу.

Таблиця 1

Загальний статистичний ряд оцінок дихотомічних шкал у осіб з наявною та відсутньою орторексією

№ п/п	Асоціації орторексів на слово-стимул «їжа»	Частота орторексів на слово-стимул «їжа»	Міра вираженості на асоціацію для осіб з орторексією	Частота не орторексів на слово-стимул «їжа»	Міра вираженості на асоціацію для осіб без орторексії
1	«вкусная»	97	0.46	57	0.49
2	«полезная»	58	0.28	11	0.09
3	«удовольствие»	42	0.20	20	0.17
4	«здоровье»	32	0.15	8	0.07
5	«фрукты»	14	0.07	4	0.03
6	«овощи»	14	0.07	6	0.05
7	«радость»	14	0.07	11	0.09
8	«энергия»	13	0.06	9	0.08
9	«сытая»	13	0.06	5	0.04
10	«питательный»	11	0.05	10	0.09
11	«калорийный»	11	0.05	7	0.06
12	«голод»	11	0.05	8	0.07
13	«мясо»	10	0.05	12	0.10
14	«жир»	10	0.05	9	0.08
15	«сладкий»	9	0.04	12	0.10
16	«приятный»	9	0.04	10	0.09
17	«необходимость»	9	0.04	4	0.03
18	«наслаждение»	9	0.04	4	0.03
19	«вредная»	9	0.04	5	0.04
20	«спокойствие»	8	0.04	4	0.03
21	«общение»	8	0.04	4	0.03
22	«Готовить»	8	0.04	12	0.10
23	«аппетитный»	8	0.04	3	0.03

24	«теплый»	7	0.03	5	0.04
25	«вес»	8	0.04	8	0.07
26	«суп»	6	0.03	4	0.03
27	«семья»	6	0.03	7	0.06
28	«салат»	6	0.03	6	0.05
29	«питание»	6	0.03	7	0.06
30	«обед»	6	0.03	8	0.07
31	«насыщение»	6	0.03	6	0.05
32	«тяжелая»	5	0.02	3	0.03
33	«сила»	5	0.02	5	0.04
34	«любовь»	5	0.02	3	0.03
35	«отдых»	5	0.02	5	0.04
36	«завтрак»	5	0.02	4	0.03
37	«шоколад»	4	0.02	3	0.03
38	«хорошая»	4	0.02	4	0.03
39	«жизнь»	4	0.02	9	0.08
40	«друзья»	4	0.02	9	0.08
41	«диета»	4	0.02	3	0.03
42	«борщ»	4	0.02	3	0.03
43	«ужин»	3	0.01	7	0.06
44	«сыр»	3	0.01	3	0.03
45	«ресторан»	3	0.01	3	0.03
46	«мороженое»	3	0.01	5	0.04
47	«еда»	3	0.01	11	0.09
48	«горячая»	3	0.01	3	0.03
	Сума збігів асоціацій	545		369	

На підставі викладеного встановлено ознаки асоціативного поля слова «їжа», що дозволило більш повно проаналізувати відношення до даного слова як у осіб з орторексією, так і у осіб без неї. Основу асоціативного поля поняття «їжа» складає слово «смачний» (delicious) та його похідні. Наступні

слова є більше тематично віддаленими та складають центр значень (у порівнянні міри вираженості, наприклад, 0,46 «смачна» у осіб з орторексією, та 0,28 «корисна». Тоді як у осіб без орторексії міра вираженості – 0,49 «смачна», та 0,09 «корисна»).

Як для осіб, у яких наявна орторексія, так і для тих, у кого орторексія відсутня, важливими характеристиками, з якими асоціюється їжа, є її смак, корисні властивості та задоволення. Асоціативні зв'язки зі словом «здоров'я» є вираженою характеристикою у орторексів, в осіб із відсутньою орторексією даних ознак немає. Щодо осіб без проявів та ознак орторексії, характерними для них є асоціації радість, енергія, поживність, солодкість, готувати, м'ясо, життя, друзі та їжа.

Ключові показники їжі (тактильність, емоційність, впорядкованість) зберігаються як в ядрі структури особистості з орторексією, так і з відсутньою орторексією. Для осіб з орторексією важливою характеристикою є корисність, до якої відноситься слово здоров'я (0,15). Для досліджуваних з відсутньою орторексією важливими характеристиками є емоційна характеристика – радість (0,09) та тактильні поживність (0,09), солодкість (0,10). Також для осіб з орторексією є важливим соціальне оточення: готувати (0,10), життя (0,08), друзі (0,08) та нейтральні асоціації як: їжа (0,09) та м'ясо (0,10).

Таким чином, у респондентів без орторексії важливою основою ставлення до їжі є *соціальна складова*. Натомість, для осіб з орторексією соціальна складова споживання їжі не має значення, важливою складовою є *отримувана від їжі користь*.

Література:

1. Bratman S., Knight D. Health Food Junkies: Orthorexia Nervosa—Overcoming the Obsession With Healthful Eating. New York, NY: Broadway Books. – 2000
2. Donini, L. M., Marsili, D., Graziani, M. P., Imbriale, M., & Cannella, C. (2004). Orthorexia nervosa: A preliminary study with a proposal for diagnosis

and an attempt to measure the dimension of the phenomenon. *Eating and Weight Disorders*, 9(2), 151–157, 2004.

3. Guerrero, L., Claret, A., Verbeke, W., Enderli, G., Zakowska-Biemans, S., Vanhonacker, F., ... & Contel, M. (2010). Perception of traditional food products in six European regions using free word association. *Food quality and preference*, 21(2), 225-233.

4. Nancy S. Koven, Alexandra W. Abry The clinical basis of orthorexia nervosa: emerging perspectives. *National Institutes of Health*. – 2015 – V.11. – P. 385–394.

5. Lahlou, S. (1994). A method to extract social representations from linguistic corpus. Paper presented at the 2nd International Conference on Social Representations, Rio de Janeiro, Brazil

6. Mathieu, J. (2005). What is orthorexia? *Journal of the American Dietetic Association*, 105(10), 1510–1512.

7. Rozin, P. (1999). Food is fundamental, fun, frightening, and far-reaching. *Social Research*, 66, 9–30.

8. Rozin, P., Kurzer, N., & Cohen, A. B. (2002). Free associations to “food:” the effects of gender, generation, and culture. *Journal of research in personality*, 36(5), 419-441.

9. Szalay, L. B., & Deese, J. (1978). Subjective meaning and culture: An assessment through word associations. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

10. Лозова, О. М. Парадокси потребова-мотиваційної сфери осіб з нервовою орторексією [Текст] / О. М. Лозова, О. В. Дробот, М. С. Фатєєва // *Врачебное дело*. – 2017. – № 7. – С. 104-110. – Психічне здоров'я: глобальні виклики XXI ст.: матеріали міжнародної науково-практичної конференції з питань охорони психічного здоров'я.

Summary. The article is devoted to the actual topic of eating disorders. The analysis of modern studies has been conducted; 326 participants were polled. Associated fields to “food” are compared for people with orthorexia nervosa and without it.

Keywords: orthorexia, associative field, eating disorder, ORTO-15 questionnaire, chain associative experiment.

Аннотация. Стаття посвящена актуальній темі порушень пищевого поведіння. Осуществлений аналіз досліджень, опитано 326 респондентів з використанням сучасних методик. Сопоставлені асоціативні поля у осіб з орторексией і без неї.

Ключевые слова. орторексия, ассоциативное поле, нарушение пищевого поведения, Римский опросник нервной орторексии, цепной ассоциативный эксперимент.

КОМПЛАЄНТНІСТЬ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Анотація. Статтю присвячено проблемі визначення психологічних особливостей комплаєнсу логопеда і батьків дітей із вадами мовленнєвого розвитку. На основі отриманих даних обґрунтовано програму розвитку ефективного комплаєнсу між логопедом та батьками, визначено, що психологічне благополуччя значною мірою впливає на рівень комплаєнтності, насамперед в контексті його емоційної складової.

Ключові слова. комплаєнс, комплаєнтність, терапевтичний альянс, мовленнєвий розвиток, психологічне благополуччя, мотивація.

Проблема згоди і ретельного виконання батьками дітей із мовленнєвими вадами призначень логопеда останнім часом набуває все більшої актуальності. У медицині подібна практика позначається терміном «compliance» і українською перекладається переважно як комплаєнс, в психологічній практиці здебільшого позначається як терапевтичний альянс, а у логопедичній, що виникла на перетині медицини, психології і педагогіки, все частіше використовується саме комплаєнс, комплаєнтність. Під терміном «комплаєнтність» розуміється усвідомлена співпраця між логопедом і клієнтом, а також членами його сім'ї, яка виступає обов'язковою умовою будь-якого серйозного втручання (особливо при складних хворобах із ризиком інвалідизації), що забезпечує ефективність корекції. В логопедії комплаєнс зазвичай відбувається між логопедом і батьками дітей із мовленнєвими вадами, оскільки виконання призначень здебільшого залежить саме від них, а не від дітей, які в силу своїх особливостей не можуть усвідомити важливість тих чи інших вправ, медикаментозного лікування для подальшого розвитку та ефективного функціонування в суспільстві. Мова йде про те, що при мовленнєвих порушеннях дитини «суб'єктом» лікувально-педагогічного процесу і батьки дитини, оскільки від їх активності, адекватності та цілеспрямованості поведінки багато в чому залежить ефективність корекції і її результати.

У сучасній медичній, психологічній і педагогічній практиці для позначення комплаєнтності використовують такі поняття, як «compliance» (дія відповідно до правил, тобто процес поведінки за правилами) та його синоніми – «adherence» (результат діяльності людини, яка дотримувалася правил), «capacitance» (можливість, здатність людини діяти за правилами), а також «comprehensive disease management» (керування перебігом хвороби), «concordance» (відповідність, узгодженість), «persistence» (наполегливість).

В англomовній медико-психологічній літературі перевага віддається поняттю «adherence», оскільки, на думку L.Osterberg, T.Blaschke, «compliance» (комплаєнс) передбачає пасивне дотримання пацієнтом призначень лікаря, що не забується на терапевтичному альянсі або контракті між пацієнтом і медичним працівником.

У нашому дослідженні ми використовуємо поняття «комплаєнс» як процес і результат наполегливої та узгодженої взаємодії логопеда і батьків в процесі логопедичної корекції дітей із мовленєвими вадами. У перекладі з англійської наголошується на таких ключових означеннях комплаєнсу як прихильність до думки лікаря, психолога чи логопеда, одностумство, співпраця та спільна відповідальність. Реалії сьогодення ставлять під сумнів дані означення, оскільки часто батьки вважають, що оплативши послуги логопеда, вони знімають з себе відповідальність за мовленнєвий розвиток дитини, в кращому випадку пристосовуючись до вимог фахівця, в гіршому – ігноруючи їх. За таких умов навички формування комплаєнсу стануть в нагоді як логопедам, так і батькам дітей з функціональними обмеженнями. Ми зазначаємо, що нaтепер у педагогічній і логопедичній літературі поняття комплаєнсу не використовується, по суті відбувається його запозичення з медичної практики, де у свою чергу, має кілька значень. Найпоширеніше визначення комплаєсу розуміється як згода на лікування, співпраця з лікарем і виконання всіх вимог терапії [3]. Інше значення – точне, усвідомлене, сумлінне виконання рекомендацій лікаря в процесі лікування, саме воно здебільшого зустрічається у науковій і практичній літературі в контексті

підвищення ефективності медикаментозної терапії. І.Е. Леррік дає досить широке визначення комплаєсу, що містить три складові: тип поведінки, ступінь комплаєнтності і рівень цілеспрямованості пацієнта. При цьому тип поведінки включає прийом препарату, регулярність візитів до лікарів і правильне виконання інших медичних рекомендацій. Ступінь комплаєнтності – це ступінь, з яким пацієнт дотримується рекомендацій лікаря, а рівень цілеспрямованості є характеристикою особистості та визначає не лише цілеспрямованість в досягненні вагомих життєвих цілей, а й в подоланні хвороби, корекції певних особливостей, які суттєво впливають на соціальне функціонування людини.

Однією із дуже значущих груп факторів, що впливають на комплаєнтність, є мікросоціальне середовище людини, яка включає в себе сім'ю, сусідів по будинку, друзів, колег по роботі тощо. Чи може йти мова про комплаєнс логопеда та батьків, якщо останні за порадою сусідів більше довіряють гірудотерапевтам, астрологам, ніж спеціальним, корекційним педагогам? Взаємодія в сім'ї, яка перебуває в стані функціонального рівноваги, забезпечує всім її членам емоційну і фізичну стабільність. У кризовій, стресовій ситуації сім'я втрачає усталеність. Дитина із мовленнєвими вадами, якщо до того ж має серйозні відставання у фізичному та розумовому розвитку, суттєво порушує сформований уклад сім'ї, потребує створення для неї особливого режиму прийому препаратів, виконання логопедичних вправ, перерозподілу обов'язків, змушує змінювати плани на майбутнє, відчувати почуття страху, невизначеності, безпорадності у її батьків. Ефективна логопедична корекція багато в чому залежить від того, яке відношення членів сім'ї до логопедичної допомоги, наскільки успішно долаються негативні стереотипи поведінки, серед яких досить часто виявляються вороже ставлення до медичного персоналу і логопедів, звинувачення в упередженості, неуважності, що, безумовно, негативно позначається на взаєминах між логопедом і клієнтами, а ми наголошуємо, що клієнтами логопедів є не лише діти з мовленнєвими вадами, а й їх батьки.

Серед основних причин низького рівня комплаєнсу фахівців і батьків дітей з мовленнєвими вадами слід виділити наступні: наявність психологічних проблем, насамперед депресивний стан, когнітивні порушення, відсутність впевненості у результативності втручань і ефективності лікування, довогоровалість корекції, її висока вартість [4].

Зарубіжними дослідженнями доведено, що комплаєнс вищий при гострих станах, коли мотивація до лікування чи психологічної корекції якнайвища, натомість у пацієнтів з хронічними станами, якими є й логопедичні вади, зазвичай комплаєнс дещо нижчий, а у психотерапії і тривалій корекції знижується протягом шести місяців від початку втручань. Зазвичай рівень комплаєнсу діагностується на початку роботи з лікарем, психологом чи корекційним педагогом, втім, на нашу думку, існує потреба у періодичній діагностиці зміни рівня комплаєнтності пацієнтів і клієнтів [3].

У медичній практиці використовуються короткі опитувальники (щонайбільше із 10 питань), спрямовані на визначення попереднього досвіду комплаєнтності пацієнта, його налаштованості на співпрацю з лікарем у нинішній ситуації. Одним із таких методів експрес-діагностики є Шкала комплаєнтності Моріскі-Гріна (4-item Medication Adherence Report Scale, MARS), що складається із чотирьох пунктів, які пацієнт оцінює за дихотомічною шкалою «так (0 балів) /ні (1 бал)». Ми адаптували цей опитувальник під потреби логопедичної практики і у нашому дослідженні він виглядає наступним чином. 1) Чи забували ви колись про заплановану зустріч з логопедом? 2) Чи буває так, що ви несерйозно ставитесь до призначень логопеда і прийому лікарських препаратів? 3) Чи пропускаєте ви заняття з логопедом, якщо відчували прогрес у мовленні дитини? 4) Якщо після заняття з логопедом дитина себе погано почуває, відмовляється від занять, чи пропускаєте ви наступну зустріч з логопедом? Високий рівень комплаєнтності оцінюється 4 балами. Результати діагностик батьків дітей з мовленнєвими вадами наведено нижче. Зазначимо, що D. E. Morisky, L. W. Green, D. M. Levine використали термін «medication adherence» для наголосу

не на співпраці лікаря з пацієнтом, а на дотриманні лікарських рекомендацій – в оригіналі – прийому препаратів, у нашому випадку – це візити до логопеда, дотримання систематичності корекційних занять.

Базуючись на опитувальнику комплаєнсу D. E. Morisky, H. Knobel, J. Alonso, розробили Спрощений опитувальник медичної комплаєнтності (Simplified Medication Adherence Questionnaire, SMAQ), якщо у версії D. E. Morisky було чотири питання з дихотомічними відповідями «так/ні», то даний опитувальник складається вже із шести питань, у ньому пацієнту пропонується охарактеризувати свій досвід вживання медичних препаратів протягом конкретного, чітко визначеного часу: одного тижня, останніх вихідних, минулих трьох місяців [3]. На нашу думку, використання спрощеного опитувальника комплаєнтності доречно в медичній галузі, насамперед при гострих станах, натомість хронічні хвороби, психологічні та логопедичні проблеми потребують тривалої корекції, а відповідно, комплаєнтність не вимагає деталізації у часі, до того ж, на перший план виступає рівень мотивації щодо корекції, який даний опитувальник не вимірює.

Наступною методикою, яку доцільно використовувати у медичній психології і логопедичній практиці є стандартизоване інтерв'ю, спрямоване на визначення якісних показників комплаєнсу. Базуючись на методиці, поширеній у зарубіжній клінічній психології, ми розробили власне інтерв'ю для батьків, що містить 33 питань, об'єднаних у сім блоків: демографічна інформація, медичний комплаєнс, причини логопедичної корекції (і відмови від неї), доступність корекційної допомоги, можливість виконувати завдання корекційного педагога і психолога в домашніх умовах, наявність соціальної підтримки, особливості ставлення до мовленнєвих вад дитини.

C. I. Coleman, B. Limone запропонували формулу оцінки комплаєнсу [2], яку можна використати й у психологічній та логопедичній практиці: $\text{відповідальність (кількість відвідувань логопеда / кількість необхідних для корекції занять * 100)} + \text{ефективність (кількість занять, де дитина}$

демонструвала прогрес в мовленнєвому розвитку / кількість днів, що моніторилися * 100) + наполегливість (кількість занять з логопедом, відвіданих із чітко визначеним інтервалом / часовий інтервал * 100).

Натепер у російській психолого-педагогічній і російській практиці успішно використовується опитувальник рівня комплаєнтності [1]. Тест спрямований на виявлення рівня комплаєнтності, яка в свою чергу представлена трьома складовими: соціальна комплаєнтність – прагнення відповідати приписам лікаря зумовлене орієнтацією на соціальне схвалення; емоційна комплаєнтність – схильність дотримуватися медичних рекомендацій зумовлена підвищеною вразливістю і чутливістю; поведінкова комплаєнтність – прагнення дотримуватися медичних рекомендацій спрямоване на подолання хвороби, яка сприймається як перешкода.

Опитувальник містить 66 тверджень, які досліджуваний оцінює за 3-бальною шкалою: від ніколи до завжди. За результатами діагностики визначається низький, помірний і високий рівень комплаєнтності за кожною шкалою, а також загальний рівень комплаєнтності.

Ми зазначаємо, що ефективності комплаєнсу фахівців і батьків дітей з мовленнєвими вадами перешкоджають наступні бар'єри: нерозуміння значення психокорекційних і логопедичних втручань, неусвідомлення впливу вад мовленнєвого розвитку на когнітивний і соціальний розвиток дитини, заперечення необхідності регулярних занять не лише з логопедом та корекційним педагогом, а й необхідності виконання домашніх завдань, самостійної роботи з дитиною вдома, неможливість ефективно організувати час і побут дитини, відсутність знань про психологічні, логопедичні, корекційні послуги, потрібні дитині, а також перенасиченість різноманітною, часто суперечливою інформацією щодо стану дитини та перспектив її подальшого розвитку. Базуючись на зарубіжних дослідженнях ми пропонуємо такі методи підвищення ефективності комплаєнсу: надання батькам інформації в усному та письмовому вигляді, при цьому слід

враховувати рівень когнітивного розвитку батьків, їх емоційний стан; приділення уваги зворотньому зв'язку – вислуховування сумнівів батьків, результатів їх спостережень за динамікою розвитку дитини; відеофіксація ефективності корекційних втручань; залучення до корекційної роботи усіх значущих для дитини осіб (почасти це старше покоління в родині, сиблінги тощо).

Література:

1. Кадыров, Р.В. Опросник «Уровень комплаентности»: монография / Р. В. Кадыров, О. Б. Асриян, С. А. Ковальчук. – Владивосток : Мор. гос. ун-т, 2014. – 74 с.
2. Coleman C. I. Dosing frequency and medication adherence in chronic disease / C. I. Coleman, B. Limone // Journal of Managed Care Pharmacy. – 2012. – № 18(7). – P. 527-539.
3. Knobel H. Validation of a simplified medication adherence questionnaire in a large cohort of HIV-infected patients: the GEEMA Study / H. Knobel, J. Alonso // Aids. – 2012. – № 16(4). – P. 605-613.
4. Rodgers P. T. Medication nonadherence: Part II--A pilot study in patients with congestive heart failure / P. T. Rodgers, D. M. Ruffin // Managed care interface. – 2018. – № 11(9). – P. 67-90.

Аннотация. Статья посвящена проблеме определения психологических особенностей комплаенса логопеда и родителей детей с недостатками речевого развития. На основе полученных данных обоснованно программу развития эффективного комплаенса между логопедом и родителями, определено, что психологическое благополучие в значительной степени влияет на уровень комплаентности, прежде всего в контексте его эмоциональной составляющей.

Ключевые слова. Комплаенс, комплаентность, терапевтический альянс, речевое развитие, психологическое благополучие, мотивация.

Abstract. The article is devoted to the problem of determining the psychological peculiarities of the compliment of the speech therapist and parents of children with speech disorders. On the basis of the obtained data, the program of development of effective complication between the speech therapist and parents is substantiated; it is determined that psychological well-being to a large extent influences the level of compliance, especially in the context of its emotional component.

Keywords. Compliance, compliance, therapeutic alliance, speech development, psychological well-being, motivation.

Харченко Надія Анатоліївна
кандидат психологічних наук
викладач кафедри психології Уманського державного
педагогічного університету імені Павла Тичини
kharchenkon.a@ukr.net

Парфенюк Альона Вікторівна
магістрантка факультету соціальної та
психологічної освіти Уманського державного
педагогічного університету імені Павла Тичини

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОБРАЗУ Я МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ

Анотація. Дана стаття присвячена теоретичному аналізу поняття «образ Я», зокрема у майбутніх психологів, визначено особливості професіоналізації сучасних студентів, теоретико-емпіричні підходи до Я-образу та Я-концепції, доведено зв'язок образу Я та професійної ідентичності майбутнього психолога.

Ключові слова: образ Я, Я-концепція, професіоналізація, самосвідомість, професійна ідентичність.

Актуальність проблеми. Соціальні перетворення, що відбуваються на сучасному етапі в нашій державі, зумовлюють необхідність глибокого осмислення вимог суспільства до особистості та поведінки, рівня інтелекту і професійного потенціалу практичного психолога. Ці вимоги переакцентовують змістовий контент, професійно-предметний та технологічний простір знань і умінь, які необхідні сучасному психологу, значно підвищують вимоги до його етичних та моральних якостей. Проблема підготовки практичних психологів набула сьогодні особливого значення у зв'язку із великим соціальним замовленням на цю спеціальність та різними формами їхньої підготовки. Питання про зміст образу Я психолога у свідомості студентів-психологів є важливим аспектом моніторингу процесу та результату професійної освіти і професійного становлення, підставою для прогнозу професійної поведінки і якості професійної діяльності. У психологічній діяльності більше, ніж в будь-який інший, успіх професійної діяльності та ефективність виконання трудових обов'язків залежить від

сформованості професійної самосвідомості, образу Я фахівця, усвідомлення себе як професіонала, наявності та ступеня розвитку у психолога професійно значущих якостей його особистості. Особливості професійної Я-концепції досліджувалися у представників різних професій –вчителів, юристів, державних службовців, психологів тощо, водночас за межами уваги дослідників досі залишається системний аналіз психологічних умов формування професійної Я-концепції майбутніх рятівників упродовж їхнього навчання у ВНЗ [3].

Наявна система підготовки практичних психологів зорієнтована, головним чином, на оволодіння студентами певною системою теоретичних знань, засвоєння зовнішніх вимог, спеціальних умінь та технік. Однак специфіка професії, її спрямованість передусім на надання психологічної допомоги іншим передбачають те, що основним інструментом роботи психолога, крім тестів, спеціальних методик та іншого, має виступати його власна особистість, самооцінка, цінності, образ себе та навколишнього. Я-концепція є засобом саморегуляції суб'єкта (В.С. Мерлін, Л.Д. Олійник, І.І. Чеснокова, В.В. Столін). Вона як різновид самосвідомості має виражену змістову специфіку. Так, П.О. Шавір характеризує професійну Я-концепцію як вибірккову активність самосвідомості, що підпорядковується завданню професійного самовизначення і проявляється в усвідомленні себе суб'єктом професійної діяльності.

Закономірності розвитку професійної самосвідомості вивчала низка дослідників (В.Н.Козієв, Ю.Н.Кулюткін, Г.І.Метельський та ін.) і в тому числі самосвідомості та образу Я психолога (І.П.Андрійчук, Н.С. Глуханюк, Є.О.Клімов, К.О.Міхно, Д.Д.Отіч, Т.Б.Хомуленко та ін.). Для розуміння психологічних характеристик розвитку образу фахівців соціономучних професій велике значення мають праці О.О.Бодальова, Л.С.Виготського, Ф.Н.Гоноболіна, Ю.М.Кулюткіна, А.К.Маркової, В.О.Моляко, Г.В.Ложкіна, В.А.Семиченко, В.О.Сластьоніна, Г.С.Сухобської, Н.М.Тарасевич, А.І.Щербакова, Т.С.Яценко та інших. Водночас необхідність вивчення

усвідомлення студентом самого себе і ставлення до себе є важливою передумою становлення зокрема й професійної ідентичності майбутнього психолога. Категорія “Я-образ” (образ “Я”) розглядається науковцями з позицій: 1) когнітивного компоненту, що характеризує пізнавальні процеси особистості (М.Й.Боришевський, Л.В.Долинська, П.Р.Чамата та ін.); 2) когнітивної складової фізичного “Я” людини (Є.Т.Соколова, Р.Екман, М.Мaltz та ін.); 3) комплексного відображення системи особистісних ставлень (А.Г.Асмолов, І.Д.Бех, О.В.Скрипченко та ін.); 4) розуміння людини як душевно-духовної істоти (В.О.Татенко та ін.); 5) метапсихологічної категорії процесів самосвідомості (А.В.Петровський, М.Г.Ярошевський та ін.).

Серед досліджень психологічних особливостей образу Я саме майбутніх психологів виділяють: особистісне і професійне самовизначення психолога-практика; образ психотерапевта в повсякденній свідомості і само-сприйнятті; образ Я майбутнього психолога [1]. Під професійним образом Я маємо на увазі систему установок особистості на себе у їх проекції на професійну діяльність (Є.О.Клімов, В.І.Осьодло). Професійний образ Я – динамічна система уявлень професіонала про себе як про суб’єкта професійної діяльності. Він є складним особистісним утворенням, що формується під впливом професійного середовища і активної участі суб’єкта в професійній діяльності [2].

За концепцією В.В.Століна образ Я складається з двох компонентів: знань про себе та самоствавлення. В індивідуальній життєдіяльності смисл Я тотожний самооцінці, він виконує адаптивну функцію стосовно діяльності суб’єкта. В такому розумінні смисл Я носить оціночний характер, у той час як образ Я виконує в основному функцію цілепокладання [5].

Розкриваючи особливості взаємовпливу уявлень про себе та активності суб’єкта, В.Ф.Сафін виділяє такі основні функції образу Я: самосхвалення, самоствердження, самооцінку, саморегуляцію, самоспонування. Таку багатофункціональність образу Я автор розглядає як умову диференціації

особою своїх інтенцій, потенцій, посиденцій; нормативних вимог, що ставляться до нього або засвоєних ним. Кожне з цих утворень, взаємодіючи з іншими, постає як спонука і регулятор поведінки людини, як контроль самосвідомості [3]. Схожої думки дотримується Т.М.Титаренко, яка вважає, що образ Я не є ізольованою, автономною сутністю, він постійно взаємодіє з соціальним світом. Ставлення до себе, думки про себе, розуміння себе знаходиться в динаміці відповідно до оцінок і думок, що виникають під час спілкування, спільної діяльності. Цей образ, як поєднання когнітивного, афективного та поведінкового компонентів, з'являється при віділенні себе з навколишньої дійсності та порівнянні з різними не-Я [6].

За позицією К.Роджерса, “Я-концепція” є ядром особистості, в якому сконцентрована здорова і конструктивна “тенденція до самоактуалізації” як головна рушійна сила життя. Особистісне зростання – це прагнення перебудувати чи змінити власне “Я” і своє ставлення до життя, зробити його зрілим. На думку вченого, зростання особистості визначають зміни, які актуалізують здібності людини відчувати себе і бути відкритою тому, що відбувається усередині неї, розуміти і приймати себе такою, якою вона є. По-іншому, що в динамічному процесі розвитку людини особистісне зростання пов'язане зі зміною способів сприйняття власного внутрішнього світу [4]. Досліджуючи професійну Я-концепцію особистості, потрібно відзначити, що вона структурується через усвідомлення власної належності до професійної спільноти. Відбувається визначення „Я” шляхом зважання його відповідності професійним еталонам і професійним ролям.

Висновки. Отже, генеза образу Я як складний та багатовимірний процес тісно пов'язаний з психічним відображенням як шляхом пізнання людиною самої себе, своєї діяльності і поведінки, так і шляхом пізнання соціального життя і соціальних відносин, пізнання інших. Водночас, аналіз вітчизняних та зарубіжних психологічних досліджень дозволяє зробити висновок, що проблема образу Я входить у більш широкий контекст психологічної проблеми Я в цілому. В поняття „образ Я ” дослідники вкладають різний

зміст і по-різному його трактують: суб'єктивне Я; результат взаємодії Я і не-Я; структурний компонент самосвідомості; розмаїтість ролей; настановна система; узагальнене уявлення; сторона ціннісності; афективно-когнітивне уявлення. Розмаїття ідей і теоретичних підходів до цієї проблеми вказує на невизначеність і суперечливість поглядів. Тому закономірно розглядаються різні аспекти образу Я у розвитку особистості. Однак, можна виділити важливі позитивні моменти, що допомагають зрозуміти роль образу Я у розвитку особистості: співвіднесення його з самооцінками, із ціннісними орієнтаціями особистості, з окремими уявленнями, з особистісним спілкуванням, з конфліктом мотивів. Розвиток образу Я є опосередкованим діяльністю та спілкуванням і залежить від того, які об'єктивні відношення відкриваються перед суб'єктом. Звідси очевидно, що першою умовою розгортання соціальної активності особи може бути її здатність відобразити у своїй самосвідомості у вигляді системи самооцінок результати попередніх діяльностей, оцінок оточення, реальних досягнень, а другою – безпосереднє спричинення активності образом Я.

Література:

1. Бушай І.М. Теоретичні підходи до проблеми формування “Я-образу” в підлітковому віці / І.М. Бушай // Психологія. Збірник наукових праць. Випуск 1. (НПУ ім.М.П.Драгоманова). – Київ, 1998. – С.147-151
2. Климов Е.А. Пути в профессионализм (Психологический взгляд): Учебное пособие / Е.А.Климов. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003. – 320 с.
3. Отич Д.Д. Динаміка змін змісту Я-концепції майбутніх психологів у процесі професійної підготовки / Д.Д. Отич // Педагогіка і психологія. – 2012. – №4. – С. 75-79
4. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Роджерс. – М. Прогресс: 1994. – 247 с.
5. Столин В.В. Самосознание личности / В.В.Столин. – М.: МГУ, 1983 – 286 с.
6. Титаренко Т.М. Сучасна психологія особистості / Т.М.Титаренко. – К.: Марич, 2009. – 232 с.

Аннотация. Данная статья посвящена теоретическому анализу понятия «образ Я», в частности в будущих психологов, определены особенности профессионализации современных студентов, теоретико-эмпирические

підходи к Я-образу и Я-концепции, доказана связь образа Я и профессиональной идентичности будущего психолога.

Ключевые слова: образ Я, Я-концепция, профессионализация, самосознание, профессиональная идентичность.

Abstract. This article is devoted to the theoretical analysis of the concept "image of me", in particular for future psychologists, features of the professionalization of modern students, theoretical-empirical approaches to the I-image and the I-concept, and the connection between the image of I and the professional identity of the future psychologist.

Key words: image of I, I-concept, professionalism, self-awareness, professional identity.

Черкаська Євгенія Феліксівна

аспірантка лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, (м. Київ)

cherkaskaef@ukr.net

ЕМОЦІЙНА СТІЙКІСТЬ ЯК ОДИН ІЗ КОМПОНЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

Анотація. У статті надано короткий аналіз емоційної стійкості, її показників та компонентів. Емоційна стійкість розглядається як невід'ємна частина професійної компетентності, перш за все, емоційної культури педагога. Емоційна стійкість викладача визначається як властивість особистості, що дозволяє йому здійснювати професійну діяльність в різних по модальності емоційних ситуаціях. Розглядається, як процес формування емоційної стійкості впливає на особистість вчителя в період модернізації освіти.

Ключові слова: емоційна стійкість, емоційна напруженість, емоційне виснаження, деперсоналізація, професійна деформація, психологічна компетентність, педагогічна ригідність, соціально-психологічна терпимість, самореалізація.

Сучасний навчально-виховний процес висуває великі вимоги до особистості вчителя, тим її якостям, які необхідні для ефективної взаємодії з учнями. Серед численних якостей, – які повинні бути сформовані у вчителя, виділяється як один із найбільш значущих – емоційна стійкість.

Емоційна стійкість викладача визначається як властивість особистості, що дозволяє йому здійснювати професійну діяльність в різних по модальності емоційних ситуаціях. Емоційна стійкість – одна з важливих

компонентів професійно-педагогічної культури викладача, так як педагогічна діяльність є однією з найбільш стресогенних. Вчитель більше за інших схильний синдрому соціального, емоційного та професійного вигорання, що виявляється механізмом захисту його свідомості від гіперінформаційної сфери діяльності.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях педагог розглядається як цілісний суб'єкт, активний, вільний і відповідальний в проектуванні, здійсненні і творчому перетворенні власної діяльності в культурно-історичному контексті професійної праці [2, 6, 8, 15, 21, 22].

Сьогодні у більшій частині сучасних педагогів відзначається стан емоційної напруженості у професійній діяльності, який проявляється в зниженні стійкості психічних функцій і зниженні працездатності. Крім цього, часто повторювані несприятливі емоційні стани призводять до закріплення негативних особистісних якостей педагога (дратівливості, тривожності, песимізму і т.д.), що негативно позначається на ефективності педагогічної діяльності і здоров'я, викликаючи різного роду психосоматичні захворювання.

До психологічних напружених ситуацій педагогічної діяльності дослідники (А. Маркова, Л. Митіна, М. Рибаківа, І. Риданова та інші) відносять: ситуації взаємодії вчителя з учнями на уроці (порушення дисципліни і правил поведінки, непередбачені конфліктні ситуації, непослухання, ігнорування вимог вчителя, «дурні» питання і т.п.); ситуації, що виникають у взаєминах з колегами та адміністрацією школи (різкі розбіжності в думках, перевантаженість дорученнями, конфлікти при розподілі навантаження, надмірний контроль за навчально-виховною роботою, непродуманість нововведень і т.п.); ситуації, взаємодія вчителя з батьками учнів (розбіжності в оцінці учня вчителем і батьками, неувага з боку батьків до процесу виховання дітей) [13].

Як не парадоксально, але вчителі самі обирають такий непростий професійний шлях, який може проходити, на думку багатьох дослідників, не

тільки конструктивним, а й деструктивним шляхом. Значна частина негативних новоутворень, які супроводжують деструктивну професіоналізацію, становить групу змін, які отримали в психології назву жорсткої рольової поведінки, що обумовлює професійну деформацію особистості.

Найпоширенішими особистісно-професійними деформаціями вчителя є: деперсоналізація, емоційне або фізичне виснаження, педагогічна ригідність.

Деперсоналізація – деформація відносин з іншими людьми: або підвищення залежності від інших, або підвищення негативізму, цинічності установок і почуттів по відношенню до реципієнтів (учнів), виникнення байдужого і навіть негативного ставлення до людей, які обслуговує за родом роботи (контакти з людьми стають формальними, знеособленими; виникаючі негативні установки можуть спочатку мати прихований характер і виявлятися у внутрішньо стримуючи роздратування, яке з часом проривається назовні і приводить до конфліктів: подібні стани мають місце в замкнутих робочих колективах) [17].

Зокрема, Є. Рогов так визначає цей психологічний феномен: «Видаючи себе не за того, ким він є насправді, вступаючи, по суті справи, в особистісний дисонанс, індивід обмежує свою активність, проявляє свою роздвоєність, не може повністю самореалізуватися в професії. У таких випадках розвиток особистості переходить у фазу деформації і може проявлятися в різних формах неадекватності ... » [20].

Тим часом, Н. Москвіна в своїй статті «Ризик особистісно-професійних деформацій вчителя» пише, що в процесі професійної педагогічної діяльності у вчителя формуються такі якості, як догматична прихильність загальноприйнятим правилам і інструкціям, ригідність установок, відсутність схильності до переживання, низька комунікабельність, тенденція до демонстративних проявів, високий фактор агресії і низький – доброзичливості, тривожність, фрустрованість, напруженість, дратівливість,

дистантність, внутрішня невпевненість, зниження творчих здібностей і самокритичності. Багато з цих якостей виникають як наслідок психологічних та інформаційних перевантажень «душевного стомлення» і надалі починають грати роль захисту від них [14].

Емоційне або фізичне виснаження – відчуття емоційного перенапруження, відчуття спустошеності, вичерпаності своїх емоційних ресурсів (людина відчуває, що не може радіти роботі з таким натхненням, бажанням, як раніше); основна складова «емоційного виснаження»: переживання зниженого емоційно фону; байдужість або емоційне перенасичення; «Афективний» компонент – скарги на здоров'я; нервові напруження [17]. Емоційне чи фізичне виснаження дуже часто супроводжується – «емоційним вигоранням».

На думку В. Бойко «емоційне вигорання» – це вироблений особистістю механізм психологічного захисту у формі повного або часткового виключення емоцій (зниження їх енергетики) у відповідь на вибрані психотравмуючі впливи [4].

Так, І. Андрєєва в своїй статті «Емоційна компетентність в роботі вчителя» висловлює важливу думку про те, що психологічні навантаження, одержувані педагогом, призводять до розвитку у нього професійного стресу. Емоційна напруженість особливо впливає на молодих педагогів. Результати досліджень показують, що синдром «емоційного вигорання» при відсутності систематичної роботи щодо його профілактики починає проявлятися у майбутніх педагогів ще в період навчання у вузі. Професійний обов'язок зобов'язує вчителя приймати зважені рішення, контролювати дратівливість, відчай, стримувати спалахи гніву. Однак зовнішнє стримування емоцій не призводить до заспокоєння і не сприяє психологічному і фізичному здоров'ю. Часто повторювані несприятливі емоційні стани призводять до закріплення негативних особистісних якостей педагога, таких як дратівливість, тривожність, песимізм, що, в свою чергу, негативно позначається на

ефективності його діяльності та взаємовідносини з дітьми та колегами. Все це призводить до загальної незадоволеності педагога своєю професією.

На думку цього автора, управління власними емоціями і розуміння емоцій оточуючих – це найбільш важливі якості, необхідні для успішного педагогічної праці [1].

Крім того, М. Борисова, вивчаючи психологічні детермінанти емоційного вигорання у педагогів, говорить про те, що дослідження педагогічної діяльності показали, що вона має ряд особливостей, що дозволяють характеризувати її як потенційно емоціогенне. Висока емоційна напруженість обумовлена наявністю великого числа факторів стресу, постійно присутніх в роботі вчителя. Це такі особливості діяльності, як високий динамізм, нестача часу, значне перевантаження, складність виникаючих педагогічних ситуацій, рольова невизначеність, соціальна оцінка, необхідність здійснення частих і інтенсивних контактів, взаємодія з різними соціальними групами і т. п. [5].

Педагогічна (емоційна, інтелектуальна, поведінкова) ригідність – труднощі «перелаштовування» психіки на відображення нових умов, опірність змінам, свого роду непроникність, відсталість, інертність, нездатність суб'єкта змінити намічену програму дій в умовах, що змінилися [17].

Однак, А. Єрошенко встановлено, що при низькому рівні педагогічної майстерності ригідність виступає в якості фактора, що утрудняє адекватне прийняття і перетворення складних ситуацій спілкування, сприяє закріпленню жорстких стереотипів у виборі педагогічного впливу [7].

Наявність даної деформації робить вчителів, які викладають несхожі предмети, які працюють в різних навчальних закладах, які проповідують відмінні педагогічні погляди, мають неоднаковий темперамент і характер схожими один на одного.

«Транслюючи» своїм учням зразки готового досвіду, зведеного в ранг непорушної істини, вони стають несприйнятливими до нового досвіду, нездатними до творчого, вирішення проблемних ситуацій.

Емоційна стійкість педагога є здатністю індивідуума до адекватного і гнучкого реагування на значущі зміни внутрішніх (мотиваційних, емоційних, вольових, когнітивних, перцептивних) і зовнішніх (фактори соціального середовища) факторів, і характеризується сформованістю навичок психорегуляції, стійкості, стабільності і супротиву педагога фрустрації і стресогенним впливом в практичній педагогічній діяльності.

Сучасна школа вимагає від учителя емоційної стійкості, врівноваженості, великої витримки. Високе почуття любові до своїх вихованців має поєднуватися з досить високим рівнем самовладання, умінням керувати своїми емоціями.

Важливою професійно-значущою якістю особистості педагога є соціально-психологічна терпимість. Від розвиненості цієї якості в істотній мірі залежить ефективність педагогічного спілкування в цілому, а також ефективність пізнання педагогом особистості учня. Часто в процесі педагогічного спілкування не досягається позитивний результат або навіть створюються критичні, конфліктні ситуації через вплив ригідних установок особистості, невміння педагога стати на позицію співрозмовника, неупереджено віднестися до іншої думки.

Для вчителя важливо вміти правильно виявляти свої почуття, знаходити відповідні в даний момент вербальні і невербальні форми поведінки, бути зрозумілим учнями. У цьому закладається функція самопрезентації, яка також допомагає процесу самовираження вчителя [3].

Розглядаючи емоційну стійкість як інтегральну властивість психіки, що виражається в здатності долати стан зайвого емоційного збудження при виконанні складної діяльності, можна зробити висновок: емоційна стійкість вчителя – це інтеграційна якісна характеристика його як суб'єкта педагогічної

діяльності, що відображає високий рівень стабілізації установок, емоційно-вольових процесів і станів індивіда.

Розвиток емоційної стійкості є однією з найбільш важливих сторін професійної підготовки майбутнього вчителя. Емоційна стійкість допомагає зберігати активність, працездатність, ефективно взаємодіяти з учнями, батьками та колегами, отримувати задоволення від роботи і уникати раннього професійного «вигорання».

У зв'язку з цим, емоційна стійкість до різного роду напруженим факторів професійної діяльності розглядається нами як професійно значуща якість особистості майбутнього вчителя. Розвитку даної якості необхідно приділяти особливу увагу в системі підготовки майбутнього фахівця.

Педагогічна діяльність здійснюється в постійній зміні обставин, умов, ситуацій і станів, і педагог повинен володіти не тільки професійною гнучкістю і лабільністю, а й мати високий рівень сформованості емоційної стійкості. При цьому особливої актуальності набуває проблема формування емоційної стійкості як однієї з професійно значущих якостей та особистісних особливостей педагога. Це є критерієм професіоналізму та ефективності педагогічної діяльності.

Учитель повинен уміти успішно протистояти різним стрес-факторам педагогічного праці. Тому стає зрозумілим, що підготовка студентів, що спрямована на розвиток емоційної стійкості, є невід'ємною частиною їх професійно-педагогічної готовності до майбутньої професії.

Низький рівень психологічної культури, недостатній розвиток комунікативних здібностей, навичок саморегуляції призводить до того, що значна частина педагогів страждає численними соматичними та нервово-психічними хворобами, викликаними стресом [9]. Це, в свою чергу, є основною причиною прогресуючої невротизації школярів, які значну частину свого життя проживають в невротичному середовищі, створюваному іншими вчителями [12].

Формування емоційної стійкості педагога передбачає використання інтегративної технології формування емоційної стійкості майбутнього педагога як цілісної задачно-структурованої сукупності додаткових операцій і процедур.

Процес формування емоційної стійкості, що спрямована на розвиток внутрішніх (когнітивна, емоційна, поведінкова і комунікативна сфери) і використання зовнішніх (фактори соціального середовища) ресурсів, носить цілісний характер і здійснюється протягом усіх років навчання у вузі, пронизуючи всі компоненти освітнього процесу.

Психологічна компетентність вчителя є складовою частиною його професійної компетентності [10]. Вона включає в себе не тільки систему психологічного знання про учня, а й уміння будувати спілкування з учасниками педагогічного процесу. Психологічна компетентність вчителя розширює його уявлення про педагогічну майстерність, яке традиційно спрямоване на реалізацію лише педагогічних цілей. Завдання формування психологічної компетентності орієнтує вчителя на зміну і виховання самого себе. Вона нормалізує процес спілкування, забезпечує психологічну саморегуляцію, мобілізує внутрішні ресурси вчителя, дозволяє самостійно знімати стреси, які виникають в процесі професійної діяльності, допомагає виробити стійкість і адекватні способи взаємодії з учнями [16].

Література:

1. Андреева И.Н. Эмоциональная компетентность в работе учителя / И.М. Андреева / Народное образование. – 2006. – № 2. – С. 216-223.
2. Анисимов О.С. Акмеологические основы рефлексивной самоорганизации педагога: творчество и культура мышления: Автореф. дис.док. психол. наук. М, 1994. – 32 с.
3. Анохин П.К. Системные механизмы высшей нервной деятельности / П.К. Анохин. – Москва: Наука, 1979. – 454 с.
4. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко. – М.: Филин, 1996. – 472 с.
5. Борисова М.В. Психологічні детермінанти феномена емоційного вигорання у педагогів / М.В. Борисова // Питання психології. – 2005. – № 2. – С. 96-104.

6. Деркач А.А. Психология развития профессионала / А. А. Деркач, В.Г. Зазыкин, А.К. Маркова. – М.: РАГС, 2000. – 320 с.
7. Ерошенко А.А. Особенности установок учителя на разных этапах овладения мастерством / А.А. Ерошенко // Психология учителя. – М., 1989. – С. 14-17.
8. Исаев И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя в высшей школе / И.Ф. Исаев. – М., 1993. – 120 с.
9. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса / Л.А. Китаев-Смык. – М.: Наука, 1983. – 368 с.
10. Маркова А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М., 1993. – 327 с.
11. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. Москва: Знание, 1996. – 285 с.
12. Митіна Л.М. Професійна діяльність педагога: Навч.посібник для студ. вищ. пед. навч. Закладів / Л.М. Митіна. – М.: Видавничий центр «Академія», 2005. – 429 с.
13. Митіна Л. М. Психологія праці та професійного розвитку вчителя / Л.М. Митіна. – М.: Академія, 2004. – 320 с.
14. Москвина Н.Б. Риск личностно-профессиональных деформаций учителя / Н.Б. Москвина // Педагогика. – 2005. – № 8. – С. 61-69.
15. Мудрик А.В. Социальная педагогика. Учебник / А.В. Мудрик. –М.: Академия, 2005. – 328 с.
16. Пахомов В.П. Проблемы психологической подготовки учителя при переходе его из традиционной системы системы обучения в развивающую (Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова): Дис. канд. психол. наук. Томск, 1997. – 32 с.
17. Полякова О.Б. Психогигиена и профилактика профессиональных деформаций личности: учеб. пособие / О.Б. Полякова. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2008. – 304 с.
18. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе: Кн. для учителя / М.М. Рыбакова. – М.: Просвещение, 1991. – 127 с.
19. Риданова И.И. Основы педагогики общения / И.И. Риданова. – Минск: Беларуская наука, 1998. – 319 с.
20. Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования: пособие для школьных психологов по работе с учителем и педагогическим коллективом / Е.И. Рогов. - М.: ВЛАДОС, 1998. - 496 с.
21. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования / Ю.В. Сенько. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 150 с.
22. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: учебное пособие / В.Д. Шадриков. – 2 изд. перераб. и доп. - М.: Логос, 1996. – 420 с.

Summary. The article gives a brief analysis of emotional stability, its indicators and components. Emotional stability is considered as an integral part of

professional competence, above all, emotional culture of the teacher. The emotional stability of the teacher is defined as the property of the individual, which allows him to carry out professional activities in various modalities in emotional situations. It is considered, how the process of formation of emotional stability affects the personality of the teacher during the modernization of education.

Key words: emotional stability, emotional tension, emotional exhaustion, depersonalization, professional deformation, psychological competence, pedagogical rigidity, social-psychological tolerance, self-realization.

Аннотация. В статье дан краткий анализ эмоциональной устойчивости, её показателей и компонентов. Эмоциональная устойчивость рассматривается как неотъемлемая часть профессиональной компетентности, прежде всего, эмоциональной культуры педагога. Эмоциональная устойчивость преподавателя определяется как свойство личности, что позволяет ему осуществлять профессиональную деятельность в различных по модальности эмоциональных ситуациях. Рассматривается как процесс формирования эмоциональной устойчивости влияет на личность учителя в период модернизации образования.

Ключевые слова: эмоциональная устойчивость, эмоциональная напряженность, эмоциональное истощение, деперсонализация, профессиональная деформация, психологическая компетентность, педагогическая ригидность, социально-психологическая терпимость, самореализация.

Яланська Світлана Павлівна

доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної, вікової та практичної психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка (м. Полтава)

yalanskasvetlana@gmail.com

ПРОГРАМА ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ТОЛЕРАНТНОСТІ МОЛОДІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ РЕСУРС

Анотація. Стаття присвячена актуальній проблемі психології формування і розвитку толерантності молодого покоління. Розкрито авторську програму розвитку толерантності, що спрямована на: створення толерантного середовища, партнерської взаємодії між учасниками освітнього процесу, мотивацію до творчої самореалізації, доброзичливого ставлення до оточуючих; розвиток позитивного мислення; розкриття здібностей і можливостей особистості в освітньому середовищі.

Ключові слова: толерантність, толерантне середовище, учні, студенти, психолого-педагогічні засоби, тренінгові засоби.

Об'єднання суспільства на культурно-освітньому, суспільно-політичному, економічному рівнях можливе на засадах толерантності, що базується на принципах миру, взаєморозуміння, емпатії, відповідальності, взаємодопомоги. Тож формування та розвиток толерантної особистості мають здійснюватися в освітніх закладах різних рівнів.

Розумінню проблеми розвитку толерантної особистості сприяли дослідження: толерантність в науковому дискурсі (А.В. Хижняк); толерантність як категорія історико-педагогічного дослідження (А.С. Лобанова); толерантність як соціально-культурний феномен (Ф.С. Бацевич, С.Л. Грабовська, О.В. Дарморіз); національна толерантність як фактор розвитку суспільства (М.М. Бафаєв); толерантність у вихованні підростаючого покоління (М.К. Джанобілова); толерантність як одна із складових морального ідеалу (М.Б. Хом'яков); генетико-моделюючий метод вивчення цілісної особистості, яка саморозвивається (С.Д. Максименко); розгляд психологічних аспектів гуманізації освіти (Г.О. Балл); толерантність як практична філософія педагогіки (Н.Б. Бурковська) та ін.

Визначено, що структура толерантності особистості базується на основних структурних компонентах: емоційному (емоційні стани, які передують виникненню вербального та поведінкового компонентів, сприяючи систематизації знань і появі певної поведінки); когнітивному (знання про об'єкти і ситуації життєдіяльності, що є результатом набуття індивідуального досвіду); поведінковому (призводить до актуалізації елементарних фіксованих установок, ціннісних орієнтацій та етнічних цінностей. Установка, щодо толерантності, виявляється в діях і вчинках людини, оскільки вчинок є єдиною структурою, що відповідає реальним цілісним проявам самореалізації людини як особистості, індивіда, громадянина).

Показниками досягнення толерантності є емпатія, особистісна відповідальність та конструктивна взаємодія з оточуючими і природним середовищем.

Створено програму розвитку толерантності студентської, учнівської молоді. Метою програми є розвиток визначених показників сформованості та розвитку толерантності студентської (учнівської – школярів старшої школи) молоді. Завдання – це розвиток показників толерантності: особистісної відповідальності; емпатії; конструктивної взаємодії з оточуючими і природним середовищем.

Програма передбачає створення спеціального освітнього середовища з характерними особливостями: а) установка на когнітивний компонент толерантності (особистісна відповідальність); б) установка на емоційний компонент (емпатія); в) формування та розвиток поведінкового компоненту на основі конструктивної взаємодії з оточуючими та природним середовищем. Важливою для ефективного впровадження програми є інтеграція психолого-педагогічних засобів в освітньому процесі загальноосвітньої та вищої школи.

Організаційно-методичними умовами сприяння розвитку толерантності студентської (учнівської) молоді, які забезпечує програма, є:

- організація діяльності, у ході якої студенти (учні) реалізують свій творчий потенціал;
- забезпечення конструктивного постійного зворотного зв'язку;
- встановлення партнерського спілкування;
- забезпечення мотивації до толерантності, активності та креативності.

Принципи на яких базується програма є досить ефективними у групах по 7-12 осіб, але доцільними є і групи більшої кількості. У випадку коли група занадто велика, її варто розділити на декілька підгруп і визначити завдання для кожної з них, після чого узагальнити вироблену інформацію в цілісне утворення.

Програму розвитку толерантності особистості у навчально-виховному процесі розкрито у посібнику з грифом вченої ради ПНПУ імені В.Г. Короленка «Tolerance, Volunteerism and Leadership», (authors.: Inga Kapustian, Svitlana Yalanska, Tetiana Nikolashina et.al.), 2016 [1]. Посібник створено за результатами Міжнародного наукового проекту за підтримки організації «Корпус Миру США в Україні» на тему: «Лідерство. Толерантність. Волонтерство» (2015-2016 р.р.). Реалізація проекту передбачала проведення комплексу тренінгових занять фахівцями організації «Корпус миру в США в Україні» для викладачів Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка (зокрема, взяли участь викладачі факультету філології та журналістики і фізико-математичного факультету). Потім педагоги провели тренінгові заняття для студентів університету (зокрема, факультету філології та журналістики, фізико-математичного, природничого факультету). Студенти ж, під час проходження виробничих практик у школах, ділилися знаннями про лідерство, толерантність та волонтерство з школярами закладів освіти.

Розглянемо особливості складових блоків авторської програми.

Блок №1. «Формування та розвиток позитивного, екопсихологічного мислення, інтерналізації загальнолюдських цінностей та розуміння цінностей інших культур». Забезпечує розвиток показників когнітивного компоненту толерантності. Формує прагнення до самовдосконалення, мотивує до творчої самореалізації, забезпечує розвиток позитивного мислення, організацію навчально-виховного процесу, що сприяє глибокому сприйняттю і розумінню загальнолюдських цінностей.

Блок №2. «Формування та розвиток психологічної стійкості, саморегуляції» розрахований на розвиток показників емоційного компоненту толерантності особистості. Його зміст передбачає мотивацію доброзичливого, терпимого ставлення до оточуючих; спонукає до уникнення агресії, заздрощів. Обов'язковим є проведення всіх складових блоку програми, що інтегрують в собі психолого-педагогічні засоби.

Блок №3. «Набуття досвіду конструктивного діалогу, доброзичливого та терпимого ставлення до оточуючих і навколишніх подій, що не порушують прав людини» розрахований на розвиток показників поведінкового компоненту толерантності особистості. Його зміст спонукає до позитивних вчинків, взаєморозуміння та взаємодопомоги, забезпечення конструктивного постійного зворотного зв'язку.

Комплекс психолого-педагогічних та тренінгових засобів являє собою сукупність вправ, творчих завдань, рольових, ділових ігор, міні-лекцій для розвитку толерантності студентів (учнів).

Структура програми:

1. Формування та розвиток позитивного, екопсихологічного мислення, інтерналізації загальнолюдських цінностей та розуміння цінностей інших культур.

Заняття 1. «Що таке толерантність?».

1. Вступне слово ведучого.
2. Вироблення та прийняття правил роботи.
3. Міні-лекція на тему «Толерантність».
4. Вправа «Толерантність та особистісний розвиток».
5. Вправа «Вольові зусилля та досягнення мети».
6. Рубрика «Чи знаєте, Ви, що...?».
7. Підведення підсумків.

Заняття 2. «Позитивно мислимо».

1. Вступне слово ведучого.
2. Вироблення та прийняття правил роботи.
3. Міні-лекція на тему «Позитивне мислення».
3. Вправа «Проти конфліктів, насильства та дискримінації».
4. Вправа «Долаємо стереотипи».
5. Рубрика «Чи знаєте, Ви, що...?».
6. Підведення підсумків.

2. Формування та розвиток психологічної, стійкості, саморегуляції

Заняття 3. «Саморегуляція та копінг-дії».

1. Вступне слово ведучого.
2. Вироблення та прийняття правил роботи.
3. Міні-лекція на тему «Саморегуляція та копінг-дії».
3. Вправа «Я володію емпатією».
4. Вправа «Проти агресії, заздрощів».
5. Рубрика «Чи знаєте, Ви, що...?».
6. Підведення підсумків.

Заняття 4. «Консолідуємось в європейському і світовому просторі».

1. Вступне слово ведучого.
2. Вироблення та прийняття правил роботи.
3. Міні-лекція на тему «Культурні універсали».
4. Вправа «Культура миру».
5. Рубрика «Чи знаєте, Ви, що...?».
6. Підведення підсумків.

3. Набуття досвіду конструктивного діалогу, доброзичливого та терпимого ставлення до оточуючих і навколишніх подій, що не порушують прав людини.

Заняття 5. «Міжособистісна, соціальна, міжкультурна взаємодія взаємодія».

1. Вступне слово ведучого.
2. Вироблення та прийняття правил роботи.
3. Міні-лекція на тему «Міжособистісна, соціальна, міжкультурна взаємодія».
4. Вправа «Правила толерантного спілкування».
5. Вправа «Кожен з нас особистість».
6. Рубрика «Чи знаєте, Ви, що...?».
7. Підведення підсумків.

Заняття 6. «Від розуміння та співпереживання до дій!...».

1. Вступне слово ведучого.

2. Вироблення та прийняття правил роботи.
3. Вправа «Допоможи іншому словом та ділом».
4. Рубрика «Чи знаєте, Ви, що...?».
5. Підведення підсумків.

Наприклад, у процесі вивчення курсу «Основи інклюзивної освіти» можна використовувати такі вправи як: «Долаємо стереотипи», «Вольові зусилля та досягнення мети», «Допоможи іншому словом та ділом», «Правила толерантного спілкування» та ін.

Доцільним також є проведення блоків програми під час виховних занять зі студентами (учнями), засідань психологічних гуртків, під час вивчення курсів «Психологія», «Вікова та педагогічна психологія», «Психологія вищої школи», «Психологія учіння та розвитку людини» та ін.

Отже, програма складається із сукупності блоків, які представлені психолого-педагогічними та тренінговими засобами, спрямованими на розвиток готовності до адекватного і повного пізнання власних можливостей та сформованості толерантності. Програма передбачає забезпечення психолого-педагогічних засобів, що сприяють формуванню та розвитку толерантності учнівської та студентської молоді. Учні, студенти осмислюють уявлення, що склалися про себе та інших. Учасники програми отримують інформацію про те, як вони виглядають в очах інших людей; як їх дії та вчинки сприймаються іншими.

Про зміст та особливості програми розвитку толерантності молоді неодноразово доповідали на конференціях міжнародного, всеукраїнського, регіонального рівня. Планується подальша робота з упровадження програми в умовах інклюзивної освіти.

Література:

1. Tolerance, Volunteerism and Leadership : textbook / authors. : Inga Kapustian, Svitlana Yalanska, Tetiana Nikolashina et.al. – Poltava : Publishing House «Simon», 2016. – 50 p.

Summary. The article is devoted to the actual problem of the psychology of the formation and development of tolerance of the younger generation. The

author's program of development of tolerance, aimed at: creating a tolerant environment, partner interaction between participants in the educational process, motivation to creative self-realization, a friendly attitude to others; development of positive thinking; the disclosure of the abilities and capabilities of the individual in the educational environment.

Key words: tolerance, tolerance environment, pupils, students, psychological and pedagogical means, training tools.

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме психологии формирования и развития толерантности молодого поколения. Раскрыто авторскую программу развития толерантности, которая направлена на: создание толерантной среды, партнерского взаимодействия между участниками учебно-воспитательного процесса, мотивацию к творческой самореализации, доброжелательного отношения к окружающим; развитие позитивного мышления; раскрытие способностей и возможностей личности в образовательной среде.

Ключевые слова: толерантность, толерантная среда, ученики, студенты, психолого-педагогические средства, тренинговые средства.