

# **ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ**

**Науковий журнал**

**Персонологічні моделі та концепції**

**Емпіричні дослідження в прикладній психології  
особистості**

**Теоретичні студії актуальних персонологічних  
проблем**

**2017. № 1 (8)**

**Науковий  
теоретико-методологічний і прикладний  
психологічний журнал  
"ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ"**

Видається з 2010 року

Засновник: Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника  
Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації: серія КВ № 16532 –  
5004 Р, видане 24 березня 2010 року Міністерством юстиції України

Науковий журнал "Психологія особистості"  
включено до Переліку наукових фахових видань України  
(Наказ МОН № 893 від 04.07.2013 р.)  
Видання індексується  
Google Scholar Академія; Index Copernicus  
та ключено в наукометричні бази даних:  
Українські наукові журнали;  
Наукова періодика України (PUBLIC KNOWLEDGE PROJECT)  
Polish Scholarly Bibliography (Polska Bibliografia Naukowa);  
**Передплатний індекс – 86123**

**Редакційна колегія:**

*З.С. Карпенко* (гол. ред., Івано-Франківськ),  
*О. Богдашина* (Лідс, Великобританія), *В.О. Васютинський* (Київ), *Ж.П. Вірна* (Луцьк),  
*П.П. Горностай* (Київ), *В.В. Горбунова* (Львів), *М.С. Гусельцева* (Москва, Росія), *І.В. Данилюк* (Київ),  
*Л.Д. Заграй* (Івано-Франківськ), *Л.В. Засекіна* (Луцьк),  
*О.Г. Злобіна* (Київ), *Н.Ф. Каліна* (Сімферополь), *В.О. Климчук* (Львів),  
*Б. Котик-Фрідгут* (Єрусалим, Ізраїль), *С.Б. Кузікова* (Суми), *М. Кусьніт* (Люблін, Польща),  
*Л.З. Левіт* (Мінськ, Білорусія), *О.А. Ліщинська* (Івано-Франківськ),  
*Л.П. Міщиха* (Івано-Франківськ), *В.П. Москалець* (Івано-Франківськ),  
*Л.С. Пілецька* (Івано-Франківськ), *Г.К. Радчук* (Тернопіль), *В.В. Рибалка* (Київ),  
*М.В. Савчин* (Дрогобич), *О.Б. Старовойтенко* (Москва, Росія), *А.В. Фурман* (Тернопіль),  
*Н.В. Хазратова* (Львів), *А.В. Шамне* (Київ),  
*С.П. Яланська* (Полтава), *О.І. Климишин* (відп. секретар, Івано-Франківськ).

**Редакційна рада:**

*І.Є. Цепенда* (Івано-Франківськ), *С.В. Шарин* (Івано-Франківськ),  
*І.Д. Бех* (Київ), *І.М. Гоян* (Івано-Франківськ), *С.Д. Максименко* (Київ),  
*Е.Л. Носенко* (Дніпро), *І.Д. Пасічник* (Острог),  
*М.М. Слюсаревський* (Київ), *В.О. Татенко* (Київ), *Т.М. Титаренко* (Київ),  
*Н.В. Чепелева* (Київ), *Т.С. Яценко* (Черкаси).

**Адреса редакції:**

76025, Україна, м. Івано-Франківськ, вул. Т. Шевченка, 57, к. 518,  
телефони: + 38-0342-59-61-36  
+ 38-067-49-51-322  
e-mail: karpenkozs@ukr.net; pvpkaf@ukr.net  
Сторінка в Інтернеті: <http://journals.pu.if.ua/index.php/ps>;  
<http://ps.pu.if.ua>

Усі статті пройшли процедури рецензування, експертного і конкурсного відбору

## ЗМІСТ

**Персоно-  
логічні моделі  
та концепції****Зіновія Карпенко**

Основні модуси методологічної триангуляції в  
персонології..... 7

**Тамара Яценко**

Категорії «принцип додатковості» та  
«імпліцитний порядок» в глибинному пізнанні  
психіки..... 13

**Анжеліка Шамне**

Інтерпретація категорії розвитку в сучасній  
психології..... 22

**Олександр Бреусенко-Кузнецов**

Метафізичний інтелект: філософсько-  
персонологічний погляд на когнітивну сферу  
(рос. мовою)..... 30

**Мирослав Савчин**

Дослідження характеру особистості в контексті  
духовної парадигми психології..... 36

**Світлана Литвин-Кіндратюк**

Історичні перетворення ритуальної поведінки  
та музично-акустичне довкілля:  
трансдисциплінарний ритмоаналіз..... 44

**Зоряна Адамська**

Культурологічна парадигма як методологічна  
основа розвитку фасилітативних здібностей  
майбутнього психолога..... 51

**Олена Галян**

Суб'єктність особистості: ретроспектива  
поглядів та перспектива втілення в  
педагогічний процес..... 59

**Леонід Левіт**

Наукові відкриття як удари по самолюбству:  
традиція продовжується (рос. мовою) ..... 67

**Анатолій А. Фурман**

Особистість у формовиявах смисложиттєвого  
зорієнтування..... 77

**Емпіричні  
дослідження в  
прикладній  
психології  
особистості**

- Тетяна Титаренко**  
Щастя як особистісна реалія: переживання,  
рефлексування, конструювання..... 83
- Олена Злобіна**  
Від юності до молодості: можливості  
епігенетичної моделі в соціокультурному  
аналізі..... 90
- Світлана Кузікова**  
Методологія та технологія дослідження  
ресурсів саморозвитку особистості (*англ.  
мовою*)..... 97
- Галина Радчук**  
Діалог як механізм аксіогенезу особистості в  
процесі вищої професійної освіти..... 103
- Тамара Яценко, Олена Біла, Любов  
Галушко, Наталія Іванова, Олександра  
Педченко, Юлія Сіденко**  
Візуалізована репрезентація суб'єкта –  
передумова глибинного пізнання психіки ..... 110
- Марина Орап**  
Методологічні проблеми дослідження  
соціального інтелекту дітей молодшого  
шкільного віку..... 119
- Наталія Савелюк**  
Психологія розуміння канонічної молитви:  
дискурсивна парадигма дослідження і спроба  
емпіричного аналізу ..... 126
- Валентина Зарицька**  
Ставлення до себе сучасних старшокласників... 137
- Наталія Дметерко**  
Зв'язок рефлексивного мислення з  
психологічними захистами..... 143
- Тетяна Целюк**  
Опитувальник «Багатовимірна шкала  
перфекціонізму» П. Гевітта та Г. Флетта:  
процес і результати адаптації..... 150

*Теоретичні  
студії  
актуальних  
персоналогіч-  
них проблем*

- Вероніка Годонюк**  
Емпіричне дослідження стратегій  
самоствердження та їх взаємозв'язок із  
самооцінкою дитини дошкільного віку ..... 156
- Оксана Воронкевич**  
Діалогічна взаємодія учасників освітнього  
процесу як умова попередження насилля у  
школі..... 164
- Юлія Вознюк**  
Психологічні чинники особистісного  
самоствердження у юнацькому віці..... 171
- Ігор Галян**  
Особистісні детермінанти становлення  
педагога сучасної школи..... 177
- Ірина Кривенко (Горбаль)**  
Методи дослідження змісту сновидінь у  
психології..... 183
- Леонід Левіт**  
Про добро і зло, життя і смерть: наукові  
дискусії з Г. О. Баллом (*рос. мовою*)..... 189
- Наталія Акімова**  
Свідомість: визначення та  
структура..... 200
- Оксана Паркулаб**  
Екзистенційна позиція консультанта як  
професійний вибір..... 206
- Любов Лохвицька**  
Обґрунтування принципу білатерально-  
емотивної довіри у моральному вихованні  
дошкільників..... 214
- Олена Горова**  
Психологічний супровід становлення успішної  
особистості у професійному середовищі в  
умовах соціальних та освітніх реформ..... 221
- Валентина Вовк**  
Критерії та показники розвитку суб'єктної  
позиції особистості в студентському віці ..... 226

**Юлія Мельник**

Релігійні орієнтації особистості у структурі її  
релігійної свідомості та релігійного досвіду..... 234

**НАШІ АВТОРИ**..... 240

**CONTENTS**..... 243

УДК 159.9.01  
doi: 10.15330/ps.8.1.7-13

**Зіновія Карпенко**

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника  
karpenkozs@ukr.net

## ЕПІСТЕМОЛОГІЧНІ МОДУСИ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ ТРІАНГУЛЯЦІЇ В ПЕРСОНОЛОГІЇ

*У статті представлено аксіопсихологічний варіант здійснення методологічної тріангуляції в психології особистості, який базується на категорії хронотопу як холістичної одиниці персонального буття. Таким чином було об'єднано дихотомічні у формально-логічному відношенні процеси телеологічної і каузальної детермінації – інтеріоризації та екстеріоризації, індивідуалізації-соціалізації, персоніфікації-персоналізації, аксіогенезу і культурогенезу, циклічного часу і лінійного часу тощо, а також конструкти – особистісного смислу та суспільного значення, захисних механізмів та копінг-стратегій, его-ідентичності і нарративної ідентичності, ментативу й нарративу, термінальних та інструментальних цінностей, індивідуального характеру та соціальної ролі, прагнення до особистого щастя і професійного успіху тощо в гармонійно збалансовану цілісність когерентних психологічних механізмів персоногенезу. Розглянуті епістемологічні модули методологічної тріангуляції можуть слугувати взірцем метааналізу і подальшої герменевтичної роботи з аксіопсихологічної реконструкції різноманітних персонологічних дискурсів не лише в царині фундаментальної науки, а й у царині різноманітних експериментальних і прикладних досліджень.*

**Ключові слова:** аксіопсихологія, аксіопсихологічна герменевтика, методологічна тріангуляція в персонології, хронотоп персонального буття, принцип холізму в психології особистості.

**Вступ.** Персонологічні студії сучасності подібно до розмаїтих методологічних пошуків у різних царинах психології позначені спробами узгодження об'єктивних і суб'єктивних методів, номотетичного й ідіографічного підходів, R- та Q-методологій тощо – здійснення такого роду методологічної тріангуляції, яка уможлиблювала б «суб'єктивізацію об'єктивного» прояву психічного й «об'єктивізацію суб'єктивного» змісту, хоч як би це висловлювання не скидалося на оксюморон. Ти не менш, якщо розглядати тріангуляцію в максимально широкому епістемологічному сенсі, мусимо шукати когерентні (взаємно відповідні, сутнісно згармонізовані) психологічні механізми персоногенезу на доповнювальних площинах життєздійснення особистості та векторах їх прямування до ціннісно-смиислового утвердження-увічнення (аксіогенез), з одного боку, й ситуативно-діяльнісного розпросторення індивіда в наявній культурі (культурогенез особистості), з другого боку.

Звідси випливає, що відправним пунктом методологічної тріангуляції виступає холістична одиниця персонального буття – хронотоп, що зв'язує в єдине ціле час індивідуального життя і середовище соціальної реалізації особистості. Зауважмо, що дихотомічний принцип представлення досліджуваних об'єктів досить популярний в науці. Зішлемося на В. О. Ганзена, який обґрунтував і реалізував базисний метод опису в психології. Слідуючи дихотомічному принципу й опираючись на аналіз філософської категорії «матерія», цей автор вважає час і простір діалектичною парою форм існування матерії, а енергію та інформацію – парою, що визначає умови способу існування матерії [2]. У подальших своїх міркуваннях використовуватимемо першу зі згаданих епістемологічних опозицій.

Отже, метою статті є теоретичне моделювання основних тріангуляційних конструкцій (модусів), які сполучають ортогональні вектори дослідження психології особистості.

**Виклад основного матеріалу.** З огляду на широку відомість частини теоретичних положень і висновків з емпіричних досліджень, що увійшли до нормативного знання низки психологічних дисциплін, немає сенсу вдаватися в історію вивчення феноменів,

якими оперуватимемо у цій розвідці. Відтак, зокрема, *індивідуалізація* (онтогенез унікальної особистості) і *соціалізація* (становлення соціально типового індивіда) репрезентують похідні від хронотопа доповнювальні механізми розгортання в часі суб'єктного потенціалу в його узгодженні з нормовідповідною поведінкою в даній культурній ніші соціуму. Зокрема, А. Шюц вважає, що соціальний простір – це повсякденний інтерсуб'єктивний світ культури (універсум значень). Завдання індивіда – знайти своє місце в цьому світі – постає як проблема соціалізації [7]. Отже, дуга, що з'єднує вектори індивідуалізації та соціалізації особи, репрезентує феномен *самовизначення* (особистісного чи колективістського) або становлення індивідуальної особистості, однаковою мірою *персоніфікованої* (визначеної ендопсихічно) та персоналізованої (екзопсихічно проявленої).

Подальша векторна мультиплікація хронотопу людського життя веде до розгляду низки інших психологічних операторів, як-от: *значення* – одиниця суспільної свідомості, деяке конвенціональне знання, й *особистісний смисл* – індивідуалізоване значення, суб'єктивно переживане знання – феномен індивідуальної свідомості. Усуспільнені значення творять ціннісний універсум культури певного соціального простору, а особистісні смисли переживаються в індивідуально неповторний спосіб, надаючи плину життя людини певного ритму й визначаючи амплітуду змін. Тріангуляційна дуга обох векторів представлена взаємодоповнювальними механізмами *інтеро-* й *екстеріоризації*.

Ще одна можливість тріангуляційного узгодження закладена в типології життєвих світів особистості Ф. Ю. Василюка. Відповідно до двох аспектів життєвого світу – *зовнішнього* (просторового – З.К.) і *внутрішнього* (часового – З.К.) автор розрізняє два їх стани: *легкий або важкий зовні і простий або складний внутрішньо*. Під легкістю зовнішнього світу розуміється гарантована забезпеченість усіх актуалізованих потреб індивіда, а під важкістю – відсутність такої. Простота світу задана односкладністю життя, тобто наявністю в індивіда єдиної потреби або єдиного прагнення. Складність же зумовлюється наявністю декількох суперечливих мотиваційних тенденцій [1]. Видається, що замкнути тріангуляційну дугу між внутрішнім і зовнішнім аспектами життєвого світу спроможне таке *збалансування копінгів* – свідомих стратегій подолання складних ситуацій та *психологічних захистів* – підсвідомих стратегій збереження самоповаги у процесі пристосування до умов середовища, яке буде водночас і достатньо *проактивним*, творчим, і помірно *реактивним*, передбачуваним.

Подібно до цього вектори *аксіо-* й *культурогенезу* особистості як похідні від часу та простору життя людини накладатимуться на них, творячи тканину ціннісної свідомості з переплетіння особистісних цінностей і цілей (індивідуальна ціннісна «вертикаль») та еталонів і стандартів професійної діяльності й ритуально-побутової поведінки або ж норм здорового способу життя тощо (соціокультурна «горизонталь»). Об'єднавчим агентом цих лиш в абстракції ортогональних векторів імовірно виступає *персоногенез*, що зводить воедино суцільний часовий континуум духовного трансцендування особи з її нормативно-стереотипними, діяльними або вчинковими об'єктиваціями.

У проекції на засадничу проблематику педагогічної психології співвідношення аксіо- і культуурогенезу виглядає як зіставлення виховання і навчання. Традиційно специфіка навчання вбачається у тому, що його основним результатом виступають знання, уміння, навички, компетентності, тобто навчання розвиває пізнавальну сферу психіки. В результаті виховання з'являються переконання, ціннісні орієнтації, розвинута потребо-мотиваційна й емоційно-вольова сфери [6]. Однак ця диференціація не абсолютна. Відомо, що міцними є ті знання, які мають виражений особистісний смисл, оскільки засвоєні з інтересом, інтегровані з емоційно-ціннісними настановленнями особистості. Водночас вихованість – це і результат обізнаності, комунікативної й етичної компетентності. Відтак лиш єдність цілей, принципів, методів і засобів навчання та виховання здатна створити як розвивально-освітній простір, так і відкрити дорогу неухильному процесу перманентної самоосвіти, самовдосконаленню і духовному зростанню. Невипадково перелік



компетентностей і результатів навчання в освітніх програмах містить конструкти, що належать обом аспектам розвитку та соціалізації особистості, які здійснюються в процесі її освіти.

Взаємно доповнювальними, когерентними є також вектори «ментатив» і «наратив». Якщо перший (*ментатив*) інсталює абстраговані з ситуативного втілення (актуального переживання особистості) смисли, переводячи їх у стратегію життя, світогляд, я-концепцію тощо, то другий (*наратив*) осюжетнює смисли комплементарно до життєвих обставин. Відтак перший відповідальний за формування відносно сталої диспозиційної структури *его-ідентичності* особистості з її керівними моральними принципами, світоглядними настановами і ціннісними пріоритетами (*термінальні цінності*), а другий – за конструювання адекватних життєвій задачі, вирішуваній проблемі повсякденної діяльності *наративних ідентичностей*, здатних освоїти, а коли потрібно і за(від)воювати для власної самореалізації відповідну царину соціального простору (*інструментальні цінності*). Ментатив породжує із себе *характер* особистості в унікальній конфігурації його рис, які все ж удається виміряти стандартизованими особистісними питальниками, тоді як наратив ненадовго презентує особистість у певній ціннісній позиції, визначеному диспозиційному модусі. Йдеться радше про виконання адекватної ситуації *ролі*. При цьому людина щоразу тотожна й не тотожна самій собі, оскільки її автентичність конструюється щоразу наново. Творчий синтез обох рядів особистісних конструктів уособлюють процеси *само- і детермінації*, причому вектор ментативу скоряється *телеологічному детермінізмові* (цільовій і формальній причинам), а вектор наративу – *каузальному детермінізмові* (матеріальній і рушійній причинам).

Ці твердження перегукуються із висновками В. В. Знакова про тривимірну структуру реальності, в якій живе людина – емпіричну (об'єктивну, фактичну), соціокультурну та екзистенційну. Кожному виміру відповідає певна традиція психологічних досліджень – когнітивна, герменевтична, екзистенційна; певний спосіб розуміння суб'єктом світу – парадигмальний, наративний, тезаурусний; певний результат пізнання – розуміння-знання, розуміння-інтерпретація і розуміння-осягнення [3]. В проекції на запропоновану модель хронотопу часовий вимір представлений екзистенційною реальністю, яка пізнається організмичним чуттям і феноменологічним учуванням-переживанням (тобто, екзистенційно), застосовуючи розуміння як інтуїтивне цілісне осягнення й отримуючи «на виході» тезаурус – певну семантичну мережу світовідчування і світосприйняття, власне – ментатив. Просторовий вектор хронотопу в даному разі асоціюється з соціокультурною реальністю, яка пізнається герменевтично – у спосіб наративного конструювання-ре(де)конструювання, продукуючи на виході розуміння-інтерпретацію. Роль тріангуляційної дуги тут виконує емпірична реальність, пізнання якої відбувається у рамках відповідних парадигм, що дисциплінує і певним чином обмежує дослідника у прояві власних інтенцій, смаків і пріоритеті; отримане знання, як правило, експериментально верифікується і частково конвенціалізується. «За бортом» залишається «суб'єктивна правда» (розуміння себе і для себе) і «розділена правда» (порозуміння з іншими, репрезентоване наративом – розповіддю Автора, адресованою конкретним людям, що складається під впливом власних актуальних потреб і ситуативного контексту взаємодії). Очевидно, що така методологічна тріангуляція не зберігає всі можливі розумінневі відтінки «суб'єктивної» та «інтерсуб'єктивно» істин (правд), однак залишається єдиною реальною можливістю їх перехресного узгодження (валідазації) у своїх найістотніших проявах і наслідках.

До цих уявлень щільно прилягає уявлення про Я-образ діючого суб'єкта. Темпоральний вимір життєздійснення особистості простягається від Я-трансцендентального (апріорно *можливого*) до Я-трансцендентного (проявленого – такого, що розсуває обрії самоактуалізації), а просторовий вимір експериментує з *множинними Я*, що породжуються і зникають під впливом минущої доцільності. Відношення між часом і простором особистісного життєздійснення при цьому налагоджуються у спосіб

субординації (тайм-менеджмент, планування кар'єри, самопроекування життя тощо) і координатії (наприклад, толерантність до невизначеності, готовність ризикувати, пластичність нервової системи і стресостійкість гарантують творчу і водночас адаптивну поведінку, широкий рольовий репертуар особистості).

Викладені міркування узгоджуються з постульованими А. Н. Подьяковим двома основними типами пізнавально-дослідницького ставлення людини до дійсності. Перший тип характеризується баченням світу як стабільного, впорядкованого, цільного – баченням, яке інспірується потребою у визначеності, стійкості і порядку, зацікавленості у наявності чітких, ієрархізованих цілей, володінні алгоритмом дій та однозначним уявленням про можливий результат. Другий тип характеризується баченням світу як такого, що постійно змінюється, багатоманітного й різноваріантного – баченням, яке інспірується потребою у невизначеності, новизні, готовністю до виходу за рамки відомого. Таке бачення потребує гнучкості пізнавальних процесів, що робить ціле покладання імовірно детермінованим [5].

Своєю чергою в сучасних психологічних дослідженнях вивчення аналітичності-холістичності нерозривно пов'язано з аналізом раціонального (орієнтованого на просторову експансію – З.К.) й ірраціонального (орієнтованого на часове трансцендування – З.К.) в людському мисленні. Так, згідно з теоріями подвійності процесів міркування (dual-process theories of human thinking) [8–10] людині притаманні дві різні, але взаємодіючі системи обробки інформації. Одна система орієнтована на евристичні, які приводять до інтуїтивних здогадок і відкриттів. А друга використовує аналітичне опрацювання. Обидві системи можуть функціонувати як синергійно, так і незалежно одна від одної.

Про можливість методологічної триангуляції обох типів пізнавального ставлення до дійсності йдеться в одній із наших теоретичних розвідок, де показано, що історичне протистояння індуктивного й дедуктивного методів наукового пізнання, які застосовуються в контексті відкриття (інтуїція, холізм) і обґрунтування (логіка, аналіз) знімається медіаторним потенціалом метафоричного типу пізнання, який здійснює трансдукцію – знаходження спільного в семантичних модальностях різнопорядкових явищ на підставі смислової подібності феноменів, що проявляються на різних рівнях буття. Це уможлиблює побудову евристичних (за своєю суттю – аксіопсихологічних) концептуальних моделей досліджуваних феноменів. Відтак «принципові» опозиції персонології (статика-динаміка, ієрархія-децентрація, конституціоналізму-ситуаціонізму, телеологізму-каузальності і т. д.) втрачають свою континуальну полярність, оскільки починають розглядатися крізь антропометричну оптику, яка забезпечує їх належну конвергенцію [4].

Вектор часу в цілісному хронотопі особистості конститує циклічне розгортання геному розвитку, смислової подібності життєвих подій і колізій, послідовне опрацювання особою декількох символічно пов'язаних між собою тем, що репрезентують персональний міф індивіда. Вектор простору – розгалужена мережа випадковостей, реалізованих, а частіше – змарнованих шансів, використаних і невикористаних нагод, здобутків і втрат, моментів слави і сорому безчестя. Тільки час визначає початок і кінець земного життя, відмірює успіхи і невдачі, дискурсивно впорядковує чуттєвий хаос тутешнього завжди-тривання, позбавляє від ілюзій безмежності можливостей. Час циклічний заплітає психічні фрактали (холони) розвитку в спіраль поступальності та синхронізації його провідних мотивів і смислових домінант. Водночас простір життєздійснення живиться ілюзією «ніколи не пізно», віртуальною можливістю повернути час назад, затримати його перебіг. Отже, фрактальна організація психічного апарату людини, насамперед її аксіосфери, поступально-циклічно синтезує інтуїтивні інсайти щодо сенсу власного життя, тоді як реальний життєвий шлях особистості проектується на дзеркало рефлексії примарним епізодом чогось незабгненного (життя промайнуло, як сон), оскільки позбавлений смислової тяглості; сповнений пригод і несподіванок; неоднорідний – з різною подієвою щільністю, де височіють як пірамідальні вершини тріумфу, так і жахають бездонні

провалля відчаю. Каузальний (просторовий) вектор хронотопу підсвідомо ігнорує час, бо спрямований на діяльну експансію (входження і розбудову віта культурного довкілля), грається з часом, як із долею (як відомо, ці жарти не завжди безпечні), прагне його сповільнити чи прискорити, повернути назад, переписати (найчастіше змінивши середовище – роботу, сім'ю, референтне оточення, місце проживання та ін.). Розмірена стабільність, продиктована онтичною темпоральною ритмікою, підмінюється (краще, аби доповнювалася!) компульсивною мобільністю, всюдисущою транзитивністю і нестационарністю локації.

Як видається, гармонізувати стосунки між розумінням часу як *циклічного, спіралеподібного і незворотного поступу* і сприйняттям особистої влади, контролю над ходом часу, допускаючи *зворотність (оберненість) часу*, його прискорення-розтягнення, можуть механізми системної *подієвої синхронізації* рекурентних рядів феноменів, що насичують життєвий світ особистості, та *смыслового резонансу* між ними. «Місце зустрічі» когерентних імпульсів від обох векторів цілісного хронотопу особистості означає для людини опинитися в потрібному місці у слушний час. Подібні моменти особливо цінні, це знакові епізоди людського життя, пікові переживання, оскільки означають збіг найважливіших мотивацій – одвічного прагнення людини до *щастя* (задоволення, радості, спокійної впевненості у завтрашньому дні, оптимізму, кохання, довірливої дружби і т. д.) і до *успіху* (відчуття своєї компетентності і конкурентоздатності, сили, впливу, влади, переваги над іншими тощо). Аксіопсихологічна опція уможливорює методологічну тріангуляцію феноменального (просторового, цілераціонального, екзистенціального) і ноуменального (часового, інтуїтивно-ціннісного, есенціального), що в проекції на множину відповідей на сакраментальне питання «Заради чого варто жити?» трансформує гранично гостру антиномію «успіх чи щастя» у спосіб *каузально-ситуативно-просторового впорядкування* (більш чи менш досконалої реалізації) першим повсякчасної *імперативної ціннісної ентелехії* другого.

У світлі представленого тут бачення прагнення до щастя є онтологічною «вимогою», покликком жити, актуалізуючись сповна, даючи шанс задоволенню своїх потреб та слідуєчи духовним (за своєю природою – вітакультурним) інтенціям, а досягнення до успіху – лиш поодинокі «маяки», рубіжні мітки, які відмірюють ресурс реалізованості суб'єкта за умовними (інституційно-конвенціальними) соціокультурними стандартами. Відтак висновуємо, що *щастя перебуває в ноумені*, воно безпідставне, як сама свобода (воля до життя), що стала дійсністю – даром, який не потребує визнання заслуг і «сертифікату якості» (Люди народжені для щастя, бо саме життя – це найбільше благо!). *Успіх же перебуває у феномені*, який завдячує своєю появою добровільно-примусово взятому на себе зобов'язанню досягнути тих чи інших цілей під тиском тимчасово релевантних (модних), історично мінливих (Адже воістину велике бачиться на відстані, додамо – років!) норм і атрибутів престижу, матеріального благополуччя, соціального статусу і влади тощо.

Отже, прагнення до щастя репрезентує *стратегічний вектор* життєздійснення особи, а успіх – *тактичний здобуток*, результат врахування суспільної (корпоративної, кланової) кон'юнктури, ефективного пристосування і вдалого розрахунку, а відтак слугує людині засобом самопідбадьорення, гордості за себе, корекції індивідуального життєвого стилю, внесення поправок у власний сценарій життя. На жаль, часто-густо націленість на успіх є свідченням браку самоприйняття і самоповаги, моральної стійкості, впевненості в собі, способом вгамування почуття неповноцінності. Інверсія щастя як мети й успіху як засобу веде до ціннісно-смыслових девіацій, представлених у таких широко розповсюджених явищах, як трудоголізм, кар'єризм, перфекціонізм; моральних вадах – жадібність, марнославство, авторитарність і насильство, маніпулятивна поведінка, корупція, зловживання службовим становищем і т. д.

**Висновки.** Заторкнуті у цій статті проблеми (співвідношення процесів індивідуалізації-соціалізації, персоніфікації-персоналізації, аксіо- і культурогенезу,

об'єктивних значень і суб'єктивних смислів, ментативу й наративу, термінальних й інструментальних цінностей, можливих і множинних Я, часу циклічного і часу нелінійного, щастя та успіху і т. д.), спроектовані на максимально широку площину хронотопу буття людини як особистості, дозволяють змоделювати відповідні модуси її життєздійснення, які завдяки методологічній тріангуляції знімають напругу логічних антиномій, та все ж не закривають всього мислимого горизонту пошукувань, позаяк епістемологічна спадщина психології особистості загалом неозора, адже постійно поповнюється новими концептуальними побудовами, емпірично збагачується. Відтак її герменевтична реконструкція – справа перманентна і принципово не завершувана, оскільки належить до нескінченних спроб виходу на метааналіз різноликих наукових дискурсів.

1. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф. Е. Василюк. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
2. Ганзен В. А. Системные описания в психологии / В. А. Ганзен. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. – 176 с.
3. Знаков В. В. Теоретические основания психологии понимания многомерного мира человека / В. В. Знаков // Вопросы психологии. – 2014. – № 4. – С. 16–29.
4. Карпенко З. С. Медіаторно-евристичний потенціал аксіопсихології особистості в сучасному методологічному дискурсі / З. С. Карпенко // Психологія особистості. – 2013. – № 1(4). – С. 68–77.
5. Поддьяков А. Н. Неопределенность в решении комплексных проблем / А. Н. Поддьяков // Человек в ситуации неопределенности / под ред. А. К. Болотовой. – М. : ТЕИС, 2007. – С. 177–193.
6. Смирнов С. Д. Методологические проблемы педагогической психологии в ракурсе постнеклассической рациональности / С. Д. Смирнов // Психологические исследования. – 2014. – Т. 7, № 36. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 01.09.2017).
7. Шюц А. [Schutz A.] Избранное: мир, светящийся смыслом / А. Шюц. – М. : РОССПЭН, 2004. – 1056 с.
8. Epstein, S. Cognitive-Experiential Self-Theory of Personality. In: I.B. Weiner (Ed.), Handbook of Psychology. New Jersey: John Wiley and Sons, 2003. Vol. 5, pp. 159–184.
9. Stanovich, K. E., West, R. F. Individual Differences in Reasoning: Implications for the Rationality Debate? Behavioral and Brain Sciences, 2000, 22(5), 645–726.
10. Kushlev, K., Dunn, E. W. Affective Forecasting: Knowing How We Will Feel in the Future. In: S. Vazire, T.D. Wilson (Eds.), Handbook of Self-Knowledge. New York: The Guilford Press, 2012. pp. 277–292.

#### REFERENCES

1. Vasyliuk, F. E. (1984). *Psikhologiya perezhyvaniya (analiz preodoleniya kriticheskikh situatsiy)* [Psychology of experience]. Moskva : Izd-vo Mosk. un-ta (rus).
2. Ganzen, V. A. (1984). *Sistemnyie opisaniya v psikhologii* [System descriptions in psychology]. Leningrad : Izd-vo Leningr. un-ta (rus).
3. Znakov, V. V. (2014). Teoreticheskiye osnovaniya psikhologii ponimaniya mnogomernogo mira cheloveka [Theoretical grounds for the psychology of understanding the multidimensional world of man]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 4, 16-29 (rus).
4. Karpenko, Z. S. (2013). Mediatorno-evrystychnyi potentsial aksiopsykholohii osobystosti v suchasnomu metodolohichnomu diskursi [Mediator-heuristic potential of axiopsychology of personality in modern methodological discourse]. *Psikhologhiya osobystosti* [Psychology of personality], 1 (4), 68-77 (ukr).
5. Podd'yakov, A. N. (2007). Neopredelennost' v reshenii kompleksnykh problem [Uncertainty in solving complex problems]. *Chelovek v situatsii neopredelennosti* [Man in a situation of uncertainty] pod red. A. K. Bolotovoy. – Moskva : Theis (rus).
6. Smirnov, S. D. (2014). Metodologicheskiye problemy pedagogicheskoy psikhologii v rakurse postneklassicheskoy ratsional'nosti [Methodological problems of pedagogical psychology in the perspective of post-nonclassical rationality]. *Psikhologicheskkiye issledovaniya* [Psychological research], 7, 36. URL: <http://psystudy.ru> (rus).
7. Schutz, A. (2004). *Izbrannoye: mir, svetyashchiysya smyslom* [Favorites: a world shining with meaning]. Moskva : ROSSPEN (rus).
8. Epstein, S. (2003). Cognitive-Experiential Self-Theory of Personality. In: I.B. Weiner (Ed.), *Handbook of Psychology. New Jersey: John Wiley and Sons*, 5, 159-184.
9. Stanovich, K. E., West, R. F. (2000). Individual Differences in Reasoning: Implications for the Rationality Debate? *Behavioral and Brain Sciences*, 22(5), 645-726.
10. Kushlev, K., Dunn, E. W. (2012). Affective Forecasting: Knowing How We Will Feel in the Future. In: S. Vazire, T.D. Wilson (Eds.), *Handbook of Self-Knowledge*. New York : The Guilford Press, 277-292.

**Zinoviia Karpenko**  
**EPISEMIOLOGICAL MODES OF METHODOLOGICAL TRIANGULATION IN**  
**PERSONOLOGY**

*The article presents the axiopsychological variant of methodological triangulation implementation in personality psychology based on the chronotope category as a holistic unit of personal existence. Thus the dichotomous in the formally logical regards processes of teleological and causal determination such as internalization and exteriorization, individualization-socialization, personification-personalization, axiogenesis and culture genesis, cyclic time and linear time, etc. as well as constructs of personal meaning and social significance, protective mechanisms and coping strategies, ego-identity and narrative identity, mentality and narrative, terminal and instrumental values, individual character and social role, the pursuit of personal happiness and professional success, etc. were combined in harmoniously balanced integrity of coherent psychological mechanisms of personal genesis. The considered epistemological modes of methodological triangulation can serve as a model for meta-analysis and further hermeneutic work on the axiopsychological reconstruction of various personological discourses not only in the sphere of fundamental science but also in the sphere of various experimental and applied research.*

**Keywords:** axiopsychology, axiopsychological hermeneutics, methodological triangulation in personology, chronotope of personal being, the principle of holism in personality psychology.

УДК 159.964

doi: 10.15330/ps.8.1.13-22

**Тамара Яценко**

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького,  
yacenkots@gmail.com

**КАТЕГОРІЇ «ПРИНЦИП ДОДАТКОВОСТІ» ТА «ІМПЛІЦИТНИЙ**  
**ПОРЯДОК» У ГЛИБИННОМУ ПІЗНАННІ ПСИХІКИ**

*Статтю присвячено актуальній проблемі глибинного пізнання психіки в її цілісності, зокрема підкреслюються: важливість дотримання «принципу додатковості» у глибинному пізнанні психіки, як і врахування її «імпліцитного порядку»; адаптивність «принципу додатковості» до суб'єктивної реальності психічного, що виявляється у двох принципах – «невід'ємність сфер свідомого і несвідомого» та принципі «із іншого»; актуальність розуміння інформаційно-дистанційних взаємозв'язків свідомого і несвідомого у їх синтезі в «невидимому горизонті», що виражає категорія «імпліцитний порядок»; встановлення взаємозв'язків між категоріями «принцип додатковості» та «імпліцитний порядок», що чинить вплив на науково-практичні пошуки, зорієнтовані на психоаналіз спонтанної активності суб'єкта, що й складає основу групової роботи в АСПП. Розкриття вищевказаних категорій орієнтує психолога-практика на розуміння функціональної нерозривності існування як кожної зі сфер психіки (свідоме – несвідоме), як і їх автономії в межах єдиної системи психічного. Це означає підпорядкованість глибинного пізнання методологічній позиції, яка синтезує емотивний, структурний та функціонально-енергетичний аспекти психічного.*

*Стаття доводить надвизначеність категорій «імпліцитний порядок» та «принцип додатковості», що виключає пряолінійну їх заданість фахівцем – вєдучим групи активноє соціально-психологічного пізнання, яка вибудовується на контекстності взаємозв'язків та опосередкованості взаємовпливів. Введення вказаних категорій дозволило довершити структуру психічного, що відображає «Модель внутрішньої динаміки психіки», доповненням складовими: «Невидимий горизонт» і «Імпліцитний порядок».*

**Ключові слова:** діагностико-корекційний процес, імпліцитний порядок, Модель внутрішньої динаміки психіки, невидимий горизонт, несвідоме, передсвідоме, принцип додатковості, свідоме, свідомість.

**Постановка проблеми.** У статті представлено результати глибинно-психологічних досліджень, спрямованих на пізнання психіки дорослих людей. Психодинамічний напрям розвивається, починаючи з 1978 року, завдяки розробленому методу активного соціально-психологічного пізнання психіки в її цілісності, що синтезував науково-практичні здобутки різних течій психології, зорієнтованих не лише на наукове пізнання, а передусім на надання людині практичної допомоги.

Саме це обумовило його багатолітній спіралеподібний розвиток та формування «від теорії – до практики, і навпаки». З огляду на системність психічного, особливого поштовху для розвитку психодинамічної теорії та практики надали результати розробленої нами методики «Психоаналіз комплексу тематичних малюнків». Саме цей метод поставив акцент на неперевершено високій ролі (в пізнанні психіки) діалогічної взаємодії в системі «психолог – респондент».

Тривалий час у психологічному просторі залишалося відкритим питання розуміння психіки соціально адаптованих людей, які тим не менше потребують допомоги в каталізації особистісного зростання, самоактуалізації власного потенціалу, згідно з вимогами професії (психолог, психотерапевт).

У генезі становлення методу дослідний контингент склали вчителі (вихователі), а починаючи з 1990-х років, – майбутні психологи, які фахово потребують особистісної корекції при усій їх професійній зорієнтованості на надання допомоги іншим людям.

Розробка методу активного соціально-психологічного пізнання (далі – АСПП) у груповій формі реалізації передбачала розкриття закономірностей функціонування психічного в його цілісності, що постфактумно (спіралеподібно «теорія↔практика») сприяло розвитку методологічних засад глибинної корекції. З огляду на це у розв'язанні проблем, які поставали впродовж більш ніж тридцяти років дослідження, провідну роль відіграла не стільки «техніка роботи» з людьми, як теоретико-методологічні положення, що виростили з практики.

Методологія АСПП формувалася багаторівнево та вдосконалювалася в напрямі індивідуалізації діагностико-інструментальних аспектів глибинного пізнання, діагностики та корекції психіки учасників АСПП. *Центральним питанням психодинамічної методології є розуміння цілісності психіки в її самоорганізаційно-латентних можливостях*, що і загостило необхідність теоретичного та практичного розкриття категорії «імплицитний порядок». У перекладі з латинської імплицитний (*emplicite*) означає прихований; той, що не виявляється явно, відкрито; такий, який не виявляється при поверхневому спостереженні.

**Метою статті** є спроба розкрити центральні категорії, які справляють організаційно-змістовий вплив на діагностико-корекційний процес глибинного пізнання психіки; довести дієвість заявлених у назві статті категорій, особливо в пізнанні *передсвідомих утворень, що задані слідами витіснень* та фіксовані у відповідних енергетичних осередках, які інтегруються та створюють передумови для виникнення **імплицитного порядку**. Ця категорія істотно виражає зв'язок двох сфер – «свідоме/несвідоме», які, з одного боку, – **автономні** (функціонально несумісні), а з іншого – **функціонально невід'ємні**, що й обумовлює необхідність введення у процес глибинного пізнання **принципу додатковості**.

**Методи.** Результати, що представлені у статті, базуються на структурно-семантичному аналізі стенографічного матеріалу психоаналітичних діалогів психолога з респондентом з приводу візуалізованих засобів (ліпка, малюнок, іграшка та ін.) у рамках методу активного соціально-психологічного пізнання.

**Виклад основного матеріалу.** Психодинамічний підхід, що базується на розумінні цілісності психіки (свідоме/несвідоме), набуває актуальності у зв'язку з новими завданнями психології, в царині її практичної реалізації, спрямованої на надання людині безпосередньої допомоги, особливо у кризово-стресових ситуаціях. Це компенсує обмеженість можливостей академічного розуміння психічного крізь призму законів свідомого. Глибинна психологія розглядає психічне в єдності сфер свідомого і несвідомого та в їх суперечливій взаємозалежності.

Вищесказане надає особливого значення *принципу додатковості*, який має вплив на вибудову адекватної методології та, відповідно, інструментально-методичного забезпечення діагностико-корекційного процесу активного соціально-психологічного пізнання (АСПП). Від адекватного розуміння фахівцем зазначеного принципу та вміння

його втілювати у практику залежить глибинно-корекційний процес в його індивідуалізованій результативності. Саме тому для глибинного пізнання психіки дана категорія набуває особливої значущості.

Принцип додатковості ввів засновник квантової фізики Н. Бор для подолання розбіжностей у розумінні єдиної фізичної реальності у ньютонівському і квантовому її сприйнятті. У психологічній літературі цей принцип найбільш конкретизовано у спеціальній статті відомого грузинського психолога Л. Є. Шерозія (1978 р., XVIII конгрес). Він зазначає, зокрема, що «психічне відрізняється від фізичного, тому його слід відокремити від законів фізики, оскільки наука загалом поділяється тільки на фізику й психологію, як і все суще – на психічне та транспсихічне (фізичне)». Дане висловлювання підкреслює необхідність уточнення принципу додатковості в психології. Ми солідарні з позицією А. Е. Шерозія і в тому, що психологія, як і квантова фізика, мають використовувати принцип додатковості як метод відтворення цілісної картини психіки.

Принцип додатковості – найбільш фундаментальний принцип, орієнтований на дослідне охоплення цілісності об'єкту пізнання. Принцип додатковості не суперечить тому, що механічні (предметні) і квантові (ідеальні) об'єкти повинні бути описані у різних дослідницьких (експериментальних) ситуаціях із використанням *різної термінології та технологій*. На наше переконання, це стосується академічної і глибинної психології. У той же час не тільки квантово-механічні об'єкти повинні мати точки перетину, на які необхідно зважати, а й свідомо-несвідомі феномени психіки є співвідносними на латентному та опредметненому (спостережуваному) рівнях. Іншими словами, *принцип додатковості стосується реальностей, що відрізняються функціональною суперечливістю і несумісністю, лише при дотриманні даного принципу вони мають перспективи вивчення їх у цілісності, а не наполовину*. Н. Бор вважав цілком можливим застосування принципу додатковості у психології, враховуючи наявність свідомості і несвідомого. Такої ж думки дотримувалися В. К. Гейзенберг та В. Паулі, які акцентували увагу на необхідності подолання прірви між кількісними і якісними параметрами явищ, оскільки єдина прийнятна точка зору полягає в тому, щоб визнати обидві сторони реальності – кількісну і якісну, фізичну і психічну – як такі, що сумісні одна з одною. Подібної позиції дотримувався і Н. Бор, вважаючи, що навіть якщо ми вимушені відокремлювати об'єктивну і суб'єктивну реальність, то межа поділу може залежати від засобів, через які ми дивимося на речі.

Враховуючи суперечливість функціонально асиметричних феноменів психіки, що представляють в сукупності цілісність одного явища, ми й зосередили увагу на уточненні *принципу додатковості в психології*. Спираючись на факт, що для сфер свідомого і несвідомого характерна як автономія, так і взаємозалежність, можна твердити, що порушення взаємозв'язків між ними актуалізує відчуття внутрішньої суперечливості, що має вияв у особистісній проблемі суб'єкта, яка латентно задається стабілізованою внутрішньою суперечливістю психіки.

*З позиції психодинамічної теорії процес пізнання психічного повинен враховувати не лише специфіку суб'єктивізму свідомого, а й об'єктивні параметри, які й каталізують цей суб'єктивізм. Практично це може бути реалізовано шляхом уведення двох принципів, а саме: принципу невід'ємності та принципу «із іншого».* Перший принцип спрямовує дослідницьку увагу на те, що дві сфери психіки не тільки взаємопов'язані, а й опосередковано причетні до самого процесу формування (як і існування) тієї чи іншої сфери. Якщо це так, то між ними існує латентно-інформаційний (смысловий) взаємозв'язок. Важливо розуміти, що «Я» не має доступу до тієї частини інформації, що витіснена у несвідому сферу. Говорячи про несвідоме, йдеться не про Ід (як базове, вроджене несвідоме), а про набуте при житті суб'єкта – передсвідоме (синтез витіснень та фіксацій). Порушення прямих взаємозв'язків (між двома сферами) спричинюється не лише витісненнями та супутніми їм опорами, але й наслідковими (слідовими) ефектами, що і виражає категорія – «позадосвідне», яке є недоступним для свідомості.

Діагностико-корекційний процес спрямований на розширення самосвідомості суб'єкта, що є головним чинником забезпечення психокорекційного результату. Принцип «невід'ємності двох сфер психіки» вказує на причетність до поведінки особи обох сфер. *Тобто в конкретному акті спонтанної поведінки суб'єкта незмінно присутня дієвість як свідомої, так і несвідомої сфер психіки.* Звідси висновок: невидимість несвідомого, його недоступність прямолінійному сприйняттю (пізнанню) свідчить про його семантичну непредставленість свідомому. *Останнє є лише однією з характеристик психіки, а не доказом неіснування несвідомої сфери психіки.* Тому психологи повинні рахуватись зі специфікою функціонування несвідомого, яке знаходиться під покривом захисної системи.

Залишається малодослідженим питання «участі» свідомості у формуванні несвідомого (точніше передсвідомого), що відбувається при активності механізмів витіснення (та опорів) під пресингом «цензури» Супер-Его. Передсвідоме має пріоритетність у взаємозв'язках: інформаційному – із Супер-Его, енергетичному – з Ід при його латентності для Его (Я). *Введення принципу додатковості у сферу глибинного пізнання психічного дозволяє більш адекватно уточнити в цілому розуміння предмету психології та шляхи його пізнання.*

Співвіднесемо принцип невід'ємності з принципом «із іншого» за параметрами ізоморфізму та гомоморфізму. Нами доведено, що підструктури психіки (свідоме/несвідоме) функціонально взаємопов'язані за принципом ізоморфізму (певної тотожності) і водночас – гомоморфізму, що вказує на те, що одна латентна детермінанта може задавати різні форми поведінки. Гомоморфічні взаємозв'язки несвідомого зі свідомим є істотною характеристикою цілісної психіки.

Пояснимо це на прикладі: будь-який ізоморфізм дозволяє співвіднести знання, що представлені картою, із місцевістю, але не все, що знаходиться на місцевості, відображено на карті. Саме тому – *гомоморфізм функціонально легко здатний перейти на параметри ізоморфізму, але не навпаки – ізоморфізм не може перейти в гомоморфізм (тобто місцевість → на карту).* Несвідоме може заявляти про себе символічно-візуалізовано у самопрезентантах, які є частково усвідомленими (людина знає, «що вона зобразила»), але залишаються невідомими суб'єкту глибинні смисли. Іншими словами, ми не можемо спеціально прямими вольовими зусиллями вилучити та «загнати» що-небудь зі свідомості в несвідоме, або подібним прямолінійним чином довідатися, які глибинні мотиви зумовили той чи інший результат; не можемо також «витягти» латентний мотив із несвідомого навіть при сильному бажанні самого суб'єкта (тобто носія несвідомого).

Самопрезентація в опредметненій формі передбачає, згідно з принципом додатковості, спонтанність і мимовільність активності респондента, це основна передумова пізнання психіки в її цілісності. *Глибинну детермінованість психіки суб'єкта можна пізнавати при забезпеченні метафоричності й опосередкованості засобів пізнання та за умов долучення сфери свідомого.* Останньому сприяє діалогічна взаємодія в системі «психолог-респондент» (П↔Р). Каузальність несвідомого гомоморфічно проявляється у різноманітних формах поведінки (єдина детермінанта стимулює численні форми ситуативної активності).

Важливо зауважити, що функціональна голографічна реальність (несвідоме) вирізняється згорнутістю, матричною побудовою, синтезуванням факторів, що специфічно впливає на сферу свідомості. Це є істотною відмінністю психічної реальності від фізичної, на яку Н. Бор поширював принцип додатковості. Коли ми досліджуємо психіку в її цілісності (при використанні матеріалізованих, опредметнених репрезентантів), то враховуємо закони фізики (наприклад, «дерево не бігає»), що допомагає у пізнанні прихованих об'єктивних смислів психічного на межі єдності ідеального та матеріального. Глибинному пізнанню сприяє процес «*емотивного оживлення*» (наповнення індивідуально-суб'єктивним змістом) репрезентантів у процесі діалогічної взаємодії психолога із суб'єктом.



Як вже зазначалося, близькою до психології у вищезазначених питаннях, знаходиться квантова фізика, що прямолінійно не пов'язана з повсякденною реальністю та просторово-часовими факторами. У контексті проблем пізнання психіки в її цілісності залишається важливим те, що під час інтерпретації зазначених вище «небуденних» явищ дослідник вимушений використовувати звичайну мову, тобто таку, яка є зрозумілою для респондента (вірніше – «слідувати у цьому за ним»). Питання причетності свідомості до «мікросвіту несвідомого» конкретизується в наступних важливих положеннях:

- причетність слова до формування (як і процесу пізнання) передсвідомого;
- енергетично-асиметричний взаємозв'язок несвідомих і свідомих процесів;
- архетипна здатність психіки суб'єкта до перекодування несвідомих смислів у візуалізовані (опредметнені) форми, що піддаються декодуванню у процесі вербально-діалогічної взаємодії (П↔Р). До останнього причетні несвідомо задані механізми символізації, які беруть участь як у кодуванні психічних (ідеальних) смислів у матеріалізовані, так і в їх декодуванні у процесі діалогу (згущення, зміщення, натяк, просторове розташування та ін.).

Уся система АСПП підлягає вимогам законів: «позитивна дезінтеграція психіки та вторинна її інтеграція на більш високому рівні психічного розвитку суб'єкта». Враховуючи специфіку реальності несвідомого, здатного каталізувати мимовільну поведінку в ситуації «тут і зараз», важливо окреслити передумови адекватного його вивчення. Саме цьому сприяє впроваджений нами принцип «із іншого», який окреслює вимоги до професіоналізму практичного психолога.

Принцип «із іншого» визначає (як і відображає) методологічні основи, що зумовлюють прояв несвідомого у синтезі зі свідомим в акті поведінки суб'єкта. Цей принцип втілюється через нижче представлені «постулати», які важливо враховувати глибинному психологу. Принцип «із іншого» зумовлює оптимізацію діагностико-корекційного процесу на межі дотичності сфер свідомого і несвідомого, що і дає змогу пізнати інформаційні еквіваленти, які фактично зшивають дві сфери «ниткою» об'єктивності.

Основні постулати принципу «із іншого»:

- внутрішня детермінованість мимовільної активності психіки респондента обумовлює характер спонтанності поведінки;
- неповторність спонтанної активності суб'єкта;
- взаємозв'язок зворотних і незворотних у часі процесів психіки;
- симультанність часопросторових взаємозв'язків у сфері несвідомого;
- порушення залежності психіки від факторів «реальності» під впливом тенденції «до задоволення», що каталізується потягами Ід;
- залежність особливостей процесу візуалізації психічного як від внутрішніх, глибинних чинників, так і від архетипних здатностей суб'єкта до візуалізованої самопрезентації психіки;
- підпорядкованість несвідомого (як і усвідомлюваного), універсальним законам рівноваги і взаємного співвіднесення при їх функціональній асиметричності;
- причетність механізмів символізації (згущення, зміщення, натяк та ін.) до кодування смислів (як і до їх декодування), заданих несвідомим («іншим») у візуалізованих самопрезентантах;
- інформаційна зворотність при взаємоперетворенні семантики зі сфери «іншого» у параметри «зовнішнього», спостережуваного (дихотомія внутрішнього і зовнішнього);
- імпліцитність смислових аспектів візуалізованих репрезентантів суб'єкта, пов'язаних з індивідуалізованістю психіки, що потребує дешифрування (розпаковування);
- залежність інструментальних аспектів глибинного пізнання від імпліцитного порядку психіки, який недоступний вольовому (цілеспрямованому) відтворенню, конструюванню та моделюванню;
- взаємне протистояння при наявності латентної інтегрованості спостережуваного і неспостережуваного;

– взаємозв'язок (синтез) домовного (зокрема, перинатального) періоду розвитку психіки з мовним у візуалізованих репрезентантах. Перекодування із «немовного» у «мовний» формат відбувається у психоаналітичному діалозі за допомогою предметного репрезентанта;

– відносність ірраціональності виявів змістів «іншого» (несвідомого) назвні у зв'язку з необхідністю маскуванню латентних смислів, що здатні перейти у свідоме в процесі аналітико-діалогічної взаємодії психолога з респондентом;

– здатність «іншого» (неусвідомлюваного) до самоінтеграції, самоорганізації, «самозбирання», що експлікується у внутрішньому порядку психіки;

– залежність можливостей об'єктивації виявів «іншого» (неусвідомлюваного) від синхронізації діагностично-корекційного процесу з імпліцитним порядком спонтанної ініціативної поведінки респондента;

– нероздільна причетність «імпліцитного порядку» до законів незворотності (з боку свідомості) і зворотності (з боку несвідомого);

– подолання протиріч психіки між детермінованим і «випадковим» у процесі пізнання латентних факторів, обумовлених слідовими ефектами минулого досвіду суб'єкта;

– синтез у сфері «іншого» нерівнозначних сил, які самоплинно визначають перехід від хаосу до порядку, що задає відносну рівновагу, яку виявляє спонтанна активність суб'єкта;

– миттєвість (згорнутість) процесів переходу із системи ідеального в матеріальну (опредметнену), з «іншого» (невидимого, неусвідомлюваного) в явне, спостережуване, що потребує дешифрування прихованого смислу;

– трансформація смислових параметрів «іншого» з ідеальних у матеріалізовані (візуалізовані), яким притаманний прихований смисл, що проявляється в інформаційних еквівалентах, пізнання яких потребує діалогічності пізнання (П↔Р);

– причетність архетипної сутності психічного до перекодування смислів «іншого» (неусвідомлюваного) у візуалізовано-матеріалізовані саморепрезентанти, що несуть імплікативні смислові навантаження;

– синтез процесів «іншого» із захисною системою, в якій домінує тенденція «до сили», незалежно від характеру цінностей (умовні чи глибинні), що забезпечується викривленнями соціально-перцептивної реальності;

– психічному характерний функціональний дуалізм процесів «іншої» сфери і сфери свідомого.

Таким чином, принцип «із іншого» визначається положеннями, які орієнтують психолога на необхідність рахуватися з функціональними особливостями сфери несвідомого («іншого»), а це спонукає психолога професійно вибудовувати діалогічну взаємодію з респондентом так, щоб запитання каталізували (стимулювали) процеси із «іншого» (зі сфери несвідомого), а не обмежувалися спостережуваним.

Принцип додатковості орієнтує пізнавальний процес цілісної психіки на врахування особливостей несвідомого в його функціональній асиметричності, несумісності, при наявності водночас невід'ємності вказаних сфер. На практиці це феноменологічно виявляється в імпліцитному порядку, який латентно представляється активністю суб'єкта у спонтанному рангуванні авторських малюнків або образах ним репродукцій художніх полотен за значущістю. Практика глибинно-психологічного пізнання виводить на латентно-когнітивні параметри психіки в її цілісності, які заявляють про себе в когнітивній її упорядкованості. Важливо враховувати і той факт, що для психіки властива рівність справжньої та ілюзорної реальностей, тому діагностико-корекційний процес націлений на зниження її ілюзорності, що спричиняє відступи від реальності.

Отже, вводячи *принцип додатковості*, ми повинні враховувати специфіку психічної реальності в її свідомих та несвідомих виявах, що і зумовлює подвійність його

реалізації у практиці глибинного пізнання через принципи: а) невід'ємності двох сфер психіки; б) «із іншого». Останній принцип ставить професійні вимоги до ведення діалогу з респондентом. Якщо постановка запитань психолога не буде базуватися на необхідності об'єктивування у сферу спостережуваного (чутого і баченого) прихованих смислів несвідомого, то поведінковий матеріал не забезпечить умови глибинної його інтеграції.

Звідси така важливість спонтанної активності особи у глибинному пізнанні, яка каталізується внутрішньо нереалізованими імпульсами, наслідковими ефектами і фіксаціями, що зберігають енергетичний потенціал, який і задає мотивацію глибинного самопізнання. Важливо, щоб у процесі діалогу питання, що їх ставить психолог, мали потенціал стимуляції імпульсу, характерного "іншій" сфері, який емотивно зумовлює латентну мотивацію поведінки респондента. Останнє є важливим у розкритті категорії «імпліцитного порядку» психіки респондента, пізнання якого входить у завдання даної статті.

Імпліцитний порядок – найбільш актуальна категорія глибинного пізнання. Вона ставить на новий науково обґрунтований рівень розуміння цілісності психічного та шляхів його пізнання. Імпліцитний порядок зумовлює внутрішню спонуку (латентний мотив) до активності суб'єкта незалежно від того, чи є поведінковий акт раціональним чи ірраціональним. Психодинамічна парадигма, яка становить основу цього дослідження, стверджує, що за імпліцитним порядком стоїть внутрішній базальний конфлікт «життя–смерть», який напряду не представлений свідомості, котра знайома лише з інстинктом самозбереження. Вказаний конфлікт маскується від свідомості системою психологічних захистів, яка трансформує його (конфлікт) у певні особистісні суперечності, пов'язані з тенденціями «до психологічної смерті» та до імпотування психіки. Недаремно Г. Гегель вважав, що всяка свідомість є двочленним відношенням; свідомість як відношення взагалі є протиріччям.

Категорія імпліцитного порядку майже не представлена в науково-психологічній та філософській літературі. Разом із тим практика АСПП переконує, що ця категорія є тією ниткою Аріадни, яка веде до розв'язання проблем глибинного пізнання психіки суб'єкта найоптимальнішим, а значить, емотивно найменш затратним та внутрішньо вмотивованим шляхом.

По суті, йдеться про проблему гармонізації зусиль психолога з іманентною **готовністю і можливістю психіки сприяти цьому процесу здатністю впорядковувати матеріал, що зумовлено власне внутрішньо спонукуваною латентною ініціативою психіки суб'єкта.** Пояснення криється в наступному: дисфункції психіки зумовлені енергетичним імперативом слідів пережитих негараздів (драм життя, «незавершених справ дитинства»), що синтезуються в імпліцитній упорядкованості, слідування якій дозволяє психологу йти *енергетично найекономнішим, а значить, найоптимальнішим шляхом у глибинному пізнанні!*

Багатолітній досвід дає підставу констатувати факт, на який ми спираємося у діалогічній взаємодії з респондентом, а саме: **психіка знає все (не знає лише свідоме), щоправда, психіка і не зводиться лише до свідомого!** Саме ця вселенська істина знаходить підтвердження в адекватній трансформації **ідеальної** (психічної) реальності у візуалізовані репрезентанти (малюнки, предмети чи слова або самопрезентацію шляхом добору репродукцій класичних полотен). З певністю можна сказати, що **інформаційні еквіваленти** зв'язують ідеальну й опрідметнену реальність **шляхом смислового навантаження репрезентантів, що неможливе поза імпліцитним порядком!** Психіка як така когнітивно обізнана з притаманним їй смисловим багажем, що **виправдовує позицію психолога у його «слідуванні за респондентом».**

Імпліцитний порядок – це «слідування за...»; це невидиме і неконтрольоване ззовні *впорядкування спонтанних проявів активності респондента. Йдеться про латентну детермінованість глибинних імпульсів активності, що психологу важливо не лише розуміти (ймовірносно прогнозувати), а й урахувати при постановці запитань*

респонденту, які мають викликати імпульс активності, за якою стоїть неусвідомлювана мотивація.

Строгість послідовності вияву імпліцитного порядку та методологічна важливість його врахування в діагностико-корекційній практиці психолога пояснюються тим, що він (порядок) формувався самоплинно (поза контролем свідомості) та має здатність узагальнено виражати індивідуальну неповторність функціонування психіки. **Імпліцитний порядок не можна ні стерти, ні змінити, ні деформувати, адже він задалегідь не написаний і не причетний до жодного субстрату; він визначається перетином, інтерференцією енергетичних мереж, за якими стоять певні інтеграційні метасмисли, дотичні як до свідомого, так і до несвідомого.** Саме тому імпліцитний порядок виявляється в енергетичній потентності спонтанної активності суб'єкта, яка заявляє про себе поза «дисциплінарними» вимогами будь-якої логіки (чи то свідомого, чи несвідомого («іншої логіки»)).

*Мова психічного в його цілісності проявляється не стільки в образах, символах (мова несвідомого), скільки в їхніх смислах, в яких функціонально об'єднуються обидві сфери (свідоме/несвідоме), що набуває представництва у невидимому, але практично відчутному, імпліцитному порядку, який незалежний від засобів саморепрезентації суб'єкта, тобто він є наддосвідним і надзаданим.*

Парадоксальним є той факт, що імпліцитний порядок не розв'язує проблеми забезпечення цілісності психічного, він її виражає в цілому зв'язності та континуумності енергетичних імпульсів, які спонукають до «слідування за...» в емпіричному просторі. Це забезпечує внутрішню мотивованість респондента до процесу глибинного пізнання. Імпліцитний порядок не можна об'єктивувати в «чистому вигляді» як даність, автономну від емпірики процесуальної взаємодії в системі « $P \leftrightarrow P$ ».

**Імпліцитний порядок співзвучний енергетичній потентності мотивації респондента до взаємодії з психологом.**

Психолог має професійно вміти не лише каталізувати вияв несвідомого, а й декодувати його зміст (смісл), що потребує діалогічної розлогості процесу аналізу. Співпраця психолога з респондентом сприяє накопиченню поведінкового матеріалу, семантично потентного в об'єктивуванні латентно-сміслових параметрів психіки, що потребують тлумачення. За таких умов діалог стає каталізатором «енергетичної готовності» психіки до виявлення заданості поведінки неусвідомлюваними чинниками.

Імпліцитний порядок, як уже вказувалося, співвідноситься з межею (між двома сферами), з так званим невидимим горизонтом енергетично-сміислової дотичності сфер свідомого і несвідомого. Враховуючи функціональну несумісність обох сфер, цей порядок інтегрує силові поля «з обох боків» (свідоме/несвідоме). Тому розгортання індивідуально неповторної ініціативи може бути пов'язане з наявністю алогічності та ірраціональності тенденцій, що піддаються візуалізації в спонтанній самопрезентації суб'єкта. Інакше кажучи, послідовне розгортання поведінки респондента не є логічно послідовним, що ще раз указує на асиміляцію імпліцитним порядком сміслових аспектів обох сфер психіки, які є функціонально несумісними (асиметричними).

**Імпліцитний порядок об'єктивує психіку в спонтанній поведінці цілісно і невидимо для Я суб'єкта.** Доцільність запитань психолога обґрунтовується не лише зрозумілістю їх для респондента, а й спроможністю актуалізації енергетичного імпульсу поведінки («іншою» сферою (несвідомим)). Вияв імпліцитного порядку фігурально можна порівняти з календарем, сторінки якого жорстко впорядковані і, тим не менш, можуть наповнюватись відповідно індивідуалізованим і діаметрально протилежним змістом. Сміслові параметри психіки є неповторними та невидимими для кожного респондента, як і упорядкованість вияву їх назовні.

З огляду на орієнтованість психодинамічної парадигми на «невидимий горизонт» дотичність обох сфер, розуміння психологом важливості динаміки діалогічної каталізації імпліцитного порядку психіки конкретної особи є необхідною передумовою його

професіоналізму. З певністю можна вказати на енергетичну силу несвідомого в його визначальному впливові на характер спонтанної поведінки особи. Розширення свідомості суб'єкта відбувається за рахунок розширення розуміння внутрішньої особистісної суперечливості психіки, що відкриває перспективи її реконструювання та розв'язання. Психокорекційний ефект проявляється в гармонізації психіки, підвищенні її сенситивності та адаптивності суб'єкта до соціуму.

Відтак, зрозумілою є актуальність проблеми **імпліцитного порядку**, який латентно асимілює та інтегрує «домінантні клопоти» обох сфер психіки. Психодинамічна парадигма, і відповідна практика, враховують запрограмованість несвідомого невичерпною «**надвизначеністю**», яка вказує на необхідність орієнтованості психолога на той факт, що **«психіка знає все», включаючи й те, чого саме не знає свідоме Я суб'єкта.**

Методологічна строгість глибинного пізнання проявляється в слідуванні за *усталеними аспектами психіки, які розгортаються в неповторній динаміці для кожного суб'єкта.* Так досягається індивідуалізовано-психокорекційний ефект через об'єктивування інформації (яка була за межами сприйняття респондента), що й відкриває перспективи розв'язання учасником АСПП внутрішніх стабілізованих суперечностей та стимулює особистісну гармонізацію (гомеостаз) психіки на усіх рівнях: структурному, енергетичному та функціональному.

1. *Кирьянов Д.* Дополнительность и проблемы современного диалога науки и богословия [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.bogoslov.ru/text/255941.html> – Загол. з екрану. – Мова рос.

2. *Леклер С.* Бессознательное: иная логика / С. Леклер // Бессознательное. – Тбилиси : Мецниереба, 1978. – С. 260–271.

3. *Новий словник іншомовних слів: близько 40 000 сл. і словосполучень / за ред. Л. І. Шевченко.* – К. : АРІЙ, 2008. – 672 с.

4. *Пригожин И.* Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой: [пер. с англ.] / общ. ред. В. И. Аршинова, Ю. Л. Климонтовича, Ю. В. Сачкова. – М. : Прогресс, 1986. – 432 с.

5. *Шерозия А. Е.* Сознание, бессознательное, психическое и система фундаментальных отношений личности: предпосылки общей теории / А. Е. Шерозия // Бессознательное. – Тбилиси : Мецниереба, 1978. – С. 751–758.

6. *Яценко Т. С.* Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика : [навч. посіб.] / Т. С. Яценко. – К. : Вища шк., 2006. – 382 с.

7. *Яценко Т. С.* Динамика развития глубинной психокоррекции: теория и практика / Т. С. Яценко. – Днепропетровск : Инновация, 2015. – 567 с.

8. *Яценко Т. С.* Методология глубинно-коррекционной подготовки психолога / Т. С. Яценко, А. В. Глузман. – Днепропетровск : Инновация, 2015. – 394 с.

9. *Яценко Т. С.* Глибинне пізнання самодепривації психіки майбутнього психолога / Т. С. Яценко, В. І. Бондар. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. – 383 с.

## REFERENCES

1. Kir'janov, D. Dopolnitel'nost' i problemy sovremennogo dialoga nauki i Bogoslovija [Additionalness and problems of modern dialogue of science and divinity] [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupu: <http://www.bogoslov.ru/text/255941.html> (rus).

2. Lekler, S. (1978). Bessoznatel'noe: inaja logika [Unconscious: another logic]. In *Bessoznatel'noe*. – Tbilisi : Mecniereba, 260–271(rus).

3. Shevchenko, L. I. and oth. (2008). *Novyj slovnyk inshomovnyh sliv: blyz'ko 40 000 sl. i slovospoluchen'* [New dictionary of foreign words: about 40 000 words and word-combinations]. K. : ARIJ (ukr).

4. Prigozhin, I. (1986). Porjadok iz haosa: Novyj dialog cheloveka s prirodoj [Order from chaos: the New dialogue of man with nature] [per. s angl.] / obshh. red. V. I. Arshinova, Ju. L. Klimontovicha, Ju. V. Sachkova. M. : Progress (rus).

5. Sherozija, A. E. (1978). Soznanie, bessoznatel'noe, psihicheskoye i sistema fundamental'nyh otnoshenij lichnosti: predposylki obshhej teorii [Consciousness, unconscious, psychical and system of fundamental relations of personality: pre-conditions of general theory]. In *Bessoznatel'noe*. Tbilisi : Mecniereba, 751-758 (rus).

6. Jacenko, T. S. (2006). *Osnovy glybynnoi' psyhokorekcii': fenomenologija, teorija i praktyka: navchal'nyj posibnyk* [Bases of deep psychocorrection: phenomenology, theory and practice: train aid]. K. : Vyshha shkola (ukr).

7. Jacenko, T. S. (2015). *Dynamika razvitiia glubynnoj psyhokorrekcii: teoriia i praktika: monografiia* [Dynamics of development of deep psychocorrection: theory and practice : monograph]. Dnepropetrovsk : «Ynnovacyja» (rus).
8. Jacenko, T. S., Gluzman A. V. (2015). *Metodologiiia glubynno-korrekcyonnoj podgotovky psyhologa* [Methodology of deeply-correction preparation of psychologist]. Dnepropetrovsk : «Ynnovacyja» (rus).
9. Jacenko, T. S., Bondar, V. I. *Hlybynne piznannya samodepryvatysi psykhiky maybutn'oho psykholooha* [Profound knowledge of self-deprivation of the psyche of a future psychologist]. Kyiv : NPU imeni M. P. Drahomanova (ukr).

**Tamara Yatsenko**

**CATEGORIES «PRINCIPLE OF ADDITIONALITY» AND «IMPLICIT ORDER»  
IN DEEP COGNITION OF PSYCHE**

*The article is devoted to the actual issue of deep knowledge of the psyche in its entirety, including highlights: the importance of adherence the «principle of additionality» in deep knowledge of the psyche, as well as taking into account its «implicit order»; adaptability the «principle of additionality» to the subjective reality of psychic, that manifested in two principles – the «inseparability of spheres of the conscious and the unconscious» and in the principle of «from the other»; actuality of understanding the informational-distant relationships of the conscious and the unconscious in their synthesis in «invisible horizon», which expresses the category «implicit order»; establishing linkages between categories «principle of additionality» and «implicit order», that affected the scientific-practical quest, oriented to the psychoanalysis of spontaneous activity of the subject, which is the basis of teamwork in the ASPC. Disclosure of the above categories orients psychologist-practice to the understanding the functional continuity of existence each of the spheres of the psyche (the conscious – the unconscious), as their autonomy within a unified system of psychic. All this specifies to the obeying of the deep knowledge to methodological position, that synthesizes emotional, structural and functional-energetical aspects of psychic.*

*Article proves over-determination of categories the «implicit order» and the «principle of additionality», which excludes straight them predetermination by the specialist-leader of group of an Active Social Psychological Cognition, which is built on the contextuality of relationships and indirectness mutual influences. Putting mentioned categories allowed to complete structure of psychic, that reflects the «Model of psyche's internal dynamics», by the complement components of «invisible horizon» and «implicit order».*

**Keywords:** *diagnostic-correctional process, implicit order, Model of psyche's internal dynamics, invisible horizon, the unconscious, preconscious, principle of additionality, the conscious, the consciousness.*

УДК 159.922.8: 159.923.2  
doi: 10.15330/ps.8.1.22-30

**Анжеліка Шамне**

Національний університет біоресурсів і природокористування України  
shamne@ukr.net

**ІНТЕРПРЕТАЦІЯ КАТЕГОРІЇ РОЗВИТКУ В СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ**

*У статті розглянуто сучасні підходи до інтерпретації категорії розвитку, розкрито теоретичні та методологічні підходи до вивчення категорії розвитку у сучасній психології, визначено її психологічний зміст, моделі, структуру та динаміку. Категорія розвитку розглядається як епіцентр наукової проблематики у психології та як поняття інтегративного типу. Розвиток проаналізовано як категорію, явище і проблему психології розвитку в різних аспектах аналізу. Розглянуто місце розвитку в системі споріднених психологічних понять. У статті також аналізуються психологічні аспекти теоретичних та методологічних постнекласичних тенденцій вивчення природи, характеру та визначення психічного розвитку. Постнекласична парадигма та плюралістична методологія пізнання визначають розмітність дисциплінарної мови та врахування ролі соціокультурного контексту при вивченні психологічних явищ. Важливими тенденціями сучасного теоретико-методологічного стану психологічних досліджень розвитку також є визнання неефективності моністичного підходу до його вивчення, взаємозв'язок теоретичних ідей та спроби створення метатеоретичних схем, постнекласичне розуміння розвитку як принципово незавершеного процесу саморуху, актуалізація антропологічного діапазону проблем та посилення спрямованості на роль культурного контексту в дослідженні розвитку людини.*

**Ключові слова:** *розвиток, методологія, постнекласична психологія, категорія розвитку, плюралістична методологія, постмодернізм, метатеоретичні схеми, антропоцентризм, конструктивізм.*

**Постановка проблеми.** Розвиток є однією з атрибутивних властивостей людини, яка фіксується як буденною, так і науковою свідомістю. Ідею розвитку можна віднести до так званих «універсалій» культури, її найбільш фундаментальних засад і цінностей, до найбільш загальних розумових форм, властивих науковому пізнанню (мисленню). Сучасні філософські, гуманітарні та спеціально-наукові дискурси варіюють її зміст у гранично широких межах. У смисловому полі розвитку представлені різні за полярністю ідейні комплекси з домінантами детермінізму та самодетермінації, раціональності і несвідомої стихійності, індивідуальності і соціальності тощо.

**Категорія розвитку як епіцентр наукової проблематики у психології.** Практично всі роботи сучасних психологів спрямовані не тільки на виявлення конкретних закономірностей на різних вікових етапах, але і на розкриття загальних принципів розвитку. Значущість категорії розвитку зумовлює постійну методологічну рефлексію, спрямовану на її подальший аналіз [2; 9; 10; 13; 17; 18].

Діалектичні уявлення про процес розвитку, які сформулював свого часу Л. С. Виготський, описують цей процес як внутрішньо детермінований, цілеспрямований (здатний накопичувати зміни), динамічний, де «плавні», еволюційні періоди змінюються «стрибками», «перервами поступовості» [4]. Більшість психологів визнає, що *розвиток є основним способом існування особистості*, який робить психіку більш складною і одночасно цілісною, інтегрованою системою, яка завдяки своїй складній структурі здатна до компенсації і самоорганізації.

Сутність розвитку визначають його ознаки (рисни, характеристики): диференціація – розчленування єдності на численну множину елементів; поява нових елементів у розвитку; перебудова зв'язків між сторонами об'єкта [4], спадкоємність між етапами; цілісність; завершеність, результативність; структурність, спрямованість та незворотність [2]; ускладнення та розгортання певних структур і набуття нових якостей; відкритість; біфуркація; відсутність жорсткої віднесеності до еталону; неперервність і наступність тощо [10, с. 58-59], дискретність (стрибкоподібність, стадіальність, перервність); незворотність змін, їх детермінованість; наявність прогресивних і регресивних змін; компенсаторність і пластичність змін; поступальна спрямованість; системність пізнавальної діяльності; формування комплексного ставлення до дійсності й до себе; інтегрованість; прагнення особистості до саморозвитку [16, с.102].

У сучасній психології спостерігаються *суттєві зміни змісту категорії розвитку*. Наприклад, все частіше йдеться про саморозвиток та самодетермінацію як нові тенденції розуміння детермінації розвитку майбутнім, зростає інтерес до самоспричинення (самодетермінації) особою своєї поведінки (Г. О. Балл), змінюються акценти і пріоритети, виникають нові галузі досліджень тощо. Підходи до розуміння розвитку та змін, які з ним пов'язані, перебувають у динаміці і залежать від становлення наукового знання.

*Актуальним* у сучасних умовах методологічної кризи у психології є протистояння процесам девальвації фундаментальної ідеї розвитку, узагальнення нових ідей і інтегральних моделей розвитку, розширення категоріального апарату психології розвитку в контексті сучасних постмодерністських підходів тощо. У зв'язку з цим **метою** даного дослідження є методологічна реконструкція категорії розвитку в сучасній психології.

#### **Причини звернення до методологічного аналізу категорії розвитку.**

У сучасній психології розвитку та віковій психології звернення до категорії розвитку зумовлюють такі чинники:

- складність розвитку як предмета дослідження, його якісна своєрідність порівняно як з іншими об'єктами психології та з об'єктами інших наук;
- накопичення безмежної кількості емпіричного матеріалу про розвиток в різні вікові періоди; необхідність пояснення безлічі нових емпіричних даних, які традиційна теорія не в змозі утилізувати і «розкласти по полицях»;
- зниження інтересу до фундаментальних теорій розвитку, «методологічний нігілізм» у співтоваристві психологів («методологічний перепочинок», атмосфера

еклектики і методологічний пофігізм» [1, с. 82]);

– наявність великої кількості концепцій (теорій) розвитку, основний недолік яких – недостатня віддача кожного з них, пов'язана з відривом теорії від активної й систематичної, а не епізодичної психологічної практики [7];

– відсутність єдиної психології розвитку, «мозаїчність», надзвичайна різноманітність альтернативних шкіл, напрямків, учень, течій, теорій, кожна з яких будується на обмеженому та специфічному обсязі базових понять;

– відсутність єдиного поняттєвого словника, єдиної й однозначної мови, яка б пояснювала феноменологію, детермінанти, механізми розвитку в онтогенезі;

– суттєві відмінності психологічних теорій розвитку з точки зору зовнішніх структурних елементів (елементів теорії, базових понять) при їх різному психологічному наповненні (відмінності у змісті базових категорій), що унеможлиблює створення єдиної інтегрованої теорії психічного розвитку;

– велика кількість альтернативних моделей розуміння і вивчення розвитку психіки, протистояння методологічних парадигм, які відстоюють різні моделі розвитку людини, різні підходи до його вивчення: природничо-наукової (позитивістської) і гуманітарної; соціогенетичної та біогенетичної; структуралізму та функціоналізму; природничої та гуманістичної;

– виникнення і широке розповсюдження постнекласичних методологічних підходів у сучасній психології розвитку.

Категорія розвитку набуває нових ознак: акцент на розвитку людини як системної самоорганізації; більша увага до внутрішніх аспектів розвитку і саморозвитку, аніж до середовищних впливів, акцент на індивідуальній траєкторії розвитку, авторстві власного життя; актуалізації підходів до розвитку протягом усього життя (life-span development), зміна форм соціалізації, зокрема, стандартних соціальних ситуацій і універсального розвитку тощо [18].

**Постмодернізм як потенційне проблемне поле категорії розвитку** втілює притаманну феномену розвитку індивідуальність, варіативність, контекстуальність, вивільнення творчої активності на тлі відмови від створення універсальних схем. Постнекласична раціональність, яка розвивається у соціокультурному контексті постмодерністської культури та інформаційного суспільства, передбачає відкритість знання новому досвіду та міждисциплінарний дискурс.

**Нові підходи до пояснення природи психічного розвитку.** Постнекласичні принципи організації наукового знання безпосередньо втілюються у пошуках нових пояснень природи психічного та його розвитку. Нові напрями дослідження природи та характеру психічного розвитку в сучасній психології є свідченням трансформації розуміння самої особистості, зміни ракурсів аналізу предмета та базових принципів психології розвитку.

Однією з найбільш важливих є визнання *неефективності моністичного підходу* до вивчення розвитку. У радянській психології сформувалися дві розгорнуті фундаментальні концепції: культурно-історична теорія розвитку вищих психічних функцій і теорія діяльності, які визначали методологічні засади дослідження категорії розвитку. У сучасній психології використання потенціалу методологічного плюралізму нівелює обмеженість традиційної парадигмальної моделі пояснення розвитку за рахунок розширення світогляду і дослідницького простору, внутрішньої та зовнішньої інтеграції, можливостей використання нових міждисциплінарних досягнень на основі творчого переосмислення, адаптації та інтеграції зі змістовно цінним досвідом попередніх теорій і концепцій розвитку.

**Обмеженість парадигмальної моделі пояснення розвитку.** Сучасна методологія пізнання розвитку базується на ідеях еволюціонізму, історизму, ймовірнісного розвитку, біфуркації, нелінійності та множинності шляхів розвитку. Формується новий світогляд, нова методологія, нові парадигми, які різними авторами репрезентуються за допомогою



таких понять, як антропологічна, постмодерністська, некласична, постнекласична, психозойська, холістична, екологічна, мережева, особистісно-орієнтована, гуманістична.

Все частіше підкреслюється обмеженість та неадекватність (як у методологічному, так і в організаційному планах) парадигмальної моделі розвитку психологічної науки та доцільність переходу до більш ліберальних моделей. Множинність опису розвитку, наявність несумісних підходів з притаманними їм поняттєвими системами та уявленнями про причинність стає очевидною. Відсутність єдиної теорії психічного розвитку є одним з аргументів для віднесення психології до мультипарадигмальних наук, ознакою якої стає плюралістична методологія (наявність декількох парадигм, які відповідають основним психологічним теоріям особистості – біхевіоризму, психоаналізу, когнітивізму тощо), та лібералізм, що своєю чергою пов'язано зі збільшенням як онтологічної, так і гносеологічної складності предмету дослідження.

**Перехід до нового наукового світогляду та некласичної картини світу** актуалізував методологічний постулат про *неефективність моністичного підходу* до інтерпретації розвитку особистості та експансії будь-якої однієї теорії в спробах пояснити її розвиток. У роботах [9; 19] підкреслюється, що внаслідок складності процесів розвитку різні теорії пояснюють різні аспекти розвитку, кожна з них має свої позитивні чи негативні сторони. Отже, не може бути єдиної і універсальної теорії розвитку особистості, їх має бути багато, оскільки кожна з них буде постачати нові ідеї, які можуть бути органічно вписані у нову постнекласичну методологію пізнання. Прикладом такого еkleктичного підходу є робота Дж. Баттерворт і М. Харріс «Принципи психології розвитку», в якій концепції Ж. Піаже, Л. С. Виготського і Дж. Боулбі трактуються як такі, що доповнюють одна одну, що дозволяє авторам створити багатомірну картину дитячого розвитку [5]).

**Синтезування та інтеграція теоретичних концепцій розвитку.** Інтеграція теоретичних концепцій розвитку, їх еволюція і взаємовплив у психології відбуваються в умовах відсутності загальної теорії психічного розвитку. Сучасний методологічний плюралізм може певною мірою розглядатися як симптом кризи психології, однак поряд із цим посилюється тенденція до інтеграції психологічного знання [12], засобами якої є різні підходи – міждисциплінарний, раціогуманістичний (Г. О. Балл), комунікативної раціональності (Ю. Хабермас, В. О. Мазілов), аксіологічний (З. С. Карпенко), генетичний (С. Д. Максименко), інтегративної психології (К. Уілбер, В. Козлов), мережевої організації знання (М. С. Гусельцева) та ін. Для сучасної психології актуальним і перспективним є *синтезування наявних пояснювальних моделей, принципів та підходів*. Нові моделі і методи також все більше наближаються до рівня синтезованих – побудованих «на перетині» галузей наукового знання, науки, самостійних пояснювальних теорій. Синтезування різних підходів – культурологічного, філософськи-орієнтованого і конкретно-наукового може зумовити створення *нових моделей розвитку* [11].

**Створення метатеоретичних схем пояснення розвитку у психології.** Сучасні спроби *створення метатеоретичних схем* систематизації емпіричних і теоретичних здобутків психології розвитку (П. А. М'ясоїд, Л. Ф. Обухова, А. В. Петровський, В. І. Слободчиков, Є. І. Ісаєв, Дж. Дейсі, Дж. Траверс та ін.) є, з одного боку, відображенням постнекласичних тенденцій, з іншого – показником взаємодії між системним підходом у психології і принципом розвитку. Так, узагальнюючи теорії розвитку, П. А. М'ясоїд [13] обґрунтовує, що індивідуальна лінія розвитку представлена теоріями соціального навчання, школою Л. С. Виготського, особистісна – варіантами гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс), теоріями особистості Ф. Олпорта, В. Штерна. У «біопсихосоціальной моделі всебічного розвитку людини» Дж. Дейсі і Дж. Траверс (1998) систематизовано дані про всі вікові періоди розвитку. Теорії З. Фрейда і Ж. Піаже, наприклад, охарактеризовано авторами як *біопсихосоціальні*, Л. С. Виготського і Е. Еріксона – як *біопсихосоціальні*, Б. Скіннера і А. Бандури – як *біопсихосоціальні*. В. І. Слободчиков і Є. І. Ісаєв систематизували парадигмальні настанови

психології розвитку у вигляді «часткових проєкцій» певного цілого. Це натуралізм (поняттєві зв'язки у межах системи «людина – природа»), соціоморфізм («людина – суспільство»), культуризм («людина – культура»), гносеологізм («суб'єкт – об'єкт»), теологізм («людина – Божество») [17].

Парадигмальні зміни у сучасній психології полягають також у тенденціях переходу від використання переважно структурно-функціонального аналізу психічних явищ до застосування переважно процесуального, або динамічного аналізу, тобто вивчення динамічних характеристик психічних явищ, що безпосередньо пов'язано з підвищенням значущості дослідження онтогенетичного, функціонального, психосоціального розвитку людини (перехід від морфологічної до динамічної парадигми). Характерною ознакою стає визнання «духовної невизначеності» (Н. Бор, В. Гейзенберг), «багатоманітності інтерпретацій», амбівалентності та незавершеності розвитку як цінності.

**Перехід від «сходи віків» до невизначеності індивідуального розвитку.** Вік у постнекласичній парадигмі стає все більш умовним поняттям, втрачаючи лінійну поступальність. Він уже не є єдиною векторною, послідовною траєкторією, оскільки розвитку особистості притаманні численні розгалуження актуальних та потенційних смислів, прихованих, нереалізованих можливостей, варіативність становлення різних підструктур, притаманний життєвому шляху власний креативний потенціал, який не підпорядковується примусовій зовнішній каузальності.

Кінець ХХ – початок ХХІ ст. характеризується *розмиванням стійких вікових орієнтирів* і меж традиційних періодів життя. Зростання розмаху варіацій зумовлено як віковою, так і суспільно-історичною (трансформаційні тенденції у суспільстві) індивідуалізацією розвитку. Категорії «вік», «культурний вік», на думку К. М. Поливанової, ще зберігають своє значення як інструмент визначення місця людини в суспільстві, проте сучасна ситуація видається перехідною від єдиної «сходи віків» до невизначеності індивідуального розвитку [15].

Подібну думку висловлюють автори «Психології особистості» (Д. Капрара, Д. Сервон), які вважають, що традиційне уявлення про вікову стадіальність розвитку є недостатнім. Людина не розвивається за якимсь заданим графіком. Її життєвий шлях залежить і від соціально-історичних умов, від обмежень і можливостей, зумовлених культурою. Друга основна тенденція полягає в тому, що людина має здатність впливати на власний розвиток [6].

**Постнекласичне прочитання ідеї розвитку.** Багатоплановість, багатоваріативність та мультилінійний характер вікового розвитку зумовлений принциповою незавершеністю. Сутність людини не може бути визначена повністю, її потенціал безмежний, а розвиток багато у чому спонтанний. Постнекласичне прочитання ідеї розвитку акцентує увагу на врахуванні співвідношення потенційного та актуального, нереалізованих можливостей, виявлення наявної стадії у зіставленні з ідеалом, з перспективою, а не зіставлення послідовності стадій тощо. Оскільки психіка людини є системою, яка саморозвивається, вона не може бути повністю детермінована зовнішніми або внутрішніми умовами.

Слід зазначити, що постнекласичне трактування ідеї розвитку в поєднанні з міждисциплінарним, плюралістичним характером методології має чітко виражений гуманістичний потенціал. В іншому варіанті – при використанні парадигмальної моделі пізнання, принцип детермінізму практично неминуче вступає у протиріччя з принципом гуманізму – як це і мало місце у радянській психології та педагогіці, коли принцип розвитку реалізовувався у вигляді механістичних лінійно-поступальних схем вікового розвитку дитини тощо [14].

Видатний фізик В. Гейзенберг, досліджуючи проблеми методології науки, зазначав, що серед конкуруючих наукових гіпотез істинною слід визнати ту, з якої випливають більш гуманні моральні висновки. Це безпосередньо відноситься до психології розвитку, де критерієм істинності теорії є її гуманістична спрямованість та гуманістичний пафос:

якою мірою теорія орієнтована на те, що доля людини перебуває в її руках, а не є результатом будь-яких зовнішніх фатальних впливів, на те, що є можливості компенсації, альтернативності, повернення, створення умов для саморозвитку кожної особистості, реалізації її трансцендентних мотивів життєдіяльності тощо. Використання цих ідей дозволяє з постнекласичних позицій трактувати варіативність психосоціального розвитку, виявляти його типологічність у контексті найбільш значущих критеріїв, проблемних моментів тощо.

**Вплив антропологічного ренесансу на категорію розвитку.** Сучасний стан проблеми розвитку людини у філософській і психологічній науці оцінюється більшістю авторів як криза, яка виявляється у руйнуванні ідеалу раціональності. Ця криза призвела до переосмислення сутності людини та *відродження антропологічної проблематики*, руху наукового знання від природничої до антропоцентристської моделі світу. На зміну фізикалістському редукціонізму, який характеризується принциповою безсуб'єктністю, жорсткою каузальністю, настановою на аналітичне розчленування об'єктів прийшов антропоцентричний елевационізм, який робить акцент на суб'єктному аспекті розвитку, настанові на його унікальності і внутрішній цілісності.

Більшість видатних російських, українських, західних психологів прагнуть подолання спрощеного погляду на розвиток людини як втілення соціальності, розгляду особистості у широкому вселюдському і глибинному планах буття (О. Г. Асмолов, Г. О. Балл, Б. С. Братусь, З. С. Карпенко, В. А. Петровський, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелева та ін.). Вихід до проблем людинознавства є відображенням загальної тенденції розвитку науки, яка переживає «антропологічний поворот», що дозволяє перейти до більш широкого осмислення категорії розвитку і показати різноманіття проявів самості людини як форм її життєвого самоздійснення на різних етапах життєвого шляху.

**Методологія соціального конструкціонізму.** Новий напрямок наукових пошуків полягає у зіставленні ідеї розвитку з соціокультурним досвідом як окремої особистості, так і з історичним досвідом людства. У крайньому варіанті це положення представлено у методології соціального конструкціонізму, яка будь-яку теорію та будь-яке поняття розглядає, передусім, як конструкцію, яка є не стільки відображенням об'єкту опису, скільки вибудовується в процесі роботи з ним у певному соціальному контексті і, відповідно, є зумовленою цим контекстом. Соціальний конструкціонізм наголошує на відносності та умовності будь-якої теорії та на необхідності аналізу факторів, які впливають на її конструювання. Головна ідея соціокультурної психології полягає в тому, що «люди і традиції, психіка та культура формують один одного, і що процеси свідомості (процеси збереження постійного образу Я, навчання, мислення, емоційні процеси) в різних культурних регіонах світу неоднакові» (Schweder, 1991) (цит. за [6]). Евристичність ідеї психосоціального розвитку полягає в тому, що він пропонує не вивчення особистості «взагалі», а особистості, яка розвивається та функціонує у певну історичну епоху, в абсолютно конкретному соціальному контексті з урахуванням широкого соціокультурного контексту, тенденцій онтогенетичного розвитку особистості в сучасному суспільстві.

**Системна методологія у дослідженні розвитку людини.** На постнекласичному етапі розвитку предметом дослідження стають надскладні системи, які постійно еволюціонують, мають, як правило, рівневу організацію своєї структури і як істотний фактор своєї динаміки включають ймовірнісну поведінку. Основу постнекласичних ідей, на думку Ю. В. Лоскутова (2001), становить загальнонаукова концепція «універсального еволюціонізму», що об'єднує ідеї еволюційного та системного підходів (цит. за [5]). У цьому зв'язку постнекласична раціональність істотно змінює образ самої науки – домінує системна методологія, яка зближує природничо-наукову та гуманітарну методології досліджень, а отже, дві наукові культури – природничо-наукову та гуманітарну, визначаючи можливість гармонійного бачення розвитку людини.

Реалізація постнекласичних ідей забезпечує можливість досліджувати системи вищого порядку – системи, що саморозвиваються. Це пов'язано, вважає В. Є. Клочко, з тим, що відбувається відмова від принципу відображення реальності на користь принципу породження суб'єктивної реальності, дозволяючи виявляти взаємопереходи і взаємопроникнення світу і людини, за якими відкриваються «трансуб'єктивні простори людини» (Д. Узнадзе), «багатовимірний світ людини» (О.М. Леонтьєв), «життєві простори» (К. Левін), «життєва онтологія» (С. Рубінштейн).

**Висновки.** Як показав теоретичний аналіз, категорія розвитку у психології досліджується в різних контекстах, тому для її пояснення використовуються різні системи психологічних понять і категорій. В межах однієї парадигми конструкт розвитку може відноситися до рівня індивіда, особистості, суб'єкта діяльності та індивідуальності, а в іншому випадку дослідник може мати на увазі інтелектуальний, емоційний або соціальний розвиток. Складність розуміння феномену розвитку у психології пов'язана і з тим, що розвиток виступає і як предмет вивчення, і як базова категорія, і як пояснювальний принцип.

Сучасна ситуація у психології розвитку характеризується взаємозв'язком негативних і позитивних ознак. До негативних ознак можна віднести: відсутність єдиної теорії психічного розвитку, невизначеність та дуалізм у розумінні причинності розвитку, розрив між психологічними теоріями і практиками. Серед позитивних ознак: методологічна рефлексія, спрямована на предмет вікової психології як науки, суттєві зміни розуміння принципу розвитку, зміна акцентів і пріоритетів, виникнення нових галузей дослідження тощо.

Важливими напрямками сучасного теоретико-методологічного дослідження категорії розвитку є визнання неефективності моністичного підходу до його вивчення, взаємопроникнення теоретичних ідей і спроби створення метатеоретичних схем, постнекласичне прочитання розвитку як принципово незавершеного процесу саморуху, актуалізація антропологічної проблематики та підсилення акценту на ролі культурного контексту у дослідженні розвитку людини.

1. *Аллахвердов В. М.* Пришла методологическая пора, психология, отворяй ворота! / В. М. Аллахвердов // Вопросы психологии. – 2002. – № 2. – С. 154–158.

2. *Анциферова Л. И.* Категория развития в психологии / Л. И. Анциферова, Д. Н. Завалишина, Е. Ф. Рыбалко // Категории материалистической диалектики в психологии / отв. ред. Л. И. Анциферова. – Москва, 1988. – С. 25–46.

3. *Балл Г. О.* Методолого-психологичні роздуми в гуманістичному контексті / Г. О. Балл // Соціальна психологія – 2006 – № 4. – С. 3–14.

4. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 4. Детская психология / Л. С. Выготский. – Москва : Педагогика, 1984. – 432 с.

5. *Гусельцева М. С.* Культурная психология: методология, история, перспективы [монография] / М. С. Гусельцева. – Москва : Прометей, 2007. – 299 с.

6. *Капрара Дж.* Психология личности / Дж. Капрара, Д. Сервон. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 288 с.

7. *Карпенко З. С.* Аксиопсихологія особистості: монографія / З. С. Карпенко – Київ : ТОВ «Міжнародна фінансова агенція», 1998. – 220 с.

8. *Костюк Г. С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк / за ред. Л. М. Проколенко. – К. : Рад. шк., 1989. – 456 с.

9. *Крайг Г.* Психология развития / Г. Крайг. – СПб. : Питер, 2000. – 992 с.

10. *Максименко С. Д.* Развитие психики в онтогенезі: [В 2т.]. – Т.1: Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології / С. Д. Максименко. – К. : Форум, 2002. – 319 с.

11. *Маноха И. П.* Методологические подходы к построению и объяснению истории психологии / И. П. Маноха // Психология и ее приложения. – Т. 9.– Вып. 2. – Москва : АНО «Инсайт», 2002. – С. 479–481.

12. *Марцинковская Т. Д.* Методологический семинар на тему естественнонаучной и гуманитарной парадигм в психологии / Т. Д. Марцинковская // Вопросы психологии. – 2007. – № 4. – С. 185–188.

13. *Мясоед П. А.* Системно-деятельностный подход в психологии развития / П. А. Мясоед // Вопросы психологии. – 1999. – № 5. – С. 90–100.

14. *Орлов А. Б.* Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики: учеб. пособ. для студ. психол. фак. вузов / А. Б. Орлов. – Москва : Академия, 2002. – 272 с.

15. Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / К. Н. Поливанова. – Москва : Академия, 2000. – 186 с.
16. Поліщук В. М. Вікова та педагогічна психологія: навч.-метод. посіб. / В. М. Поліщук. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2007. – 330 с.
17. Слободчиков В. И. Антропологический принцип в психологии развития / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев // Вопросы психологии. – 1998. – № 6. – С. 3–17.
18. Смутьсон М. Л. Категорія розвитку в сучасній психології [Електронний ресурс] / М. Л. Смутьсон // Технології розвитку інтелекту. – Режим доступу: <http://newlearning.org.ua/content/kategoriya-rozvitku-v-suchasniy-psihologiyi-smulson-marina-lazarivna> (дата звернення 11.08.2017).
19. Хелл Л. Теории личности / Л. Хелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер Пресс, 2006. – 607 с.

## REFERENCES

1. Allahverdov, V. M. (2002). Prishla metodologicheskaja pora, psihologija, otvorjaj vorota! [The methodological time has come, psychology, open the gates!]. *Voprosy psihologii* [Questions of Psychology], 2, 154–158 (rus).
2. Anciferova, L. I., Zavalishina, D. N., Rybalko, E. F. (1988). Kategorija razvitija v psihologii [The category of development in modern psychology] In *Kategorii materialisticheskoy dialektiki v psihologii*. Moskva, 25–46 (rus).
3. Ball, G. O. (2006). Metodologo-psihologichni rozdumy v gumanistychnomu konteksti [Methodological and psychological reflections in the humanistic context]. *Narys 1. Social'na psihologija* [Social psychology], 4, 3–14. (ukr).
4. Vygotskij, L. S. (1984). *Sobranie sochinenij: V 6-ti t. T. 4. Detskaja psihologija* [Child psychology]. Moskva : Pedagogika (rus).
5. Gusel'ceva, M. S. (2007). Kul'turnaja psihologija: metodologija, istorija, perspektivy [Cultural psychology: methodology, history, prospects]: [monografija]. Moskva : Prometej. (rus).
6. Kaprara, Dzh., Servon D. (2003). *Psihologija lichnosti* [Psychology of Personality]. Sankt-Peterburg : Piter. (rus).
7. Karpenko, Z. S. (1998). *Aksiopsihologija osobistosti*[Axiopsychology of personality]: monografija. Ky' yiv : TOV «Mizhnarodna finansova agencija» (ukr).
8. Kostjuk, G. S. (1989). *Navchal'no-vihovnij proces i psihichnij rozvitok osobistosti* [Educational process and psychological development of personality] / za red. L. M. Prokolenko. K. : Rad. shk. (ukr).
9. Krajg, G. (2000). *Psihologija razvitija* [Psychology of development]. SPb. : Piter (rus).
10. Maksymenko, S. D. (2002). *Rozvytok psyhiky v ontogenezi* [Development of the psyche in ontogenesis] [V 2 t.]. T.1: *Teoretyko-metodologichni problemy genetychnoji psyhologiji*. K. : Forum. (ukr).
11. Manoha, I. P. (2002). *Metodologicheskie podhody k postroeniju i ob'jasneniju istorii psihologii: perspektivy soderzhatel'nogo sinteza* [Methodological approaches to the construction and explanation of the history of psychology]. In *Psihologija i jejo prilozhenija* [Psychology and its applications]. T. 9. Vyp. 2. Moskva : AnO «Insajt» (rus).
12. Marcinkovskaja, T. D. *Metodologicheskij seminar na temu estestvennonauchnoj i gumanitarnoj paradigm v psihologii* [Methodological seminar on the theme of natural-science and humanitarian paradigms in psychology]. *Voprosy psihologii*. – 2007. – № 4. – S. 185-188. (rus).
13. Mjasoed, P. A. (1999). *Sistemno-dejatel'nostnyj podhod v psihologii razvitija* [System-activity approach in psychology of development] / Petr Alekseevich Mjasoed // *Voprosy psihologii* [Questions of Psychology], 90–100 (rus).
14. Orlov, A. B. (2002). *Psihologija lichnosti i sushhnosti cheloveka: Paradigmy, proekcii, praktiki* : ucheb. posob. dlja stud. psihol. fak. vuzov [Psychology of personality and human essence: Paradigms, projections, practices]. Moskva : Akademija (rus).
15. Polivanova, K. N. (2000). *Psihologija vozrastnyh krizisov* [Psychology of age crises] : ucheb. posob. dlja stud. vyssh. ucheb. zaved. / Katerina Nikolaevna Polivanova. Moskva : Akademija (rus).
16. Polishhuk, V. M. (2007). *Vikova ta pedagogichna psihologija* [Age and pedagogical psychology] (programni osnovy, zmistovi moduli, informacijne zabezpechennja) : navch.-metod. posib. Sumy : VTD «Universytets'ka knyga» (ukr).
17. Slobodchikov, V. I., Isaev, E. I. (1998). *Antropologicheskij princip v psihologii razvitija* [Anthropological principle in psychology of development]. *Voprosy psihologii* [Questions of Psychology], 6, 3–17 (rus).
18. Smul'son, M. L. *Kategorija rozvitku v suchasnij psihologii*' [Category of development in modern psychology] [Elektronnyj resurs]. In *Tehnologiji rozvitku intelektu* [Technologies of development of intelligence]. Rezhym dostupu: <http://newlearning.org.ua/content/kategoriya-rozvitku-v-suchasniy-psihologiyi-smulson-marina-lazarivna> (data zvernennja 11.08.2017) (ukr).
19. Hell, L., Zigler, D. (2006). *Teorii lichnosti* [Theories of personality]. SPb. : Piter Press. (rus).

*Angelica Shamne*

## INTERPRETATION OF CATEGORY OF DEVELOPMENT IN MODERN PSYCHOLOGY

*The article deals with the modern approaches to the interpretation of the category of development, reveals the theoretical and methodological approaches to study of development in modern psychology, its psychological content, patterns, structure and dynamics. Category of development is viewed as an epicenter of scientific issues in modern psychology and the concept of the integrative type. Category of development is considered as the phenomenon and the problem of developmental psychology in various aspects of the analysis. Analyzed the development site in the related psychological concepts. The article analyzes the psychological aspects of theoretical and methodological postnonclassical contemporary trends in the study of nature, character, and determination of mental development. Postnonclassical paradigm and pluralistic methodology of knowledge determine the disciplinary blurring and increase of the role of the analysis of socio-cultural context in the study of psychological phenomenon. The important tendencies of modern theoretical and methodological state of psychological researches of development are facts of inefficiency of the monistic approach to its study, interconnection of theoretical ideas and attempts of creating metatheoretical schemes, postnonclassical understanding of development as a fundamentally uncompleted process of self-motion, actualization of anthropological range of problems and strengthening of focus on the role of cultural context in research of human development.*

**Keywords:** *development, methodology, postnonclassical psychology, category of development, pluralistic methodology, postmodernism, metatheoretical systems, anthropocentrism, constructivism.*

УДК 159.1

doi: 10.15330/ps.8.1.30-36

**Александр Бреусенко-Кузнецов**

Национальный технический университет Украины «Киевский политехнический институт  
имени Игоря Сикорского»  
br.kuznetsov@gmail.com

**МЕТАФИЗИЧЕСКИЙ ИНТЕЛЛЕКТ: ФИЛОСОФСКО-ПЕРСОНОЛОГИЧЕСКИЙ  
ВЗГЛЯД НА КОГНИТИВНУЮ СФЕРУ**

*Статья посвящена проблеме интеграции теоретико-методологического наследия метафизической традиции в психологии личности в современную психологическую науку. До сих пор метафизически-ориентированный подход рассматривался как принадлежащий к областям психологии личности и истории психологии, но может быть полезен применительно к предметным областям многих других психологических наук, в частности – когнитивной психологии. Задачей статьи являются введение понятия «метафизического интеллекта» как особой формы организации познавательного опыта личности. Разница между понятиями «метафизический интеллект» и «метафизическая компетентность» состоит в основном фокусе внимания. «Метафизическая компетентность» функциональна, ориентирована на успешное выполнение некоторой деятельности, в которой интеллектуальные возможности личности соединяются с конкретными знаниями из области метафизики. «Метафизический интеллект» принадлежит к области познавательных способностей как таковых, он указывает на присутствие у личности особого устройства ума. «Метафизический интеллект» – это принципиально гуманитарный способ организации познавательного опыта, нацеленный на понимающее (не объяснительное) познание сущностных сторон мира, человека и их взаимоотношений. Предметы интеллектуального познания представляют собой живое сложное целое, имеющее целенаправленную историю развития, заданную вектором духовного начала (идеи). Интеллект тяготеет к транспарадигмальности на основе диалога смыслов.*

**Ключевые слова:** *интеллект, личность, метафизика.*

**Вступление.** Проблема, интересующая нас, состоит в интеграции богатейшего теоретико-методологического наследия метафизической традиции в психологии личности в современную психологическую науку. Процесс интеграции в качестве предпосылки потребовал осознания интегрируемого (реконструкции метафизических теорий личности), уточнения научного статуса метафизических построений в психологии, а также обоснования необходимости пересмотра того статуса, который ранее имел место. Указанные предпосылки реализованы нами в диссертационном исследовании [1], в данной же статье уместно вспомнить о следующем. Известно, что для позитивизма, который доминировал в философии науки XX века, табу на метафизические изыскания

принадлежит к базовым постулатам. Сциентистское мировоззрение, сложившееся в рамках позитивистской философской традиции, преувеличивает роль науки в познании мира и человека, видя в ней высшую форму культуры, способную заменить прочее. В то же время и сама наука приобретает догматические черты, чтобы данные несвойственные себе функции более успешно выполнить. При этом логику науки подменяет собой риторика, ибо методологию пронизывает идеология. Именно риторические основания обнаруживаются под экспансией сугубо позитивистских критериев научности на науку в целом, под их претензиями на универсальность.

Применительно к мировой психологии личности присутствие научных теорий, конфликтующих с позитивистскими требованиями к научности, обнаруживается в персоналогических теориях клинически-ориентированной мета-традиции, чьё право на жизнь обосновывалось практической эффективностью. Тем самым создалась почва для конфликта двух генеральных моделей организации психологии личности: 1) *общепсихологической*, которая воспроизводит логику естественных наук, требуя унификации знаний внутри единой теоретической конструкции; 2) *персоналогической*, которая предполагает диалог целостных концепций на основе плюралистической логики, характерной для гуманитарного знания. Актуальность данного конфликта привела и к дивергенции профессионального образа мира психологов, принадлежащих к двум условно выделяемым мирам «науки» и «практики». Суть данного конфликта опознаётся как мировоззренческая и восходит к тому малоубедительному решению «вопроса о метафизике», которое состоялось в период выделения психологии в самостоятельную науку и привело к утверждению модели «психологии без души» (Ф. Ланге).

**Анализ последних исследований проблемы.** Современный этап развития мировой психологической науки определяется тенденциями к гуманизации и гуманитаризации психологического знания, важным аспектом которых составляет принцип методологического плюрализма (Т. Кун, Л. М. Лопатин, И. П. Маноха, П. Фейерабенд, Г. И. Челпанов). Психология освобождается от диктата способов познания, традиционных для знания естественнонаучного, дающих учёным иллюзию гарантии надёжности и объективности выводов, но не вполне учитывающих специфику психической реальности. В данной связи особый вес обретают герменевтический и экзистенциально-феноменологический подходы к обретению научного знания в психологии (Л. Бинсвангер, В. Дильтей, М. Хайдеггер, Н. В. Чепелева, К. Ясперс). Гуманитарная переориентация психологического знания, отказ от естественнонаучных методологических рамок позволяет психологии вернуть в свою предметную область сущностные проблемы человеческого бытия (оставленные ею в период становления в качестве эмпирической науки). Нам же она дала основание поднять вопрос о необходимости восстановления прерванной метафизической традиции в отечественной персоналогии. Данная проблема лежит преимущественно в областях истории психологии и психологии личности, но имеет выходы и в предметные области многих других психологических наук, в частности – когнитивной психологии, для которой метафизический способ мышления на сегодняшний день не характерен. Важность наведения подобных смысловых мостов особенно интенсивно осознаётся в свете идей радиогуманистического подхода Г. А. Балла.

**Формулирование цели и задач статьи.** Статья имеет целью прояснить возможности применения метафизического подхода за пределами психологии личности – в других отраслях психологической науки, в частности, в когнитивной психологии. *Задачей* статьи являются введение понятия «метафизического интеллекта» как особой формы организации познавательного опыта личности.

**Изложение основного материала.** Начать уместно с вопроса, что есть метафизика как таковая? Метафизика (греч. *μετά τα φυσικά* – то, что после физики) – философское учение о сущности мира, о первоначалах сущего, или о сверхчувственных принципах бытия человека и мира. Поскольку метафизический способ мышления лежит в основе философствования как такового, данное учение признают «ядром» философии.

«Метафізика есть вопрошание, в котором мы пытаемся охватить своими вопросами совокупное целое сущего и спрашиваем о нем так, что сами, спрашивающие, оказываемся поставлены под вопрос» – указывает М. Хайдеггер [4, с. 333]. По В. В. Миронову, метафізика предполагает «беспредпосылочное знание», идея которого восходит к платоновскому образу «второй навигации» (на вёслах), необходимой в связи с неудачей «первой навигации» досократиков (по ветру, на натуралистических парусах чувственного познания). «Вторая навигация», по Дж. Реале, Д. Антисери, привела к пониманию двух планов бытия: видимого, и улавливаемого интеллектом. Развёртывая метафору навигации на вёслах, видим прямую аналогию между ударами весла и конкретными актами мысли, каждый новый удар – умозаключение от посылки, полученной с прежним ударом. «Вторая навигация» предъявляет особые требования к «усилиям гребцов», т. е. к познавательным усилиям, что вынуждены опираться единственно на безупречность собственной логики, ибо не могут опереться на легко добываемые факты внешнего чувственного опыта (в метафизическом поле исследования таких нет). Важна и выносливость (твёрдость мысли), способность к интуитивному удержанию ориентиров. Любопытно, что идея «второй навигации» спонтанно воспроизвелась в самом термине «метафізика», возникшем как бы по недоразумению Андроника Родосского, систематизатора трудов Аристотеля. Не найдя адекватного названия для рубрики, под которую подвести 14 книг с идеями Аристотеля о первопричинах, он расположил их «после» физики (т. е. натурфилософии), а в I в. н. э. они уже так и цитируются. Положение «после физики» соответствует «второй навигации» Платона, но обратно логике самого Аристотеля, именовавшего метафизику – первой философией (*philosophia prima*), а физику, соответственно – второй философией (т. к. бытие, рассмотренное независимо от конкретного соединения материи и формы, содержит первоначала сущего и движущие причины (цели) – предшествует природе как следствию). По В. С. Соловьёву, метафізика «есть догматическая часть теоретической философии, которой в логическом порядке предшествует часть критическая – учение о познании, или теория познания. В историческом порядке, напротив, вопрос о первооснованиях всех вещей возникает ранее вопроса о познании, и метафізика предваряет гносеологию» [3].

Метафизику опознают как теоретическую философию, так как, не имея природных критериальных основ, метафизическое мышление прибегало к самообоснованию, ключевой вопрос для какового – о возможности для рефлексивной мысли открыть объективную общезначимую истину независимо от опыта (А. Л. Доброхотов). Причём в данном контексте имеют в виду опыт чувственный, внешний, а, например, мышление опытной природы будто бы не имеет, отвлечено от неё, так как следует-де единым логическим законам. Заметим, что профессиональный опыт деятелей высокоинтеллектуализированных профессий легко развеивает подобное заблуждение. Ясно, что опытный мыслитель в общем случае эффективнее новичка. Можно предположить, что опыт мышления метафизических предметов также делает человека более готовым к структурированию проблемных событий, затрагивающих сущностные пласты реальности. Между прочим, такие события в наших жизнях связаны с экзистенциальными кризисами. Продуктивно выйти из такого кризиса, не философствуя (в том или ином ключе и форме), в принципе невозможно.

В отношении науки философия выполняет функции: мировоззренческую, методологическую (выступает общей методологией науки), эвристическую (даёт импульс к новым открытиям), интегративную (обеспечивает синтез знаний), дидактическую (как школа мышления). Все эти функции так или иначе исходят из метафизического ядра философии, но для нас – в плане осмысления реальности, именуемой «метафизическим интеллектом» – особенно важна методологическая. Данную функцию за метафизикой (первой философией) акцентировал ещё Аристотель. Чем же конкретно вооружает метафізика науку и человека в их познавательных усилиях? Способ познания, которым пользуется метафізика, – умозрение (*греч.* *θεωρία* – теория, лат. *speculatio* – спекуляция)



определяется как деятельность мышления, посвящённая предметам или событиям, не данным в опыте, но либо предполагаемым (гипотетическим), либо же и вовсе сверхчувственным (доступным только мысли и интуиции). Марксисты усматривают в его основе «пассивное» созерцание, т. е. не опирающееся на опыт и практику. Мы специфику метафизического умозрения видим в умственном трансцендировании от явленного пласта реальности к сущностному.

Конкретных воплощений умозрительного способа познания множество: одни тяготеют к рациональному познанию сверхчувственного, другие – к интуитивному. И хотя идущее от Г. В. Ф. Гегеля противопоставление методов «диалектики» и «метафизики» намекает на наличие у метафизики некоторого особого метода (в корне неудачного), однако речь идёт о едином методе метафизики в собирательном ключе. Не зря В. С. Соловьёв настаивает: «У метафизики нет какого-нибудь особого, исключительно ей свойственного метода; она пользуется всеми способами научного мышления, отличаясь от положительных наук лишь стремлением дойти до окончательного мировоззрения, из которого можно было бы объяснить все области бытия, в их внутренней связи. Это стремление свойственно всякой метафизике, как такой, результаты же, к которым оно приводит, то есть самые метафизические системы, представляют большое разнообразие» [3]. И до Г. В. Ф. Гегеля метафизика бывала диалектической – у Сократа, Платона, И. Канта (только в отрицательном ключе).

Поскольку умозрительные рассуждения предполагают построение логических связей в отвлечении от экспериментальных данных, а также от фактов науки и практики, их зачастую признают специфичными для философского мышления, в науке же считают опасными источниками заблуждений. Однако избавиться от сверхчувственных гипотез наука не в состоянии, как и от необходимости опираться на то или иное разрешение основных вопросов философии. Любая наука отправляется от той метафизической предпосылки, что реальность существует. От этой же и подобных презумпций отправляется и личность, продуктивно справляясь с жизненными кризисами. Скептицизм и сверх-критицизм в науке и в жизни – позиция защитная, сопровождаемая рационализацией, интеллектуализацией, компенсацией, которые отрывают науку (и человеческий интеллект) от жизни вместо творческого в ней соучастия.

В нашей аргументации оправданности присутствия метафизического знания в научной психологии особенно важна идея опытного характера метафизического умозрения, связанная с именами Н. А. Бердяева, И. А. Ильина, Е. Н. Трубецкого, П. А. Флоренского. Наша концептуализация данной идеи применительно к психологии личности воплотилась в «Общую структурную модель построения теории личности» [1, с. 79], существенным моментом которой стало признание двухполюсности опытной верификации теории личности (на полюсах эмпирических фактов и метафизических сущностных интуиций) – при указании на то, что пренебрежение метафизическим опытом ведёт к редуционизму.

Если в психологии личности разные вариации метафизического подхода не только предшествовали позитивистским, но и спонтанно возникали вновь, несмотря на жёсткие идеологические табу, то когнитивная психология – область экспериментальная, вроде бы исторически далёкая от метафизики. Лишь к концу XX века, в связи с влиянием постнеклассической рациональности, она стала склоняться от естественнонаучных подходов к гуманитарным (в личностном и социальном конструктивизме и конструкционизме). Собственно, и привитие к ней метафизического подхода в наше время становится возможным благодаря принципу «методологического плюрализма» в постнеклассической версии. П. Фейерабенда. Лишь на правах диалога, но не конкуренции сегодня возможно говорить и о метафизическом интеллекте.

Подходя к понятию метафизического интеллекта, мы видим, что интерпретация данного понятия может быть по крайней мере двухуровневой: 1) уровень *метафизического понимания сущности интеллекта* как такового; 2) уровень *функционального*

рассмотрения особенностей интеллектуальной активности, направленной на метафизическую реальность.

Первый уровень из названных, как ни парадоксально, в современной науке уже представлен, правда в особом контексте моделирования искусственного интеллекта (так, Л. Перловский говорит о методе «экспертных систем» как о методе Платона-Минского, где метафизика Платона, математика М. Минского и лингвистика Н. Хомского связаны на единой базе метафизического априоризма [2]). Заметим, востребованный М. Минским априоризм имеет долгую историю последователей и критиков. Можно говорить о линии Платона, куда вошёл средневековый реализм и рационализм эпохи барокко (Г. Лейбниц, Р. Декарт), а далее – априоризм И. Канта, К. Г. Юнга; и о линии Аристотеля – средневековый номинализм У. Оккама, материалисты, позитивисты, рефлексологи, бихевиористы. Номинализм в отношении самых разных душевных способностей, в том числе интеллекта, сопровождался редукционизмом. Сама максима У. Оккама «не умножать сущностей» в период становления научной психологии потребовала отказа от концепта души, чем с ходу выхолостила её предметную область, приравнивала всё психическое к актуально наблюдаемому (не зря в исследовании психической причинности В. В. Зеньковским номинализм и актуализм были приравнены друг к другу как, по сути, единое редукционистское заблуждение).

Номинализм доминирует в позитивистски-ориентированных исследованиях по психологии интеллекта. По признанию М. А. Холодной, оба традиционных для научной психологии подхода к интеллекту (тестологический, экспериментально-психологический) встречаются со специфической трудностью, суть которой в *деонтологизации* интеллекта. У тестологов интеллект «исчезал», так как «тестами интеллекта» опрометчиво назвали тесты способностей к учению, слабо коррелирующие между собой, высоко чувствительные к социальной компетентности испытуемых, потому тестологи стали считать интеллект либо «операциональным понятием» (генерализацией неких отдельно существующих способностей), либо «диспозициональным» («поскольку под него может быть подведен до бесконечности широкий круг различных типов поведения» [5, с. 122]), причём «выяснилось, что примеры поведения, которое трактуется как интеллектуальное, являются таковыми скорее в силу требований доминирующей культуры» [5, с. 122]. Экспериментаторы изучали интеллект в основном в генетическом отношении, причём Ж. Пиаже, Г. Айзенк и Р. Дж. Стернберг пришли к разным видам каузального редукционизма.

Редукционистские подходы к интеллекту, обесценивающие само явление, тем более расположены отрицать и стоящую за явлением сущность. Зато структурный подход к интеллекту самой М. А. Холодной, предполагающий «обращение к анализу структурной организации интеллекта, которая, в свою очередь, определяется особенностями состава и строения когнитивных психических структур, обеспечивающих специфический тип репрезентации происходящего в индивидуальном сознании и в конечном счете предопределяющих эмпирически констатируемые интеллектуальные свойства» [5, с. 125], к метафизике более дружелюбен. В таком подходе когнитивные структуры хотя бы реально есть, а не признаются обобщениями из опыта. Согласно онтологической теории интеллекта М. А. Холодной, зрелый интеллект – «это форма организации когнитивного опыта, представленного в виде «накопленных» в ходе онтогенеза понятийных психических структур, степень сформированности которых определяет структурные характеристики субъективного пространства интеллектуального отражения. Основное назначение интеллекта – построение особого рода репрезентаций происходящего, связанных с воспроизводством объективного знания о мире» [5, с. 127]. В таком определении М. А. Холодная не исключает в интеллекте априорных элементов – начал, организующих «накопленный» когнитивный опыт в онтогенезе понятийных структур. Это понятие интеллекта мы берём за основу, определяя «метафизический интеллект» на уровне функционального рассмотрения.

На данном уровне понятие «метафизический интеллект» строится по аналогии с понятиями «социальный интеллект», «эмоциональный интеллект» и выражает определённую сторону организации познавательного опыта личности – соответствующую познанию личностью сущностного пласта реальности мира, а также первоначал собственной психической природы и собственной жизни. Являясь в чём-то аналогичным понятиям когнитивной психологии, «метафизический интеллект» представляет гуманитарный методологический контекст. Он близок по значению к «метафизической компетентности» – способности личности ориентироваться в сущностном пласте реальности, каковое мы уже применяли в контексте: рассмотрения способности учёного – теоретика личности – преодолевать редукционизм. «Признаком метафизической некомпетентности теоретика, – писали мы, – становится редукционизм, в коем психическая сущность личности некритично сводится к чему-либо внешнему, низшему или иному: к наблюдаемому ряду явлений сознания (актуализм В. Вундта), к механизму рефлекса (рефлексология В. М. Бехтерева, бихевиоризм), к конфликту элементарных естественных влечений (биологизм З. Фрейда), к «отражению» внешнего мира или социальной характеристике (марксистская советская психология). Редукционизм можно истолковать и как отказ теоретика подвергать рефлексии предельные темы личностного бытия, как замещение их познания готовой упрощённой формулой, стереотипом» [1, с. 80].

Редукционисты от психологии личности тщательно эмпирически верифицируют положения своих теорий (находят возможность измерения отдельных проявлений личности, в основном из внешнего ряда), но забывают соотносить с интуитивно данными сущностными аспектами личностного бытия, с его «канонами» (В. А. Роменец). Разница между понятиями «метафизический интеллект» и «метафизическая компетентность» состоит в основном фокусе внимания каждого из них. «Метафизическая компетентность» более функциональна, ориентирована на успешное выполнение некоторой деятельности, в которой интеллектуальные возможности личности соединяются с конкретными знаниями из области метафизики, обретаемыми на стезе философского и гуманитарного вообще, образования. «Метафизический интеллект» принадлежит к области познавательных способностей как таковых, он указывает на присутствие у личности особого устройства ума.

**Выводы.** «Метафизический интеллект» в основных его чертах определим как *принципиально гуманитарный способ организации познавательного опыта, нацеленный на понимающее (не объяснительное) познание сущностных сторон мира, человека и их взаимоотношений. Предметы познания – живое сложное целое, имеющее целенаправленную историю развития, заданную вектором духовного начала (идеи).* Этот интеллект тяготеет к *транспарадигмальности* на основании *свободного диалога смыслов*. Но он не признаёт и «демократическую» уравниловку мнений и правоту большинства, базирующуюся на количественных основаниях. В силу открытости миру «метафизический интеллект» обеспечивает человеку надёжную опору для интеллектуального усилия и в частных областях. В реальности познание серьёзности метафизических проблем часто бывает связано с переживанием трагизма мировых дисгармоний – тех, к которым оказываются нечувствительны люди метафизически тупые и метафизически беспечные.

1. Бреусенко-Кузнецов А. А. Метафизическая традиция в психологии личности: Монография / А. А. Бреусенко-Кузнецов. – К. : Логос, 2016. – 384 с.

2. Перловский Л. Физические и метафизические концепции мышления / Л. Перловский [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://magazines.russ.ru/zvezda/1999/8/perlovs.html> – Загл. с экрана.

3. Соловьёв В. С. Метафизика / В. С. Соловьёв // Статьи для энциклопедии Брокгауза и Ефрона. Дата написания : с 1891 [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.rodon.org/svs/sdebie.htm> – Загл. с экрана.

4. Хайдеггер М. Время и бытие : Статьи и выступления / М. Хайдеггер. – М. : Республика, 1993. – 447 с.

5. Холодная М. А. Существует ли интеллект как психическая реальность? / М.А. Холодная // Вопросы психологии. – 1990. – № 5. – С. 121–128.

## REFERENCES

1. Breusenko-Kuznetsov, A. A. (2016). *Metafizicheskaya traditsiya v psikhologii lichnosti: Monografiya* [Metaphysical tradition in psychology of the personality: the Monography]. K. : Logos (rus).
2. Perlovskiy, L. *Fizicheskie i metafizicheskie kontseptsii myshleniya* [Physical and metaphysical concepts of thinking]. Rezhym dostupa: // : <http://magazines.russ.ru/zvezda/1999/8/perlovs.html> (rus).
3. Solovyov, V. S. *Metafizika*. In *Statji dlya entsiklopedii Brokgauza i Efrona*. Data napisaniya: s 1891 [Metaphysics Clauses for Brockhaus and Efron's encyclopedia. Date of a writing: with 1891]. Rezhym dostupa: <http://www.rodon.org/svs/sdebie.htm> (rus).
4. Haydegger, M. (1993). *Vremya i bytie : Stati i vyistupleniya* [Time and life : Clauses and performances]. M. : Respublika (rus).
5. Holodnaya, M. A. (1990). *Suschestvuet li intellekt kak psichicheskaya realnost?* [Is intelligence exist as a mental reality?] *Voprosy psikhologii* [Question of psychology], 5, 121-128 (rus).

*Alexander Breusenko-Kuznetsov*

## LLIGENCE: THE PHILOSOPHICAL AND PERSONOLOGICAL VIEW ON COGNITIVE SPHERE

*The article is devoted to the problem of integration of the theoretical and methodological heritage of metaphysical tradition in psychology of personality into the modern psychological science. Up to present the metaphysically-focused approach has been considered as belonging to areas of psychology of personality and history of psychology, but can actually be useful for subject domains of many other psychological sciences, for cognitive psychology in particular. The aim of the article is to introduce the concept of "metaphysical intelligence" as a special form of the organization of cognitive experience of personality. The difference between concepts "metaphysical intelligence" and "metaphysical competence" is basically in the focus of attention. "Metaphysical competence" is functional, focused on successful performance of some activity in which intellectual abilities of personality unite with concrete knowledge from the area of metaphysics. "Metaphysical intelligence" belongs to the area of cognitive abilities as they are, it specifies the presence of specific construction of mind of personality. "Metaphysical intelligence" is essentially humanitarian way of organization of the cognitive experience, aimed at understanding (not explanatory) cognition of the intrinsic parties of the world, the person and their mutual relations. Subjects of intellectual cognition represent the alive complex whole, having the purposeful history of development set by the vector of the spiritual beginning (idea). The intelligence gravitates to transparadimality on the basis of dialogue of senses.*

**Keywords:** *intelligence, personality, metaphysics.*

УДК 159.9

doi: 10.15330/ps.8.1.36-43

**Мирослав Савчин**

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка  
msavchun@gmail.com

## ПРОБЛЕМА ХАРАКТЕРУ В КОНТЕКСТІ ДУХОВНОЇ ПАРАДИГМИ ПСИХОЛОГІЇ

*Аналізується сучасний етап дослідження проблеми характеру, причини зникнення інтересу до неї. Спираючись на методологічний, теоретичний і прикладний ресурси духовної парадигми психології констатується, що головними властивостями характеру є духовна і моральна спрямованість та гармонійність характеру. Стверджується, що для духовно спрямованого характеру властива виражена орієнтація на Я-духовне та вищі духовні цінності (віра, любов, добро, свобода і відповідальність). Моральна спрямованість характеру проявляється у безумовному прийнятті особистістю цінності іншого, моральному ставленні до себе, справи, матеріальних благ. Аморальність характеру зумовлена нездатністю особистості до диференціації добра і зла, несформованістю морального самоконтролю. Гармонійність характеру полягає в його цілісності, моральній силі, узгодженості і помірності прояву рис характеру. Дисгармонійність характеру визначається поєднанням корисливості, еоцентризму, екстернальності, тривожності, емоційної лабільності, слабкої волі. Дисгармонія проявляється в акцентуації, невротичності і психопатичності характеру. Найвищим рівнем дисгармонії є його психопатологія. На основі виділених властивостей характеру, які водночас слугували критеріями, виділено типи характеру. Духовно і морально спрямованому гармонійному і цілісному типові притаманна цілісна структура узгоджених конструктивних рис. Особистості з духовно і морально спрямованим дисгармонійним характером властиве неадекватне трактування та реалізація в житті духовних цінностей (декларативність, невротичність). Соціально-психологічному, морально інферентному типові характеру притаманна зайва акцентуація на адаптації до*

оточення поза духовно-моральним розвитком. Дисгармонійний тип характеризується соціально-психологічною нерівноваженістю, несформованістю моральності та духовного начал. Психопатичний тип відзначається поєднанням вираженого егоцентризму, безвідповідальності, агресивності з антисоціальною діловою спрямованістю. Констатується, що у досліджуваній вибірці найчастіше зустрічається дисгармонійний тип, а найрідше – психопатичний.

**Ключові слова:** характер, тип характеру, гармонійність, моральність, духовність.

**Постановка проблеми.** Характерологія – галузь психології особистості, найважливішими завданнями якої є вивчення суті типів та індивідуальних особливостей характеру з метою аналізу та прогнозування поведінки людини в різних ситуаціях і з'ясування умов становлення духовно і морально спрямованого, гармонійного та цілісного характеру. Найпоширенішим визначенням у вітчизняній психології є розуміння характеру як загальної властивості особистості, що узагальнює сукупність виражених, взаємозалежних, стійких індивідуальних її властивостей, що проявляються в діяльності, спілкуванні й ставленні до людей, до себе, до праці, до світу в цілому, зумовлюючи типові для неї способи поведінки. На думку О. Ф. Лазурського [6], характер – це стійка структура особистісних рис, детермінованих як ендопсихічними чинниками (темпераментом, афективністю, підсвідомими установками, звичними стереотипами реагування), так і екзопсихічними чинниками (системою ставлень людини), які визначають індивідуальну своєрідність і особливості поведінки.

Різні вчені по-різному розглядали характер, зокрема, як: 1) «тенденцію» Ф. Поллан [11]; 2) «схильність» О. Ф. Лазурський [6]; 3) «властивість» особистості; сукупність стійких «рис»; 4) систему набутих позитивних або негативних «звичок» сприйняття, ставлення та поведінкового реагування; 5) прояв темпераменту в соціальних умовах; 6) індивідуальний життєвий стиль (А. Адлер); 7) систему мотивів (О. М. Леонтьєв) і ставлень особистості (В. М. Мясищев); 8) індивідуальне поєднання суттєвих властивостей, що виражають ставлення людини і проявляються у поведінці, поєднання здібностей і темпераменту (Б. М. Теплов); 9) типові способи вирішення особистісних проблем (особистісний підхід); 10) міра врівноваженості внутрішнього і зовнішнього світів особистості; 11) особливості адаптації людини до оточення [17].

Проблема становлення характеру найбільш інтенсивно вивчалася переважно у минулому ХХ ст. На сьогодні існує необхідність осучаснення досліджень феномена характеру, введення до сфери проблематики таких нових поглядів і понять як: занурення людини у медіапростір, віртуальне спілкування, звернення до духовних засад. Аналіз психологічної літератури показує, що останнім часом психологи зневажливо ставляться до характеру як до морально-духовного феномену. Це зумовлено знеціненням проблеми духовності і моральності взагалі та психоаналітичними висновками щодо нібито негативного значення моральності в процесі розвитку неврозів. Сьогодні, на жаль, ще відсутня єдина духовно-моральна концепція характеру, яка б інтегровала моральні цінності (чесності, мужності, помірності, освіченості) з духовними (служінням, релігійністю, сумлінням, альтруїзмом, жертівністю).

Уперше М. Є. Бурно [4] системно виділив загальні властивості характеру, які відзеркалюють загальні критерії його гармонійності і розташовуються вздовж осей: моральна вихованість – невихованість; цілісність – неповнота; врівноваженість – нерівноваженість; сила – слабкість; м'якість – жорсткість характеру. Традиційно дослідник виділяють такі властивості характеру: визначеність характеру, спрямованість, гармонійність, глибина, урівноваженість, цілісність, стійкість, мінливість, м'якість, жорсткість, активність, сила, повнота та ін. Зазначені властивості характеру перебувають у складному, іноді суперечливому співвідношенні (наприклад, моральний, але нерівноважений, або сильний, але морально невихований характер).

**Метою даної статті** є висвітлення властивостей та типів характеру в контексті духовної парадигми [13–15].

**Аналіз останніх публікацій.** Здійснений нами теоретико-методологічний аналіз дозволив встановити, що найголовнішими властивостями характеру є його духовна і моральна спрямованість та гармонійність. Християнська антропологія розглядає характер як систему стійких особистісних тенденцій відповідно до ієрархічних підструктур духу, душі й тіла. Святі отці (Макарій Великий, Авва Дорофій, Єфрем Сирін, Максим Сповідник, Григорій Нисський, Кассіан Римлянин та інші) досить рідко використовували термін «характер», а частіше говорили про «вдачу», «норов» людини. Християнська етика розглядає в якості основного постулату принцип *правильності* життя (формування духовно-моральної спрямованості й міри задоволення тілесних потреб). Для духовно спрямованого характеру особистості властива виражена орієнтація на Я духовне, на вищі духовні цінності. У своїй поведінці вона реалізує віру, любов, добро і бореться зі злом, культивує трансцендентну свободу, яка невіддільна від відповідальності, а головною інстанцією відповідальності є власне сумління як внутрішній голос Бога.

Совість визначає духовні закони і схиляє до них волю. Коли воля людини керується совістю, зникає внутрішній моральний конфлікт [16]. Функція совісті – чесна рефлексія вчинків, прагнення до добра, почуття обов'язку, відповідальності. Вона нормує поведінку, виконуючи функції самоусвідомлення й самоконтролю та перебуваючи у таких станах: *блага* (справедлива, щира); *нерозуміння* (слабка, недовірлива); *нестійкості* (несвідома); *порочності* (лицемірна); *знищеності* – відсутність совісті [2].

Якщо людина не веде духовної боротьби з власною недосконалістю, то схильність до зла стає звичною, а з часом й непереборною силою [8]. Природні властивості душі (любов, віра, милосердя, доброта) перетворюються у самолюбство, безвір'я, злість, нетерпимість, прагнення до безмежних задоволень [5]. Аморальні характерологічні звички дезорганізують волю, виводять з-під контролю емоції, уяву, що викликає розвиток невротичного характеру. На думку Д. О. Авдєєва, «неврози справедливо називають запущеною формою пристрастей – гріховних навичок, які стали рисами характеру. Основою невротичної симптоматики є нездатність людини до любові, а там, де немає любові, зростає байдужість, ворожість, нетерпимість, заздрисність» [1].

Тривале почуття задоволення розвиває егоїзм, змушує забути про тих, хто страждає. Тільки з досвіду скорботи впливає співчуття, милосердя. Скорбота і хвороби посиляються Богом з метою морального виправлення і очищення людини [18]. Водночас страждання може як пом'якшити душу, так і озлобити її, що залежить від ставлення людини до нього. Якщо вона терпляче переносить страждання, то опановує найвищими чеснотами смиренності та самовідданості. Через скорботу людина дістає силу допомагати людям: «Хто сам постраждав, той і іншим може допомогти» [3].

Християнська аскетика надає великого значення належному духовному спрямуванню розуму, яке досягається шляхом довільного зосередження людини на духовних явищах. До характерологічних показників здорового розуму належать такі чесноти: сумлінність, обачність, довіра, любов до мудрості, інтуїтивне відкриття істини [16].

Ще однією з виділених нами властивостей характеру є його моральна спрямованість. Усі дії та вчинки людини мають моральну якість: вони можуть бути добрими, злими й нейтральними [16]. Справа, якою займається людина, може бути доброю, якщо має своєю спонукальною причиною певну чесноту (наприклад, допомога за мотивами любові, співчуття, жалості, доброти). Моральна спрямованість характеру пов'язана зі значущими переживаннями людини сенсу життя, задоволеності від нього, радості від самоствердження, самовираження та самореалізації тощо. Вона визначає розвиток духовно-моральних якостей – совісності, альтруїзму, відповідальності, чесності, доброзичливості, дотримання моральних принципів та відсутність егоцентризму, безвідповідальності, лицемірства, корисливості та агресивності.

Моральність вчинків оцінюється за їх мотивами і засобами [9]. Аморальна мета в добрій справі знищує її доброту, а добра мета в злій справі не надає їй своєї доброти.

Моральне життя полягає в тому, щоби всі цілі й дії людини спиралися на моральні чесноти і слугували добру [16]. Якщо духовна моральність проявляється як служіння Богу шляхом віри, молитви і добрих справ, то соціальна (*природна*) моральність – як добродійність щодо навколишніх людей. Критерієм сформованості морального ставлення до людей є визнання цінності кожної особистості, духовної любові до неї, які доповнюються духовними антиноміями, що застерігають від ідеалізації будь-якої людини. Здатність до антиномічного поєднання любові до людини з реалістичним сприйняттям її дій визначає духовну мудрість особистості. Добрими справами можуть бути і думки, і слова, і вчинки, які контролюються духовним розумом і волею при сприянні Божої благодаті.

Про низький рівень моральності людини свідчить її нездатність до диференціації добра і зла. Моральний самоконтроль дає можливість людині гармонізувати вроджені психологічні задатки і знаходити адекватні форми прояву своїх сильних рис. Моральна спрямованість характеру проявляється у моральному ставленні до *себе* (скромність, самокритичність, гідність, самоповага). Несформованість морального ставлення до себе спричинене егоцентризмом, самозакоханістю або, навпаки, почуттям хронічної провини й страху перед людьми. Одним із видів моральнісних ставлень до себе є ставлення до свого тіла, якому притаманні інстинктивні потяги (харчування, розмноження, здійснення рухів тощо). Обмеження цих потреб розумною мірою перешкоджає розвитку пристрастей [16]. Сформованість морального ставлення до тіла визначає стриманість, здатність до самообмеження, стресостійкість, активність. Тіло має бути міцним, жвавим, легким, але підпорядкованим волі й розуму. Щоб привести його в такий стан, необхідно дотримуватися помірності у їжі, у сні, розмовах, розвагах, моральному ставленні до матеріальних благ як до засобів існування, а не як до мети життєдіяльності. Людина має звільнитися від почуття егоїстичного володіння речами шляхом добродійності [5]. Моральнісне ставлення до справи полягає у сумлінності, цілеспрямованості, ініціативності, наполегливості, умінні довести справу до кінця, відповідальності, а відсутність морального ставлення проявляється у лінощах, безвідповідальності.

Третьою, на нашу думку, фундаментальною властивістю характеру є його гармонійність. Вона полягає у його цілісності, моральній силі, узгодженості й помірності прояву моральних якостей, що визначає здатність особистості до мирного співіснування з людьми. Гармонійний характер є цілісною структурою узгоджених конструктивних рис, в якій кожна риса виражає певне моральне ставлення людини, яке здійснює контроль над деструктивними якостями і забезпечує духовно-моральну саморегуляцію, моральну силу, врівноваженість, адекватну поведінку і визначає конструктивність взаємин. Гармонійний характер свідчить про узгодженість розуму, волі й почуттів людини. Поєднання погоджених між собою рис визначає конгруентність особистості, яка зумовлює цілісність характеру [10].

Гармонійність характерологічного розвитку забезпечується духовною спрямованістю особистості (Б. С. Братусь, Ф. Ю. Васильок, М. В. Савчин), єдністю її розуму, почуттів і волі (Ф. Затворник), актуалізацією найвищої потреби в пошуках сенсу життя (В. Франкл, Д. О. Леонт'єв, Т. М. Титаренко), розкриттям духовного потенціалу особистості (Е. О. Помиткін, М. В. Савчин), що сприяє її моральній самоактуалізації (А. Маслоу, Г. О. Балл).

Рівень гармонійності характеру зумовлений повноцінною сформованістю усіх його складових (духовні, моральні, соціально-психологічні, комунікативні, інтелектуально-креативні, вольові, емоційно-почуттєві, психосоматичні властивості), духовною і моральною спрямованістю, здатністю особистості до духовно-моральної самоактуалізації й духовної любові, подоланістю егоїзму, моральною вихованістю-невихованістю; цілісністю-неповнотою (суперечливістю) характеру; врівноваженістю-неврівноваженістю; силою характеру-безхарактерністю (слабкістю) та активністю, добрим самопочуттям, настроєм, відчуттям щастя.

Навпаки, дисгармонійність характеру – це недостатня сформованість духовних, моральних та вольових якостей, дисбаланс між духовно-моральним та емоційно-вольовим розвитком. Дисгармонія характеру визначається поєднанням корисливості, егоцентризму, екстернальності, тривожності, емоційної лабільності, слабкої волі. В його структурі існує внутрішній конфлікт між духовною, моральною та соціально-психологічною складовими, з одного боку, і психосоматичною та емоційно-почуттєвою складовими, з іншого боку. Найвищим рівнем дисгармонії характеру є його психопатологія. Акцентуація характеру зумовлена наявністю незначних спотворень у структурі особистості. Невротичний і психопатичний характер формуються на основі серйозних спотворень у структурі особистості (середній рівень дисгармонійності), а психотичний характер є результатом часткового або повного розпаду особистості. Для психопатичного характеру притаманні дефекти духовно-моральної самосвідомості особистості, які проявляються у безвідповідальності, нездатності до морального вибору, прояву вищих духовних почуттів, турботи про навколишніх. Дефекти духовно-моральної самосвідомості проявляються у спотворенні ієрархії мотивів особистості, зумовлюють порушення зв'язку між оцінкою ситуації, свідомо прийнятим наміром і можливістю його реалізації [12]. Потреби, які набувають ознак потягів, переростають в афектогенні ситуаційно-імпульсивні мотиви психопатичної самоактуалізації. Такими мотивами виступають: егоцентризм, непомірне прагнення до визнання, тенденція до домінування й володіння, завищена самооцінка, впертість, уразливість, нетерпимість, схильність до пошуків приводів для розрядки афективної напруги.

У невротичному характері духовно-моральна недосконалість особистості значно менше виражена порівняно з психопатичним характером. Усі форми характерологічних дисгармоній мають загальну детермінуючу ознаку: несформованість духовної та моральної сфер, що зумовлює недостатню емоційно-вольову саморегуляцію й визначає порушення соціально-психологічної адаптації та нездатність людини до конструктивних взаємин. Відсутність єдиного духовного і морального спрямування світогляду перешкоджає розвитку цілісного й гармонійного характеру людини.

**Виклад основного матеріалу.** Важливим завданням вивчення характеру є з'ясування його типів. Імперативи духовної парадигми дозволили запропонувати нову типологію характерів. Вперше проблема класифікації характерів представлена у працях Платона, Теофраста, Аристотеля, Гіппократа, Галена. Полягає вона у визначенні типових характерологічних ознак, притаманних певним соціальним групам. Так, Платон створив типологію характерів, засновану на етичних принципах. Теофрасту належить одна з перших спроб ретельної описової класифікації характерів на основі моральних критеріїв, відхилення від яких визначає тип, що відбиває якісні ознаки певної характерологічної дисгармонії. Уже в наші часи П. Ф. Лесгафт трактував тип характеру як свідоме ставлення людини до навколишнього світу, рівень його морального розвитку. Основним критерієм типології П. Ф. Лесгафта виступає поєднання моральної, інтелектуальної та вольової складових характеру [7].

Наш аналіз показує, що основними критеріями виділення типів характеру є його духовна і моральна спрямованість, гармонійність та цілісність. На основі типологічного аналізу та вивчення емпіричних даних насамперед за допомогою використання монографічного методу, методу узагальнених характеристик, опитування було виділено типи характерів, зокрема, духовно і морально спрямований гармонійний тип, духовно і морально дисгармонійний, соціально-психологічний гармонійний, дисгармонійний і психопатичний типи.

*Духовно і морально спрямованому, гармонійному та цілісному типові* притаманна цілісна структура узгоджених конструктивних рис, яка визначає сформованість усіх складових характеру і відповідність загальним критеріям гармонійності, урівноваженості, сили, оптимального поєднання м'якості й жорсткості. Особистості з духовно-гармонійним типом характеру володіють високим духовним потенціалом, у них розвинені всі складові



характеру, зокрема, вони володіють розвинутим моральним самоконтролем, сумлінністю, відповідальністю, здатні до самовладання у складних ситуаціях, духовно-моральною самоактуалізацією, гармонійними стосунками, альтруїзмом, безкорисливою допомогою потребуючим, творчою співпрацею з іншими, совісністю, альтруїзмом, відповідальністю, чесністю, терплячістю, організованістю, доброзичливістю, емпатією, креативністю, принциповістю, толерантністю, емоційною стійкістю, оптимізмом, миролюбністю. Гармонійність психосоматичного, емоційно-почуттєвого і вольового компонентів зумовлює емоційно-вольову врівноваженість особистості, яка стає основою для розвитку психологічної адаптації особистості. Характер духовно-гармонійних осіб не залежить від психосоматичних факторів та зовнішніх впливів.

*Особистість, яка володіє духовно і морально спрямованим, дисгармонійним типом* характеру, неадекватно трактує та неадекватно реалізує в житті духовні цінності (віру, любов, добро, свободу, відповідальність), які набувають невротичного характеру. Вона культивує декларативну духовність, орієнтується на загальнолюдські цінності, а не на цінності трансцендентної духовної природи. Замість віри їй властиве релігійне почуття, замість жертвовної, рівної до всіх любові – любов вибіркова, яка є не жертвовною, а поєднана з ревністю, прагне більше свободи для себе, ніж свободи для інших, проявляє вибірккову відповідальність. У центрі її внутрішнього світу перебуває її егоїстичне Я. Вона ставить вищі моральні вимоги до інших, ніж до себе, має завищену моральну самооцінку. У поведінці проявляє непослідовність, нерішучість.

Особистість з *соціально-психологічно гармонійним типом* характеру ставить надмірний акцент на психологічній адаптації поза духовно-моральним розвитком. Це успішна, але самотня людина, часто страждає, оскільки нездатна вийти за межі власного егоцентризму і пережити духовні почуття любові, єдності зі світом. Цей тип характеру проявляється у толерантному ставленні до інших людей у значущих стосунках, що поєднується з мотивами корисливості, марнославства; поведінка у складних ситуаціях частіше відзначається впевненістю, оптимізмом, креативністю, але іноді можуть проявлятися імпульсивність, нетерплячість; в діяльності виявляється організованість, активність. Цей характер достатньо цілісний, але його складові не цілком гармонійно узгоджені, що свідчить про його неповноту. За сприятливих умов урівноваженість і сила вольової, інтелектуально-креативної та соціально психологічної складових характеру дозволяє особистості перебувати у відносно комфортному психологічному стані. Соціально-психологічна адаптація дозволяє такій людині доволі успішно функціонувати в соціумі. Цей характер визначає соціально-психологічний комфорт людини, здатність до успішної адаптації до оточення, самореалізації в професійній діяльності.

*Дисгармонійний тип* не володіє гармонійною цілісною, духовною спрямованістю, моральною вихованістю, визначається неврівноваженістю (несформованість моральнісних ставлень до інших маскується лицемірними проявами доброзичливості, емпатії, але у вчинках простежується безвідповідальність). У складних соціальних ситуаціях такі особистості проявляють тривожність, ригідність, фіксуються на проблемі за активного прагнення до її вирішення. Діяльність відзначається педантизмом, нетерплячістю, прагненням закінчити розпочату справу, але для цього не вистачає організованості, енергійності й самоконтролю.

*Психопатичний тип* характеризується поєднанням вираженого егоцентризму, корисливості, безвідповідальності (екстернальності), агресивності з антисоціальною діловою спрямованістю, що зумовлює соціально-психологічну дезадаптацію. В особистостей з таким типом характеру недорозвинена воля, самоконтроль, відсутні організованість, стресостійкість. Така людина не володіє моральними якостями (совісністю, альтруїзмом, доброзичливістю, емпатією), може почувати себе в зоні емоційного комфорту, проте створює незручності та емоційні страждання іншим людям своїм жорстким, безвідповідальним ставленням до них.

**Висновки та перспективи досліджень.** Застосування методів монографічного вивчення, включеного спостереження, методу узагальнених характеристик на досліджуваній нами вибірці (студентська молодь – 156 осіб) дозволимо виявити поширеність виділених типів характеру. Зокрема, встановлено, що найпоширенішим типом характеру є дисгармонійний тип (36,5%), духовно і морально спрямований, дисгармонійний (26,4%), соціально-психологічно гармонійний (23,8%), духовно і морально спрямований (9,6%), психопатичний тип (3,7%).

Виявлені властивості та структура характеру і конкретні характеристики типів мають теоретичне і практичне значення. Зроблені узагальнення можуть бути використані для виявлення підтипів характерів та створення нових виховних технологій, які забезпечують розвиток духовно і морально спрямованого, гармонійного, цілісного характеру та попереджували становлення дисгармонійного і психопатичного характерів.

1. Авдеев Д. А. Душевные болезни: православный взгляд / Д. А. Авдеев. – М. : Дар, 2005. – 81 с.
2. Архимандрит Платон (Игумнов). Православное нравственное богословие / Архимандрит Платон Игумнов. – М. : Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 1994. – 187 с.
3. Библия: Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. – М. : Изд. Московской патриархии, 1983. – 1372 с. Евр. 2:18.
4. Бурно М. Е. О характерах людей / Марк Бурно. – М. : Академический проект, 2006. – 2-е изд. – 368 с.
5. Зарин С. М. Аскетизм по православно-христианскому учению: этико-богословское исследование / Святые отцы и учителя церкви в исследованиях православных ученых / С. М. Зарин. – М. : Паломник, 1996. – 682 с.
6. Лазурский А. Ф. Классификация личностей / А. Ф. Лазурский // Психология индивидуальных различий: хрестоматия / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – М. : ЧеРо, 2000. – 776 с.
7. Лесгафт П. Ф. Собрание педагогических починений: Т. III.: Семейное воспитание ребенка и его значение / П. Ф. Лесгафт – М. : Физкультура и спорт, 1956. – 439 с.
8. Михнов-Вайтенко Г. Как вредят людям бесы / Священник Григорий Михнов-Вайтенко. – М. : Лепта Книга, 2012. – 96 с.
9. Нравственность: словарь по этике. – 4-е изд. / под ред. И. Кона. – М. : Политиздат, 1981. – 430 с.
10. Олпорт Г. В. Становление личности: избранные труды / Г. Олпорт / под ред. Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2002. – 316 с.
11. Поллан Ф. Психология характеров: [пер. Ф. Павленкова] / Франсуа Поллан. – СПб., 1896. – 243 с.
12. Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б. Д. Карвасарского. – СПб. : Питер Ком, 1998. – 752 с.
13. Савчин М. В. Духовна парадигма психології: монографія / М. В. Савчин. – К. : Академвидав, 2013. – 252с. – (Серія «Монограф»).
14. Савчин М. В. Духовний потенціал людини: [монографія]. – Вид. 2-ге, пер., доп. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2010, – 508 с.
15. Савчин М. В. Здатності особистості: монографія / М. В. Савчин. – К. : Академвидав, 2016. – 288 с. – (Серія «Монограф»).
16. Творения иже во святых отца нашего Феофана Затворника: Начертание христианского нравоучения. – 2-е изд. – М. : Правило веры, 1998. – с. 266–279.
17. Характер, его строение и формирование. Характер и личность [Электронный ресурс] // Общая психология: познай себя и окружающих – Режим доступа: <http://www.follow.ru/article/77> (19.05.15). – Назва з екрану.
18. Шиманский Г. И. Учение святых отцов и подвижников Православной Церкви о борьбе с главными греховными страстями и о добродетелях / Г. И. Шиманский. – М. : Изд-во Сретенского монастыря, 2006. – С. 422–432.

#### REFERENCES

1. Avdeev, D. A. (2005). Dushevnyie bolezny: pravoslavnyii vzhliad [Mental illnesses: orthodox view]. M. : Dar (rus).
2. Arkhymandryt, Platon (Yhumnov) (1994). Pravoslavnoe npravstvennoe bohoslovyie [Orthodox moral theology]. M. : Sviato-Troytskaia Serhyeva Lavra (rus).
3. Byblyia: Knyhy Sviashchennoho Pysanyia Vetkhoho I Novoho Zaveta (1983). [Bible: Books of the Holy Scriptures of the Old and New Testament]. M. : Yzd. Moskovskoi patryarkhyu (rus).
4. Burno, M. E. (2006). O kharakterakh liudei [About the characters of people]. M. : Akademycheskyi proekt (rus).

5. Zaryn, S. M. (1996). Asketyzm po pravoslavno-khrystyanskomu uchenyiu: etyko-bohoslovskoe issledovanye [Asceticism according to the orthodox christian doctrine: an ethical and theological study]. *Sviatyie ottsy y uchytely tserkvy v yssledovaniakh pravoslavnyikh uchenyikh* [Priests and church teachers in the studies of orthodox scientists]. M. : Palomnyk (rus).
6. Lazurskiy, A. F. (2000). Klassyfykatsiya lychnosti [Classification of personalities]. *Psykhologhiya yndyvidualnykh razlychyi: khrestomatiya* [Psychology of Individual differences: reader] pod red. Yu. B. Hyppenreiter, V. Ya. Romanova. M. : CheRo (rus).
7. Leshaft, P. F. (1956). Sobranye pedahohycheskykh sochynenyi: T. III.: Semeinoe vospytanye rebenka y eho znachenye [Collection of pedagogical comments: T. III. : Family upbringing of the child and its meaning]. M. : Fyzkultura y sport (rus).
8. Mykhnov-Vaitenko, H. (2012). Kak vredit liudiam besyi [How demons harm people]. M. : Lepta Knyha (rus).
9. *Nravstvennost: slovar po etyke* [Morality: a dictionary of ethics] (1981) pod red. Y. Kona. M. : Polytyzdat (rus).
10. Olport, H. V. (2002). Stanovlenye lychnosti: yzbrannyye trudy [Formation of personality: selected works] pod red. D.A. Leonteva. M. : Smyisl (rus).
11. Pollan, F. (1896). Psykhologhiya kharakterov [Psychology of characters] pod per. F. Pavlenkova. SPb (rus).
12. *Psykhoterapevticheskaia entsyklopediya* [Psychotherapeutic encyclopedia] (1998) pod red. B. D. Karvasarskoho. SPb. : Pyter Kom (rus).
13. Savchyn, M. V. (2013). Dukhovna paradyhma psykhologii: monohrafiia [Spiritual paradigm of psychology: monograph]. K. : Akademvydav (ukr).
14. Savchyn, M. V. (2010). Dukhovnyi potentsial liudyny [Spiritual human potential] [monohrafiia]. Vyd. 2-he, per., dop. Ivano-Frankivsk : Misto NV (ukr).
15. Savchyn, M. V. (2016). Zdatnosti osobystosti: monohrafiia [Ability of personality: monograph]. K. : Akademvydav (ukr).
16. *Tvorenyia yzhe vo sviatyikh ottsa nasheho Feofana Zatvornyka: Nachertanye khrystyanskoho nrovoucheniya* [The Creations of the father of our father theophan the recluse: the inscription of the christian morals] (1998) 2-e yzd. M. : Pravylo veryi (rus).
17. *Kharakter, eho stroenye y formyrovanye. Kharakter y lychnost* [Character, its Structure and Formation. Character and Personality]. [Elektronnyi resurs]. *Obschchaia psykhologhiya: poznai sebia y okruzhaiushchykh* [General psychology: know yourself and others]. – Rezhym dostupu: <http://www.follow.ru/article/77> (19.05.15). Nazva z ekranu. (rus).
18. Shymanskiy, H. Y. (2006). Uchenye sviatyikh ottsov y podvyzhytkov Pravoslavnoi Tserkvy o borbe s glavnyimy hrehkovnyimy strastiamy y o dobrodeteliakh [The teaching of the priests and devotees of the Orthodox Church about the struggle against the main sinful passions and virtues]. M. : Yzd-vo Sretenskoho monastyiria, 422-432 (rus).

### **Myroslav Savchyn**

#### **PROBLEM OF A CHARACTER IN THE CONTEXT OF THE SPIRITUAL PARADIGM OF PSYCHOLOGY**

*The current research stage of the problem of character and the reasons why this problem is of no interest any more have been analyzed. Basing on the methodological, theoretical and applied resources of the spiritual paradigm of psychology, it is claimed that the main character qualities are the spiritual and moral orientations and character harmony. It is stated that the spiritually-oriented character possesses a distinct orientation towards the I-spiritual and higher spiritual values (faith, love, good, freedom and responsibility). The individual's moral orientation of character is expressed through the unconditional acceptance of the other person's value, moral attitude to himself, work, and material goods. The immorality of character is caused by the individual's inability to differentiate between good and evil, incapacity of moral self-control. Character harmony lies in its entirety, moral strength, coordination and moderation in the expression of character features. Character disharmony is recognized in the combination of selfishness, egocentrism, extravagance, anxiety, emotional lability, weakness. Disharmony is displayed in the accentuation, neurotic and psychopathic states of character. The highest level of disharmony is its psychopathology. On the basis of the singled out character features, which were simultaneously considered as the criteria, the following types of character were distinguished. The spiritually and morally-oriented harmonious and holistic type possesses the integral structure of coordinated constructive features. People who have a disharmonious spiritually and morally-oriented character are characterized by the inadequate interpretation and realization of spiritual values (declaration, neuroticism) in their life. Social-psychological, morally indifferent character type is distinguished by being excessively accentuated on adaptation to his environment beyond the spiritual and moral development. The disharmonious type is characterized by social-psychological imbalance, inappropriate formation of morality and spiritual principles. The psychopathic type is notable for the combination of expressive egocentrism, irresponsibility, aggressiveness in combination with antisocial activity. According to the researched sample, the most frequent type is the disharmonious type, and the rarest type is the psychopathic one.*

**Keywords:** character, character type, harmony, morality, spirituality.

УДК 159.923.019.4

doi: 10.15330/ps.8.1.44-51

**Світлана Литвин-Кіндратюк**

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

lytvynkindr@ukr.net

**ІСТОРИЧНІ ПЕРЕТВОРЕННЯ РИТУАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ  
ТА МУЗИЧНО-АКУСТИЧНЕ ДОВКІЛЛЯ:  
ТРАНСДИСЦИПЛІНАРНИЙ РИТМОАНАЛІЗ**

*У статті проаналізовано особливості зв'язку історичних фігурацій ритуально-побутової поведінки особистості та музично-акустичного довкілля соціальної спільноти на засадах трансдисциплінарного ритмоаналізу. Індикатором їхньої когерентності визначено ритми соціального конструювання регулярних практик в просторі поселень різного масштабу. Найперше вони стосуються ритуалів та ритуально-побутової поведінки особистості, які супроводжуються музикою різних інструментів. Розглянуто існуючі в сучасному інструментознавстві класифікації музичних інструментів, зокрема за основу аналізу взято систематику Е. Горнбостля – К. Закса. На основі реінтерпретації результатів ритуалістичних студій в межах чотирьох основних напрямів виокремлено низку реляційних маркерів морфогенезу ритуалу (рекурентність, періодичність, рекурсивність, пертурбативність). Вони засвідчують основні типи ритміки психолого-історичних фігурацій ритуальної поведінки особистості в межах традиційного, модерного та постмодерного побуту міста та села, зокрема в аспекті практик музикування та особливостей перцепції музичного довкілля. Показано, що ті чи інші музичні практики пов'язані з типовими ритмами ритуальної поведінки в межах історичного виду побуту.*

**Ключові слова:** музичні інструменти, ритуальна поведінка, ритуально-побутова поведінка особистості, ритмоаналіз, музично-акустичне довкілля.

**Вступ.** В умовах глобалізації та трансформації соціальних процесів весь спектр соціальної стабільної поведінки особистості, зокрема ритуальна та ритуально-побутова поведінка, зазнає відчутних змін. Формами повсякденного життя соціальної спільноти, зокрема етнічної чи поселенської, виступають соціальні практики, що трансформуються в історичному процесі, зокрема практики музикування. Розрізнення соціальних практик за логікою «культурне – соціальне – індивідуальне» засвідчує особливу роль широкого соціокультурного контексту, зокрема культурного ландшафту, в конструюванні традиційних і сучасних ритуалів та їхніх повсякчасних перетвореннях. Зазначена тенденція диференціації та фігурації соціальних практик зберігається і в контексті естетизованих локусів цього ландшафту, одним з яких є музично-акустичне довкілля. Йдеться про практики музикування, музичної перцепції та музичного виконавства, які є складовими сприймання та розуміння музично-акустичного середовища.

Музично-акустичне довкілля є темпоральною складовою життєвого світу особистості та соціальної спільноти. Засобами його творення є як природні звуки міського чи сільського ландшафту (голоси людей, співи птахів, крики свійських тварин тощо), шуми (ріки, водоспаду, дощу), а також штучні звуки й шуми, які супроводжують трудову діяльність. Мистецько-естетичною складовою акустичного довкілля слід вважати звуки музики. Завдяки грі на музичних інструментах відбувається соціально-музичне конструювання музично-акустичного довкілля тієї чи іншої соціальної спільноти. При цьому музичні інструменти та народні музичні інструменти звучать в ситуаціях як концертного (мистецько-інституціалізованого), так і традиційного ситуаційного, фольклорного виконання, що відзначаються етнокультурною варіативністю.

В традиційному суспільстві практики музикування носять повсякденний характер. Вони, зазвичай, тісно пов'язані з ритуальною та побутовою поведінкою особистості і вплетені в способи організації життя поселенської громади, зокрема фольклорне середовище. Тоді як в умовах модерного та постмодерного побуту ці практики набувають швидше перцептивного й індивідуалізованого, ба навіть віртуального характеру, на шкоду музичному виконавству та музично-естетичному самовираженню особистості. На окрему увагу заслугове вивчення музичного супроводу ритуальної та ритуально-

побутової складової поведінки як регулярних практик, що передбачає, по-перше, щоденне або періодичне сприймання сакральної музики, так і виконання музичних текстів сакральної спрямованості; по-друге, музичну перцепцію «світської музики» в різноманітності її жанрів. Стрижнем історичних (діахронних) та сучасних (синхронних) трансформацій ритуальної поведінки вважаємо її ритміку. З погляду соціально-конструкціоністського підходу ритм є складовою соціальних ситуацій взаємодії на рівні дискурсу, який зазнає історичних перетворень, тоді як фігуративна методологія Н. Еліаса дозволяє аналізувати ритми в історичній тканині соціальних фігурацій поведінки [4], що й буде враховано у подальшому викладі.

**Метою статті** є теоретико-методологічне обґрунтування способів трансдисциплінарного ритмоаналізу, які спрямовані на вивчення когерентності історичної ритміки ритуально-побутової поведінки особистості та музично-акустичного довкілля. Зазначений ритмоаналіз, по-перше, опирається на порівняльний аналіз соціальних практик музикування, зокрема особливостей звукоутворення на тих чи інших інструментах в музичному побуті, що були властиві для певної історичної епохи; по-друге, здійснюється як на засадах психолого-історичного та екопсихологічного пошуку, так і з використанням напрацювань в царині сучасного інструментознавства.

**Основні завдання** дослідження полягали в тому, щоб:

1. На основі сучасних класифікацій музичних інструментів виокремити аспект їхнього музичного побутування як складової музично-акустичного довкілля соціальної спільноти.

2. Проаналізувати дослідження ритуальної поведінки особистості в галузі міждисциплінарної ритуалістики та визначити основні маркери її ритміки.

2. Виокремити прикмети когерентності музичного виконавства в контексті історичного побуту та історичні фігурації ритміки ритуально-побутової поведінки особистості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Соціальний ритм як один з основних вимірів трансформації ритуальної поведінки особистості є виявом процесу конструювання соціальної взаємодії в територіальних спільнотах різного масштабу – сільських та міських поселеннях. Сучасна урбаністика повсякденності, на думку А. Еша та Н. Трифта, описує міську соціальність з використанням трьох основних метафор, а саме: транзитивність, ритмоаналіз, «відбитки слідів» [4]. Ритмоаналіз спрямований на вловлювання будь-яких ритмів міста як цілого – від ритмів пересування до широкого кола дій, запахів, звуків, що повторюються. Автор ритмоаналізу А. Лефевр звертається до темпорального аналізу життя городян у повсякденному просторі. Воно підпорядковується «локалізованому часу», тобто численним ритмам, що творять «музику міського життя» [там само]. З погляду соціоісторичної психології особливий інтерес викликають історичні фігурації ритуальної поведінки у соціальних взаємодіях членів не лише міських, а й сільських спільнот з урахуванням акустичної, музичної складової культурного ландшафту, організації їхнього життєвого простору на засадах музичної акустики на тлі природного довкілля.

Культурними артефактами, які дозволили людям змінювати акустичне довкілля та збагачувати його музичною складовою, є музичні інструменти, найпростіші з яких були створені ще в добу палеоліту. В етногенезі теж простежується зв'язок етносу зі змінами природного та культурного ландшафту, що спричиняє пошук засобів синхронізації етносоціальних ритмів з добовими та сезонними ритмами. Складовою ритміки повсякденного життя та традиційного побуту народу чи етносу, його фольклорного середовища є народна пісня та гра на народних інструментах. Музичний фольклор моделює емоційну сторону етнічного складу та вдачі його представників, забезпечує синхронізацію їхніх емоційних станів з культурним довкіллям етносу.

В численних енциклопедіях та довідниках з питань історичного, народного, сучасного музикознавства описується ціла низка класифікацій музичних інструментів, зокрема народних музичних інструментів (Авіценні, Ісидора із Севільї, М. Преторіуса,

М. Глинки та інших) [13]. Кожний музичний інструмент має власну історію виникнення, прийоми гри та сферу побутування. Важливою проблемою на теренах інструментознавства є аналіз та порівняння зазначених класифікацій в аспекті їхніх пояснювальних можливостей. Найбільший інтерес викликають структурні класифікації, тобто ті, що систематизують музичні інструменти за принципом їхньої побудови, та функційні, що групують інструменти відповідно до функції, виконуваної ними в музичному побуті або музичному процесі [12, с. 91].

Знаний український музикознавець М. Хай у праці «Музично-інструментальна культура українців» високо оцінює систематику Е. Горнбостля – К. Закса. У цій класифікації опис музичних інструментів здійснюється на засадах поєднання джерела звуку, способу звукоутворення та конструкції. Не менше вагомими вважаються такі ознаки, як форма, стрій, спосіб гри, репертуар, манера виконання тощо [12, с. 94]. Надалі при аналізі історичних трансформацій ритуально-побутової поведінки особистості на тлі музично-акустичного довкілля та музичного побуту будемо послуговуватися згаданою класифікацією. Вона дозволяє враховувати особливості звукоутворення, манеру, стрій, спосіб гри на музичних інструментах та виконавські прийоми в певних умовах музичного побуту (традиційного, модерного). Приміром, у традиційному побуті українців розрізняють ритуальний, ансамблево-рекреаційний та кобзарсько-лірницький аспекти.

За логікою згаданої систематики М. Хай виокремлює чотири групи українських народних музичних інструментів. По-перше, народні ідіофони (самозвучні), коли джерелом звуку виступає сам інструмент або окремі його частини. Йдеться про ударні (дзвони, дзвіночки, біла, тарілки), щипкові (дримба), фрикційні (деркач, рубель). По-друге, народні мембранофони, де джерелом звуку слугує мембрана. Сюди відносяться ударні (бубен, литаври, тамбурин); щипкові (африканські барабани), фрикційні (бугай, бербениця). По-третє, народні хордофони, де джерелом звуку виступає струна, що коливається. До них відносяться щипкові (гуслі, кобза, бандура), смичково-фрикційні (скрипка, смичкова ліра), смичково-ударні (цимбали). По-п'яте, найчисленніша група народних інструментів – це аерофони (сопілки, флейти, ріг, трембіта тощо) [12]. Відтак, всі зазначені групи інструментів вирізняються властивим їм способом звукоутворення. У мембранофонах для цього використовуються в основному природні матеріали (шкіра, дерево), що вказує на їхнє древнє походження та причетність до побуту стародавніх мисливців. Мембранофони були першими рукотворними інструментами, зазначає Л. Черкаський. Вони мали магічне, ритуальне призначення (ритуал «оживлення шаманського бубона»). Культ барабанів, литавр існує з давніх часів у китайців, корейців, японців [13, с. 53].

Для ідіофонів важливим є процес відливки його окремих металевих частин, або всього інструменту, своєрідність рецептури сплаву. Це потребувало знайомства з секретами ковальського ремесла, яке, починаючи з первісних аграрних цивілізацій доби заліза, набуло характеру поєднання зброярства та людвисарства. Так, практики дзвоніння набувають поширення в різних культурах та релігійних конфесіях. Натомість хордофони є швидше складними музично-інженерними конструкціями. Вони започатковують своє поширення в традиційному суспільстві з певним рівнем розвитку урбанізації та міських ремесел (арфа, бандура, гітара, кобза, мандоліна, скрипка). Для підсилення звуку хордофони та смичково-струнні інструменти передбачають використання пустотілих резонаторів, розширення звукоряду звучання, тобто збільшення кількості струн тощо.

Таким чином, на основі наведеного аналітичного огляду припускаємо, що характер звукоутворення чинить істотний вплив на етнокультурні та соціокультурні особливості їхнього практикування в форматі регулярності побуту.

З цією метою визначимося зі способами соціального конструювання ритмічного регулювання повсякденного життя в різних історичних періодах. Їхніми засобами виступають ритуали та ритуалізації поведінки особистості, оскільки за своєю природою це регулярні, повторювані практики. З цією метою скористаємося класифікацією, яку

запропонував німецький дослідник Кр. Вульф [2]. Вчений виокремлює чотири основні течії дослідження ритуалу. Перша течія представлена етнографічними, психологічними та релігієзнавчими концепціями ритуалу, у яких засадничим визнається пошук взаємозв'язку ритуалів, міфів і релігії на рівні індивідуальної свідомості в культурологічному ландшафті (Дж. Дж. Фрезер, З. Фрейд, М. Еліаде, К. Юнг та інші) [там само]. У межах другої течії соціально-антропологічних студій, що мають радше соціологічне та соціально-психологічне спрямування, ритуали досліджуються в контексті соціальної структури, функцій і цінностей, що базуються на розумінні їхньої стандартної, стереотипованої природи (Е. Дюркгейм, А. ван Геннеп) [2] та інші. Для прихильників третьої, культурологічно та семіотично зорієнтованої течії найбільше важить змістовне, символічне наповнення ритуалу, який прочитується як текст, що передбачає використання його інтерпретації (К. Гірц, Р. Граймс, В. Тернер) [там само]. Представники четвертого, конструкціоністського напрямку в соціології та соціальній психології вивіщують практикування ритуалу, його перформативний та регулярний характер, інструментом якого є тіло (В. Тернер) [10].

**Виклад основного матеріалу.** Ритми життя міста чи села підсилюються й акцентуються темпоральними ритмами-водіями, до яких відносимо також музичне виконавства. Однією з його функцій є, на нашу думку, естетичне конструювання музично-акустичного доквілля. Найперше йдеться про ситуації музичного побуту, які завдяки музичному виконавству на тих чи інших музичних інструментах характеризуються певним ритмічним малюнком-підсилювачем. Їхнє звучання організовує акустичне доквілля поселення, відтак – впливає на регулярність соціальних практик мешканців спільноти.

Спробуємо застосувати виокремлені нами у попередніх дослідженнях основні маркери соціально-психологічного морфогенезу ритуальної поведінки особистості, які мають, ритмічну природу [8] у зв'язку із ситуаціями музичного побуту та характером звукоутворення під час гри на тих чи інших музичних інструментах. На нашу думку, вони вказують на фігуративний, ритмічний характер неперервних змін цих форм поведінки, зокрема в галузі музичних практик. Під ритмічною фігурацією, за Н. Еліасом [4], розуміємо спосіб упорядкування, характер повторюваності форм ритуальної поведінки, що утворюють їхній ритмічний малюнок, темпо-ритм у зв'язку з фігураціями соціальної взаємодії, їхніми темпом і ритмами в певному континуумі ритуальних форм сакрального та буденного модусів існування.

Зауважимо, що ритуально-побутову поведінку особистості відносимо до проміжної ритуалізованої форми. Вона, як і ритуал, характеризується достатньою стабільністю, проте на відміну від ритуалу є більш гнучкою, виявляючи ознаки стабільності-мінливості, тим самим утворюючи різноманітні соціальні алгоритми в умовах соціальних змін і прискорення соціальних процесів. У ритуальному дійстві, що розгортається в локальному місці подій, конструюються колективні уявлення та ритуали вкупі. Їх соціально-психологічна функція полягає в забезпеченні соціальної життєздатності членів спільноти. Ритуальне дійство зазвичай передбачає музичний супровід.

Відомо, що первісні ритуали та ритуальна поведінка широко представлені в життєдіяльності первісних спільнот. Нині вони культивуються в життєсвіті мисливців та збирачів, культури яких локально збереглися в окремих куточках нашої планети (приміром, у басейні ріки Амазонки). Натомість в умовах урбанізації та утвердження письмової культури конструюються не ритуали, а різні форми ритуалізацій (означимо їх як сучасні або соціальні ритуали), що забезпечують соціальну життєздатність особистості в нових умовах. Всі форми соціальної стабільної поведінки особистості більш або менш тривко пов'язані з її життєвим укладом, побутом, особливостями приватного життя певної історичної епохи та іншими сферами повсякденності (політичні ритуали, дипломатичний етикет, урочисті церемонії тощо).

Процедура подальшого аналізу полягатиме в маркуванні характеристик повторюваності, регулярності ритуальної поведінки в контексті практик музикування.

Перший, найбільш ранній із напрямів ритуалістичних студій декларує еволюціонізм ритуалу на засадах повторюваності як рекапітуляції, інваріантності, котру означимо як відносну неперервність. Ідея константності ритуалу, яку обстоювали еволюціоністи, привернула увагу психологів, зокрема вона знайшла свою розробку у трактуванні фіксованої поведінки як похідної від першоритуалу (З. Фройд) [11]. У психоаналітичній теорії предметом спеціального розгляду вперше стає взаємозв'язок таких складних феноменів, як ритуальна та ритуально-побутова поведінка. Їхня повторюваність трактується макро-історично: з одного боку, соціокультурно, з іншого – психологічно. За своїм характером ця неперервність визнається константною та рекурентною і приписується насамперед архаїчній ритуальній поведінці. Проте остання розглянута в межах психоаналітичної антропології швидше схематично.

Уявлення про першоритуал, який історично задає рекурентний ритм відтворення інваріантних форм ритуальної поведінки в онтогенезі, вказує, на нашу думку, на перший соціально-психологічний маркер морфогенезу ритуальної поведінки особистості. В музичних практиках зазначений ритм здебільшого кореспондує з ритмами ударних інструментів, тобто мембранофонів, що розлого представлено в архаїчних ритуальних дійствах. В архаїчному мисливському побуті сакральні місця та час подій (існували племінні та міжплемінні ритуальні центри) зазвичай були чітко означені, і в цих місцях пам'яті панував досвід уподібнення тіл та тотемів на основі невербальної комунікації (семантика виразного жесту та удару в бубни). Він наповнював рекурентними ритмами всі сфери життя поза колективними дійствами завдяки цим тотемам. У цьому зв'язку цікаво згадати одну з сучасних синкретичних релігій – кубинську сантерію. В процесі релігійного обряду, на думку Р. Канізареса, саме ритми трьох бубнів бату призводять до втілення богів (оріш) у присутніх учасників релігійного дійства [6].

Торкнімося другого напрямку ритуалістики, що охоплює переважно соціологічні й культурно-антропологічні студії. Відтепер проблематика ритуалу занурюється в динаміку колективного життя, що втілюються в колективних формах релігійних практик, міфів, соціальних структур і соціальної комунікації. Е. Дюркгейму вдалося вперше показати періодичну впорядкованість ритуалів у зв'язку з колективними уявленнями в просторі і часі колективного існування, що спирається як на зміну станів свідомості, так і на певну регулярність дій (ритмів), створюючи тимчасове збурення соціальної ритміки [3]. Ритуальна поведінка в межах структурно-функціонального підходу розглядається як колективна чи індивідуальна дія, низка дій зі священними предметами, що спрямовується ритуальними цінностями, загальною ритуальною готовністю з урахуванням зміни емоційного стану особистості, або ж учасників ритуалу. Вона доповнюється ритуально-побутовими, ритуалізованими формами поведінки особистості в повсякденному житті. Результати досліджень, які засвідчують періодичний ритм перетворення ритуалу на ритуально-побутову поведінку в цих модусах, вказують на другий соціально-психологічний маркер їх морфогенезу – періодичність.

Традиційному побуту властивий життєвий порядок, в якому має місце часо-просторовий паритет сакральності та буденності. В буднях та святах, організації численних господарських справ відбувається періодичне чергування модусів соціального існування в житті традиційної спільноти та особистості. Періодичні, осциляторні ритми організації повсякденного та сакрального життя в умовах традиційного побуту найбільш повно втілені, на нашу думку, у ритміці дзвонінь, у практиках дзвонінь протягом доби, місяця, року, що переплітаються з церковними піснеспівами. Приміром, дзвоніння як складову релігійного ритуалу віднесено переважно до періодичних та рефлексивно-рекурсивних ритмів ритуальної поведінки.

Дзвонарство як феномен культури, історії музики та релігії стало предметом низки ґрунтовних кампанологічних студій (Е. Арро, П. Жолтовський, Б. Кіндратюк, Г. Марчук, В. Рожко, М. Хай, І. Чудінова, О. Ярешко та інші) (цит. за: [7]). На основі багато-планового теоретичного та емпіричного дослідження історії дзвонарської культури в



Україні Б. Кіндратюк приходиться до висновку про системний вплив дзвонарських практик на різноманітні сфери культури нашого народу продовж віків – музику, літературу, візуальні види мистецтва, повсякденне життя та побут [там само]. Водночас соціально-психологічний погляд на церковні та світські дзвоніння як соціальну ритуальну або ж ритуалізовану практику здатний доповнити ці студії новими гранями розуміння її психолого-історичних трансформацій.

Наприклад, С. Витвицький в одній із перших етнографічних праць про гуцулів (1863) детально описує їхнє житло та способи господарювання, а також типи церков – «величких дерев'яних споруд візантійської структури з 3 або 5 вежами» [1, с. 21-22], з дзвіницями переважно на 5 дзвонів. Учений торкається теми релігійності гуцулів, зазначаючи, що для гуцулів звуки дзвонінь, поряд із трембітами в повсякденному спілкуванні, є провісником сакрального життя, і без нього вони не в змозі орієнтуватися в його періодичності. Так, С. Витвицький зазначає: «Досить сказати, що коли б гуцул не почув голосу дзвона, то не рушив би до церкви на відправу... парафіяни мешкають так розлого, що лише голос дзвона спроможний зівзвати вірних до молитви за живих і мертвих» [там само, с. 36-37].

Щодо третього, семіотичного напрямку ритуалістичних студій, то вони спрямовані на пошук змістовних, знаково-символічних характеристик ритуалу. Для прихильників цього напрямку, по-перше, пріоритетним є те, що ритуал повідомляє, оскільки це стереотипне повідомлення вже не вважається іррефлексивним, і в ньому на безперечну увагу заслуговує як вербальна, так і невербальна складова. По-друге, його різноплановий зміст зашифрований у ритуальній символіці, що утворює багаторівневу систему знаків, кодів, символів. У межах семіотичного універсуму відбувається не повернення до витоків первісного часу та простору, а багаторазове повернення-віддзеркалення за типом лінгвістичної рекурсії (третій соціально-психологічний маркер морфогенезу ритуалу та ритуально-побутової поведінки). У форматі музичної тканини він забезпечує звернення до мелодії, поліфонічності звучання.

Відомо, що струнні інструменти виникли безпосередньо для задоволення естетичних смаків людей, що виявилось в зростанні потреби сприймати музику в розвитку її мелодійного начала. Вважається, що це відбулося на порівняно високому щаблі людської цивілізації [13, с. 71]. Приміром, зображення перших арф були знайдені в похованнях шумерського міста Ура, яке існувало в умовах першої хвилі урбанізації ранніх аграрних суспільств. В античному, давньогрецькому побуті арфи теж стали музичною «візитівкою» життя полісу. З початком епохи Відродження у побуті мешканців міст найбільшого поширення набули хордофони та струнні інструменти, щонайперше – ліра, лютня, мандоліна, згодом більш популярними стали гітара та скрипка.

У цьому зв'язку варто також згадати веронську систему дзвонінь, котра виникла наприкінці XVIII століття в Італії (м. Верона). Вона відображає потребу мешканців міста у трансформації завше періодичної музики дзвонів в більш мелодійну систему. На початку XX століття у веронській школі дзвонарів (SCV), зазначає М. Падовані, закономірно утвердилися дві нові фігури – композитор мелодій для дзвонінь (його названо «концерт»), а також дзвонар-диригент, завдання якого – керувати іншими дзвонарями під час виконання концерту дзвонінь [9].

Четвертий напрям дослідження ритуалу стосується постнекласичних студій, які кореспондують з герменевтичною традицією вивчення взаємодії особистості та культури та опираються на методологію соціального конструкціонізму. Увагу дослідників привертають перманентні трансформації ритуалів як форм поведінки, які поділяють на новітні та традиційні, де вивищується практичний ресурс ритуальної поведінки як тілесної дії, її індивідуальної неперіодичної ритміки.

Відтепер соціальна ритміка ритуалу характеризується втіленою в поведінці окремого індивіда поліритмічністю, яку позначимо як пертурбативність. Вона кореспондує в музиці з хаотизацією ритмів та відмовою від поліфонічності звучання.

Водночас в добу модерну та постмодерну набувають більшого поширення окремі практики традиційного музикування (приміром, культура дзвонів музики). Тепер музика дзвонів слугує як періодичному узгодженню сакральної та профанної сторін життя в межах традиційної релігійної поведінки, так і сприйманню художньо-мистецьких візерунків, приміром, карільонної музики в стилі модерності, або ж як самоконструювання оздоровчого впливу дзвонів у процесі кампанологічних перформансів у стратегіях постмодерності з огляду на збіднення акустичного середовища сучасного міста.

**Висновки.** Порівняльний соціально-психологічний аналіз дозволив окреслити прикмети когерентності історичних перетворень ритуально-побутової поведінки особистості та способів організації музично-акустичного довкілля поселення засобами інструментів з певними видом звучання. Нами було виокремлено низку реляційних маркерів морфогенезу ритуалу: а саме: рекурентність, періодичність, рекурсивність, пертурбативність, у зв'язку з якими були простежено трансформації ритміки музикування, наприклад, дзвонів як соціальної, ритуальної практики. В межах певного життєвого укладу музичний побут виступає найбільш концентрованою формою його ритмічної організації. Приміром, практики дзвонів є однією з найбільш архаїчних та водночас в умовах традиційного та модерного побуту затребуваних форм узгодження власних психологічних ритмів з домінуючими соціальними ритмами в суспільному житті.

1. *Витвицький С.* Історичний нарис про гуцулів / С. Витвицький; пер., передмова та прим. М. Васильчука. – Надвірна : Вид-во «Світ», 1993. – 95 с.
2. *Вульф Кр.* Производство социального в ритуале и с помощью ритуала / Кр. Вульф // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2010. – № 3. – С. 23–50.
3. *Дюркгайм Е.* Первісні форми релігійного життя: Тотемна система в Австралії / Е. Дюркгайм ; пер. з фр. Г. Філіпчук та З. Борисюк. – К. : Юніверс, 2002. – 424 с.
4. *Еліас Н.* Процес цивілізації. Соціогенетичні та психогенетичні дослідження / Н. Еліас ; пер. з нім. – Київ, Видав. дім «Альтернативи», 2003. – 669 с.
5. *Эш А.* Внятность повседневного города / А. Эш, Н. Трифт // Логос. – 2002. – № 3. – С. 1–25.
6. *Канizarес Р.* Кубинская сантерия. Жизнь и духовные практики афроамериканцев / Р. Канizarес. – М. : Фаир-Пресс, 2005. – 192 с.
7. *Кіндратюк Б.* Дзвонарська культура України : монографічне дослідження [Текст] / Б. Кіндратюк; наук. ред. Ю. Ясіновський. – Івано-Франківськ : Вид-во Прикарпат. нац. ун-ту ім. В. Стефаника, 2012. – 898 с.
8. *Литвин-Кіндратюк С. Д.* Соціально-психологічна ритміка поведінки в контексті історичних трансформацій релігійності / С. Литвин-Кіндратюк // Психологія особистості. – 2015. – № 1. – С. 89–98.
9. *Падовани М.* Веронская система колокольного звона [Електронний ресурс] / М. Падовани ; – Режим доступа: [http:// admin.rostmuseum.ru/Upload/b216a272-d2a3-4b7b-8349-1db467ce1e7f.pdf](http://admin.rostmuseum.ru/Upload/b216a272-d2a3-4b7b-8349-1db467ce1e7f.pdf). (дата звернення 15. 01. 2017).
10. *Тернер В.* Символ и ритуал: монография [Текст] / В. Тернер; сост. и авт. пред. В.А. Бейлис, отв. ред. Е.М. Мелетинский; Академия наук (АН) СССР. – М.: Главная ред. восточ. лит-ры из-ва «Наука», 1983. – 277 с.
11. *Фрейд З.* Тотем и табу / З. Фрейд ; пер. с нем. М.В. Вульфа. – СПб. : Издательская Группа «Азбука-классика», 2010. – 256 с.
12. *Хай М.* Музично-інструментальна культура українців (фольклорна традиція) / М. Хай. – Дрогобич : Коло, 2011. – 560 с.
13. *Черкаський Л. М.* Українські народні інструменти / Л. М. Черкаський. – К. : Техніка, 2003. – 264 с.

#### REFERENCES

1. Vytvytskyj, S. (1993). Istorychnyj narys pro hutsuliv [Historical essay about Hutsuls] / per., peredmova ta prym. M. Vasylichuka. Nadvirna : Vyd. «Svit» (ukr).
2. Vulf, Kr. Proizvodstvo sotsialnogo v rituale i s pomoshchju rituala [The production of the social in the ritual and through ritual]. *Zhurnal sotsiologii i sotsialnoj antropologii* [Journal of Sociology and Social Anthropology], 3, 23-50 (rus).
3. Djurkgajm, E. (2002). Pervisni formy religijnogo zhyttja: Totemna systema v Avstraliji [Primitive forms of religious life: the Totemic system in Australia] / per. z fr. G. Filipchuk ta Z. Borysjuk. K. : Junivers (ukr).
4. Elias, N. (2003). Protsess tsivilizatsii. Sotsiogenetychni ta psychogenetychni doslidzhennja [On the Process of Civilisation]. K. : Vzdav. dim «Alternatyvy» (ukr).
5. Ech, A., Trift, N. (2002). Vnjatnost povsednevnogo goroda [Citites. Remaining the Urdan]. *Logos*, 3, 1-25 (rus).

6. Kanisares, R. (2005). Kubinskaja santerija. Zhyzn i duchovnye praktiky afroamericantsev [Santeria Cubana]. M. : Fair-Press (uus).
7. Kindratiuk, B. (2012). Dzvonnarska kultura Ukrainy: monografija [The Art of Bell-Ringing in Ukraine] nauk. red. Ju. Jasinovskij. Ivano-Frankivsk : Vyd-vo Prykarp. nats. un-tu im. V. Stefanyka (ukr).
8. Lytvyn-Kindratiuk, S. D. (2015). Sotsialno-psychologichna rytmika povedinky v konteksti istorychnysh transformacij religijnosti [Social and psychological rhythmic of ritual behaviour in the context of historical transformation of religiosity]. *Psychologija osobystosti* [Psychology of personality], 1, 89-98 (ukr).
9. Padovani, M. (2015). Veronskaja sistema kolokolnogo zvona [The bell-ringing system in Verona] [Elektronnyj resurs] / Rezhym dostupu: <http://admin.rostmuseum.ru/Upload/b216a272-d2a3-4b7b-8349-1db467ce1e7f.pdf> (data zvernennja 15. 01. 2017) (rus).
10. Terner, V. (1983). Simvol I ritual: monografija [Symbol and ritual] / sost. i avt. pred. V.A. Bejlis, otv. Red. E.M. Meletinskij; Akademija nauk (AN) SSSR. M. : Glav. red. vostochn. lit-ry iz-va «Nauka», 1983. 277 s.
11. Freud, Z. (2010). Totem i tabu [Totem and taboo] / per. s nem M.V. Vulfa. SPb. : Izdatelskaja Gruppya «Azbukaklassika» (rus).
12. Shaj, M. (2011). Muzychno-instrumentalna kultura ukrajintiv (folklorna tradytsija) [Musical-instrumental culture of Ukrainians (folklore tradition)]. Drohobych : Kolo (ukr).
13. Cherkaskij, L. M. (2003). Ukrajinski narodni muzychni instrumenty [Ukrainian folk music traditions]. K. : Teshnika (ukr).

### **Svitlana Lytvyn-Kindratiuk**

#### **HISTORICAL TRANSFORMATIONS OF THE RITUAL BEHAVIOR OF AN INDIVIDUAL AND THE MUSICAL-ACOUSTIC ENVIRONMENT: TRANSDISCIPLINARY RHYTHMANALYSIS**

*The article analyzes the features of the connection between historical figurations of the ritual and everyday behavior of an individual and the musical-acoustic environment of a social community on the basis of transdisciplinary rhythm analysis. The rhythms of social designing of regular practices in the areas of settlements of different proportions are considered as indicator of their coherence. They relate to the rituals and ritual and everyday behavior of the individual, accompanied by the music of various instruments. Are reviewed the existed classifications of musical instruments in modern instrumental study, in particular, based on the analysis of the systematics of E.Hornbostel - K. Sachs. Based on reinterpretation of the results of ritualistic studies within the four main directions, a number of relational markers of morphogenesis of the ritual are identified (namely recurrence, periodicity, recursiveness, perturbativity). They attest to the main types of rhythms of psychological and historical figurations of the ritual behavior of an individual within the limits of traditional, modern and postmodern everyday life of city and village, in particular, in the aspect of the practice of music and the features of perception of musical environment. It is shown that these or other musical practices are associated with certain typical rhythms of the ritual behavior within the limits of a historical type of everyday life.*

**Keywords:** musical instruments, ritual behavior, ritual and everyday behavior of an individual, rhythm analysis, musical-acoustic environment.

УДК 159.923.3

doi: 10.15330/ps.8.1.51-59

**Зоряна Адамська**

Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка  
zoryanada@ukr.net

#### **КУЛЬТУРОЛОГІЧНА ПАРАДИГМА ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА РОЗВИТКУ ФАСИЛІТАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА**

*Статтю присвячено проблемі теоретичного осмислення методологічних засад розвитку фасилітативних здібностей майбутнього психолога в умовах вищої професійної освіти. Проаналізовано два основних напрямки, в контексті яких ведеться діяльність сучасного психолога: об'єктний, в якому основна увага приділяється використанню сильно формалізованих методів психологічної діагностики, психологічної корекції з метою максимальної адаптації людини до умов суспільства відповідно до визнаних нормативів вікового розвитку; і суб'єктний, результатом впливу в якому виступають негарантовані і непрогнозовані, однак свідомо продуковані зміни. Процесом, який стимулює прогресивні зміни, визначено фасилітацію, і, відповідно, основним завданням психолога – фасилітативний супровід особистості з метою створення необхідних психологічних умов для її повноцінного саморозвитку. Обґрунтовано актуальність*

створення в середовищі вищої професійної освіти сприятливих умов для розвитку фасилітативних здібностей майбутніх психологів. У пошуку освітніх орієнтирів особливу увагу звернуто на культурологічну парадигму, основною функцією якої є гуманітарна, а основним завданням – становлення особистості студента. Роль викладача в контексті культурологічної освітньої парадигми повинна бути супроводжувальною – такою, що забезпечує розширення освітніх сфер кожного студента. Завдання викладача – допомогти кожному студенту в побудові індивідуальної траєкторії освіти, яка співвідноситься із загально визнаними досягненнями людства і спрямована на їх примноження. В результаті усвідомлення соціально-культурних смислів освіти розвивається гуманітарна культура майбутнього психолога, провідними властивостями якої є рефлексивність, конгруентність, позитивне самоставлення, емпатійність, альтруїстичність, креативність, потреба в самореалізації і саморозвитку.

**Ключові слова:** фасилітація, фасилітативні здібності майбутнього психолога, суб'єктна парадигма, культурологічна парадигма, гуманітарна культура майбутнього психолога.

**Вступ.** Стрімкий, бурхливий, часто неоднорідний і непередбачуваний розвиток сучасного суспільства спричинює виникнення все нових і дедалі складніших особистісних проблем. Особистість як результат конструювання з боку оточення та самоконструювання, що відбувається під впливом соціокультурних умов, живе і змінюється у власному життєвому світі. Структура особистості, на думку Т. М. Титаренко, опосередковується «багатоповерховою» структурою її життєвого світу. Динамічний, мозаїчний, колажний життєвий шлях особистості, який визначається низкою подій, ризомні зв'язки між якими можна трактувати щораз по-іншому, неможливо сприймати як єдино можливу траєкторію [14]. Це своєю чергою актуалізує обґрунтування та розробку нових методів психологічної допомоги особистості і водночас підвищує вимоги до особистісного та професійного саморозвитку психолога. Саме тому **метою** нашої статті стало теоретичне обґрунтування методологічних засад розвитку фасилітативних здібностей майбутнього психолога в контексті вищої професійної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Проблеми професійного становлення психолога знайшли своє висвітлення в численних дослідженнях вітчизняних науковців, зокрема: готовність до професії психолога-практика (О. Ф. Бондаренко, Т. О. Афанасьєва, Н. П. Берегова, І. Б. Волеваха, Г. Ф. Гончаровська, В. М. Мазур, В. Г. Панок, Н. І. Пов'якель, О. М. Усатенко, Я. В. Чапакта ін.), психолого-педагогічні умови та чинники особистісно-професійного становлення майбутнього психолога (Т. І. Білуха, Ж. П. Вірна, Л. Л. Жердецька, Б. Б. Іваненко, Н. Л. Коломінський, П. В. Лушин, К. О. Міхно, О. Л. Пахомова, О. П. Пісоцький, Н. Є. Скулиш, Н. М. Фалько, Н. В. Чепелева), розвиток професійно значущих якостей (І. П. Андрійчук, О. Ф. Бондаренко, І. А. Гуляс, Л. В. Долинська, Ю. Г. Долінська, З. С. Карпенко, Л. М. Кобильнік, С. А. Медведєва, В. М. Мицько, В. Г. Панок, К. В. Пилипенко, Г. К. Радчук, Т. М. Розова, Д. Д. Романовська, М. В. Савчин, А. В. Фурман, Н. В. Чепелева, Н. Ф. Шевченко та ін.). Але якого саме психолога потребує сучасне українське суспільство з його неоднозначними проблемами? На жаль, ні вітчизняні, ні зарубіжні дослідники не досягли згоди у цьому питанні.

Шукаючи відповідь на це запитання, можна прослідкувати дві протилежні точки зору на специфіку роботи психолога. Зокрема, в контексті позитивістського (об'єктного) підходу основна увага приділяється використанню сильно формалізованих методів психологічної діагностики, орієнтованих не на індивідуальні варіанти розвитку, а на статистичні нормативи; методів психологічної корекції поведінки, інтелектуальних і особистісних якостей суб'єкта з метою його максимальної адаптації до умов суспільства, відповідно до визнаних нормативів вікового розвитку. Такий вид практики психолога передбачає формування за заданим взірцем, з орієнтацією на задалегідь спроектований ідеальний результат і часто визначається як «маніпулятивна психотехніка». Поза її увагою залишаються феномени «людського в людині», пов'язані зі свідомістю, вчинком [9].

Поряд з процесами, які опираються на конкретний цільовий ідеальний образ майбутнього результату, є й інші процеси нецілеспрямованого стимулювання розвитку людини. Одним із таких процесів є фасилітація, яка стимулює прогресивні зміни, але не

може породити заданий, запрограмований результат. Вона залучає внутрішні ресурси, звільняючи розвиток від жорстких рамок [12]. Все більшої актуальності сьогодні набуває інший, не менш успішний вид психологічної практики, позбавлений чіткого орієнтиру. Результатом його впливу виступають негарантовані і непрогнозовані, однак свідомо продюковані зміни [5]. Саме гуманістичний (суб'єктний) підхід (Г. С. Абрамова, О. Ф. Бондаренко, Г. О. Берулава, С. Л. Братченко, З. С. Карпенко, Д. О. Леонтьєв, О. Г. Лідерс, В. Г. Панок, Г. К. Радчук, В. О. Татенко та ін.) основним завданням психолога вбачає фасилітативний супровід розвитку особистості з метою створення необхідних психологічних умов для її найбільш ефективного і гармонійного саморозвитку.

Зокрема, як зазначає Г. О. Берулава, за таких умов кожна людина сама для себе стає психологом, творцем власної долі, оскільки можливості самопізнання і саморегуляції діяльності, які у підсумку запускають механізми самонавчання і самовиховання, набагато ефективніші, ніж вузько спрямовані, прагматичні впливи психолога. Основне завдання психолога – навчити людину вміння жити, а отже, його об'єктом є не та чи інша спеціалізована діяльність, а сама життєдіяльність загалом: процес розгортання і здійснення усіх потенцій людини. Вирішення поставлених завдань забезпечується використанням слабо формалізованих методів дослідження, орієнтованих на вивчення індивідуальних особливостей особистості в її онтогенезі з метою пошуку шляхів її ефективного розвитку, до яких належать психологічна просвіта, спостереження, бесіда, інтерв'ю семінар, консультації, круглі столи, диспути тощо. При цьому психологічна діагностика, психологічне консультування, тренінг виступають допоміжними методами[3].

Особливе місце у запропонованому Г. О. Берулавою комплексі гуманістичних якостей, необхідних для ефективно професійної діяльності практичного психолога, поряд з позитивними моральними засадами, високим рівнем теоретичного і соціального мислення, емпатією, рефлексією, оптимістичною життєвою позицією, вірою в гуманістичний потенціал людини, посідає здатність до фасилітації [3].

У цьому контексті пріоритетним завданням професійної підготовки майбутнього психолога постає створення сприятливих умов для розвитку його фасилітативних здібностей.

Проблема фасилітації знайшла своє відображення як у зарубіжних (А. Адлер, Д. Б'юдженталь, С. Л. Братченко, Д. Корі, Р. Кочюнас, А. Маслоу, Р. Мей, О. Б. Орлов, К. Роджерс, Н. Роджерс, Д. Фрейберг, В. Франкл, Е. Фромм та ін.), так і у вітчизняних дослідженнях (А. М. Гельбак, Е. У. Гуцало, М. Й. Казанжи, О. О. Кондрашихіної, В. П. Лушина, С. О. Оліфіри та ін.).

Зокрема, К. Роджерс розглядає фасилітацію і як дію, і як філософію – основоположний момент у створенні повноцінної функціонуючої особистості. Така особистість вирізняється *відкритістю власному досвіду* (їй доступне усвідомлення власних переживань, почуттів, відсутні захисти і бар'єри), *екзистенціальне переживання* (життєве налаштування на позицію учасника і спостерігача плінного процесу досвіду, а не його контролера), *довіра до власного Я* (робить те, що вважає правильним саме в даний момент). Вона відчуває впевненість у тому, що її дії в тій чи іншій ситуації будуть відповідними, зрозумілими і обґрунтованими, але не може передбачити заздалегідь, як саме вона поведеться [12].

Психолог якраз і повинен зуміти вступити в інтенсивні суб'єктні особисті взаємини з клієнтом, тобто ставитися до нього не як учений до об'єкта дослідження, не як лікар, від якого очікують діагнозу і лікування, але як людина до людини. Це означає, що психолог повинен відчути клієнта як людину, яка наділена безумовною самоцінністю, тобто як індивіда, цінного незалежно від його стану, поведінки і переживань; розуміти клієнта так, що ніякі внутрішні бар'єри не заважають йому відчувати цю людину в кожний момент їхнього контакту, а може передати клієнту дещо зі свого емпатійного розуміння; відчути комфорт від такого повного контакту, навіть не знаючи на когнітивному рівні, до чого він

приведе; одержати задоволення від створення такого клімату, який дає клієнту свободу ставати самим собою. А для клієнта така оптимальна терапія являє собою постійно зростаюче дослідження власних переживань – дивних, невідомих і часом небезпечних; це дослідження виявляється можливим тільки тому, що клієнт постійно усвідомлює, що його приймають безумовно [12].

Тобто будучи фасилітатором, психолог створює взаємини, в яких індивіди мають можливість досліджувати себе, ставати самими собою і вчитися функціонувати на засадах свободи, але він не може передбачити точний зміст кожного наступного висловлювання, кожної наступної фрази терапії чи поведінкового рішення, яке буде знайдене клієнтом для даної проблеми. «Загальний напрямок розвитку клієнта заслуговує довіри, і ми можемо покласти на те, що він буде прийнятним; але його специфічний і точний зміст непередбачуваний» [12, с. 457].

Так само П. В. Лушин звертає увагу на те, що особистісні зміни внаслідок своєї непередбачуваності можливі лише в умовах екологічної фасилітації (екофасилітації), яка зумовлена парадоксальним контролем над процесом самореконструкції і самоорганізації відкритої динамічної системи особистості. Основними принципами особистісних змін у формі екологічної фасилітації дослідник визначає:

– *принцип абсолютного позитивного ставлення*, який передбачає право на висловлення власної позиції, можливість спільного обговорення в «рамках колективного суб'єкта», на протизагу традиційному принципу умовно позитивного ставлення, згідно з яким дії клієнта кваліфікуються як успішні тільки за умови їх відповідності очікуванням чи стандартам;

– *принцип переходу – «порядок через хаос»*, який своїми ознаками незворотності й нелінійності відрізняється від традиційного принципу поступових змін;

– *принцип невизначеності*, за яким ні швидкість, ні стиль, ні результати групового процесу не можуть бути заздалегідь передбачені, на відміну від принципу повної детермінації психотерапевтичного процесу;

– *принцип колективного суб'єкта* як спільної групової ідентичності, взаємного залучення і розподілення відповідальності проти принципу індивідуальної відповідальності суб'єкта (психолога або клієнта), який претендує на повний контроль за тим, що відбувається [7].

Таким чином, екологічна фасилітація є процесом «управління і водночас конструкції/реконструкції керованої системи. При цьому даний процес є ймовірнісним, нелінійним і незворотним, що відповідає природі особистісних змін» [7, с. 264]. Відповідно, психолог-фасилітатор, будучи членом системи, якою він управляє, може тільки претендувати на те, що спроможний краще за інших забезпечити інтеграцію всіх компонентів самоорганізації: «запропонувати відповідний значущий контекст, на «екран» якого можна спроектувати і згодом сконструювати цілі розвитку, висунути гіпотези щодо їх досягнення, підібрати адекватні способи і засоби тощо» [7, с. 261]. Як бачимо, дослідник знову ж таки звертає увагу на те, що фасилітація є ймовірнісним процесом, результату якого неможливо досягнути гарантовано і який радше можна назвати лише таким, що сприяє досягненню бажаної події.

Для того, щоб бути фасилітатором розвитку інших, психолог має стати, передусім, фасилітатором свого власного саморозвитку: зрозуміти і прийняти самого себе; усвідомити власні цілі і прагнення; розвивати особистісну відповідальність, впевненість у собі, почуття власної гідності, творчість; вчитися відкрито висловлювати власні почуття й переживання, з одночасною готовністю приймати та розуміти почуття іншої людини – вірити у її здібності і довіряти можливостям її саморозвитку. Як зазначає К. Роджерс, стосунки, які фасилітують особистісне зростання і внутрішню свободу, відзначаються щонайменше трьома важливими якостями: *конгруентністю* – істинністю, щирістю, здатністю слухати свій внутрішній світ і готовністю при цьому прийняти його таким, яким він є, не ховаючись за штучним «фасадом»; *безумовним позитивним ставленням* – щирим,

беззастережним і безоцінним прийняттям клієнта; *емпатійним розумінням* – сприйманням почуттів і особистісних сенсів, властивих у кожен момент клієнтові, розумінням їх. Саме у концепції К. Роджерса емоційне співпереживання відіграє роль визначальної умови особистісного зростання, емпатія створює умови для розкриття і розвитку людини, робить її відкритою до змін і є формою прояву поваги і визнання [11].

О. Б. Орлов уточнює комплекс цих важливих для психолога-фасилітатора якостей, включаючи в нього емологію, емпатію і емфілію. Зокрема, емпатія означає «відповідність переживанням іншої людини як емоційної істоти», під емологією дослідник розуміє здатність «відповідати логіці іншої людини як раціональної істоти». Замість запропонованої К. Роджерсом конгруентності пропонується «емфілія», під якою розуміється «відповідність найглибшому центру, «серцю» іншої людини як живої істоти». «Важлива саме така послідовність: емологія→емпатія→емфілія, оскільки спочатку психотерапевт присутній з клієнтом, який виявляє свої переживання, і тільки після цього – з клієнтом як його внутрішнім, істинним Я» [8, с. 19].

На важливість спільного розвитку психолога з клієнтом вказує також і О. Г. Лідерс, позначаючи цей процес терміном «співпереживання», яке має місце не під час сеансів консультування, а саме між ними. Більш точно провідна діяльність психолога визначається терміном «спів-проживання» – тобто мати спільний досвід, спів-розвиток, спів-особистісний розвиток, прояв спів-культурної продуктивності. «Провідна діяльність практичного психолога стосовно клієнта є їхній спів-розвиток, спів-особистісне зростання. Розв'язання проблеми клієнта є не тільки його – клієнта – крок в особистісному зростанні, це крок в особистісному зростанні і психолога також...» [6, с. 104].

Фасилітативними за своєю суттю можна впевнено вважати окремі критерії кваліфікованого психолога, запропоновані Г. С. Абрамовою, це – віра в потенційну здатність клієнта до культурної продуктивності, до особистісного зростання і сприяння знаходженню власного вирішення проблеми, підтримка, допомога у виробленні «власного маршруту»; різноманітні адекватні вербальні і невербальні реакції і повна відсутність оцінних суджень; висока культурна продуктивність через рефлексію щодо змісту професійної взаємодії з клієнтом; усвідомлення сфери своєї професійної компетентності – розуміння і прийняття власних обмежень; взаємодія з клієнтом – зміна в процесі спілкування не тільки почуттів і станів клієнта, але й власних; повага до клієнта [1].

Як бачимо, більшість дослідників фасилітативними здібностями психолога визначає здатність бути собою (істинність, щирість, конгруентність); здатність до самоповаги та саморозуміння, поваги та розуміння інших; здатність допомогти та підтримати, схвалити, прийняти; довіра, емпатійне розуміння; здатність створювати умови для розвитку особистості; здатність створювати особливий мікроклімат групи. Такі серйозні вимоги як до професійних, так і до особистісних якостей сучасного психолога актуалізують необхідність переорієнтації його професійної освіти з традиційної парадигми, яка має чисто інструментальний, технологічний характер, на особливу організацію освітнього простору, в центрі якого – суб'єктивна реальність особистості самого студента. У цьому контексті особливо актуальними виявляються основні положення обґрунтованої Г. К. Радчук психологічної концепції культурно-феноменологічного конструювання аксіогенезу особистості у процесі вищої професійної освіти [10].

Зокрема, дослідниця аналізує чотири основні парадигми сучасної вищої освіти: *когнітивно-інформаційну*, спрямовану на опанування системою знань, умінь та навичок; *компетентнісну*, націлену на посилення практичної орієнтації фахівця умілого та мобільного, який володіє не набором фактів, а способами та технологіями їх отримання; *особистісно-орієнтовану*, в контексті якої особистість розглядається як складна самоорганізована система з власною унікальною, неповторною і самоцінною траєкторією розвитку і *культурологічну парадигму* з її ціннісним поглядом на якість освіти. На особливу увагу заслуговує саме культурологічна парадигма, основною функцією якої є гуманітарна, «яка полягає у збереженні і відновленні екології людини, її тілесного і

духовного здоров'я, сенсу життя, особистої свободи, моралі» і при цьому не заперечує необхідність у позитивних знаннях та вміннях, а основним завданням вбачає становлення особистості студента [10].

Основним завданням сучасної освіти є допомога людині у діалозі з іншими культурами, іншими людьми почути їх, осмислити і відчувати цінності, прислухатися до власного внутрішнього голосу, усвідомити себе, сенс свого існування та визначити своє місце в культурі й у житті загалом. Тому основною стратегією її розвитку повинна стати не боротьба, а гармонізація парадигм через визнання їх рівноправного, партнерського співіснування, усвідомлення сильних і слабких сторін, оптимальне взаємодоповнення та визначення пріоритетів. Тільки така освіта, переконана Г. К. Радчук, спроможна «відтворювати цілісного суб'єкта культури і діяльності – людину в її екзистенційній та онтологічній повноті» [10, с. 84].

Перефразовуючи О. Б. Старовойтенко, можна стверджувати, що саме в якості «суб'єкта культури» майбутній психолог зможе зайняти ціннісну позицію відносно найрізноманітніших явищ як у власному житті, так і в житті інших, і таким чином надати їм культурного смислу і значення. «Особистість і культура утворюють єдину систему, де відтворюються, оновлюються, передаються загальнозначущі норми віри в Бога – поклоніння красі – любові до ближнього – розвитку...» [13, с. 188]

Загалом, як зазначає О. Г. Асмолов, культурологічна парадигма в освіті базується на ідеях культурно-історичної психології, загально-психологічної теорії діяльності й історико-еволюційного підходу. Слідуючи за дослідником, основними ціннісними орієнтирами вищої освіти психологів можна визначити такі: від діагностики відбору – до діагностики розвитку, від адаптивно-дисциплінарної моделі засвоєння сукупності знань і навичок – до народження образу світу у спільній діяльності з викладачем і однокласниками; від інформаційної когнітивної педагогіки – до смислової ціннісної педагогіки; від технології навчання за формулою «запитання без відповідей» – до життєвих задач і пізнавальної мотивації студента; від «завченої безпорадності» студента – до надситуативної активності і постановки надзадач; від уроку як авторитарного монологу – до уроку як співпраці і співтворчості; від мови адміністративних «приписів» – до мови «домовленостей» і «рекомендацій» і, зрештою, від культури корисності – до культури гідності [2, с. 472].

В. І. Слободчиков та Є. І. Ісаєв у своєму теоретичному обґрунтуванні розвивальної освіти в контексті культурологічної парадигми протиставляють такі категорії, як «освітня діяльність» і «педагогічна діяльність», які в першу чергу відрізняються своїм призначенням. Зокрема, смисл педагогіки пов'язаний з масовою соціалізацією підростаючого покоління і теоретичним обґрунтуванням процесу дорослішання людини, адже вона має справу тільки з початковим періодом життя людини (від народження до 15-17 років). Своєю чергою освіта не пов'язана з окремим періодом життя людини, вона є «атрибутом буття людини», способом входження її в самостійне життя і здійснення свого життя, і за своєю суттю не може бути завершеною. Смисл освіти корелює з полюсом індивідуальності: «навчали і виховували всіх, а освіту одержувала завжди конкретна людина» [4, с. 27]. Таким чином, освіту дослідники називають культурою індивіда.

Предметом освіти є цілі розвитку, на відміну від педагогічної діяльності, предметом якої є умови і засоби досягнення цих цілей. Освіта – це певна форма суспільної практики, яка включає систему діяльностей, структур організації та механізмів управління; це особлива соціальна інфраструктура, яка проникає в усі інші соціальні сфери; це всезагальний спосіб становлення і розвитку духовно-практичної і культуровідповідної особистості. Своєю чергою, педагогічна діяльність – це лише одна із систем діяльностей в освіті. Суб'єктом освітньої діяльності дослідник називає учбово-професійну спів-буттєву спільність, тоді як суб'єктом педагогічної діяльності – професійну спільноту [4].

Основним джерелом ресурсів освітнього процесу В. І. Слободчиков та Є. І. Ісаєв визначають активність самих студентів. Психологія освіти розробляє проблеми



становлення суб'єктності, особистісної позиції, індивідуальних траєкторій самоосвіти і саморозвитку людини, зміщує акценти з педагогічних технологій, орієнтованих на передачу готового і загального для всіх соціокультурного досвіду, формування необхідних якостей особистості, на визначення психологічних умов, механізмів, особливостей становлення самобутності студента як суб'єкта освітнього процесу [4].

У цьому контексті сутнісним завданням професійної освіти психолога постає допомога молодій людині в налагодженні діалогу з іншими культурами, іншими людьми, аби почути їх, осмислити і відчувати їхні цінності, прислухатися до власного внутрішнього голосу, усвідомити себе і сенс свого існування та визначити своє місце в культурі, а, отже, і в житті. Оскільки викладач проживає ці умови у стосунках зі студентом, він стає його супутником – фасилітатором, а отже, його роль повинна бути супроводжувальною, такою, що забезпечує розширення освітніх сфер кожного студента щодо створення, оформлення й розвитку особистих освітніх продуктів, а також подальшого зіставлення цих продуктів з культурними аналогами тощо. Завдання викладача – допомогти кожному студенту в побудові індивідуальної траєкторії освіти, яка співвідноситься із загальноприйнятими досягненнями людства і спрямована на їхнє примноження.

Надзвичайно важливим для професійного становлення психолога є усвідомлення соціально-культурних смислів освіти, в результаті якого розвивається гуманітарна культура людини, яка акцентує увагу на ціннісному компоненті особистості, на витоках її світосприймання. Провідними властивостями майбутнього психолога з розвинутою гуманітарною культурою можна впевнено назвати рефлексивність, конгруентність, позитивне самоствавлення, емпатійність, альтруїстичність, креативність, потребу в самореалізації та саморозвитку.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Таким чином, як свідчить здійснений нами теоретико-методологічний аналіз, на сучасному етапі розвитку суспільства пріоритетним завданням професійної освіти психолога є створення сприятливих умов для розвитку його фасилітативних здібностей.

Більшість дослідників фасилітативними здібностями психолога вважає здатність бути собою (істинність, щирість, конгруентність); самоповагу та саморозуміння, повагу та розуміння інших; готовність до допомоги та підтримки, схвалення та прийняття; довіру, емпатійне розуміння; здатність створювати умови для розвитку особистості, здатність творити особливий мікроклімат групи.

Методологічною основою для побудови нової концепції професійного становлення майбутнього психолога, здатного до здійснення фасилітативних впливів, впевнено можна вважати культурологічну парадигму з її ціннісним поглядом на якість освіти, основною функцією якої є гуманітарна, а основним завданням – становлення особистості. У цьому контексті сутнісним завданням професійної освіти психолога постає допомога молодій людині налагодити діалог з іншими культурами, іншими людьми, з тим щоб почути їх, осмислити і відчувати їхні цінності, прислухатися до власної інтуїції, усвідомити себе і сенс свого існування та визначити своє місце в культурі та в житті.

У результаті усвідомлення соціально-культурних смислів освіти розвивається гуманітарна культура людини, яка акцентує увагу на ціннісному компоненті особистості, на витоках її світосприймання. Провідними властивостями майбутнього психолога з розвинутою гуманітарною культурою є рефлексивність, конгруентність, позитивне самоствавлення, емпатійність, альтруїстичність, креативність, потреба в самореалізації та саморозвитку.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в обґрунтуванні психолого-педагогічних умов розвитку фасилітативної діяльності студентів-психологів.

1. *Абрамова Г. С.* Введение в практическую психологию / Г. С. Абрамова. – М. : Международная педагогическая академия, 1994. – 237 с.

2. *Асмолов А. Г.* По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии / А. Г. Асмолов. – М. : Смысл, 2002. – 480 с.

3. Берулава Г. А. Методологические основы деятельности практического психолога: Учеб. пос. / Г. А. Берулава. – М. : Высшая школа, 2003. – 64 с.
4. Исаев Е. И. Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах / Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков. – М. : Издательство ПСТГУ, 2013. – 432 с.
5. Леонтьев Д. А. Опыт методологического осмысления практик работы с личностью: фасилитация, ноотехника, жизнестворчество / Д. А. Леонтьев // Консультативная психология и психотерапия. – 2012. – № 4. – С.164–185.
6. Лидерс А. Г. Особенности позиции практического психолога по отношению к клиенту / А. Г. Лидерс // Журнал практического психолога. – 1998. – № 9. – С. 96–112.
7. Лушин П. В. Личностные изменения как процесс: теория и практика / П. В. Лушин. – Одесса : Аспект, 2005. – 334 с.
8. Орлов А. Б. Фасилитативные личностные установки: ребрендинг / А. Б. Орлов // Ежегодник по консультативной психологии, коучингу и консалтингу. – Вып. 3. М. : Институт консультативной психологии и консалтинга (ФПК-Институт), 2016. – С.18–20
9. Пузырей А. А. Психология. Психотехника. Психагогика / А. А. Пузырей. – М. : Смысл, 2005. – 488 с.
10. Радчук Г. К. Аксиопсихологія вищої школи: монографія / Г. К. Радчук. – [ 2-ге вид., розш. і доп.]. – Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014. – 380 с.
11. Роджерс К. Вчитися бути вільним / К. Роджерс // Гуманістична психологія: Антологія: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів: у 3-х т. [упоряд. Роман Трач (США) і Георгій Балл (Україна)]. – К. : Університетське видавництво «Пулсари», 2001. – С.38-61
12. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс, Д. Фрейберг. – М. : Смысл, 2002. – 527 с.
13. Старовойтенко Е. Б. Культурная психология личности : научное издание / Е. Б. Старовойтенко. – Москва : Академический проект : Гаудеамус, 2007. – 310 с.
14. Титаренко Т. М. Нариси до соціально-психологічної теорії особистісного життєконструювання [Електронний ресурс] / Т.М. Титаренко // Психологічні науки: проблеми і здобутки. – 2014. – Вип. 5. – С. 172–186. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pnpz\\_2014\\_5\\_14](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pnpz_2014_5_14)

#### REFERENCES

1. Abramov, G. S. (1994). Vvedenie v prakticheskuyu psihologiju [Introduction to practical psychology]. M. : Mezhdunarodnaja pedagogicheskaja akademija (rus).
2. Asmolov, A. G. (2002). Po tu storonu soznaniya: metodologicheskie problemy neklassicheskoy psihologii [On the other side of consciousness: the methodological problems of nonclassical psychology. M. : Smysl (rus).
3. Berulava, G. A. (2003). Metodologicheskie osnovy dejatel'nosti prakticheskogo psihologa [Methodological fundamentals of the practical psychologist]: Ucheb.pos./ M. : Vysshaja shkola (rus).
4. Isaev, E. I., Slobodchikov, V. I. (2013). Psihologija obrazovaniya cheloveka: Stanovlenie subektnosti v obrazovatel'nyh processah [Psychology of human education: The formation of subjectivity in educational processes]. M. : Izdatel'stvo PSTGU (rus).
5. Leont'ev, D. A. (2012). Opyt metodologicheskogo osmysleniya praktik raboty s lichnost'ju: fasilitacija, nootehnika, zhiznetvorchestvo [Experience of methodological interpretation of the practices of working with the person: facilitation, nootech, life creation]. *Konsul'tativnaja psihologija i psihoterapija* [Consultative psychology and psychotherapy], 4, 164–185 (rus).
6. Liders, A. G. (1998). Osobennosti pozicii prakticheskogo psihologa po otnosheniju k klientu [Features of position of practical psychologist in relation to a client]. *Zhurnal prakticheskogo psihologa* [Journal of Practical Psychology], 9, 96-112 (rus).
7. Lushin, P. V. (2005). Lichnostnye izmeneniya kak process: teorija i praktika [Personal changes as a process: theory and practice]. Odessa: Aspekt (rus).
8. Orlov, A. B. (2016). Fasilitativnye lichnostnye ustanovki: rebrending [Facilitative personal attitudes: rebranding]. *Ezhegodnik po konsul'tativnoj psihologii, kouchingu i konsaltingu* [Yearbook of consultative psychology, coaching and consulting], 3, M.: Institut konsul'tativnoj psihologii i konsaltinga (FPK-Institut), 18-20 (rus).
9. Puzyrej, A. A. (2005). Psihologija. Psihotehnika. Psihagogika [Psychology. Psychotechnics. Psychagogy]. M. : Smysl (rus).
10. Radchuk, G. K. (2014). Aksiopsihologija vishhoї shkoli: monografija [Axiopsychology of the higher school]: a monograph. Ternopil': TNPU im. V.Gnatjuka (ukr).
11. Rodzhers, K. (2001). Vchitsija buti vil'nim [Learn to be free]. *Gumanistichna psihologija: Antologija: Navch. posib. dlja stud. vishh. navch. zakladiv* [Humanistic Psychology: Anthology: Teaching. manual for studio higher tutor establishments]. K.: Universitets'ke vidavnictvo «Pul'sari», 38-61 (ukr).
12. Rodzhers, K. (2002). Svoboda uchit'sja [Freedom to learn]. M. : Smysl (rus).
13. Starovojtenko, E. B. (2007). Kul'turnaja psihologija lichnosti : nauchnoe izdanie [Cultural psychology of personality]. M. : Akademicheskij proekt : Gaudeamus (rus).
14. Tytarenko, T. M. Narisy do social'no-psihologichnoji teoriji osobistisnogo zhittekonstruivannja [Elektronnij resurs]. [Essays on the socio-psychological theory of personal life design]. *Psihologichni nauki:*

problemi i zdobutki [Psychological Sciences: Problems and Achievements], 5, 172-186. – Rezhim dostupu: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pnpz\\_2014\\_5\\_14\\_\(ukr\)](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pnpz_2014_5_14_(ukr)).

**Zoryana Adamska**

**CULTUROLOGICAL PARADIGM AS METHODOLOGICAL BASIS FOR THE DEVELOPMENT OF THE FUTURE PSYCHOLOGIST'S FACILITATIVE ABILITIES**

*The article is devoted to the theoretical comprehension problem of the methodological foundations of future psychologist's facilitative abilities development in higher professional education. Two main directions in the context of which the activity of the modern psychologist are carried out: object-oriented in which the main attention is paid to the use of highly formalized methods of psychological diagnostics, psychological correction for the purpose of maximum person's adaptation to the society's conditions, according to the accepted standards of age development; and subjective in which there are not guaranteed and unpredictable but consciously produced changes as the result of influence. Facilitation is defined as a process that stimulates progressive changes and according to this, the main psychologist's task is facilitative support of personality in order to create the necessary psychological conditions for his or her self-development. The actuality of organization profitable conditions for the development of future psychologists' facilitative abilities in the environment of higher professional education is substantiated. In searching educational guides, special attention is paid to the culturological paradigm, the main function of which is humanitarian, and the main task - the formation of the student's personality. The role of the teacher in the context of the culturological educational paradigm should be accompanying, the one that provides expansion of each student's educational spheres. The teacher's task is to help each student to build an individual trajectory of education which correlates with the generally accepted achievements of mankind and is aimed at their multiplication. The humanitarian culture of a future psychologist develops as a result of socio-cultural awareness of education meanings, leading properties of which are reflexivity, congruence, positive self-drive, empathy, altruistic, creativity, the need for self-realization and self-development.*

**Keywords:** facilitation, facilitative abilities of the future psychologist, subjective paradigm, cultural paradigm, humanitarian culture of the future psychologist.

УДК 159.922.73-053.5:37(477)(091)«19»

doi: 10.15330/ps.8.1.59-67

**Олена Галян**

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка  
halyane@ukr.net

**СУБ'ЄКТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ: РЕТРОСПЕКТИВА ПОГЛЯДІВ ТА ПЕРСПЕКТИВА ВТІЛЕННЯ В ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОЦЕС**

*У статті актуалізовано потребу втілення ідеї суб'єктності особистості школяра в педагогічний процес сучасного навчального закладу. З цією метою проаналізовано основні тенденції становлення уявлення про суб'єктну сутність особистості у вітчизняній науковій традиції. Розвиток поглядів на природу суб'єктності та її детермінацію розглянуто на основі існуючих періодизацій вивчення суб'єктної проблематики. Виокремлено методологічні підходи до розкриття суб'єктних проявів особистості – діяльнісний та буттєвий. Це дало змогу диференціювати суб'єктні позиції особистості в кожному з них та визнати потребу їх поєднання у витлумаченні суб'єктності як онтологічної даності. Визначено зміст співвідношення понять «суб'єкт» і «особистість», що розширило уявлення про феномен суб'єктності. Історію становлення знання про суб'єктність презентовано у зв'язку з аналізом її вимірів, рівнів, сутнісних ознак. Зроблено висновок про динаміку суб'єктності, що розгортається в часопросторі життєтворчості особистості.*

*Окреслено потребу організації навчальної діяльності школярів на засадах гуманітарної освітньої парадигми, яка забезпечує формування в них особистісного світосприйняття на основі зміни підходу до процесу засвоєння знань. За таких умов суб'єктність виявлятиметься в побудові школярем власних смислів, світоглядних позицій та мотиваційно-ціннісних настанов, активізуючи його можливість бути суб'єктом діяльності, пізнання, а також власного життя.*

**Ключові слова:** суб'єкт, особистість, суб'єктність, суб'єктні прояви, гуманітарна освітня парадигма, педагогічний процес.

**Постановка проблеми.** Прогресивні тенденції ХХ століття у сфері науки й техніки спричинили підвищений інтерес до можливостей людини бути суб'єктом діяльності,

пізнання, а також власного життя. У зв'язку з цим поряд із категорією «суб'єкт» у наукових дослідженнях кінця ХХ століття стали активно використовувати поняття «суб'єктність». Його категорійний статус був визначений науковим обґрунтуванням потреби розгляду людини як унікальної, індивідуально-неповторної особистості. Було констатовано, що соціалізуючись, вона не тільки пізнає навколишній світ, але й інтерпретує його відповідно до власного бачення, виявляє індивідуально-значуще ставлення до нього, видозмінює дійсність та саму себе. Однак суб'єктна проблематика для психологічної науки стала водночас і однією з найдискусійніших. Насамперед, у зв'язку з дослідженням феноменологічних ознак суб'єктних проявів особистості та шерегу понять, які їх описують. Особливу активність науковці виявили у витлумаченні категорії «суб'єкт» як родової щодо суб'єктності. Це призвело, у баченні О. В. Осміної, до розмивання смислового контексту цього поняття та його похідних [5, с. 24]. Водночас визначило дослідницький інтерес до вивчення основних тенденцій розвитку наукових поглядів на суб'єктність сутність особистості та її природу й детермінацію проявів.

Особливої актуальності дослідження суб'єктності набуває в контексті аналізу взаємодії освіти та розвитку особистості. Розуміння значущості процесів навчання, виховання й розвитку дає змогу розглядати суб'єктність особистості школяра як провідний орієнтир сучасної освіти. Одним із її завдань є створення умов для реалізації учнями особистісного потенціалу. З огляду на стратегічну важливість окреслених питань вважаємо дослідження суб'єктності проблематики та можливостей забезпечення суб'єктності школяра в умовах оновленого освітнього середовища важливою науково-дослідницькою проблемою, яка потребує вирішення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Кінець ХХ – початок ХХІ століття пов'язаний із виникненням широкого спектру досліджень (у межах суб'єктного підходу), у яких активно презентовано як аналіз категорії «суб'єкт» (К. О. Абульханова-Славська, А. В. Брушлинський [7], Н. В. Богданович [1], В. В. Знаков, та ін.), так і окреслення нового бачення особистості через становлення її суб'єктності (О. Ф. Бондаренко [2], З. С. Карпенко [4], О. В. Осміна [5], В. А. Петровський [6], В. О. Татенко [13] та ін.). Категорія «суб'єктність» увійшла в науковий обіг у зв'язку зі змінами в оцінці позиції постмодерної особистості в різних сферах життєздійснення – навчанні, спілкуванні, професійній діяльності тощо. Окреслене дає підстави розглядати суб'єктність важливою детермінантою розгортання інтенційних властивостей особистості в часопросторі сучасної реальності, що характеризується транзитивністю і вимагає актуалізації особистісного потенціалу. Водночас саме в таких умовах зростає роль освіти. Її вплив на соціалізацію й індивідуалізацію підростаючого покоління повинен розглядатися, на думку Н. В. Скотної, «у контексті соціальних змін, які передбачають, насамперед, зміну філософії життя, філософії освіти, зокрема й освітньої парадигми» [10, с. 320]. Актуальність модернізації освітньої системи не викликає сумнівів, але підіймає питання наукового обґрунтування запропонованих інновацій з урахуванням особливостей розвитку суб'єктності школяра.

**Мета статті** – розкрити основні тенденції наукового пошуку в царині суб'єктності особистості, уявлення про її сутність та перспективи екстраполяції в сучасний освітній процес.

**Виклад основного матеріалу.** Першість у психологічній інтерпретації поняття «суб'єкт» пов'язується з ім'ям С. Л. Рубінштейна та його працею «Принцип творчої самодіяльності» (1922), де людина представлена з погляду її суб'єктних якостей (прагнення до досконалості, що реалізується в ціннісному регулюванні, скеруванні та здійсненні свого життя). Однак для виявлення внеску вітчизняних дослідників у розробку зазначених питань важливим є той факт, що інтерес до людини, яка іманентно прагне до прояву активності, є суб'єктом життєдіяльності, виник набагато раніше – наприкінці ХІХ століття і вплинув на становлення педагогічної теорії та практики. Зокрема, Ю. Охорович вважав, що тільки психологія повинна бути основою для філософії, естетики, педагогіки, етики та багатьох інших наук [3]. Розвиваючи ідеї П. Жане, він надавав важливого

значення дослідженням психології розвитку з метою допомоги людям у розумінні власних почуттів, вчинків, поведінки. А отже, як і тогочасна філософія, звертав увагу на роль самопізнання в процесах саморозуміння, що характеризує одну зі сфер прояву суб'єктності особистості.

Крім того, спеціальне дослідження становлення уявлень про суб'єктність в історії вітчизняної психологічної науки, здійснене В. О. Татенком, дало змогу констатувати, що саме українському науковцю В. В. Зеньковському належить «пріоритет у постановці та теоретичній розробці проблеми людини як суб'єкта психічної активності» [13, с. 167]. Крім того, значно вплинув на осмислення наукової картини світу В. І. Вернадський. Його антропокосмічна теорія стала проривом у розумінні як влаштованості Всесвіту, так і ролі особистості в цьому процесі. Цілісність і взаємозумовленість відношень між психікою й зовнішнім світом стали одним із кроків, що наблизили формування уявлень про суб'єктність особистості.

Фундаментальне дослідження В. О. Татенка, згадане вище, презентувало напрями вивчення людини як суб'єкта і внесок науковців у розробку сутнісних особливостей, ознак її суб'єктних проявів. Йдеться про визначення філософсько-психологічних засад розгляду суб'єктної сутності особистості (М. О. Бердяєв, В. В. Зеньковський, Г. І. Челпанов, Г. Г. Шпет та ін.) та природничо-науковий підхід до пояснення її психічної активності (О. Ф. Лазурський, М. М. Ланге та ін.), що були інтегровані у 20-х рр. ХХ ст. «радянською» психологією з акцентом на марксистській ідеології.

Однак українські дослідники продовжували пошук інтерпретаційних підходів до розкриття особливостей становлення особистості та детермінації її активності в пізнанні й засвоєнні навколишньої дійсності, не зважаючи на вплив декларованих ідеологем. Зокрема, у теорії психічного розвитку Г. С. Костюка дитина постає як суб'єкт, що характеризується віковими особливостями й різним рівнем прояву суб'єктності. В. О. Татенко констатував, що до 90-х рр. ХХ ст. «суб'єктна» проблематика була представлена лише декількома темами та невеликими публікаціями. Початок ґрунтовних наукових досліджень, у його баченні, припадає на період відбудови української державності. Зокрема, як вказується, з'являються результати наукових пошуків М. Й. Боришевського (суб'єктна природа людської психіки на різних етапах онтогенезу, самоактивність), Т. М. Титаренко (структурно-генетична модель життєвого світу особистості), І. Д. Беха (природа вольової активності). Крім того, активізуються дослідження конкретних аспектів суб'єктного підходу: М. Т. Дригус (проблема суб'єктної детермінації учіння школярів), З. С. Карпенко (проблема рівнів суб'єктності), Л. А. Лепіхова (психологічна діагностика феноменів суб'єктності), С. Д. Максименко (організація навчання як засобу саморозвитку суб'єкта учіння) [13, с. 205–212].

Поряд з історичною розвідкою суб'єктної проблематики та теоретичним узагальненням широкого дослідницького поля суб'єктних проявів людини, В. О. Татенком запропоновано власну континуально-генетичну концепцію, у якій суб'єкт – це «істота, що самоінтегрується навколо своєї сутності, самостійно, вільно і творчо здійснює свою життєдіяльність і розвивається в цій якості впродовж усього життя у формі особистості, індивідуальності як специфічно людських відношень» [Там само, с. 185]. Отже, у вітчизняних дослідженнях зацікавленість суб'єктною проблематикою сприяла осмисленню змістового контексту сутнісних ознак особистості як суб'єкта, детермінацію їх виникнення та прояву.

Окрім цього, науковцями здійснена спроба виокремлення основних віх та конкретних персоналій, які вплинули на розуміння суб'єктних проявів людини. Ознайомлення з ними уможливило розкриття гносеології та онтофеноменології суб'єктних ознак людини, які стали предметом наукових дискусій. Зокрема, у рефлексії К. О. Абульханової-Славської це, по-перше, 20-ті рр. ХХ ст., у які дослідженнями С. Л. Рубінштейна (концепція суб'єктних якостей людини) та Д. М. Узнадзе (теорія настановлення) започатковано розгляд людини як суб'єкта, по-друге, 70-ті рр., коли

конкретизується й розвивається суб'єктно-діяльнісний підхід, започаткований С. Л. Рубінштейном (К. О. Абульханова-Славська, А. В. Брушлинський), по-третє, 80-ті рр., коли відроджується інтерес до концепту «суб'єкт» та, по-четверте, сучасний етап, який, по суті, визначив пріоритетність дослідження людини в її суб'єктних проявах [7].

Погляди В. О. Сластьоніна значно ширше презентують динаміку вивчення проблематики суб'єкта. Ним виокремлено підготовчий етап (кінець XIX – початок XX століття), етап зародження суб'єктної проблематики в дослідженнях Б. Г. Ананьєва, М. Я. Басова, П. П. Блонського, Л. С. Виготського, С. Л. Рубінштейна (1930–1960 рр.), закріплення провідних ідей психології суб'єкта в концепціях персоналізації, індивідуалізації, надситуативної активності, соціалізації, адаптації (К. О. Абульханова-Славська, О. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, А. В. Петровський, В. А. Петровський), а, починаючи з 1980 р., актуалізації дослідження суб'єктності як провідної характеристики особистості [11].

Констатуючи зацікавленість психологів питаннями суб'єктних проявів людини, що забезпечуються процесами соціалізації–індивідуалізації, водночас акцентуємо увагу на потребі розширення наукового пошуку завдяки цілісному погляду на здатність особистості до життє- і самотворення, що властиві для рівня її суб'єктності.

Однією із проблем, що виникають під час дослідження феномену суб'єктності, є розкриття його сутності у співвідношенні понять «особистість» і «суб'єкт». Зокрема, науковцями [8] простежено зміну уявлень: від їх ототожнення (С. Л. Рубінштейн), гетерохронної представленості в розвитку (Л. І. Анциферова), визначення періодів їх збігу (Б. Г. Ананьєв), розуміння особистості як більш загального поняття щодо суб'єкта (К. О. Абульханова-Славська), навпаки, визнання поняття «суб'єкт» ширшим щодо визначення особистості (А. В. Брушлинський, О. О. Сергієнко, В. О. Татенко) до встановлення складних взаємозв'язків (наприклад, прагнення «бути особистістю» завдяки ідеї суб'єктності (В. А. Петровський)). З певною долею вірогідності констатовано, що «суб'єкт – завжди особистість, а особистість – це суб'єкт. Однак суб'єкт не тільки особистість, а особистість не тільки суб'єкт» [Там само, с. 126]. Цей факт підтверджується і студіями Н. В. Богданович. Дослідниця вказує на проєкції семантичних просторів категорій особистості та суб'єкта. Зокрема, вважає, що відбиттям категорії «суб'єкт» на категорію «особистість» і є суб'єктність [1, с. 109]. З позиції В. О. Татенка, особистісне потрібно виводити із суб'єктного як істотного, а не навпаки [13, с. 230]. Отже, суб'єктність як характеристика суб'єкта доповнюється особистісним контекстом її розгляду з урахуванням суперечностей у витлумаченні взаємозв'язку між категоріями структури людини.

У праці О. М. Леонтьєва «Діяльність. Свідомість. Особистість» термін «суб'єктність» було використано вперше. У його розумінні це набір якостей особистості, які відображають сферу її діяльнісних здібностей, здатність до самодетермінації, творчої активності тощо. Англійським аналогом суб'єктності визнано поняття *«agency»*. У зарубіжній літературі цей термін використовується з 1980-х рр. і позначає здатність особистості бути агентом (суб'єктом), рушійною силою дії, діяльним. Змістова інтерпретація суб'єктності видозмінила осмислення суб'єктної сутності людини, додала до її ознак поняття влади як у тенденції діяти, так і в тенденції утримуватися від неї [14]. Йдеться про вияв суб'єктності в ситуації внутрішнього вибору особистості.

У середині 90-х рр. XX ст. В. А. Петровським було визначено потребу в дослідженні феномену «суб'єктності», що значно розширило семантичне поле вивчення особистості. З оперттям на багатомірний аналіз автор передбачив, що людина розуміє себе «як причину свого буття у світі, що виявляється в актах вільного виходу за межі передбачуваного (прояв активної неадаптивності людини), відображення себе в інших людях і в самому собі» [6, с. 70].

У контексті завдань нашого наукового пошуку звернемося до ще одного визначення суб'єктності, яке не тільки орієнтує нас у розумінні її відношення до особистості, але й розкриває бачення автором її атрибутивних ознак. Йдеться про

суб'єктний вимір особистості, запропонований В. О. Татенком. Він зазначив, що суб'єктність – це «схильність до відтворення, творення себе у відповідних, а іноді й несприятливих умовах. Позначає, насамперед, характер активності людини й розкривається в таких поняттях, як вільний, самостійний, автономний, ініціативний, творчий, оригінальний» [13, с. 224]. Отже, автором представлено контекстуальний аспект суб'єктності, у якому відбито активно-ініціувальну позицію щодо умов життєздійснення.

Інший вимір розгляду суб'єктності особистості – етичний – розглянуто О. Ф. Бондаренком. У його баченні одиницею, яка конститує особистісне буття людини, є смисл. Він (смысл) визначає «унікальний спосіб існування «Я», його одиничну заданість життю, а у вищих своїх проявах – глибинну духовну основу особистісного буття як моменту загального життя світу» [2, с. 56]. Для автора персоналізація (потреба бути особистістю) є процесом появи і зростання якості суб'єктності «Я», особистісної самосвідомості та переживань, що її супроводжують. Саме «переживання буття свого «Я» як буття, рівновеликого буттю світу, утворює квінтесенцію смислу «Я», а його здатність утілення в життя і є суб'єктністю» [Там само]. Осмислення й усвідомлення цінності власного «Я» для автора логічно пов'язано з ціннісно-смысловими настановленнями інших, спонуканням до виникнення в них відповідних переживань. З огляду на це суб'єктність виявляється в здатності перетворити принцип свого особистісного буття на умови життєдіяльності. Отже, реалізуючи адекватні ціннісно-смыслові настановлення, вона перебуває у співбутті з іншими, спонукаючи їх до відповідного смислогенезу. Цим і визначається етичний вимір суб'єктності. (Класичне: «Особистість може виховати тільки особистість», «Не виховуй інших, виховуй себе» тощо). Представлені міркування О. Ф. Бондаренка суголосні позиції В. А. Петровського щодо місця значущого дорослого в розвитку суб'єктності дитини («відображена суб'єктність» – ідеальна представленість і продовження однієї людини в іншій: ситуативно-значущий інший, інтроєкт, втілений інший [6]).

Важливо зазначити, що на теперішній час не існує однозначного уявлення про сутність і наповнення поняття «суб'єктність». Часто його використовують без чіткого визначення, або як атрибут суб'єкта, або як його еквівалент.

Запропоновані визначення суб'єктності містять вказівку на її належність людині як якості, властивості, здатності, схильності, особистісного утворення. Така різноманітність підходів ускладнює розробку теоретичного конструкта «суб'єктність» та створює труднощі в ідентифікації її атрибутів. Адже використана вказівка на місце суб'єктності в структурі особистості одночасно містить бачення автором природи цього феномену (вроджений, набутий, сформований). Така орієнтованість наукових позицій, відповідно, спрямована на окреслення детермінації, умов розвитку суб'єктної позиції особистості, етапів її становлення тощо. Йдеться про діяльнісний та буттєвий підхід до інтерпретації суб'єктних характеристик особистості.

В умовах першого розглядаються можливості за допомогою різних видів діяльності та в умовах їх засвоєння формувати суб'єктне ставлення до навколишньої дійсності й самого себе, виробляти уміння планувати діяльність, передбачати її результати, реалізовувати задумане, коригувати невдалі спроби. Йдеться про чітке розмежування суб'єктивної та об'єктивної реальності. Суб'єктність особистості розгортається на межі існування об'єктивного й суб'єктивного світу, що відповідає моделі суб'єктності, розробленої О. Ш. Тхостовим [9, с. 9].

Дальніший підхід до аналізу суб'єктних проявів особистості орієнтований на розкриття основних характеристик суб'єктності в інтелектуальному контексті з окресленням позиції людини як суб'єкта, що протистоїть об'єктам. Водночас акцентується увага на суб'єкт-об'єктному відображенні, тобто статичності її формовиваю. З огляду на таку дослідницьку інтерпретацію доцільно позначати суб'єктні позиції поняттями «суб'єкт діяльності», «суб'єкт пізнання», «суб'єкт спілкування», «суб'єкт праці».

Аналіз суб'єктно-буттєвого підходу передбачає виявлення суб'єктної сутності людини крізь її переживання, емоції, ціннісно-смыслові утворення, що визначають

спрямованість на пошук себе у світі, орієнтирів в власній самореалізації, самоздійснення. З огляду на це О. В. Осміна вказувала, що суб'єктність насамперед переживається, а не демонструється, а тому ми спостерігаємо збіг об'єктивної й суб'єктивної реальності [5, с. 66]. Суб'єктність у такому разі аналізується в поняттях «суб'єкт переживання», «суб'єкт смислотворення», «суб'єкт розвитку» та вказує на ціннісно-мотиваційне (смісловне) ставлення людини до себе й навколишнього світу, тобто динамічний контекст формовияву людини. Суб'єктність з огляду на це постає як особистісний конструкт.

Диференціація та протиставлення зазначених підходів є методологічно обґрунтованими, але не доцільними. З огляду на це вважаємо, що діяльнісний та буттєвий описи суб'єктності представлені як єдиний процес розгортання суб'єктної сутності людини в часопросторі (хронотопі) її життєтворчості. Цим констатовано важливий факт: суб'єктність особистості не константне утворення. Вона розвивається, видозмінюються форми її прояву, поступово в процесі соціалізації–індивідуалізації переорієнтовується система її детермінації (із зовнішнього спонукання до внутрішньо зумовленої позиції).

У зв'язку з означеним звернімося до ідеї самодетермінації особистості, яка отримала своє ґрунтовне онтопсихологічне пояснення в концепції З. С. Карпенко. Її погляд на інтегральну суб'єктність у пост-постмодерністському контексті уможливив акумуляцію уявлення про суб'єктну сутність особистості у вимірах універсального підходу, вказуючи на те, що суб'єктні здатності «репрезентують функціональні спроможності людини», але не визначають напрям їх реалізації [4]. З огляду на це екстеріоризація можливостей, ресурсів у різні сфери життя особистості відбувається через саморозуміння. Самоусвідомлення надає значущості власній активності, що скерована намірами, та має конкретний результат. Осмислення особистістю власної суб'єктності стає додатковим джерелом її самоусвідомлення.

Зазначимо, що розгляд педагогічного процесу з позиції суб'єктного підходу став можливим завдяки ґрунтовному загальнометодологічному аналізу особистості в проявах її суб'єктності (О. Ф. Бондаренко, О. М. Волкова, О. А. Конопкін, В. А. Петровський, В. О. Татенко та ін.). Такий контекст був заактуалізований наприкінці ХХ ст. логікою розвитку наукового пізнання та соціокультурними викликами. Тогочасна соціальна дійсність та соціальні практики гнучко відреагували на прийняття й утвердження «людського в людині» (як філософської доктрини) та його роль в організації її буття, активного життєздійснення й самотворення, визначивши суб'єктність як «динамічну структурну організацію суб'єкта» (Д. С. Мещеряков), його атрибутивну властивість, де «статика суб'єкта продовжується динамікою суб'єктності» (З. С. Карпенко [4, с. 158]). Рефлексія її змісту, відповідно, визначила пріоритетність дослідження потреби та здатності людини екстеріоризувати власну потенційну та інтенціональну сутність у різних сферах життя.

Особливої актуальності означене набуває в сучасних умовах, коли модернізація освітньої ситуації потребує орієнтації на зміну схем миследіяльності, завдяки яким формується новий погляд на систему освіти, у якій провідними визнано суб'єкт-суб'єктний, особистісно-орієнтований, людиновимірний вектор розвитку, що, на нашу думку, відповідає гуманітарній освітній парадигмі.

Втілення в шкільну практику її основних положень вимагає окреслення основних постулатів, які визначають особливості функціонування системи навчальної і виховної співдії вчителя й учнів, а також можливості розвитку кожного із суб'єктів освітнього процесу. Погоджуємося з думкою І. О. Соловцової [12] в тому, що за умов гуманітарного підходу педагогічні реалії повинні відповідати, по-перше, конкретним ціннісним орієнтирам (йдеться про стосунки, в яких ставлення людини до себе, до світу допомагають зрозуміти сенс власного буття), по-друге, ментальним настановленням (людина та педагогічний процес розглядаються як цілісні феномени, які характеризуються нелінійністю розвитку), по-третє, системному підходу для опису змістових і процесуальних характеристик педагогічного процесу.



Зауважмо, що гуманітарний контекст освіти ставить нові завдання перед педагогами – формування особистісного світосприйняття школяра на основі зміни підходу до процесу засвоєння знань. Йдеться не тільки про розуміння сприйнятого, пізнаваного, але і його осмислення, осягнення людиною світу, вільний вибір своєї позиції. Навчальна діяльність з огляду на це набуває для нього статусу діяльності, що дає змогу розуміти інформаційну реальність та інтерпретувати її (за умови погодження критеріїв).

Суб'єктність у такому разі виявляється не тільки у визнанні за учнем права бути суб'єктом учіння: мати власну позицію, ставлення до змісту знання та виявляти активність у присвоєнні досвіду, виробленого людством (що також є важливим), а й у розкритті його потенційних можливостей завдяки створенню умов для здійснення особистісного саморозвитку під час активної взаємодії з навчальним матеріалом, у співвідношенні з його життєвим досвідом, які сприяють виробленню ціннісних та мотиваційних орієнтацій, смисложиттєвих утворень, породжують особистісні смисли, що впливають на сприймання навчальної діяльності як інструменту саморозвитку. Вочевидь, реалізація гуманітарної парадигми забезпечує школяреві вищий рівень активності й самостійності у розв'язанні навчальних задач. Школяр в умовах реалізації цієї парадигми орієнтований не тільки на розуміння сприйнятого, пізнаваного, але і його осмислення, присвоєння знання через творення його сенсу, світоглядного ставлення до нього, вироблення ціннісних орієнтацій, породження особистісних смислів (гуманітарний підхід у пізнанні, де використання герменевтичного підходу забезпечує розвиток діалогічного мислення). Отже, знання стає суб'єктно-значущим, а навчальна діяльність та педагогічний процес – середовищем розвитку та саморозвитку школяра.

**Висновки.** Процеси наукового пошуку та інтеграції наукового знання в дослідженні традиційно проблемних питань потребують розширення категорійної площини наукового дискурсу. З огляду на це поняття «суб'єкт» та похідне від нього «суб'єктність» набули особливої актуальності, адже їх структурні та функціональні характеристики стали предметом дослідження в багатьох сферах пізнання. Поєднання філософсько-психологічного і психолого-педагогічного підходів спрямовується на розкриття сутнісних особливостей та атрибутивних ознак «суб'єктності», інтерпретацію суб'єктної сутності особистості, орієнтуючись водночас на ті аспекти людського буття, які розкривають його специфіку в конкретних сферах життєздійснення, зокрема й освітній. Забезпечуючи методологічне підґрунтя сучасної освітньої ситуації, вони визначають можливості реалізації суб'єктного потенціалу особистості, а не тільки набуття школярами необхідних знань, умінь і навичок (когнітивна орієнтованість). А запровадження компетентнісного підходу передбачає орієнтацію, крім знанневої складової, й на їх особистісний розвиток (суб'єктнісна орієнтованість). Це сприяє зміні концептуального підходу до практики навчання, виховання й розвитку школярів, орієнтацію освітнього простору на індивідуальний розвиток її суб'єктів. Сьогодення засвідчує важливість забезпечення саме суб'єкт-орієнтованого підходу до аналізу освітнього середовища та його побудови на засадах гуманітарної освітньої парадигми як пріоритетної.

**Перспективу** наукового пошуку вбачаємо в розкритті психологічних засад гуманітаризації освітнього процесу з урахуванням потреби розвитку суб'єктності школярів.

1. Богданович Н. В. Субъект как категория отечественной психологии : дис... канд. психол. наук : 19.00.01 / Богданович Н. В. ; Институт психологии РАН. – М., 2004. – 170 с.

2. Бондаренко О. Ф. Суб'єктність як етичний вимір: у пошуках вітчизняної традиції у психотерапії / О. Ф. Бондаренко // Людина. Суб'єкт. Вчинок : філософсько-психологічні студії. – К. : Либідь, 2006. – С. 52–70.

3. Жуков С. М. Історія психології / С. М. Жуков, Т. В. Жукова. – К. : Кондор, 2009. – 232 с.

4. Карпенко З. С. Картографія інтегральної суб'єктності: пост-постмодерністський проект / З. С. Карпенко // Людина. Суб'єкт. Вчинок : філософсько-психологічні студії. – К. : Либідь, 2006. – С. 157–177.

5. Осмина Е. В. Психология субъектополагающего взаимодействия : дис.... д. психол. наук : 19.00.01 / Осмина Е. В. ; Ин-т пед. и психол. проф. образования РАН. – Казань, 2012. – 336 с.

6. Петровский В. А. Феномен субъектности в психологии личности : автореф. дис... д. психол. н : 19.00.11 / Петровский В. А. ; Ин-т пед. инноваций РАО. – М., 1993. – 76 с.
7. Психологическая наука в России XX столетия : проблемы теории и истории ; [под ред. А. В. Брушлинского]. – М. : Издательство «Институт психологии РАН», 1997. – 576 с.
8. Размышления и представления о феномене субъектности в различных образовательных пространствах : монография / Ф. Г. Мухаметзянова [и др.]. – Казань : Изд. центр Ун-та упр. «ТИСБИ», 2016. – 252 с.
9. Сергиенко Е. А. Принципы психологии развития: современный взгляд [Электронный ресурс] / Е. А. Сергиенко // Психологические исследования. – 2012. – Т. 5, № 24. – Режим доступа : <http://psystudy.ru>
10. Скотна Н. В. Особа в розколотій цивілізації : освіта, світогляд, дії / Н. В. Скотна. – Львів : Українські технології, 2005. – 384 с.
11. Слостенин В. А. Субъектно-деятельностный поход в общем и профессиональном образовании / В. А. Слостенин // Сибирский педагогический журнал. – 2006. – № 5. – С. 18-20.
12. Соловцова И. А. Специфика гуманитарно-целостного подхода в исследовании педагогических явлений и процессов / И. А. Соловцова [Электронный ресурс] / И. А. Соловцова. – Режим доступа : <http://subscribe.ru>
13. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении : монография / В. А. Татенко. – К. : Просвіта, 1996. – 404 с.
14. Harre R. Social being / R. Harre. – Oxford : Blackwell, 1979. – 246 p.

#### REFERENCES

1. Bogdanovich, N. V. (2004). Sub'ekt kak kategorija otechestvennoj psihologii [Agent as a category of domestic psychology]. *Candidate's thesis*. Moskva : In-t psihologii RAN (rus).
2. Bondarenko, O. F. (2006). Sub'ektnist yak etychnyi vymir: u poshukakh vitchyznianoj tradytsii u psykhoterapii [Agency as an ethical dimension: in search of domestic traditions in psychotherapy]. *Liudyna*. Sub'iekt. Vchynok: filosofsko-psykholohichni studii (pp. 52–70). Kyiv : Lybid (ukr).
3. Zhukov, S. M. & Zhukova, T. V. (2009). Istoriia psykholohii [History of psychology], Kyiv : Kondor (ukr).
4. Karpenko, Z. S. Kartohrafiia intehralnoi sub'iektnosti: post-postmodernistskiy proekt [Cartography of integral agency: post-postmodern project]. *Liudyna*. Sub'iekt. Vchynok: filosofsko-psykholohichni studii. Kyiv: Lybid', 157–177 (ukr).
5. Osmina, E. V. (2012). Psihologija sub#ektopolagajushhego vzaimodejstvija [Psychology of agency-based interaction]. *Doctor's thesis*. Kazan' : In-t ped. i psihol. prof. obrazovanija RAN (rus).
6. Petrovskij, V. A. (1993). Fenomen sub#ektnosti v psihologii lichnosti [The phenomenon of subjectivity in personality psychology]. *Doctor's thesis*. Moskva : In-t ped. innovacij RAO (rus).
7. Brushlinskij, A. V. (Ed.) (1997). Psihologicheskaja nauka v Rossii XX stoletija: problemy teorii i istorii [Psychological Science in Russia XX century: problems of theory and history]. Moskva: Izdatel'stvo «Institut psihologii RAN» (rus).
8. Muhametzjanova, F. G. (Eds.). (2016). Razmyshlenija i predstavlenija o fenomene sub#ektnosti v razlichnyh obrazovatel'nyh prostranstvah [Reflections and ideas about the phenomenon of agency in different educational spaces]. Kazan': Izd. centr Un-ta upr. «TISBI» (rus).
9. Sergienko, E. A. (2012). Principy psihologii razvitija: sovremennyj vzgljad [The principles of developmental psychology: contemporary view]. *Psihologicheskie issledovanija*, 5 (24). Retrieved from <http://psystudy.ru> (rus).
10. Skotna, N. V. (2005). Osoba v rozkolotii tsyvilizatsii: osvita, svitohliad, dii [A person in a split civilization: education, world outlook, actions]. Lviv: Ukrai'ns'ki tehnologii' (ukr).
11. Slastenin, V. A. (2006). Sub'ektno-dejatel'nostnyj podhod v obshhem i professional'nom obrazovanii [Approach of agent-activity in the general and vocational education]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*, 5, 18–20 (rus).
12. Solovcova, I. A. (2007). Specifika gumanitarno-celostnogo podhoda v issledovanii pedagogicheskikh javlenij i processov [Specificity of approach of the humanitarian-holistic in the study of pedagogical phenomena and processes]. Retrieved from <http://subscribe.ru> (rus).
13. Tatenko, V. A. (1996). Psihologija v sub'ektnom izmerenii [Psychology in the agency dimension]. Kyiv: Prosvita (rus).
14. Harre, R. (1979). Social being. Oxford: Blackwell.

*Olena Halian*

#### AGENCY OF PERSONALITY: RETROSPECTIVE VIEWS AND PERSPECTIVES OF IMPLEMENTATION IN THE PEDAGOGICAL PROCESS

*The article highlights the idea of the implement agency of the pupil's personality in the pedagogical process of a modern educational institution. For this purpose, the main tendencies of the formation of the notion of the agency of the individual in the national scientific tradition are analyzed. The development of views on the essence of agency and its determination is considered on the basis of existing periods of study of agency problems. Methodological approaches to the disclosure of agency manifestations of personality are described – activity and*

existential. This made it possible to differentiate the agency positions of the individual in each of them and to recognize the need for their combination in the interpretation of agency as ontological essence. The paper outlines the relation between concepts «agent» and «personality» is determined. This expanded the notion of the phenomenon of agency. History of the formation of knowledge about agency is presented in connection with the analysis of its nature, levels, essential features. A conclusion is drawn about the dynamics of agency, which unfolds in time and space of personality creation.

The author highlights the need for a new perspective on educational activities based on the education paradigm of humanitarian which ensures shaping pupils' personal world view based on a shift in the approach to knowledge acquisition. It is specified that in such conditions agency is manifested in working out one's own meanings, shaping one's own world view, motivational and value regulations based on the perception of information that is acquired as personal and meaningful one. This activates his ability to be an agent of activity, cognition, and his own life.

**Keywords:** agent, personality, agency, agent manifestations, humanitarian educational paradigm, pedagogical process.

УДК 159.923

doi: 10.15330/ps.8.1.67-77

**Леонид Левит**

Центр психологического здоровья и образования (Минск, Беларусь)  
leolev44@tut.by

### НАУЧНЫЕ ОТКРЫТИЯ КАК УДАРЫ ПО САМОЛЮБИЮ: ТРАДИЦИЯ ПРОДОЛЖАЕТСЯ

*В статье рассматривается значение трех главных «ударов», которые, по утверждению З. Фрейда, современная наука нанесла по представлениям человека о себе и своей роли во Вселенной. Показано, что разработанная автором двусистемная и многоуровневая «Личностно-ориентированная концепция счастья» (ЛОКС) не только выявляет скрытые доселе смыслы предыдущих научных «ударов», но и наносит новые. С учетом современных научных данных ЛОКС обосновывает и развивает идеи Ч. Дарвина (второй «удар» человечеству) и взгляды З. Фрейда (третий «удар»), чем усиливает значение обоих – точно так же, как учение Фрейда в свое время подчеркнуло силу открытий, сделанных Дарвином. Теоретическая конструкция ЛОКС оказывается способной объяснить причину болезненного восприятия предыдущих открытий современниками, универсальный эгоизм которых стал более очевиден. В то же время продемонстрированы и сохранившиеся возможности традиционных взглядов, не поддающиеся в настоящее время аргументированному научному опровержению.*

**Ключевые слова:** личностная уникальность, самореализация, системный подход, счастье, эвдемонизм, эгоизм.

**Введение и постановка проблемы.** В ряде работ, посвященных биографии З. Фрейда (у Э. Джонса, Г. Маркуса, Э. Фромма, М. Шура), приводятся знаменитые слова основателя психоанализа о трех ударах по человеческой самовлюбленности, которые нанесло развитие науки. Первый удар связан с открытием Коперника, доказавшего, что Земля не является центром Вселенной. Вторым удар нанесло эволюционное учение Ч. Дарвина, избавившее от иллюзии относительно божественного происхождения человека и доказавшее его родство с животными. Третьим ударом стал психоанализ, продемонстрировавший огромную роль бессознательной части психики, что опрокинуло представления относительно полной рациональности homo sapiens и поставило под сомнение его способность к разумному управлению самим собой [13]. Таким образом, как пишет М. Шур, на смену астрономической и биологической революциям пришла революция психологическая [14].

Прежде чем непосредственно приступить к изложению собственных идей, хотим отметить, что третий удар можно до некоторой степени считать конкретизацией второго: «базовая» иррациональность человека может рассматриваться как закономерное следствие его животного происхождения. Сознание в этом случае представляет собой лишь «верхушку айсберга», под которой скрываются качественно иные слои психического.

Одной из целей настоящей статьи является более полное выяснение смысла указанных открытий с точки зрения их восприятия обычным человеком. Как получилось, что прорывы в науке оказались *настолько болезненными* для населения цивилизованной Европы? Почему они вызвали столь сильное неприятие? Разрешить поставленный вопрос и проанализировать полученные выводы мы намереваемся с помощью собственной концепции, неоднократно доказывавшей в прошлом свою теоретическую силу [5; 8; 9].

**Личностно-ориентированная концепция счастья: краткое описание.** В 2006-2012 гг. нами была разработана «Личностно-ориентированная концепция счастья» (ЛОКС), в которой самореализация индивида, достижение им осмысленной, полноценной жизни описываются через взаимодействие двух систем – «Личностной Уникальности» (ЛУ) и «Эгоизма» (ЭГ). Каждая система состоит из 4-х уровней, соответствующих (снизу вверх) «организму», «индивиду», «личности» и «индивидуальности». Одновременно с этим каждый уровень соотносится с определенным этапом человеческого развития – от внутриутробного состояния до зрелой самореализации. Обе системы развиваются от уровня к уровню и, соответственно, меняется характер взаимодействия между соответствующими друг другу «по горизонтали» уровнями каждой из них, связанный с осуществлением тех или иных жизненных задач (рис.).

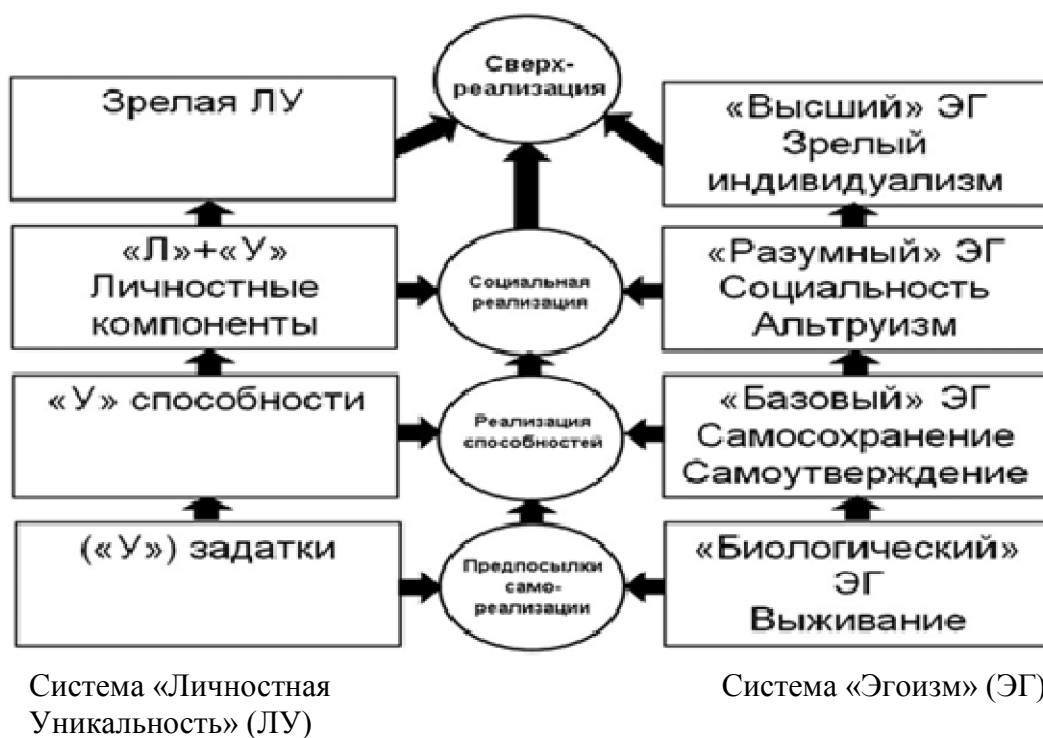


Рис. ЛОКС

Вначале опишем систему «Личностная Уникальность». На первом, биологическом уровне (соответствующим периоду внутриутробного состояния) она представлена помещенной в скобки и в кавычки буквой «У» («Уникальность»), что подразумевает некий «природный дар», задатки, имеющиеся в индивиде от рождения. Наличие скобок вокруг «У» на первом уровне системы «ЛУ» подчеркивает ее отнесенность к одной из предпосылок будущей самореализации. На следующем, втором уровне (жизненном этапе, ассоциируемом с детством и юностью), задатки постепенно превращаются в способности (скобки вокруг «У» открываются), т. е. заложенные в индивида предпосылки начинают актуализироваться, хотя поначалу в достаточно незрелой форме. В данный период у юного человека обычно имеется ряд трудностей, связанных с недостаточной личностной зрелостью и ответственностью. Положение начинает исправляться в конце второго – начале третьего этапа, когда взрослеющий субъект приобретает мотивационно-личностные компоненты регуляции («Л»), позволяющие преодолевать препятствия

«внутри» избранной деятельности и настойчиво стремиться к достижению связанных с ней целей. Наконец, на четвертом этапе (если таковой наступит) видим зрелую Личностную Уникальность, подлежащую реализации и определяющую жизненное предназначение человека, его судьбу.

Разумеется, в широком смысле слова каждый новорожденный имеет определенные «задатки», некие «индивидуальные особенности». Мы же определяем Личностную Уникальность в более строгом и узком смысле – как способность к определенной, в значительной степени новаторской активности, в конечном итоге определяющей жизненное предназначение человека. Иными словами, судить о наличии (Л)У, можно лишь по особенностям и результатам деятельности субъекта, не ранее. В связи с очень неравномерным распределением природных задатков среди новорожденных разумно предполагать, что система «ЛУ» может развиваться далеко не у каждого индивида.

Теперь опишем систему «Эгоизм» и ее развитие. Первый уровень составляет так называемый «Биологический» Эгоизм (БиоЭГ), родственный у человека и животных и отвечающий за выживание индивида. Это уровень организма, связанный в том числе с генетической полноценностью и нормальной работой систем жизнеобеспечения. В контексте самореализации нормально функционирующий БиоЭГ может ощущаться субъектом в качестве собственного здоровья («инстинкта жизни»), возможностей своего организма, состояния готовности к деятельности, отсутствия для нее телесных помех.

Второй уровень, так называемый «Базовый Эгоизм», частично представлен в сознании и чем-то аналогичен фрейдовскому Ид, выступающему в роли посредника между телесными и психическими процессами. Данное понятие относится к уровню «индивид» и отвечает за самоутверждение человека, его желание скорейшей реализации собственных интересов и потребностей. В контексте стремления субъекта к счастью на втором уровне берет начало гедонистический эгоизм, связанный с получением «фундаментальных» удовольствий в процессе удовлетворения двух основных инстинктов – пищевого и полового.

Возможное *негативное* воздействие «Базового» Эгоизма на ЛУ может заключаться в стремлении одаренного субъекта работать как можно *меньше* в сравнении с другими благодаря легкости, с которой выполняется деятельность. Прямолинейное самоутверждение индивида с помощью своего «Базового» Эгоизма может осуществляться и в весьма агрессивной форме. Если такой человек еще и талантлив, то возникает проблема «злого гения».

Человек – существо не только индивидуальное, но и общественное, поэтому третий уровень (У-3) системы «ЭГ» представлен понятием «Разумного» Эгоизма (РЭГ). Подобно тому, как «Биологический» (и до некоторой степени «Базовый») Эгоизм способствуют приспособлению и самосохранению индивида в «природных» условиях, «Разумный» Эгоизм (соответствующий стандартным определениям личности как совокупности общественных отношений, психологическому носителю социальных свойств и т. д.) позволяет успешно адаптироваться к жизни в обществе, создавая возможности для социальной реализации индивида, достижению своих целей с учетом интересов других людей, умению сочетать свои потребности с требованиями группы.

Однако и социальный уровень (в более зрелом возрасте) способен оказывать тормозящее воздействие на дальнейшую индивидуально-творческую самореализацию. Примером может служить «успешный» киноактер, всю жизнь снимающийся в одном и том же амплуа и при этом упивающийся своей известностью. В противоположность этому модели самореализации определяют *высшую* форму жизни (четвертый уровень развития обеих систем ЛОКС) скорее на основе выхода за усредняющие рамки общества. При этом акцент в идеальном существовании делается на твердом знании индивидом своей сокровенной сути (ЛУ в рамках нашей концепции), а не общепринятом представлении о «хорошем гражданине» [10].

Четвертый уровень ЛОКС связан с высшими формами эгоизма (зрелого индивидуализма), когда субъект, пройдя три предыдущих этапа, принимает осознанное решение посвятить свою жизнь уникальной самореализации. Имеет место ограничение потенциально негативных (преимущественно гедонистических) сторон «низшего», «Базового» Эгоизма с его «принципом удовольствия», а также существенная переориентация «Разумного» Эгоизма на третьем уровне системы.

Третий и четвертый уровни системы «Эгоизм» находятся в диалектическом взаимодействии: на определенном этапе развития социализация необходима даже самому одаренному индивиду, поскольку тот должен в максимальной степени овладеть накопленными знаниями в избранном домене, включиться в соответствующие сферы человеческого общения и деятельности. С другой стороны, истинная, уникальная самореализация предполагает в конечном итоге преодоление культурных стереотипов, выход за их рамки, внесение в культуру принципиально нового знания.

Подобно тому, как человеческая цивилизация, вышедшая из животного мира, постепенно отделилась от него (что может быть описано как переход к третьему уровню системы «ЭГ» в рамках ЛОКС), так и одаренный индивид на определенном этапе своего развития «отделяется» от своей былой вовлеченности в социальные взаимодействия ради дальнейшего развития и реализации уникального потенциала, определяемого системой «ЛУ».

Важность ЭГ-4 для талантливого человека в повседневной жизни заключается и в том, чтобы, помня о своем высшем предназначении, надлежащим образом распорядиться имеющимся потенциалом, а в случае необходимости – противостоять давлению со стороны окружающих и социума в целом.

Каждый из уровней системы «ЭГ» способен под управлением «Высшего» Эгоизма бороться с возникающими помехами для реализации ЛУ: проблемами со здоровьем на первом уровне, соблазнами краткосрочного гедонизма на втором, социальным давлением, тщеславием и собственным конформизмом на третьем уровне, специфическими трудностями уникальной самореализации на четвертом. Все это, собранное воедино, позволяет прокладывать аутентичный, сугубо индивидуальный жизненный путь – собственную судьбу.

Мы придерживаемся точки зрения, что индивиды не могут избежать собственного эгоизма, да им этого и не следует делать. Однако люди способны научиться совершать выбор в пользу его более «высоких», качественно иных форм, связанных с индивидуальной самореализацией, самовыражением и саморазвитием. Преобладающий у конкретного индивида уровень системы «ЭГ» стремится «организовать» для него соответствующий образ жизни и достичь соответствующую разновидность субъективного благополучия (счастья).

**Предлагаемые решения и обсуждение.** Использование теории психологического эгоизма, выраженной одной из систем ЛОКС и до сих пор не опровергнутой [7; 20], объясняет «болезненность» всех трех научных открытий. «Удары» были нанесены не просто по нарциссизму и самовлюбленности: они затронули самые глубокие слои бессознательной психики человека, содержание которых является полностью эгоистическим, связанным с удовлетворением собственных желаний. Как показали наши экспериментальные исследования и теоретический дискурс, нарциссические черты личности тесно связаны с «Базовым» Эгоизмом, принадлежащим ко второму, невысокому уровню ЛОКС [2]. Иными словами, человечество услышало о себе совсем не то, что *хотело бы* услышать, что соответствовало бы его глубинным позитивным иллюзиям, включающим представление о своей «особости» и, стало быть, надежду на «волшебную» жизнь и собственное бессмертие.

Разумеется, глубинный «фундаментальный» эгоизм, осознаваемый как стремление к реализации собственных потребностей и приоритетная забота о своих интересах, роднит человека с другими живыми существами, что, в свою очередь, подтверждает идеи

Ч. Дарвина и З. Фрейда. И в самом деле: может ли индивид считать себя, по выражению З. Фрейда, «хозяином в собственном доме», если корни эгоизма (в частности, «эгоистические гены») расположены столь глубоко, что с трудом поддаются осознанию, не говоря уже о попытке управления ими? В этом смысле наша теория (многokrатно подтвержденная экспериментально) наносит еще один – теперь уже *четвертый* – удар по человеческому самолюбию, объявляя его тотально эгоистичным и как раз благодаря этому объясняя особенности возникающих реакций.

Создается странный парадокс: человеческий эгоизм очень болезненно воспринимает открытое определение самого себя в качестве главного «агента» психики. Основная причина, как уже отмечалось, заключается в той глубине, на которой произрастают корни эгоизма, с трудом поддающиеся осознанию. С другой стороны, на *поверхности* сознания актуальны *противоположные* идеи, прививаемые социализацией и инкультурацией: о важности альтруизма, чувстве долга, любви, патриотизме, моральных ценностях и эстетических идеалах. Признавая их важность для человеческого сообщества, хотели бы отметить, что их «непрочное», искусственное происхождение было многократно доказано. Достаточно вспомнить «обучающий» и «тюремный» эксперименты С. Милгрэма и Ф. Зимбардо, не говоря уже о многочисленных мрачных периодах в истории цивилизации.

Как отмечает в похожей связи Дж. Ван Инген, человеку нежелательно сообщать окружающим о собственном эгоизме – причем именно в эгоистических целях [21]. Попросту говоря, индивиду *эгоистически выгодно* выставлять себя высокоморальным альтруистом, хотя указанная выгода далеко не всегда осознается и нередко реализуется автоматически. Наши экспериментальные исследования продемонстрировали тесную положительную связь между показателями шкал эгоизма (определяемого как польза, выгода для себя) и альтруизма (польза, выгода для других) у *всех* испытуемых – при том, что альтруизм с гораздо более скромными количественными показателями занимает явно подчиненное место по отношению к эгоизму [5; 18].

Содержание и приоритеты новой морали, которая могла бы сложиться в результате постепенного осознания, открытого признания и декларирования каждым человеком своего «конечного» эгоизма (скрывающегося даже за альтруистическими поступками), представляют собой интереснейшую тему для размышлений, однако не являются приоритетной целью нынешней статьи. Продолжая мысль М. Шура применительно к ЛОКС, мы могли бы предположить переход психологической революции в революцию *моральную*. Хотим успокоить читателя и указать на ошибочность представления, согласно которому подобное изменение приведет к крушению любых норм и правил, ввергнет цивилизацию в хаос. Скорее наоборот. З. Фрейд в данной связи указывал, что понимание смысла трех великих открытий должно сделать человека *скромнее* [13]. Еще раньше М. Лютер утверждал, что *святым* можно считать лишь того человека, кто осознает эгоизм в каждом своем побуждении [17].

Открытое признание эгоизма («предрасположенности в свою пользу») в качестве главного и конечного источника собственной мотивации и активности не позволило бы индивиду скрытно претворять в реальность эгоистические планы, прикрываясь псевдориторикой о любви к ближнему. «Тотальной» представленности эгоизма в бессознательном как раз и соответствует его «тотальное» декларирование (в качестве повсеместно распространенного *явления*, а не в качестве моральной оценки) с последующей адаптацией данного факта к реалиям социальной жизни. Такая адаптация возможна, поскольку существуют качественно различные формы эгоизма, соответствующие разным уровням нашей теоретической модели. Отныне человеку не следует испытывать вину за то, что он оказался еще одним (эгоистически устроенным) порождением природы, а не творением Бога, поскольку и у верующих идея первородного греха (по сути – врожденного эгоизма) сохранила свою актуальность.

К числу наиболее очевидных плюсов подобного «переворота сознания» относятся следующие. Усилится психологизм существования, связанный с интересом к каждой отдельной личности и стремлением установить «эгоистическую подноготную» любых ее поступков. Многим людям придется разобраться, каковы их *истинные* (соответствующие внутренней сути) желания и до какой степени они могут быть удовлетворены (практическая ценность самопознания резко возрастет). Индивидом станет невозможно манипулировать с помощью понятий «долг», «высшие ценности» и т. д., поскольку истинные цели манипулятора будут отныне видны как на ладони. Более заметными и осуждаемыми станут индивиды, прикрывающие собственный паразитизм красивыми рассуждениями о важности альтруистической помощи. С другой стороны, потребуются объяснять *положительную* взаимосвязь, существующую между эгоизмом и альтруизмом (коль скоро оба относятся преимущественно к человеческой *активности*) и сохраняющуюся ценность альтруистических поступков. Добрые дела остаются таковыми даже в том случае, если за ними стоят личные интересы дарителя.

Наверняка потребуются ужесточить требования к соблюдению законов, чтобы защитить граждан от тех немногих индивидов, которые, неверно истолковав сложившуюся ситуацию, сочтут за право открыто стремиться к максимально быстрому удовлетворению любых своих желаний.

Таким образом, ЛОКС не только позволяет выяснить, *почему* открытия Коперника, Дарвина и Фрейда были восприняты человечеством в качестве «ударов», но и сама наносит еще один (как увидим далее, не последний) удар, основанный на признании универсального, «конечного» эгоизма в глубинах бессознательного, присутствие которого и делает восприятие вышеуказанных научных достижений столь болезненным. Подобно тому, как теория З. Фрейда конкретизирует некоторые положения теории Ч. Дарвина применительно к человеку, наша концепция объясняет и дополняет главные идеи психоанализа. Впрочем, возможности и потенциальное влияние двусистемной и многоуровневой ЛОКС кажутся нам значительно более широкими.

**Система «Личностная Уникальность»: новый удар.** Как уже отмечалось, ЛОКС включает в себя не только систему «ЭГ», но и систему «ЛУ». Отличие между обеими носит не только содержательный, но и «частотный» характер. Как отмечалось ранее, врожденные способности в человеческой популяции распределены крайне неравномерно. Кое-кто из социологов – в частности Дж. Ролз – усматривает в этом природную несправедливость [12]. Действительно, большинство индивидов остаются при рождении «с пустыми руками». Как пишет А. Маслоу, самоактуализируется менее одного процента всех людей [11]. Даже прекрасные внешние условия далеко не всегда способствуют самоактуализации [15], что, в частности, ставит под сомнение динамику масловской пирамиды потребностей.

Тем не менее, современные исследования обнаруживают присущий большинству людей эффект «ложной уникальности», собственной исключительности, при котором, в частности, переоцениваются свои позитивные (особенно желаемые) качества и недооцениваются негативные [16]. В данном случае имеет место не реалистичное, а «сконструированное» социальное сравнение, массовая представленность которого говорит о власти позитивных иллюзий и разного рода утопий над человеческим умом.

Отметим, что ложная уникальность не связана с системой «Личностная Уникальность» в ЛОКС. Ложная идея собственной уникальности трактуется нами как одно из многочисленных проявлений системы «Эгоизм», позволяющей индивиду поддерживать предпочитаемый образ самого себя (а вместе с ним – самоуважение и самооценку). Кроме того, использование психологами понятия «уникальность» в контексте *социального* сравнения кажется нам в принципе неудачным: как известно, уникальность означает единственность, неповторимость.

Рассчитанный нами доверительный интервал, показывающий примерный процент индивидов в общей популяции, обладающих ЛУ и реализующих ее, простирается в



интервале от 0.15 процента (минимум) до 19 процентов (максимум). Вычисления производились на основе многолетнего наблюдения за статистикой и особенностями самореализации среди лиц, прошедших в разные годы наш «Эвдемонический Тренинг» [3]. Следует отметить, что одного лишь врожденного «галанта» тоже недостаточно: необходим напряженный многолетний труд (в котором задействуются обе системы разработанной концепции) с целью развития и успешного воплощения внутреннего потенциала. Все вышесказанное делает обнаружение, развитие и реализацию индивидуальной одаренности достаточно редким, нетипичным явлением – в отличие от широко распространенных позитивных иллюзий.

Таким образом, каждая из систем ЛОКС наносит свои «удары» по самолюбию (четвертый и пятый, если придерживаться хронологии З. Фрейда), причем прямо противоположными способами. Первая («Эгоизм») – тем, что присутствует у *всех* людей; вторая («Личностная Уникальность») – тем, что присутствует далеко *не у всех*. Следовательно, что единственным и полномочным «хозяином» психики абсолютного большинства индивидов остается эгоизм, более или менее осознаваемый [6; 8]. Собственно говоря, болезненная реакция окружающих на открытия гения кажется нам одним из водоразделов между немногими индивидами с Личностной Уникальностью и многими без нее.

Тем не менее, наша концепция предоставляет ответную «компенсацию», хотя и недостаточно полную. Речь опять-таки идет о небольшой группе людей, получивших «в наследство» способности («У» в рамках ЛОКС) и сумевших развить их целенаправленным трудом. В рамках эвдемонизма, широко представленного в современной позитивной психологии [1], уникальный внутренний потенциал должен быть признан главной ценностью собственной жизни. Соответственно, успешная самореализация, представляющая собой взаимодействие четвертого уровня обеих систем ЛОКС, приносит и наивысшее, «первосортное» счастье [4].

Одаренный человек должен относиться к своей Личностной Уникальности как к внутреннему *сокровищу* по нескольким причинам. Во-первых, в пределах всей человеческой популяции ЛУ встречается мало у кого, а, значит, представляет собой *редкость*. Во-вторых, ЛУ конкретного индивида отличается от ЛУ других одаренных людей и, таким образом, является *единственной* в своем роде. Наконец, в-третьих, индивидуальный талант создает человеку наиболее надежную опору в проживании *собственной* жизни, обретении (конструировании) ее уникального смысла. Поэтому Личностная Уникальность с лихвой возвращает одаренному и трудолюбивому субъекту утраченное чувство собственного величия, источник которого теперь локализуется не во внешнем мире, а глубоко внутри. Творцу нет необходимости разделять широко распространенные позитивные иллюзии, поскольку он своим трудом воплощает в жизнь внутреннюю позитивную «реальность» – свой потенциал.

Таким образом, в рамках ЛОКС врожденная одаренность и направленный на ее реализацию труд выводят существование субъекта не только на более высокую (четвертую) ступень, но и в качественно иное (двусистемное) измерение, невозможное для остальных людей, жизнь которых может быть легко описана в категориях уровней 1-3 системы «Эгоизм». Дуалистическое построение ЛОКС, утверждая врожденную одаренность как *отдельную* (изначально не связанную с первичным эгоизмом) систему, разбивает еще одну несбыточную мечту – о том, что «гениальность» не имеет собственной (врожденной) природы и, значит, может как-то «сам собой» расцвести на более поздних стадиях жизни индивида – фактически, на фундаменте системы «Эгоизм».

Более того, наша теория указывает, что главной направляющей в реализации таланта (ЛУ) одаренного индивида должен служить его «Высший» Эгоизм. Тем самым, остальное (не обладающее природными способностями) человечество лишается права на «приоритетное» пользование потенциалом немногих преуспевающих людей. Гений творит, в первую очередь, *для себя* и тем самым реализует свое жизненное

предназначение (судьбу), достигает наивысшую разновидность счастья. Разумеется, шедевры индивидуального творчества рано или поздно бывают включены в сокровищницу мировой культуры и становятся доступными любому желающему – однако, с точки зрения творца, лишь в качестве *побочного* (сопутствующего, непреднамеренного) результата его активности. Индивидуальный талант не принадлежит государству или всему человечеству и *не обязан* служить ему – еще и потому, что человечество (существующее в рамках трех уровней системы «Эгоизм»), как читатель убедился, обычно не готово принять то, что в значительной степени превосходит его понимание. Взаимодействия с окружением в рамках одной лишь системы «ЭГ», рассматриваемые иным творцом в качестве приоритетных, способны вести не к развитию, а к быстрому снижению имеющегося потенциала, «онемению» системы «ЛУ». Творческих индивидов даже нельзя назвать «элитой общества», поскольку обществу они принадлежат лишь формально, в границах удовлетворения одинаковых для всех людей потребностей, соответствующих уровням 1-3 системы «Эгоизм». И, тем не менее, прогресс *всего* человечества зависит главным образом от труда его *немногих* выдающихся представителей.

**ЛОКС: разрешение научных противоречий.** Было бы ошибкой на основании вышеизложенного считать, что наша теория представляет собой некую «разрушительную силу» в современном человековедении. Многочисленные примеры свидетельствуют об обратном [5]. В качестве иллюстрации приведем один из наиболее веских контраргументов.

Нетрудно убедиться, что именно двусистемное построение ЛОКС и получаемые с ее помощью выводы как нельзя лучше способствуют разрешению конфликта между двумя основными противоборствующими взглядами на природу человека, сформировавшимися в современной науке [19]. Первый взгляд определяется как «трагический» (далее ТВ), второй – как «утопический» (далее УВ). Достижения современных естественных дисциплин – в первую очередь, эволюционной биологии и поведенческой генетики – в значительной степени поддерживают ТВ и ставят под сомнение многие оптимистические декларации представителей УВ. Уроки истории также скорее свидетельствуют в пользу «трагического» подхода. Французская, российская («октябрьская») и китайская («культурная») революции, начатые с целью создания совершенно нового человека, в итоге вылились в массовые убийства и деспотизм правящей власти.

Согласно доктрине психологического эгоизма [20], лежащего в основе ТВ, индивид в конечном итоге ставит собственные желания выше социальных нужд (хотя редко говорит об этом вслух) как раз по эгоистическим соображениям. Самореализация субъекта «на благо общества» (включающая в себя и альтруистическую деятельность), предполагает в своей основе универсальный мотивационный эгоизм. В подобном контексте общественное устройство возникает потому, что некоторые издержки одиночного существования становятся чересчур обременительными для индивида.

Однако можно ли безоговорочно отбросить утопическую трактовку человеческой природы? Ведь, как уже отмечалось, *немногие* субъекты, обладая прирожденным внутренним потенциалом, не только способствуют своим творческим трудом общему прогрессу человеческой цивилизации, но и сами непрерывно совершенствуются (меняются к лучшему) на протяжении всей жизни.

Разрешение указанной (весьма сложной для остальной науки) проблемы в рамках ЛОКС является не только возможным, но и напрашивающимся. Те немногие, которые обладают врожденным уникальным потенциалом (талантом) и успешно реализуют последний, опираются в своей жизни на обе системы ЛОКС – «ЭГ» и «ЛУ». На выявлении таких одаренных индивидов и следует сосредоточить потенциал «утопического» подхода. Необходимо лишь учитывать индивидуальную специфику самореализации, при которой общественная польза нередко выступает в качестве сопутствующего (побочного) результата деятельности трудолюбивого и талантливого человека.

Существованию и материальным интересам остальной (значительно большей) части населения гораздо лучше соответствует «трагический» (а теперь, скорее – реалистический) взгляд, определяемый системой «Эгоизм» в ЛОКС (тремя ее первыми уровнями). Как следствие, социальная стабильность и постепенная эволюция становятся предпочтительнее социальных потрясений.

Окинув взглядом пейзаж после всех ударов, которые современная наука (в том числе, ЛОКС) нанесла человеческому эгоизму и нарциссизму, можно убедиться, что мир отнюдь не лежит в руинах, и в качестве «утешительного приза» для обычного человека все равно сохраняется некий «положительный остаток». Перечислим его основные особенности. Во-первых, свидетельства жизни на других планетах так и не найдены, а, значит, Земля с ее обитателями по-прежнему остается уникальным местом во Вселенной (ответ Копернику). Во-вторых, *отсутствие* Бога также пока невозможно доказать. Стало быть, возможность существования некоего «высшего замысла» в отношении человечества до сих пор сохраняется (ответ Дарвину). В третьих, именно благодаря самоотверженному труду одаренных людей (имеющих ЛУ) в человеческой цивилизации всегда сохраняются «точки роста», что в итоге будет способствовать прогрессу *всего сообщества* (ответ автору данной статьи).

**Заключение.** Личностно-ориентированная концепция счастья обосновывает и развивает с учетом современных научных данных идеи Ч. Дарвина (второй «удар» человечеству) и З. Фрейда (третий «удар»), чем усиливает значение обоих – точно так же, как учение Фрейда в свое время подчеркнуло силу открытий, сделанных Дарвином. Теоретическая конструкция ЛОКС оказывается способной объяснить причину болезненного восприятия предыдущих открытий современниками, универсальный эгоизм которых стал более очевиден. Нанося новые удары, наша теория в то же время указывает и на противовесы, позволяющие человечеству сохранить общий баланс в свете осознания выявленных закономерностей на нынешнем этапе своего развития.

1. Левит Л. З. Эвдемония: жизнь для героя // Современная зарубежная психология. – 2013. – № 1. – С. 69–77.

2. Левит Л. З. Эгоизм, личностная уникальность, нарциссизм: сходство и различия // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 4. – С. 212–225.

3. Левит Л. З. Тренинг и диагностика компонентов эвдемонической активности индивида // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук: Сборник материалов Седьмой международной научно-практической конференции. Часть 2. – Саратов-Вольск : «Изд-во Наука», 2013. – С. 72–79.

4. Левит Л. З. Что же такое счастье: опыт трех исследований / Л. З. Левит // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 4. – С. 139–148.

5. Левит Л. З. Индивидуальный потенциал и его реализация: двусистемная концепция (в двух частях) / Л. З. Левит. – Минск : РИВШ, 2014. – Ч. 1. – 420 с. Ч. 2. – 272 с.

6. Левит Л. З. Эгоизм: великий объединитель / Л. З. Левит // Национальная ассоциация ученых (НАУ). Ежемесячный научный журнал. – 2014. – № 4. – С. 149–156.

7. Левит Л. З. Эгоистическая мотивация: экспериментальные результаты и теоретический дискурс / Л. З. Левит // Психология обучения. – 2016. – № 1. – С. 4–17.

8. Левит Л. З. Личностно-ориентированная концепция счастья: интегративные возможности / Л. З. Левит // Социальный психолог. – 2015, выпуск № 1 (29). – С. 30–42.

9. Левит Л. З. Психология: возможность окончательной теории / Л. З. Левит // Прикладная психология и психоанализ: электронный научный журнал. – 2016. – № 3. Режим доступа: <https://ppip.idnk.ru/index.php/component/content/article/39-2011-02-24-12-27-14/3-2016/782-levit-l-z> (дата обращения 17.02.2017).

10. Мадди С. Р. Теории личности: сравнительный анализ / С. Р. Мадди. – СПб. : Речь, 2002. – 448 с.

11. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е издание / Л. Маслоу. – СПб. : Питер, 2009. – 352 с.

12. Ролз Дж. Теория справедливости / Дж. Ролз. – Новосибирск : Издательство Новосибирского университета, 1995. – 500 с.

13. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции / З. Фрейд. – М. : Наука, 1991. – 456 с.

14. Шур М. Зигмунд Фрейд. Жизнь и смерть / М. Шур. – М. : Центрполиграф, 2005. – 528 с.

15. Frick W. B. Remembering Maslow: Reflections on a 1968 interview // Journal of Humanistic Psychology, 2000. V. 40, № 2. – Pp. 128–147.

16. Goethals G. R., Messick D. M., Allison S. T. The uniqueness bias: Studies of constructive social comparison // *Social comparison: Contemporary theory and research*. Hillsdale; N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1991. – Pp. 149–176.
17. Hartung J. So be good for goodness' sake // *Behavioral and Brain Sciences*. 2002. V.25. – Pp. 261–263.
18. Levit L. Z. Egoism and Altruism: the “Antagonists” or the “Brothers”? // *Journal of Studies in Social Sciences*. 2014. Volume 7. Number 2. – Pp. 164–188.
19. Pinker S. *The Blank Slate*. New York: Penguin Books, 2002. – 510 p.
20. Psychological Egoism [Electronic resource] – Mode of access: <http://www.iep.utm.edu>. – Date of access: 03.02.2010.
21. Van Ingen J. *Why Be Moral?* New York: Peter Lang Publishing, 1994. – 194 p.

#### REFERENCES

1. Levit, L. Z. (2013). Eudemoniya: zhizn' dlya geroya [Eudaimonia: life for a hero]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* [Modern Psychology], 69-7 (rus).
2. Levit, L. Z. (2013). Egoizm, lichnostnaya unikal'nost', nartsissizm: skhodstvo i razlichiya [Egoism, personal uniqueness, narcissism: similarity and distinctions]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical Education in Russia], 212-225 (rus).
3. Levit, L. Z. (2013). Trening i diagnostika komponentov eudaimonicheskoi aktivnosti individa [Training and diagnostics of the components of eudaimonic activity of an individual]. In *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i sotsial'no-ekonomicheskikh nauk* [Actual problems of the humanities and social and economic sciences]: Sbornik materialov Sed'moi mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. Chast' 2. Saratov-Vol'sk : «Izd-vo Nauka», 72-79 (rus).
4. Levit, L. Z. (2014). Chto zhe takoe schast'e: opyt trekh issledovaniy [What is this thing called happiness: the results of three investigations]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical education in Russia.], 4, 139-148 (rus).
5. Levit, L. Z. (2014). Individual'nyi potentsial i ego realizatsiya: dvusistemnaya kontseptsiya [Individual potential and its realization: the dual-system conception]. (v dvukh chastyakh). Minsk : RIVSh (rus).
6. Levit, L. Z. (2014). Egoizm: velikii ob"edinitel' [Egoism: the great unifier]. *Natsional'naya assotsiatsiya uchennykh (NAU)* [The National Association of Scientists (NAS)]. *Ezhemesyachnyi nauchnyi zhurnal*, 4, 149-156 (rus).
7. Levit, L. Z. (2016). Egoisticheskaya motivatsiya: eksperimental'nye rezul'taty i teoreticheskii diskurs [Egoistic motivation: experimental results and theoretical discourse]. *Psikhologiya obucheniya* [Psychology of teaching], 1, 4-17 (rus).
8. Levit, L. Z. (2015). Lichnostno-orientirovannaya kontseptsiya schast'ya: integrativnye vozmozhnosti [Person-oriented conception of happiness: integrative possibilities]. *Sotsial'nyi psikholog* [Social psychologist], vypusk, 1 (29), 30-42 (rus).
9. Levit, L. Z. (2016). Psikhologiya: vozmozhnost' okonchatel'noi teorii [Psychology: possibility of the ultimate theory]. *Prikladnaya psikhologiya i psikhoanaliz: elektronnyi nauchnyi zhurnal* [Applied psychology and psychoanalysis: an electronic scientific journal], 3 (rus). Rezhim dostupa: <https://ppip.idnk.ru/index.php/component/content/article/39-2011-02-24-12-27-14/3-2016/782-levit-l-z> (data obrascheniya 17.02.2017).
10. Maddi, S. R. (2002). *Teorii lichnosti: sravnitel'nyi analiz* [Personality theories: comparative analysis]. SPb. : Rech (rus).
11. Maslou, A. (2009). *Motivatsiya i lichnost'* [Motivation and personality]. 3-e izdanie. SPb. : Piter (rus).
12. Rolz, Dzh. (1995). *Teoriya spravedlivosti* [The theory of justice]. Novosibirsk : Izdatel'stvo Novosibirskogo universiteta (rus).
13. Freid, Z. (1991). *Vvedenie v psikhoanaliz. Lektsii* [Introduction into psychoanalysis. Lectures]. M. : Nauka (rus).
14. Shur, M. (2005). *Zigmund Freid. Zhizn' i smert'* [Zigmund Freud: life and death]. M. : Tsentrpoligraf (rus).
15. Frick, W. B. (2000). Remembering Maslow: Reflections on a 1968 interview. *Journal of Humanistic Psychology*, V. 40, 2, 128-147.
16. Goethals, G. R., Messick, D. M. & Allison, S. T. (1991). The uniqueness bias: Studies of constructive social comparison. *Social comparison: Contemporary theory and research*. Hillsdale; N.J. : Lawrence Erlbaum Associates, 149-176.
17. Hartung, J. (2002). So be good for goodness' sake. *Behavioral and Brain Sciences*, 25, 261-263.
18. Levit, L. Z. (2014). Egoism and Altruism: the “Antagonists” or the “Brothers”? *Journal of Studies in Social Sciences*. Vol. 7, 2, 164-188.
19. Pinker, S. (2002). *The Blank Slate*. New York: Penguin Books.
20. Psychological Egoism [Electronic resource] – Mode of access: <http://www.iep.utm.edu>. – Date of access: 03.02.2010.
21. Van Ingen, J. (1994). *Why Be Moral?* New York : Peter Lang Publishing.

**Leonid Levit****SCIENTIFIC DISCOVERIES AS THE BLOWS ON HUMAN VANITY: THE TRADITION CONTINUES**

*The article under consideration analyzes the meaning of the three great «blows», which the modern science, in Z. Freud's opinion, has given to people's main beliefs about themselves and their role in the Universe. It is shown that the dual system and multilevel «Person-Oriented Conception of Happiness» (POCH) elaborated by the author not only discovers the meaning of the previous blows, but produces new ones. Taking into account modern scientific data, POCH substantiates Ch. Darwin ideas (the second blow to human vanity) as well as Z. Freud views (the third blow). Thus POCH strengthens both of them - as well as Freud's discoveries strengthened Darwin's theory at a certain time. The theoretical construction of POCH is able to explain the causes of the negative attitude towards the abovementioned discoveries by the contemporaries, whose universal egoism became more evident. At the same time, the author shows the preserving possibilities of the traditional views, which cannot be refuted from the scientific point of view nowadays.*

**Keywords:** personal uniqueness, self-realization, systemic approach, happiness, eudaimonism, egoism.

УДК 159.923.2 : 17.022.1

doi: 10.15330/ps.8.1.77-82

**Анатолій А. Фурман**

Одеський національний політехнічний університет

foorman@meta.ua

**ОСОБИСТІТЬ У ФОРМОВИЯВАХ СМИСЛОЖИТТЄВОГО ЗОРІЄНТУВАННЯ**

*Статтю присвячено теоретико-методологічному обґрунтуванню концептуальних засад становлення зрілої особистості у повноцінній реалізації власного потенціалу, цілісному саморозкритті всіх її екзистенційних проявів у часопросторі буття з урахуванням сформованої системи смисложиттєвих орієнтацій. Сенси організують наскрізну мету буттєвої активності, а сенси відзначаються конкретністю цільових настанов, які постають перед особою у певній життєвій ситуації. Сенси ототожнюються людиною з інтересами, чим визначають спрямованість її діяльності, життєві принципи і поведінкові приписи, а смисли асоціюються зі світоглядним уявленням особистості про рефлексивно-об'єктивні засновки і закони світоустрою й організуються в систему духовних пріоритетів на шляху до знаходження власного життєвого призначення.*

*Якщо смисл буття є трансцендентним щодо людського ества, то сенс життя є іманентною соціокультурною дійсністю феномену людини. Сенси відображають вищий рівень індивідуальних потреб, які осягаються особистістю і набувають для неї персональної значущості, смисли ж упорядковують засадничі для осіб, груп, народів, людства інтереси, знання, цінності, норми, моральні приписи, культурні настанови тощо. У свідомості людини її смисли і сенси організовані холістично, хоча й мають різний рівень прояву в повсякденній діяльності та відзначаються різною пріоритетністю для самої особи, що спричинено середовищем її безпосереднього існування та індивідуальними особливостями і характеристиками розвитку. Смисложиттєва сфера – це система вособистіснених психічних утворень свідомості людини, що спричинює постання сенсів, цінностей, персоніфікованих пріоритетів і домагань та відповідно реалізує їх у діяльності і вчинках одухотвореного самоздійснення. Смисложиттєві орієнтації особистості постають взірцем-критерієм особистісного самозростання, котре засвідчує безмежні горизонти можливої повномірної самореалізації людини в екзистенційному просторі її буття.*

**Ключові слова:** вітакультурне середовище, ковітальний модус буття, самоздійснення особистості, сенси, смисли, смисложиттєві орієнтації.

**Постановка проблеми.** Людина сучасності, будучи тотально оповита проблемністю життєвих банальностей, стає заручником матеріального облаштування буденності, котре набуває глобальних масштабів. Тому проблема формування смисложиттєвих орієнтирів і духовних пріоритетів особистості та їх соціокультурне спрямування постає як найактуальніша в умовах сьогодення. Смисли як віхові засновки регулювання діяльності людини мають буттєві витоки й оприявнюються в організації її життєвого шляху, а система персоніфікованих сенсів – це світ практичних діянь, у яких відтворюється ідеальний образ цільових налаштувань повсякденної активності суб'єкта життєтворення. Саме особистісні сенси є підґрунтям здійснення особою раціонального вибору засобів та інструментів досягнення позитивних результатів своїх дій, тоді як сам процес чи процедура вибору відбувається на основі загальноприйнятих смислів. Тому предметний безмір смислів і сенсів становить своєрідний підсумок усього розмаїття

діяльностей і вчинків людини як сукупності матеріальних і духовних домагань, складної ієрархії ідеалів і цінностей, значущих для неї як особистості в контексті конкретного суспільного загалу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Особистісне самоздійснення є наскрізною тематикою філософських роздумів М. М. Бахтіна, М. О. Бердяєва, В. С. Соловйова, котрі вбачали у всіх потягах людини прагнення до побудови ідеалу (в собі та світі) як засадничої мети власного життя. Постання особистості з позицій самовдосконалення відмічено у працях психологів К. О. Абульханової-Славської, Б. Г. Ананьєва, М. О. Бердяєва, Г. О. Балла, Ф. Ю. Василюка, В. В. Рибалки, В. А. Роменця, Т. М. Титаренко, В. Е. Чудновського, С. К. Шандрука й ін. Філософські аспекти буття, потягу до знаходження людиною сенсу власного життя відзначено в роботах В. І. Вернадського, А. Елліса, М. М. Рубінштейна, В. Франкла, К. Г. Юнга та ін. [11]. Поняття особистісного смислу в історико-психологічних дослідженнях пов'язане з уявленнями Л. С. Виготського про динамічні смислові системи індивідуальної свідомості особистості [3]. Надалі ці позиції відстоюються О. М. Леонтьєвим, який засвідчує існування особистісного смислу як синергійно зорганізованого конструкту раціоемоційного ставлення людини до дійсності [6].

У напрацюваннях З. С. Карпенко в напрямку постання й утвердження аксіологічної психології, особистість тлумачиться як трансцендентальний духовний суб'єкт, котрий здатний до самоактуалізації і ціннісного утвердження своєї індивідуальної смислової суті у світі феноменів, де останні, набуваючи аксіопсихічної вагомості, постають тими атрактивними фільтрами, котрі забезпечують злагоджену роботу смислових переживань на шляху до гармонізації усіх сегментів, просторів та іпостасей буття особистості [4]. Розроблена академіком В. А. Роменцем вчинково-канонічна схема організації гуманітарного пізнання, удосконалена А. В. Фурманом і його науковою школою, постулює постання особистості (через оптику циклічно-вчинкового підходу) у вимірах повноквітальності – унікальної програми екзистенційного саморозкриття і самовдосконалення людини [7; 12; 13]. Зважаючи на безмір різноманітних підходів до розкриття детермінант становлення особистості в її буттєвій даності, найбільш доцільним вважаємо синергійне застосування теорій і принципів організації науково-психологічних досліджень означеної проблематики, що сутнісно розширює горизонти осягнення земної місії людини в універсумному просторі її самотворення.

**Метою** чинного аналітичного пошукування є розгляд особистості з позиції вітакультурного її самоздійснення, відформатованого системою смисложиттєвих орієнтацій.

**Завдання:** обґрунтувати значення самовдосконалення, опосередкованого смисложиттєвим простором людського буття у мистецтві творення особою власного Я; довести, що осереддям такої актуалізованої буттєвості є смисложиттєва сфера особистості як система квітальних обріїв учинкової життєактивності; виявити чинники впорядкування смисложиттєвих орієнтирів у свідомості особистості на рівні її одухотвореного самозреалізування.

**Методи дослідження:** аналіз літературних джерел, гіпотетичне обґрунтування, концептизація мисленнєвого матеріалу, концептуалізації теоретичного змісту, узагальнення наукових здобутків.

**Виклад основного матеріалу.** Становлення людини як особистості в усій величі її універсумного самоздійснення організується не тільки як соціокультурний феномен, а й як наскрізна життєва мета сенсосоціального екзистенціювання. Поняття смислів і сенсів синонімічні, але мають сутнісні розбіжності: перше асоціюється зі всеосяжними значеннєвими конструктами, що упредметнюються в досягненні стратегічних цілей-перспектив життєреалізування людини, а друге носить індивідуалістичний характер суб'єктивної оцінки довколишньої дійсності, що набуває для людини вособистісної вартісності. За наявного категорійного тезаурусу психологічної науки доцільно застосовувати поняття смисложиттєвої сфери як особистісного конструкту, що утримує і

смыслосферу буття, і сенсосферу життя у їх сукупному синергійному поєднанні [9]. Смысложиттєва сфера – це система персоніфікованих психічних утворень свідомості й самосвідомості особистості, що стає підґрунтям соціально-психологічних настанов, цінностей, відповідних дій, учинків, основою спрямованості діяльності людини, її суспільно-моральної і духовної активності. Реалізація особою смысложиттєвого покликання передбачає всеохопне розуміння значущості, доцільності і подальшої прогностичності використання окреслених свідомістю конкретних смислів, змістовлених у персоніфікованих сенсах.

Смысложиттєві орієнтації слугують обранню людиною наскрізного шляху самовдосконалення і знаходженню власної світоглядної позиції у часопросторі буття. Вони суб'єктно залучені в різні іпостасі самоздійснення, а саме як біологічного організму, як індивіда у множині суспільних стосунків, як індивідуальності вчинкових дій та екзистенцій, як універсума духовних намірів, домагань, надзусиль, вірувань [4]. Особистісне становлення як психологічна категорія відображає процес саморозвитку людини протягом життя, у рамках якого відбувається становлення специфічних видів її суб'єктної активності на основі розвитку й структурування сукупності суспільно й індивідуалістично орієнтованих характеристик, що забезпечують реалізацію функцій пізнання, спілкування й регуляції в конкретних видах діяльності на всіх етапах її земного шляху [13].

Конструктивним засновком повномірною самозвершення людини у світі є організація її смысложиттєвого зорієнтування, в якій цінності особи, її суб'єктивні установки й атитюди, потребо-мотиваційні й конативні рушії-чинники, система персоніфікованих сенсів з їх рефлексивним опрацюванням забезпечують синергійну єдність і гармонізацію становлення всіх складників особистісного світу людини [11]. Двоїстий характер смысложиттєвої сфери (утримує загальнолюдські смисли та вособистісені сенси), будучи зумовленим одночасно індивідуальним і соціальним досвідом, визначає її бінарне функціональне призначення: смисли є основою формування й збереження у свідомості особи тих установок, які допомагають їй стратегічно оцінювати явища довколишньої дійсності, а сенси – займати певну діяльну позицію і свідомо та зважено обстоювати власні інтереси. У будь-якому разі сенси постають мотиваційним імперативом, що формовиявляється в актах вчинення та є підґрунтям самоусвідомлення автентичності особистості, а смисли – всеосяжні значеннєві конструкти, що упредметнюються в досягненні довгострокових цілей-перспектив людського самовдосконалення. Тож сенси – це форма існування смислів, що характеризує момент переходу останніх у свідомість особистості.

Проектувально-практичний рівень дії сенсосфери людини характеризує осмыслєне ставлення суб'єкта до можливої діяльності, цілей, людей, передбачає спрямування на створення ціннісних настановлень як знакових систем у людському суспільстві та культурі [10]. Усвідомлення власних життєвих домагань (осенсовування) припускає наявність у людини певного способу орієнтування в категоріях глобальних людських смислів, що є внутрішнім психологічним механізмом, котрий формує ті чи інші пріоритети поведінки особистості, за характером і спрямованістю яких можна визначити й особливості її персоніфікованого світосприйняття і світорозуміння.

Ключовим атрибутом суб'єкта як носія психічної активності є формовияви людського самотворення у вимірах перманентного потягу до самозмін і якісних перетворень. Особистість становить змістове визначення суб'єкта як самопричини духовної екзистенції людини, яка водночас постає її загальною, родовою ознакою [4]. Розвиток особистості – це безперервна реалізація потенційних можливостей, здібностей, талантів, свідоме вдосконалення себе людиною, а також особливе, індивідуальне життєсприйняття, спосіб буття, заснований на чіткому розумінні власних цінностей і цілей, що дозволяє вибудовувати гармонійні взаємини, відчувати повноту й осмыслєність життя [2].

Удосконалення людської сутності, на думку Л. С. Виготського, зумовлене культурно-історично – еволюцією живих істот, окультуренням становлення людства та

онтогенезом самої людини [3]. Тому в структурі особистості наявні компоненти і характеристики різного рівня узагальнення й стійкості, які спричиняють суспільно значущу поведінку, спілкування, діяльність, учинки. На думку С. Л. Рубінштейна, особистість передусім визначається своїм ставленням до навколишнього світу, до суспільного загалу і конкретних його представників, що знаходить відображення у стилі поведінки, змісті діяльності, ситуаційних учинкових актах, способі життя, що своєю чергою детермінуються системою сенсосоислових патернів особи та її культурного доккілля [8]. Узмістовлення ковітального плин у буття особистості розгортається у двох онтологічних просторах: індивідуальності та культурно-історичного становлення всього людства. У першому випадку людина створює сенсовий контекст власної буттєвості, виявляючи свою автентичність, а у другому – збагачує і непересічно тлумачить смисли суспільного загалу [13].

Особистість як ідеалізований набір соціокультурних властивостей людини характеризується досить стійкою психодуховною організацією, що виявляється головним чином у послідовності і передбачуваності її поведінки, діяльності, вчинків, способу життя, котрі онтогенетично організуються у життєвий шлях людини [1]. І цей шлях якнайповніше описується, за теорією В. А. Роменця, циклічно завершеним, повноцінним вчинком самоздійснення через смисложиттєве зорієнтування особистості, що охоплює ситуаційний, мотиваційний, дійовий і післядійовий компоненти-складники, передбачає вихід особи на нові смислові обрії життєактивності, зміну ціннісних орієнтацій, інтенцій та потенцій самопізнання і самотворення [7; 12].

Воднораз, як самобутній зріз суб'єктивності, особистість здатна до адаптації та розвитку в мінливих соціальних умовах, що підтверджують зміни її ситуаційно зумовлених смислових настановлень, цінностей, інтересів, мотивів, вірувань, а також факти її виходу на нові горизонти самозвіту і самовдосконалення [4]. Невід'ємними рисами становлення зрілої особистості є самосвідомість, суспільно схвалювані вартості, відповідальність за свої вчинки, система поглядів, переконань й усуб'єктнена система смисложиттєвих орієнтацій. Особистість ковітального модусу буття (ритміки співжиття у світі і співтворення буття) ефективно використовує природний потенціал у розбудові себе і доккілля дійсності, плідно залучає власні ресурси до творення своєї долі, враховуючи запити суспільного загалу. Вона сприймає доккілля світ, споглядаючи його плин як даність і водночас оживлює та збагачує його власною енергією в актах пізнання, творчості і самотворення у вітакультурному середовищі свого екзистенціювання [11].

Поступ до смислового наповнення життєпростору особистості – це історичний шлях становлення моралі, конструктивних форм взаємин із суспільним загалом, системи значущих орієнтирів і сенсових настанов людини [14]. Особистість як унікальна цілісна структура існує лише в русі, ознаменованому перманентним процесом розкриття всіх її талантів та обдарувань. Саме динаміка особистісного функціонування визначає закономірності розвитку людини та особливості її формування як індивідуальності. Особистість, за словами Г. С. Костюка, є “системою систем”, або ж складноорганізованою єдністю диференційно-інтегрованих психічних явищ, які розвиваються в індивіді під впливом різноманітних зовнішніх і внутрішніх чинників [5].

Усвідомлюваний вибір, орієнтація особистості на високі запити самовдосконалення пов'язані з її смисложиттєвою сферою – найбільш узагальненою характеристикою особистості стосовно власних запитів, пріоритетів учинення з урахуванням настанов суспільного загалу і ситуаційних вимог доккілля дійсності. Психологічно і соціально зріла людина, котра утверджує себе в ковітальній спрямованості особистісних приписів, цілком виправдано керується у житті сталою системою уявлень про світ і про свої можливості, чіткою позицією щодо різних аспектів повсякдення, для неї характерні цілісність і відносна стабільність у взаємодії із суб'єктивним доккіллям. Ці уявлення оприявнюються у свідомості особистості в формі соціальних смислів і персоніфікованих сенсів, які, разом зі стереотипами, цінностями, установками, нормами, традиціями постають регуляторами і стабілізаторами стосунків з іншими. Водночас становлення



індивідуальності відбувається тоді, коли внутрішнє психічне життя із засобу переростає у самоцінність, і людина споглядає та розуміє, переживає й рефлексує, мріє і творить, плекаючи самотутність свого духовного життя [10].

Загалом у філософсько-психологічних теоретизуваннях часто мовиться про призначення людини як особистості, про пошук і втілення сенсу життя, про самоактуалізаційне осягнення власної значущості, доцільності й відтак вагомості власного буття [1; 2; 9; 10; 14]. Але призначення – не природна даність, а моральний процес усвідомлення істини, внутрішнє прагнення краси, потяг до духовного абсолюту (Бога), який опосередковується смисложиттєвим аспектом наповнення повсякдення [11]. Тому істинне призначення людини – прагнення до екзистенції, тобто повноцінного проживання, через яке людина пізнає себе і світ, утверджує власне майбуття й укорінює засади духовності прийдешніх поколінь.

**Висновки.** Особистість – складна структурно-функціональна цілісність зі стійким набором психологічних характеристик, котрі формуються під впливом соціальних факторів і внутрішніх самоспричинень, де однією з головних її складових є система смисложиттєвих орієнтацій як сукупність стійких мотивів, поглядів, переконань, потреб та устремлінь людини, що організують її поведінку, діяльність, вчинки у вирішення питань буттєвої значущості. Розвиткова роль смисложиттєвої сфери виявляється у виборі людиною чітких цілей своєї життєактивності, формуванні духовних запитів і соціально зорієнтованих домагань, зваженої програми екзистенціювання у часопросторі буття. Система спонукань і смислових пріоритетів визначає вибіркове ставлення до предметів довкілля та постає рушієм-чинником активних форм самотворення особистості.

Смисложиттєві орієнтації особи становлять базову характеристику індивідуальної свідомості, вони діалектично поєднують найближчі цілі з широкою програмою дій на віддалене майбутнє, суб'єктивний світ людини, її прагнення й ідеали з реальними буденними обставинами. Рефлексивне усвідомлення фундаментальних смислів перетворює людину з об'єкта, якому довкілля прищеплює світоглядні й суспільні норми та правила поведінки, на суб'єкта життєтворення, котрий здатен звільнити власну творчу і вольову енергію, визначити глибинні мотиви і спонуки як своїх мисленнево-чуттєвих, так і діяльно-практичних проявів, а в підсумку дає змогу утвердитися як повноцінній особистості.

Цілісне дослідження розвитку людини дозволяє осягнути всю множину задіяння свідомісних структур у становленні особистості, щонайглибше зрозуміти детермінацію, збагнути сутність і специфіку даного процесу, осмислити принципи і критерії вибору орієнтирів на цьому шляху. Становлення людини у досягненні зрілості (самості, самоактуалізації, автентичності, ковітальності) як вищого ступеню її розвитку передбачає смисложиттєве зорієнтування особистості, чим постулює рух-поступ до самовдосконалення через систему сформованих сенсових пріоритетів, суспільних цінностей і буттєвих смислів.

1. *Абульханова-Славская К. А.* Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 196 с.

2. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1968. – 339 с.

3. *Выготский Л. С.* Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во «Смысл»; Изд-во «Эксмо» 2005. – 1136 с. – (Библиотека всемирной психологии).

4. *Карпенко З. С.* Аксіологічна психологія особистості / З. С. Карпенко. Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. – 512 с.

5. *Костюк Г. С.* Избранные психологические труды / Г. С. Костюк; под ред. Л. Н. Проколиенко. – М. : Педагогика, 1988. – 304 с.

6. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.

7. *Роменець В. А.* Предмет і принципи історико-психологічного дослідження / В. А. Роменець // Психологія і суспільство. – 2013. – № 2. – С. 6–27.

8. *Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с. – (Серия «Мастера психологии»).

9. *Сафонік Л. М.* Буттєвість сенсу людського життя / Л. М. Сафонік. – Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2016. – 350 с.

10. *Титаренко Т. М.* Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.

11. Фурман А. А. Психологія особистості: ціннісно-орієнтаційний вимір : монографія / А. А. Фурман. – Одеса : ОНПУ; Тернопіль : ТНЕУ, 2016. – 312 с.
12. Фурман А. В. Володимир Роменець як методолог психософійного духу / А. В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2011. – № 2. – С. 7–14.
13. Фурман А. В. Світ методології / А. В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2015. – № 2. – С. 47–60.
14. Frankl V. E. Man's search for ultimate meaning. – Cambridge, Massachusetts, 2000. – 197 p.

#### REFERENCES

1. Abulhanova-Slavskaia, K. A. (1991). Strategiia zhizni [Life strategy]. Moscow : Mysl (rus).
2. Ananyev, B. G. (1968). Chelovek kak predmet poznaniia [Human as an object of cognition]. Leningrad : Izd-vo LGU (rus).
3. Vygotskiy, L. S. (2005). Psikhologiya razvitiia cheloveka [Psychology of development human]. Moscow : Smysl; Eksmo (rus).
4. Karpenko, Z. S. (2009). Aksiolohichna psikhohiia osobystosti [Axiological psychology of personality]. Ivano-Frankivsk : Lileia-NV (ukr).
5. Kostjuk, G. S. (1988). Izbrannyje psichologicheskije trudy [Selected psychological works]. Moscow : Pedagogika (rus).
6. Leont'jev, A. N. (1975). Deyatelnost'. Soznaniye. Lichnost [Activities. Consciousness. Personality]. Moscow : Politizdat (rus).
7. Romenets, V. A. (2013). Predmet i pryntsyipy istoriko-psichologichnogo doslidzhenn'a [Subject and principles of historical and psychological research]. *Psikhohiia i suspilstvo* [Psychology and society], 2, 6-27 (ukr).
8. Rubinshteyn, S. L. (2003). Bytie i soznaniye. Chelovek i mir [Being and consciousness. Human and the world]. Sankt-Peterburg : Piter (rus).
9. Safonik, L. M. (2016). Buttievist' sensu liuds'koho zhytt'a [Being of the meaning of human life]. Lviv : LNU named Ivan Franko (ukr).
10. Tytarenko, T. M. (2003). Zhyttevyj svit osobystosti: u mezhakh i za mezhamy budennosti [Life world personality: inside and outside the ordinary]. Kyiv : Lybid' (ukr).
11. Furman, A. A. (2016). Psikhohiia osobystosti: tsinnisno-orientatsiyniy vimir [Personality Psychology: value-orientation dimension]. Odesa : ONPU; Ternopil: TNEU (ukr).
12. Furman, A. V. (2011). Volodymyr Romenets yak metodoloh psykhsosofiynoho dukhu [Vladimir Romenets as methodologist of psychosofity spirit]. *Psikhohiia i suspilstvo* [Psychology and society], 2, 7-14 (ukr).
13. Furman, A. V. (2015). Svit metodolohiji [World methodology]. *Psikhohiia i suspilstvo* [Psychology and society], 2, 47-60 (ukr).
14. Frankl, V. E. (2000). Man's search for ultimate meaning. Cambridge, Massachusetts.

#### Anatolii Furman

#### PERSONALITY IN THE FORM-MANIFESTATION OF MEANING-LIFE ORIENTATION

*The article is devoted to the theoretical and methodological substantiation of the conceptual foundations for the emergence of a mature personality in the full realization of one's own potential, the holistic self-disclosure of all its existential manifestations in the space of being, taking into account the established system of meaningful orientations. Meanings organize the basic goal of life-activity, and senses are distinguished by the specificity of the goals set before the personality in a particular life situation. Senses are identified by a person with interests, what determines the direction of her activity, life principles and behavioral prescriptions, and meanings are personified with ideological representations of the individual about reflexive-objective prerequisites and laws of the world order and are organized into a system of spiritual priorities on the way to finding their own life purpose.*

*If the meaning of being is transcendental with respect to the human nature, then the sense of life is immanent to the socio-cultural reality of the human phenomenon. Senses reflect the highest level of individual needs, which are perceived by the individual and acquire for him a personal significance, meanings also regulate the interests, knowledge, values, norms, moral precepts, cultural attitudes, basic for people, groups, peoples, mankind etc. In the mind of a person Its meanings and senses are organized holistically, although they have a different level of manifestation in everyday activities and are marked by different priorities for the individual, which is initiated by the environment of her immediate existence tions and individual features and characteristics of development. The meaning-life sphere is a system of personal mental formations of human consciousness that determines the emergence of senses, values, personified priorities, claims and accordingly implements them in the activities and deeds of spiritualized self-realization. Meaning-life orientation of the person become a model-criterion of personal self-expression, which opens the boundless horizons of possible full-scale self-realization of human in the existential space of his being.*

**Keywords:** vitacultural environment, covital modus of being, self-realization of personality, senses, meanings, meaning-life orientations.

УДК 159.9.01

doi: 10.15330/ps.8.1.83-89

**Тетяна Титаренко**

Інститут соціальної та політичної психології НАПН України

tytarenkotm@gmail.com

**ЩАСТЯ ЯК ОСОБИСТІСНА РЕАЛІЯ:  
ПЕРЕЖИВАННЯ, РЕФЛЕКСУВАННЯ, КОНСТРУЮВАННЯ**

У статті розглянуто результати проведеного на користувачах соціальних мереж емпіричного дослідження щастя як особистісної реалії, що переживається, рефлексується, конструюється. Показано, що багатовимірне семантичне поле щастя, домінуюю якого є баланс, спокій, рівновага, поєднує певні переживання та інтерпретації життєвих подій, що вступають у смислові відношення одне з одним. В результаті аналізу способів безпосереднього переживання щастя (Я-чуттєве) виділено наступні тематичні рубрики: гармонія (36,6%); радість (26,8%); любов (26,8%); життя (12,2%); самоприйняття (9,8%), творчість (7,3%). В результаті аналізу способів усвідомлення змісту стану щастя (Я-рефлексивне) виділено наступні тематичні рубрики: оптимісти (21,9%), люблячі (21,9%), творці (19,5%), Я (17,1%), гармонійні (14,6%). Серед умов досягнення щастя найчастіше зустрічалися наступні тематичні рубрики: любов, кохання (36,6%), спілкування (24, 4%), самореалізація (24,4%), розвиток (14,6%), Я і моє життя (9,8%), подорожі (9,8%). Порівняння підходів до щастя з боку Я-чуттєвого та Я-рефлексивного засвідчило, що перший конструюється з переживань спокою, радості, кохання, тоді як другий – з переконань про значення оптимізму, любові і творчості при створенні історії життя. Можна вважати, що швидкоплинний стан щастя стає стійкою особистісною реалією, коли підходи чуттєвого і рефлексивного Я синхронізуються.

**Ключові слова:** семантичне поле щастя, особистісна реалія, Я-чуттєве, Я-рефлексивне, переживання станів, інтерпретація подій.

**Постановка наукової проблеми та її значення.** Тематика щастя, незважаючи на свою актуальність, залишається недостатньо дослідженою психологічною наукою. І це дивно, адже статистика свідчить, що щасливі люди менше хворіють, продуктивніше працюють, довше живуть, народжують більш здорових дітей, відчутно підвищуючи економічний розвиток власних країн.

Вплив зовнішніх чинників на переживання щастя не є лінійним. Дехто виявляється більш залежним від навколишнього середовища, а дехто почувається досить благополучно, переживає стан щастя навіть в умовах тривалої травматизації, яку принесла жителям України гібридна війна.

З 2006 року у світі почав використовуватися Міжнародний індекс щастя (*Happy Planet Index*), який відтворює добробут людей і стан навколишнього середовища у різних країнах світу. Індекс виник тому, що порівняння рівня життя у різних країнах за показниками ВВП (валового внутрішнього продукту) чи ІРЛП (індексу розвитку людського потенціалу, що є інтегральним показником рівня життя, грамотності, освіченості та довголіття) далеко не завжди відтворює реальний стан справ. У 2011 році королівство Бутан внесло на порядок денний ООН питання можливостей розповсюдження політики національного щастя у світі. До цієї ідеї приєдналися 66 країн, включаючи Британію і Австралію. В результаті Генеральна асамблея ООН ухвалила резолюцію, згідно з якою саме рівень щастя має стати провідним показником розвитку країн.

Є підстави вважати, що психології теж слід розглядати рівень щастя як основний показник розвитку особистості. Адже мета чи не кожної людини – бути насамперед щасливою, а не багатою чи знаменитою.

**Аналіз основних досліджень.** Питання «Чи можна за гроші купити щастя?» є одним з найнебезпечніших і найфундаментальніших в економіці та соціальних науках взагалі [1]. Численні дослідження, що проводяться у межах економічної психології, свідчать, що однозначного причинного зв'язку між рівнем доходу і станом щастя немає.

Більше 40 років назад американський професор економіки Ричард Істерлін провів спочатку в Японії, а потім в 19-ти інших країнах з дуже відмінними культурними

традиціями широкомасштабне дослідження, завдяки якому довів, що вплив зростання ВВП (внутрішнього валового продукту) на коефіцієнт щастливості громадян є досить обмеженим. У післявоєнній Японії з її «економічним дивом» люди щороку почувалися дедалі щасливішими. Однак як тільки прибуток на душу населення досяг відносно високого рівня, люди стали радіти набагато менше. Парадокс Істерліна увійшов у підручники, довідники, енциклопедії [4; 5].

У кроскультурному дослідженні, що проходило на території 40 країн, E.Diener, Ch.Scollon, Sh.Oishi, V.Dzokoto, M.Suh показали, що зв'язок між прибутком і щастям найяскравіше відстежується у респондентів, які перебувають за межею бідності. Саме ця частина населення має вкрай низький рівень задоволеності життям [3]. Нещодавно проведене у Великій Британії дослідження свідчить, що для представників середнього класу зовнішні ресурси, наприклад суспільні відносини, гроші і праця, є зовсім не такими пріоритетними для досягнення щастя, як індивідуальні [6].

У розвинених країнах, які забезпечують своїм громадянам можливості задоволення базових потреб, підвищується значущість комунікативного чинника для переживання щастя. Виявляється, що відновлення просоціальних зв'язків, прояви альтруїстичної поведінки найбільше сприяють щастю, благополуччю, довголіттю [8].

Обґрунтовано виглядає широко відома концепція психологічного благополуччя C. Ruff, в якій благополуччя не зводиться до гедоністичних задовольень, а пов'язане насамперед з розвитком і самореалізацією особистості. Серед складових благополуччя автор виділяє самоприйняття, позитивні стосунки, особистісне зростання, наявність мети, сенсу, здатність адаптуватися до складних зовнішніх умов відповідно до особистих потреб та цінностей та автономність у мисленні і поведінці [9].

За результатами дослідження уявлень про щастя представників середнього класу Британії, виявилось, що люди розташовують себе всередині різних дискурсів, коли вони думають і спілкуються про щастя. Панівним для Британії є так званий «терапевтичний дискурс» з його розумінням щастя як індивідуального і нормативного виклику, що передбачає турботу про себе і самопізнання. Людина може зробити себе щасливою сама, і саме цьому присвячено більшість пропозицій терапевтичної індустрії та літератури з самодопомоги [6, с. 313].

Перспективними є дослідження щастя D. Kahneman, який порівнює емоційну, інтуїтивну і усвідомлену, раціональну сторони особистості, які продукують абсолютно різні концепції щастя. Наше «я, яке відчуває», (називатимемо його чуттєвим), перебуває у теперішньому часі, тоді як «я, яке пам'ятає, згадує» (називатимемо його рефлексивним), перебуває у минулому. Для чуттєвого Я важливо, чи все добре у даний момент, а для рефлексивного важливо, як все було в цілому. Особистість переживає за цілісну повість власного життя і дуже хоче, щоб її історія вийшла хорошою, а головний герой – достойним. Виявляється, що оцінка як всього життя, так і окремих епізодів має пріоритетне значення порівняно з тривалістю та інтенсивністю реальних переживань.

Виходить, що особистість – це насамперед наше рефлексивне Я, а не Я чуттєве, хоча саме Я чуттєве власне і проживає щоденно наше життя, насолоджуючись чи страждаючи. Ми живемо під тиранією пам'ятливого рефлексивного Я і часто-густо щось робимо саме заради нього. Це Я вважає щастям задоволеність людини своїми думками про власне життя, а не реальними переживаннями [7].

**Метою статті** є дослідження щастя як особистісної реальності, що переживається, усвідомлюється, конструюється. Завданнями емпіричного дослідження є, по-перше, визначення семантичного поля поняття щастя, як його конструюють сучасні українці, по-друге, рубрикація способів безпосереднього розуміння щастя, по-третє, з'ясування умов щастя, його персоніфікованих джерел, по-четверте, порівняння уявлень про щастя Я-чуттєвого та Я-рефлексивного.

**Методи та методики.** Ми звернулися до користувачів соціальних мереж зі статусом «друзі» з проханням взяти участь у невеличкому експрес-опитуванні.

Респондентам було запропоновано 3 запитання, що використовувалися у дослідженні L. Нуман [6]: 1) Що таке щастя, на Вашу думку? 2) Що може зробити Вас найщасливішою людиною? 3) Хто є найщасливішою людиною і чому? В опитуванні взяли участь 42 особи віком від 21 до 66 років, більшість з яких склали жінки.

Запитання вишикувалися за принципом «сислової цибулини». Перше дозволяло зосередитися на безпосередньому досвіді та висловити те, що було запозичене чи усвідомлене раніше і формулювалося та обговорювалося не раз. Друге запитання дозволяло наблизитися до менш асимільованого досвіду, допомагало усвідомити можливості інтенсифікації та індивідуалізації переживання щастя. Третє дозволяло відсторонитися від власних емоційних станів та життєвих подій і побачити щастя очима спостерігача, який більше аналізує, порівнює, думає, ніж згадує і переживає. Така тришарова композиція, безумовно, сприяла поглибленню розуміння щастя як вкрай важливої особистісної реалії.

Відповіді, оброблені за допомогою методу контент-аналізу, дали змогу скласти відповідний тезаурус близьких за змістом слів і словосполучень, що передбачає можливість подальшого їх структурування за тематичними рубриками.

Незважаючи на те, що опитаних було 42, відповідей ми отримали значно більше, адже деякі люди давали водночас по два-три і більше визначень, поєднуючи дуже різні за змістом стани, наприклад, стан рівноваги, задоволеність собою та взаєморозуміння в сім'ї.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз отриманого тезаурусу понять, якими найчастіше описують стан щастя, дозволив виділити наступні тематичні рубрики, що об'єднали близькі за змістом поняття.

Найбільш наповнена тематична рубрика отримала назву «гармонія». Більше третини опитаних (36,6%), відповідаючи на питання «Що таке щастя?» пропонують дефініції, в яких визначають щастя через стан балансу, гармонії, спокою, рівноваги («відчуття гармонії внутрішнього і зовнішнього світів», «глибинне переживання резонансу з буттям як таким», «стан балансу на тілесному, душевному, екзистенційному, духовному рівнях», «коли ти в рівновазі», «стан лагідного спокою»).

Другу тематичну рубрику, яка отримала назву «радість», наповнили своїми відповідями 26,8% опитаних. Кожен четвертий визначає щастя як емоційний стан захоплення, радості, повноти переживання моменту, ейфорії («коли твої емоції зашкалюють, а ти не можеш їх пояснити, такий "політ"», «радість, піднесеність та легкість буття», «ейфорія без штучного стимулятора», «насолота тим, що є»).

Третя тематична рубрика отримала назву «любов». До неї були включені відповіді тих, хто визначає щастя як любов, кохання, турботу про близьких, наявність взаєморозуміння і підтримки в сім'ї. Такі відповіді зустрічалися у 26,8% опитаних («глибока впевненість у любові близьких, яка зігріває», «стан любові – гармонія гормонів», «значущі інші», «благополуччя тих, кого любиш»).

Четверта тематична рубрика отримала назву «життя» (12,2%) і поєднала відповіді респондентів, які вважали щастям переживання самого процесу життя («наповненість життя почуттями, думками, змістами, його значущість», «легкість буття», «я – відчуваю, переживаю, живу»).

У п'ятій тематичній рубриці під назвою «самоприйняття» (9,8%), зібрано відповіді респондентів, які визначали щастя через впевненість у собі, самоповагу, задоволеність собою («можливість відчувати, що те, яким ти є, – це найкращий з можливих варіантів», «коли ти задоволений собою», «зрілість як повага себе та інших»).

До шостої тематичної рубрики, яка отримала назву «творчість», зверталися у своїх визначеннях 7,3% опитаних. Рубрика поєднала відповіді, в яких щастя визначалося як плідність, творчість, захопленість діяльністю, створення сенсів («щось близьке до відчуття потоку, в якому все, що ти робиш, дарує не лише занурення, а й створення сенсу», «плідність, врожайність існування», «можливість створювати»).

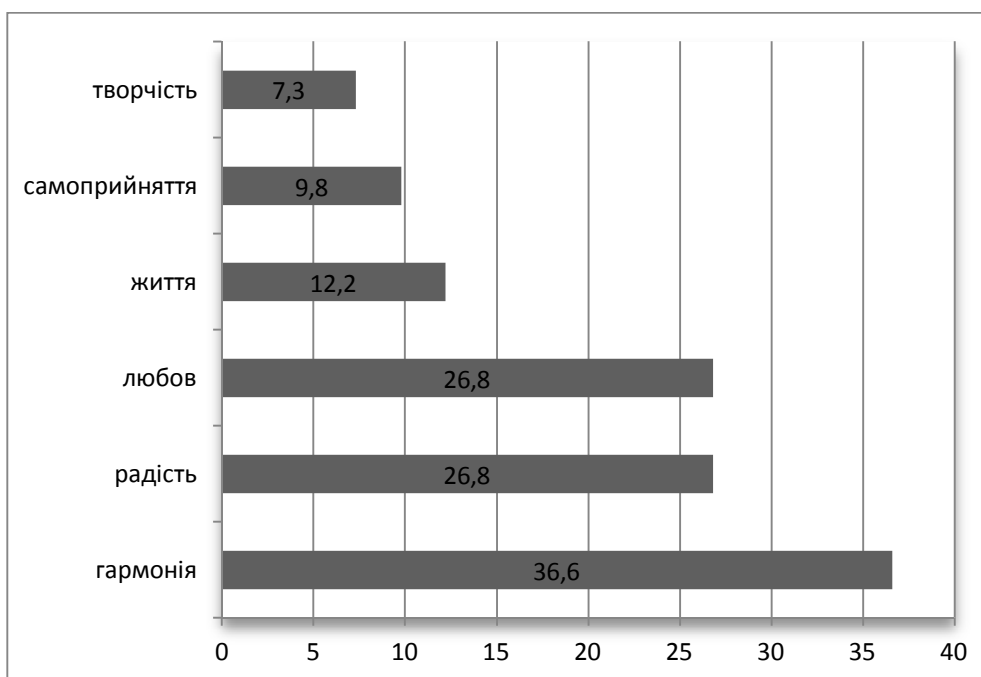


Рис. 1. Найчастотніші тематичні рубрики тезаурусу «щастя»

Інтерпретуючи відповіді на друге запитання, ми зосередилися на аналізі умов щастя, його джерел, стимуляторів, «підсилювачів смаку». Було виділено наступні тематичні рубрики.

Перша тематична рубрика отримала назву «любов» і була наповнена відповідями більш ніж третини респондентів (36,6%). Серед умов, що сприяють досягненню щастя, називали кохання до близької людини, любов до власних дітей, своєї сім'ї, самого себе, до Бога, («освідчення у коханні коханого», «моя доня, спільний і якісно проведений час з сім'єю», «співпереживання ейфорії з близькою людиною»).

Друга тематична рубрика отримала назву «спілкування» (24,4%) і була наповнена відповідями респондентів щодо спільності, взаємодії, спільного відпочинку, співпраці («спілкування з друзями», «спілкуватися, обмінюватися досвідом», «ресурсне середовище, колеги, співпраця»).

Третю рубрику, яка за наповненням була така ж, як і попередня (24,4%), названо «самореалізація». До неї увійшли відповіді респондентів, в яких умовою щастя називали досягнення успіху, творчість («реалізація того, що я задумала у значущих для мене сферах життя», «справдження життєвих планів», «власна справа (навчальні проекти, тренерство)»).

У четвертій тематичній рубриці, що отримала назву «розвиток», об'єднано відповіді респондентів (14,6%), які вважають важливою умовою щастя динаміку, рух, саморозвиток («людина відчуває щастя у власному розвитку та зростанні внутрішніх сил», «рух – фізичний, професійний, різний», «відчуття, знання, розуміння, що мій дух рухається вгору»).

П'ята тематична рубрика (9,8%) отримала назву «я і моє життя». Вона складається з відповідей респондентів, які вважають, що найщасливішими їх робить власне життя, особисті зусилля («найщасливіша, коли сама такою себе зробила», «коли ти навчився безумовної радості від того, що ти є», «найщасливішою мене робить те, що я живу»).

Шоста тематична рубрика отримала назву «подорожі». Про значущість мандрівок для щастя говорив практично кожен десятий (9,8%). Йшлося про «спільну подорож з близькими людьми», «комфортне життя з можливістю подорожувати».

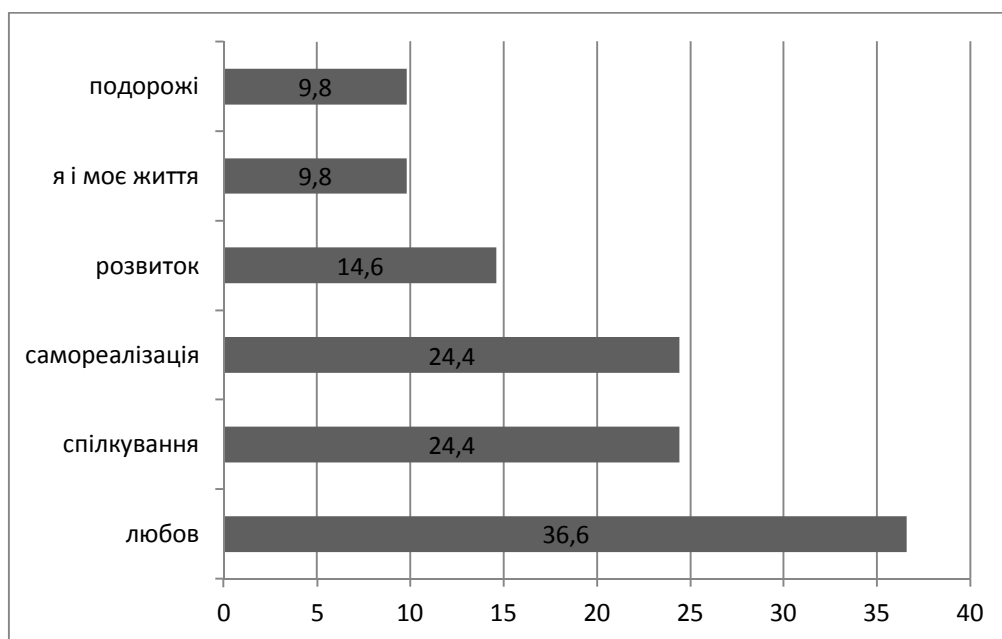


Рис. 2. Найчастотніші тематичні рубрики тезаурусу «умови щастя»

Перенесення акценту з самого феномену щастя на його умови дозволило побачити нові ракурси цього складного феномену. Для декого на першому місці зазвучала свобода, наявність власної справи, ресурсного середовища, однодумців, вільного часу, здатності допомагати іншим, відчуття своєї корисності. А дехто розкрив заповітні мрії про приватну оселю (бажано з вікнами на ліс), відпочинок, комфортне життя чи уявив такі прості і приємні речі, як гарна квітка, цікава книжка, тортик після тренування чи запашний чай.

Відповіді на третє запитання «Хто є найщасливішою людиною і чому», за нашою гіпотезою, мали б дати змогу побачити менш емоційно забарвлені, менш ситуативні, більш зважені, раціональні, можливо, трохи відсторонені відповіді. Ми вважали, що у цьому випадку має активніше проявитися Я рефлексивне, а не Я чуттєве у тому трактуванні, які цим аспектам особистості дав D. Kahneman.

В результаті аналізу тезаурусу понять, якими описують найщасливішу людину, було виділено наступні тематичні рубрики.

До першої рубрики, що отримала назву «оптимісти» (21,9%), увійшли відповіді респондентів, які вважають найщасливішими тих, хто здатний любити життя, насолоджуватися ним («той, хто дозволяє собі бути щасливим – бачити, використовувати, створювати моменти для щастя», «всі, хто усвідомлює почуття любові до життя і світу в цілому», «людина, що має натхнення та снагу до життя, по-дитячому відверта і щира як із собою, так і з іншою реальністю»).

До другої рубрики, що отримала назву «люблячі» (21,9%), увійшли відповіді респондентів, на думку яких найщасливішими можуть бути люди, здатні любити, закохані пари, люблячі батьки («закохані у найвищі хвилини кохання», «батьки, які бачать успіхи своїх дітей», «ті, хто в змозі любити не тільки людей, а й себе», «матері у момент народження дитини»). Ці дві рубрики виявилися однаковиими за наповненням і близькими за змістом. Адже у першій йдеться про любов до життя, а у другій – про любов до людей.

У третій рубриці, яку було названо «творці» (19,5%), були об'єднані відповіді респондентів, які вважають найщасливішою творчу людину, дослідника, митця («той, хто відчуває, що його життя наповнене сенсом власних творчих зусиль у будь-якій сфері», «дослідник, який усвідомлює масштаб щойно зробленого ним наукового відкриття, яке змінить життя людства», «митець, який завершує велику працю і бачить, що вона заворожує не тільки його»).

Четверта рубрика, названа «Я» (17,1%), складається з відповідей, в яких респонденти висловлюють свою впевненість у тому, що саме вони є найщасливішими

людьми («Я, бо це моє життя і воно мені дуже подобається. Дуже. В усіх проявах, навіть у дуже складних», «Я. Бо я живу, насолоджуюся життям, маю змогу бачити цей світ, спілкуватися з коханими людьми, пізнавати нове, ділитися досвідом і знаннями з іншими», «я сам»).

У п'ятій рубриці, названій «гармонійні» (14,6%), зібрано відповіді респондентів, які вважають найщасливішими людей, які досягли балансу, рівноваги, гармонії («тибетські монахи, бо вони досягли внутрішньої рівноваги у цьому світі», «людина, що гармонізувала свої очікування з досягненнями», «найщасливішими людьми є «філософи по житті» з душевною, духовною та фізичною гармонією»).

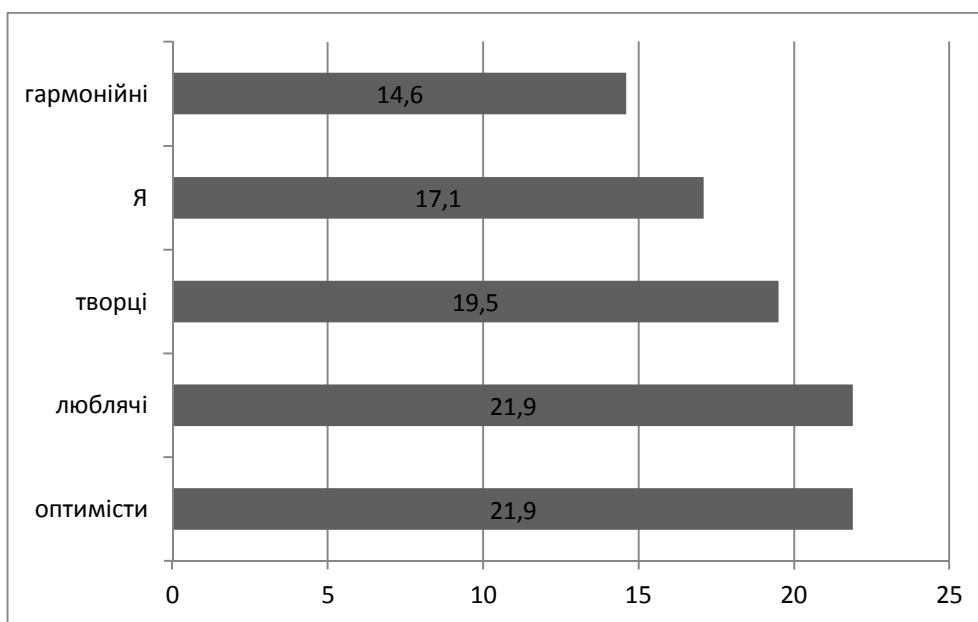


Рис. 3. Найчастотніші тематичні рубрики тезаурусу «найщасливіша людина»

Решту відповідей не вдалося об'єднати у тематичні групи, бо спостерігалось велике розпорошення змістових характеристик. Для деякого найщасливішою людиною є «мандрівник, який не має однієї-єдиної мети чи одного сенсу, який можна втратити, не прив'язаний до речей, готовий сприймати все, що відбувається», а для іншого – «той, хто усвідомлює себе як духовну істоту і Воїна Добра і відчуває Божу Руку на своєму шляху». Один респондент написав, що найщасливішими є «мудрі люди, які мали великий досвід подолання і насолоди тим, що мали, що отримали, ті, що зрозуміли сенс власного існування», інший дав цілковито парадоксальну відповідь: «на жаль, іноді це ідіот, який не знає, що він нещасний».

#### Висновки і перспективи дослідження.

Багатовимірне семантичне поле щастя поєднує певні переживання та інтерпретації психічних станів та життєвих подій, що вступають у смислові відношення одне з одним. Домінантою семантичного поля щастя є баланс, спокій, рівновага, об'єднані у поняття гармонії.

Аналіз способів безпосереднього розуміння щастя (підходи Я-чуттєвого) дозволив виділити наступні тематичні рубрики: гармонія (36,6%); радість (26,8%); любов (26,8%); життя (12,2%); самоприйняття (9,8%), творчість (7,3%).

Визначення умов щастя, його стимуляторів і джерел дозволило побачити можливості індивідуалізації, персоніфікації цієї особистісної реалії. Серед умов досягнення щастя найчастіше зустрічалися наступні тематичні рубрики: любов, кохання (36,6%), спілкування (24,4%), самореалізація (24,4%), розвиток (14,6%), Я і моє життя (9,8%), подорожі (9,8%).

Розгляд тезаурусу понять, якими описують найщасливішу людину, дозволив відсторонитися від індивідуально пережитих емоційних станів та життєвих подій і



побачити щастя очима спостерігача, який більше аналізує, порівнює, думає. У підходах Я рефлексивного було виділено наступні тематичні рубрики: оптимісти (21,9%), люблячі (21,9%), творці (19,5%), Я (17,1%), гармонійні (14,6%).

Порівняння підходів до щастя Я-чуттєвого та Я-рефлексивного свідчить, що перший конструюється з переживань спокою, радості, кохання, тоді як другий – з переконань про значення оптимізму, любові і творчості при створенні історії про життя. Можна вважати, що швидкоплинний стан щастя стає стійкою особистісною реалією, коли підходи чуттєвого і рефлексивного Я синхронізуються.

Перспективою є дослідження особистісних профілів, для яких характерно домінування рефлексивного чи чуттєвого «я» з їхнім специфічним уявленням про щастя. Бажано було б також визначити вплив віку, статі, соціального статусу та інших характеристик особистості на переживання та рефлексування стану щастя, створення умов для його досягнення.

1. Caporale, G. (2009) Income and happiness across Europe: Do reference values matter? / G. M. Caporale, Y. Georgellis, N. Tsitsianis, Y. P. Yin // Journal of Economic Psychology, 30, 42-51.

2. Cohen, A. (2002). The Importance of Spirituality in Well-Being for Jews and Christians. Journal of Happiness Studies, Vol. 3; is. 3, 287-310.

3. Diener, E., Scollon, Ch. N., Oishi, Sh., Dzokoto, V., Suh, M. E. (2000). Positivity and the Construction of Life Satisfaction Judgments: Global Happiness Is Not the Sum of Its Parts. Journal of Happiness Studies, 1(2), 159–176.

4. Easterlin, R. (2006). Life cycle happiness and its sources: Intersections of psychology, economics and demography. Journal of Economic Psychology. – vol. 27, issue 4, 463-482.

5. Easterlin, R. (2001). Income and happiness: Towards a unified theory // The economic journal, 2001, vol. 111, issue 473, 46-84.

6. Hyman, L. (2014). Happiness: Understanding Narratives and Discourses. London : Palgrave MacMillan.

7. Kahneman, D. (2011) Thinking, Fast and Slow. – New York : Farrar, Straus & Giroux.

8. Post, S. (2005). Altruism, Happiness, and Health: It's Good to Be Good // International Journal of Behavioral Medicine. Vol. 12, 2, 66-77.

9. Ryff C., Singer B. (2008). Know thyself and become what you are: a eudemonic approach to psychological well-being. Journal of Happiness Studies 9:13-39.

### **Tetyana Tytarenko**

#### **HAPPINESS AS A PERSONAL REALITY: EXPERIENCING, REFLEXING, CONSTRUCTING**

*The article examines the results of empirical research conducted on the social networks users upon the happiness as a personal reality which can be experiential, reflexive, and constructive one. It is shown that a multidimensional semantic field of happiness, which has dominants in balance, calmness, and equilibrium, combines certain experiences and interpretations of life events by means of semantic relations with each other. As a result of the direct experiencing of happiness analysis (I-sensual) the following thematic sections are highlighted: harmony (36,6%); joy (26,8%); love (26,8%); life (12,2%); self-acceptance (9,8%), creativity (7,3%). As a result of the ways to understand the state of happiness analysis (I-reflexive) the following thematic sections are highlighted: optimists (21,9%), loving (21,9%), creators (19,5%), Me (17,1%), harmonious (14,6%). Among the approaches to achieve the happiness the following thematic sections are met most often: love, dearness (36,6%), communication (24,4%), self-realization (24,4%), development (14,6%), Me and my life (9,8%), travels (9,8%). The comparison of the approaches to happiness from the I-sensual and the I-reflexive parts has shown that the first one is constructed on experiences of peace, joy and love, while the second one is constructed on the beliefs about optimism, love and creativity meaning in the life story creation. We can assume that the fleeting state of happiness becomes a stable personal reality, when the approaches of sensual and reflexive I are synchronized.*

**Keywords:** semantic field of happiness, personal reality, I-sensual, I-reflexive, conditions experiencing, events interpretation.

УДК 159.923.2:316.37  
doi: 10.15330/ps.8.1.90-96

**Олена Злобіна**

Інститут соціології НАН України  
ezlobina@ukr.net

## ВІД ЮНОСТІ ДО МОЛОДОСТІ: МОЖЛИВОСТІ ЕПІГЕНЕТИЧНОЇ МОДЕЛІ В СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ АНАЛІЗІ

*Статтю присвячено аналізу можливостей застосування міждисциплінарного підходу в дослідженнях трансформацій конструкту ідентичності. Виокремлено обмеженості дослідження стадій циклічних підходів. Запропоновано застосувати стадійний підхід в аналізі вікової групи «молодь» з метою верифікації положення про її диференціацію на різні вікові підгрупи, які відрізняються статусами ідентичності. Теоретичним підґрунтям дослідження є теорія психогенетичного розвитку особистості Е. Еріксона та статусна динамічна модель розвитку ідентичності Дж. Марсія. Емпіричну основу склали матеріали аналізу 14 фокус-групових дискусій, проведених у молодіжних аудиторіях: 7 груп з молоддю у віці 18-21 рік і 7 з молоддю у віці 26-30 років. Підтверджено внутрішню диференціацію вікової стадії «молодість». Показано, що динаміка психогенезу на цій стадії характеризується домінуванням дифузного статусу у молодшій групі та статусу досягненості у старшій. Інші статуси зустрічаються значно рідше. Наявний емпіричний матеріал не дає можливості простежити чинники, які зумовлюють зафіксовані відмінності, проте отримані в ході дослідження типові портрети зазначених груп дозволяють розвинути міждисциплінарний підхід до проблеми персоногенезу та застосувати його можливості для вироблення стратегії дослідження «процесу переходу» від стадії до стадії.*

**Ключові слова:** психогенетичний розвиток, молодь, статуси ідентичності, динаміка персоногенезу, соціокультурний аналіз.

**Постановка проблеми.** Проблематика розвитку особистості в суспільстві за визначенням має міждисциплінарний характер, оскільки потребує аналізу взаємодії як психологічних, так і соціокультурних детермінант. Проте дотепер у психології увага дослідників зосереджується переважно на внутрішньоособистісних процесах, концентруючись навколо конструкту его-ідентичності. Водночас соціологи акцентують увагу на дослідженні соціальної ідентичності. В результаті обидва підходи страждають на обмеженість, а загальна картина персоногенезу набуває ознак фрагментарності. На це, до речі, вказував і сам Е. Еріксон, який зазначав, що «соціологи іноді намагаються з метою більшої точності застосовувати такі терміни, як "криза ідентичності", "тотожність самому собі" або "сексуальна самосвідомість", до явищ, які краще піддаються вимірюванню.... Заради логічної або експериментальної гнучкості (і на догоду науковому співтовариству) вони намагаються тлумачити ці терміни у зв'язку з соціальними ролями, рисами характеру або уявленнями людей про себе, ігноруючи менш податливі і більш ... важливі значення терміну» [12, с. 24]. З іншого боку, і «традиційний психоаналіз не в змозі повністю осягнути ідентичність, тому що він не виробив термінології, яка описує середовище. Певні прийоми психоаналітичного міркування, прийоми розгляду середовища як "зовнішнього світу" або "об'єктивного світу" не враховують її всеосяжної реальності [12, с. 32]. Очевидно сама природа взаємозв'язку особистості і суспільства потребує комплексного аналізу, проте і дотепер застереження, висловлені автором епігенетичної теорії, залишаються актуальними принаймні щодо вітчизняного наукового дискурсу, в якому відсутні спроби застосувати міждисциплінарний підхід щодо дослідження трансформацій конструкту ідентичності.

**Аналіз останніх досліджень.** Зважаючи на величезну кількість робіт, присвячених аналізу становлення та розвитку ідентичності, розглянемо нижче лише типові приклади психологічних та соціологічних публікації останніх років з метою окреслити можливі напрями міждисциплінарного діалогу в соціокультурному аналізі. Вплив соціокультурних чинників на формування ідентичності особливо важливий на стадіях юнацтва та молодості. Саме вони задають в цей період систему координат, по яких орієнтується особистість при визначенні напрямів розвитку. Надалі будемо розглядати лише

дослідження цих стадій, де в якості ключового індикатора використано зміни у системі ціннісних орієнтацій.

Показово, що хоча представники різних соціогуманітарних дисциплін акцентують свою увагу на різних зрізах проблеми формування та становлення ідентичності, в назвах їхніх досліджень зазвичай фігурують ті самі ключові поняття – «молодь» та «ціннісні орієнтації», до яких додаються дисциплінарні маркери. Філософи переносять проблематику у контекст духовності [11], психологи уточнюють, що йдеться про роль цінностей та ціннісних орієнтацій у розвитку особистості [3], соціологи додають аналізу динамічності, зосереджуючись на змінах в соціальному просторі і часі [8], педагоги акцентують увагу на вихованні [6]. Водночас усі ці розвідки чітко концентруються в межах конкретної стадії психогенезу, що робить перспективним застосування епігенетичної моделі розвитку в якості спільного теоретичного підходу.

У вітчизняному психологічному дискурсі епігенетичний підхід застосовується насамперед у дослідженнях, присвячених особистісному самовизначенню в ранній юності. Акцент тут робиться на ціннісному самовизначенні. Вдалим прикладом такого підходу є, на наш погляд, спроба В. Сметаняка дослідити особливості ціннісного самовизначення старшокласників [7]. Автор запропонував концептуальну модель, основу якої склали принцип інтегральної суб'єктності З. Карпенко, теоретичне уявлення про рівні цільової спрямованості Я. Васильєва та рівні репрезентації смисложиттєвих орієнтацій Д. Леонтьєва. Виявилось, що особливостями ціннісного самовизначення старшокласників є розширення діапазону й ієрархізація усвідомлюваних мотивів цілісної життєдіяльності, що забезпечує перехід до більш високого рівня ціннісного самовизначення особистості. Проте за межами дослідження залишився сам процес входження особистості в ціннісний простір, який априорі розглядається дослідником як незалежна змінна. Застосування більш широкої соціокультурної перспективи відкриває тут нові можливості для розширення меж аналізу.

Слід зазначити, що навіть у психологічних дослідженнях цінностей молоді, де звернення до положень Еріксона мало б бути однією з ключових теоретичних засад, ідеї епігенетичного розвитку затребувані далеко не завжди. Наприклад, О. Зазимко, досліджуючи психологічні особливості формування життєвих цінностей у юнацькому віці, фіксує суттєве розмаїття смислових інтерпретацій у групі респондентів віком 18-25 років [2]. Але з чим пов'язані ці відмінності залишається невизначеним, хоча теоретично тут мали б якраз спрацювати запропоновані Дж. Марсія стадії розвитку ідентичності [16].

Типовою є ситуація, коли дослідження ціннісних орієнтацій молоді формально ніби пов'язується автором зі становленням особистості, проте фактично нікуди не просувається від вже доведеного ще автором епігенетичної теорії. Наприклад, О. Коханова констатує у висновках свого емпіричного дослідження, що отримані результати підтверджують типові закономірності юнацького віку, що насправді навряд чи варто перевіряти. А от виявлення того, що саморозвивальна система цінностей переважає у молоді саморепрезентативну, було б дійсно цікаво якось обґрунтувати, тому що відсилка авторки до фроммівських «бути» та «здаватися» залишається просто констатацією і мало що пояснює [3].

Ці приклади підтверджують, що навіть у суто психологічних вітчизняних дослідженнях евристичний потенціал епігенетичної теорії використаний ще далеко не повною мірою.

З іншого боку, в соціологічних розвідках наголос переноситься з особистісних змін на трансформації в системі цінностей, що пов'язані зі змінами в суспільстві. Особистість стає тут радше функцією ціннісного простору, ніж самостійним суб'єктом. Наприклад, Н. Левковська, порівнюючи результати соціологічних досліджень ціннісних орієнтацій молоді 1960 – 1980-х років з цінностями, характерними для молодого покоління 90-х та нульових років, констатує, що для більшості молоді стійким «базисом» існування стали індивідуалістські цінності, а частина молоді взагалі залишилася без морального і

соціального фундаменту свого життя і ні в що не вірить. Висновок авторки про те, що це є наслідком прийняття ціннісних орієнтацій, продиктованих реаліями сучасного життя, в принципі не викликає заперечень, але дуже спрощує картину, насамперед через те, що молодь розглядається як пасивний реципієнт зовнішніх впливів [4].

У соціологічному дискурсі панує погляд на проблему «ззовні». В центрі дослідницької уваги не стільки розвиток особистості, скільки складний взаємовплив процесів соціалізації молоді та ювентизації суспільства, що виступає важливою складовою соціокультурної динаміки. В якості прикладу наведемо масштабне дослідження чинників трансформації ціннісних орієнтацій української молоді, яке охоплює період з 1998 по 2015 роки. У статті Л. Сокурянської, присвяченій аналізу динаміки ціннісних орієнтацій студентської та шкільної молоді України, узагальнено величезний емпіричний матеріал, на основі якого робляться висновки про амбівалентність ціннісної свідомості молоді, що виявляється в одночасній присутності в ній альтернативних аксіофеноменів [8]. Але ця амбівалентність пов'язується не з внутрішніми, а із зовнішніми чинниками, з одночасним співіснуванням цінностей, які представляють різні культури, що створює «культурне пограниччя» всередині особистості і, водночас, робить її більш активною, ініціативною, налаштованою на інновації.

Очевидно, що поєднання поглядів «ззовні» та «зсередини» значно збагатило б і соціологічний дискурс. Важливим при цьому є саме звернення до ідеї стадій розвитку, чого практично ніколи не роблять соціологи. Зокрема досить багато соціологічних досліджень спрямовано на фіксацію динаміки ціннісних орієнтацій молоді під час навчання у ВНЗ. При цьому, як правило, спроби виявити суттєві відмінності між тими, хто тільки вступив до ВНЗ, і тими, хто його закінчує, виявляються невдалими. Проте зазвичай дослідники навіть не намагаються пояснити цей феномен, посилаючись переважно на те, що отриманий результат потребує подальших перевірок. Наведемо як приклад результати порівняльного дослідження, здійсненого Д. Хутким серед студентів НАУКМА, яке підтвердило відсутність значущих відмінностей у ціннісних орієнтаціях студентів бакалаврату різних років і студентів магістеріуму [9]. Водночас автором була зафіксована зміна структури взаємозв'язків між ціннісними орієнтаціями, зокрема диференціація групи цінностей «досягнення» для магістрів за різними сферами життя. Те, що обидва ці результати ніяк не інтерпретувалися, свідчить, на нашу думку, про суттєву обмеженість теоретичних моделей, якими послуговуються соціологи. Натомість саме застосування стадійного підходу могло б допомогти створити пояснювальну модель зафіксованих змін.

Ще однією характерною рисою соціологічних досліджень, присвячених молоді, є те, що диференціація всередині цієї групи, як правило, фіксується на межі підліткового та юнацького віку. Якщо подивитися, наприклад, на результати аналізу даних соціологічного дослідження ціннісних орієнтацій сучасної молоді України, які репрезентують населення України віком 14–35 років, можна побачити, що з року в рік повторюється та сама картина: вікові відмінності між категорією 14-17 років і рештою опитаних досить помітні, натомість всередині групи 18-30 диференціація незначна [1; 5; 10].

**Мета даного дослідження** – застосувати стадійний підхід в аналізі вікової групи «молодь» з метою верифікації положення про її диференціацію на різні вікові підгрупи, які відрізняються статусами ідентичності.

**Виклад основного матеріалу.** Теоретичні засади дослідження ґрунтуються на сучасних моделях розвитку ідентичності особистості, які створені послідовниками Еріксона. Це насамперед стадіальна модель розвитку ідентичності Дж. Марсія, якій увів в науковий обіг поняття різних статусів ідентичності та запропонував динамічну модель ідентичності, яка представляє розвиток ідентичності як послідовне (або суперечливе) набуття одного статусу за іншим [15].

Водночас ми спираємося і на ідеї самого Еріксона, які дають можливість по-новому подивитися на внутрішній розвиток всередині віку молодості. Це стосується його тези про те, що характерною ознакою сучасності є зміни у самому процесі змін поколінь. Еріксон

вважав, що функції поколінь будуть інакше розподілятися між найважливішими етапами становлення ідентичності. На його думку, швидкий розвиток технологій призведе до того, що «молоде доросле покоління ділитиметься на старших і молодших молодих дорослих, при цьому не занадто молоді і не дуже старі фахівці, ймовірно, займуть становище головних арбітрів – на обмежений період професійного зростання кожної з цих груп. Їх вплив значною мірою замінить традиційний батьківський... "Молоде покоління" буде більш чітко розділене на старше і молодше молоде покоління, при цьому старше буде вимушене (і захоче) перейняти багато з поведінки молодшого» [12, с. 46–47].

Якщо Еріксон має рацію, ми повинні емпірично зафіксувати наявність старшого і молодшого молодого покоління і, можливо, ця передбачувана ним диференціація і є результатом переходу від однієї стадії становлення ідентичності до іншої, як це теоретично прописано у Марсіа. Хоча базова «статусна» модель останнього неодноразово піддавалася критиці насамперед за «спрощення» процесів персоногенезу [13], для дискурсу міждисциплінарного вона добре підходить, оскільки дозволяє суміжним науковим підходам розширити бачення процесів становлення ідентичності, не обтяжуючи опис складними внутрішніми суперечностями. Сама ідея послідовності руху від статусу дифузії (для якої характерний стан розмитості та невизначеності), до статусу досягнення (на якому набувається відчуття цілісності) значно підсилює потенціал соціологічних, педагогічних та інших суміжних контекстів дослідження.

Для реалізації поставлених завдань було застосовано якісну методологію. Емпіричну основу склали матеріали низки фокус-груп, проведених у молодіжних аудиторіях<sup>1</sup>. Загалом було проведено 14 фокус-груп: 7 з молоддю у віці 18-21 рік і 7 з молоддю у віці 26-30 років<sup>2</sup>. У кожній груповій дискусії брали участь 4 юнаки і 4 дівчини. У молодшу вікову групу відбиралися респонденти без досвіду спільного проживання у парі, у старшу вікову групу – респонденти без дітей.

В обох групах у ході дискусії учасників просили визначити, чим вони відрізняються від тих, хто на 10 років старші за них. Результати підтвердили, що і молодші, і старші мають подібну соціальну ідентичність, оскільки наділяють свою групу тими ознаками, які відокремлюють вік молодості від зрілості. Зокрема і молодші, і старші вважали, що порівняно з тими, хто на 10 років старші, вони більш активні, амбіційні, вільні, менше прив'язані до чогось, перебувають у пошуку, орієнтовані на майбутнє, а не на теперішнє. При цьому двадцятирічні наділяли 30-річних ознаками, протилежними власній самоідентифікації, тобто характеризували їх як більш пасивних, інертних, приземлених, обережних, формуючи образ старших молодих (*«Вони не мріють, взагалі не мріють. У них є якісь цілі, яких вони досягли і вони їх підтримують»*, М, 21), а 30-річні переносили всі ці ознаки на групу зрілих, ідентифікуючи себе все ще як молодих (*«У них уже життя так, отпечаток. Сложилась, и они уже живут по тем принципам, которые им жизнь сформировала. А мы ещё можем там, летать, мечтать и формироваться»* М, 30).

Приклади самоідентифікації групи 20-річних підтверджують сильну вираженість саме дифузної ідентичності. Найтиповішою характеристикою власної групи була ознака «в пошуку»: *«пока только ищем своё место под солнцем»* М, 21; *«мы еще можем все поменять»* Ж, 18; *«мы ещё не видим мир таким плохим, какой он есть на самом деле. Мы ещё живем в иллюзиях»* М, 20; *«у нас ещё может меняться мнение по отношению к любой ситуации»* М, 21.

<sup>1</sup> Дослідження проводилось агенцією Umbrella research влітку 2017 року. Стенограми ФГД використано з дозволу агенції виключно з наукової метою.

<sup>2</sup> Такий віковий розподіл досить добре відповідав нашій меті – розведення початкового і завершального періодів молодості. Між ними знаходиться середина третього десятиліття, яку Еріксон охарактеризував як період, «коли молодість вже не юність» і молода людина готова «позбутися свого мораторію» [12, с. 247]. Його вивчення має бути предметом особливого дослідження.

Особливо виразно ця ознака виявилася при обговоренні питання про те, яким молоді люди бачать власне майбутнє через 5-10 років. Сфера самореалізації, як правило, чітко не визначена, вважають, що думати про майбутнє ще рано («за эти 10 лет я определюсь», Ж., 18; «ну, как бы вариантов много есть, типа можешь выбрать всё, что хочешь, но определённо сказать конкретно, нет не определился ещё» М, 18). Показово, що тема дорослості не те, що не актуалізована, а навіть проблематизована, в обговоренні зустрічалися тези на кшталт «если мы уже будем взрослыми» Ж, 20.

Натомість старші молоді в усіх компонентах демонструють переважно статус досягненості. Їхнє бачення власного майбутнього через 10 років міцно тримається на теперішньому («У меня всё стабильно. Я чем больше работаю, тем больше получаю звание. Через 10 лет стабильно станут каким-то сеньором в IT-компани» М, 29; «я в энергетике работаю, тоже такая сложная отрасль, за год ты не научишься и за два, за пять десять, двадцать лет, ну буду повышать свой уровень» М, 28; «Я вот, в этом году заложил небольшой сад, посмотрим, что из него будет. Тяжело начать, чтобы все раскрутилось. Ну, я надеюсь, что я буду успешный предприниматель через 10 лет», М, 30).

Якщо для молодшої вікової групи характерний запит на цікаву роботу, бажання займатися улюбленою справою («Хочу быть журналистом, ездить по странам, как Орёл и Решка», Ж, 18; «заниматься тем, что тебе по душе. Например, хобби. Ты можешь работать на хобби высокооплачиваемом, развивать киберспорт», М, 19), старші вже роблять крок у наступну стадію, орієнтуючись на важливість власного внеску в покращення світу («Я би хотів стати доктором наук, зробити якийсь хоч невеличкий вклад в науку України. Не там десь за кордоном, а суто в Україні», М, 26; «Мені здається, що ми таке покоління, що у нас є такий запал, ми хочемо щось збудувати у своїй країні. Не приїхати за кордон, де уже все готово і жити за дарма в порівнянні з тим, що у нас зараз тут. Ми хочемо збудувати таке життя тут, у нас для своїх дітей, для себе і можливо, навіть для своїх батьків.», М, 27). Виразним є відчуття необхідності слідувати цінностям, досягати цілі, втілювати переконання.

Слід зазначити, що попри домінування в молодшій групі дифузного статусу, а в старшій статусу досягненості, матеріали групових дискусій підтверджують представленість також інших статусів. Серед молодшої групи зустрічався, наприклад, статус передвизначеності, коли вісімнадцятирічна дівчина так характеризувала свої майбутнє: «Буду работать, наверно, в институте Истории Украины, буду начинать плавно двигаться на академика. Но, по крайне мере, мне сказали, что меня там ждут». У групі старших фіксувався статус мораторію, що виявлялося зокрема у розмитості картини майбутнього («у меня, допустим, бизнес по спорту, по велосипедам, можно промышленность, изготовление чего-то» М., 28). Водночас в усіх компонентах дискусії, а в обговоренні були представлені й інші теми, зокрема порівняння свого покоління з поколінням батьків, відтворювалася тенденція чіткої диференціації типових статусів по різних вікових групах. Це підтверджує, що попри індивідуальні варіації, можна говорити про типові тренди в картині психогенезу на стадії молодості.

**Висновки.** Проведений аналіз підтвердив, що вікова стадія молодості характеризується внутрішньою диференціацією. Динаміка психогенезу на цій стадії характеризується домінуванням дифузного статусу в молодшій молоді та статусу досягненості у старшій. Інші статуси зустрічаються значно рідше. Між виділеними групами фактично майже немає нічого спільного, крім самоідентифікації з молоддю. Наявний емпіричний матеріал не дає можливості простежити чинники, які зумовлюють зафіксовані відмінності. Водночас існування розгорнутих типових портретів зазначених груп створює сприятливе підґрунтя для вироблення стратегії дослідження «процесу переходу». Перспективним тут може стати запропонований соціологами Дж. Коте та Ч. Левіном концепт капіталу ідентичності, який введений для позначення соціальних та особистісних можливостей суб'єкта, що утворюють його ресурси набуття нових статусів

ідентичності [14]. Хоча підхід був запропонований це наприкінці 80-х, його реалізація в межах психологічних досліджень досить слабка. Водночас його застосування відкриває можливості для пошуку «типових шляхів», за якими здійснюється перехід з однієї стадії ідентичності на іншу. Попри те, що деякі дослідники припускають, що розвиток ідентичності слід розглядати радше як стохастичний процес, саме виявлення типових конфігурацій підтверджує обґрунтованість ідеї поступового розвитку і відкриває в цьому напрямку перспективи для подальших міждисциплінарних розвідок із застосуванням ідей психогенетичного підходу.

1. Балакірева О. Ціннісні орієнтації сучасної молоді України (за результатами досліджень) : Інформаційна брошура / О. Балакірева, Т. Бондар, В. Головенько. – К. : СПД Соколянський А.Ю, 2011. – 23 с.

2. Зазимко О. Формування життєвих цінностей у юнацькому віці: психологічні особливості / О. Зазимко // Вісник КНТЕУ. – 2012. – № 4. – С. 89–103.

3. Коханова О. Цінності та ціннісні орієнтації, їх роль у розвитку особистості / О. Коханова // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія психологічні науки. Випуск 3. – 2015. – С. 108–112.

4. Левковська Н. Динаміка ціннісних орієнтацій молоді / Н. Левковська // Політичний менеджмент. – 2006. – № 1. С. 85–93.

5. Молодь України – 2015. Київ 2015 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [https://www.gfk.com/fileadmin/user\\_upload/dyna\\_content/UA/Molod\\_Ukraine\\_2015\\_UA.pdf](https://www.gfk.com/fileadmin/user_upload/dyna_content/UA/Molod_Ukraine_2015_UA.pdf)

6. Осипцов А. Стан вихованості загальнолюдських цінностей особистості у студентів класичних університетів / А. Осипцов // Наука і освіта. – 2015. – № 4. – С. 148–152.

7. Сметаняк В. Психологічні особливості ціннісного самовизначення особистості у ранній юності / В. Сметаняк // Психологія особистості. – 2012. – № 1 (3). – С. 177–183.

8. Сокурянська Л. Динаміка ціннісних орієнтацій студентської та шкільної молоді України: від цінностей радянських до європейських / Л. Сокурянська // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи» Випуск 37. – 2016. – С.213–221.

9. Хуткий Д. Особистісні риси та ціннісні орієнтації студентів-соціологів НАУКМА / Д. Хуткий // Вісник Львівського університету. Серія соціологічна. – 2014. – Випуск 8. – С. 51–59.

10. Цінності української молоді. Результати репрезентативного соціологічного дослідження становища молоді Київ – 2016. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://dsmsu.gov.ua/media/2016/11/03/23/Zvit\\_doslidjennya\\_2016.pdf](http://dsmsu.gov.ua/media/2016/11/03/23/Zvit_doslidjennya_2016.pdf)

11. Целякова О. Духовність і ціннісні орієнтації студентської молоді України в трансформаційному суспільстві / О. Целякова // Гуманітарний вісник ЗДІА. Випуск 38. – 2009. – С. 222–233.

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

13. Bosma H. A., Kunnen E. S. Determinants and mechanisms in ego identity development: A review and synthesis // *Developmental Review*. 2001. № 21. P. 39–66.

14. Côté, J. E., & Levine, C. A critical examination of the ego identity status paradigm // *Developmental Review* Volume 8, Issue 2, June 1988, Pages 147–184.

15. Marcia J. E. Development and validation of ego-identity status // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1966. № 35. P. 118–133.

16. Marcia J. E. The ego identity status approach to ego identity. In J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer, & J. L. Orlofsky (Eds.), *Ego identity: A handbook for psychosocial research* New York : Springer- Verlag. 1993. P. 1–21.

#### REFERENCES

1. Balakireva, O., Bondar, T., Golenko, V. (2011). Tsinnisni oriyentatsiyi suchasnoyi molodi Ukrayiny (za rezul'tatamy doslidzhen') : *Informatsiyina broshura* [Valuable orientations of modern youth of Ukraine (according to research results): Information brochure]. K. : SPD Sokoljansky A.Yu. (ukr).

2. Zazimko, O. (2011). Formuvannya zhyttyevykh tsinnostey u yunats'komu vitsi: psykholohichni osoblyvosti [Formation of vital values at adolescence: psychological peculiarities] // *Wisnyk KNTEU* [Bulletin of KNTEU], 4, 89-103 (ukr).

3. Kokhanova, O. (2015). Tsinnosti ta tsinnisni oriyentatsiyi, yikh rol' u rozvytku osobystosti [Values and value orientations, their role in the development of personality ] *Naukovyj visnyk Khersons'koho derzhavnoho universytetu. Seriya psykholohichni nauky* [Scientific Bulletin of Kherson State University. Series psychological science], 3, 108–112 (ukr).

4. Levkovs'ka, N. (2006). Dynamika tsinnisnykh oriyentatsiy molodi [Dynamics of value orientations of youth]. *Politychnyj menedzhment* [Political Management], 1, 85-93 (ukr).

5. Molod' Ukrayiny – 2015 [Youth of Ukraine – 2015]. (2015). Kyiv . – [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu.: [https://www.gfk.com/fileadmin/user\\_upload/dyna\\_content/UA/Molod\\_Ukraine\\_2015\\_UA.pdf](https://www.gfk.com/fileadmin/user_upload/dyna_content/UA/Molod_Ukraine_2015_UA.pdf) (ukr).
6. Osyptsov, A. (2015). Stan vykhovanosti zahal'nolyuds'kykh tsinnostej osobystosti u studentiv klasychnykh universytetiv [State of upbringing of universal values of personality in students of classical universities]. *Nauka i osvita* [Science and Education], 4, 148-152 (ukr).
7. Smetanyak, V. (2012). Psykholohichni osoblyvosti tsinnisnoho samovyznachennya osobystosti u ranni yunosti [Psychological Peculiarities of Valuable Self-Determination of an Individual in Early Youth]. *Psykhologhiia osobystosti* [Psychology of Personality], 1 (3), 177-183 (ukr).
8. Sokuryans'ka, L. (2016). Dynamika tsinnisnykh oriyentatsiy student-s'koli ta shkil'noji molodi Ukrayiny: vid tsinnostej radyans'kykh do yevropeys'kykh [Dynamics of value orientations of student and school youth of Ukraine: from values of Soviet to European]. *Visnyk Kharkivs'koho natsional'noho universytetu imeni V.N. Karazina. Seriya «Sotsiologichni doslidzhennya suchasnoho suspil'stva: metodolohiya, teoriya, metody»* [Bulletin of Kharkiv National University named after V.N. Karazin Series "Sociological Researches of Modern Society: Methodology, Theory, Methods"], 37, 213-221 (ukr).
9. Khutkyy, D. (2014). Osobystisni rysy ta tsinnisni oriyentatsiji studentiv-sotsiologiv NAUKMA [Personality traits and value orientations of students-sociologists of NaUKMA]. *Visnyk L'vivs'koho universytetu. Seriya sotsiologichna* [Visnyk of Lviv University. The series is sociological]. 8, 51-59 (ukr).
10. Tsinnosti ukrayins'kooi molodi. Rezul'taty reprezentatyvnoho sotsiologichnoho doslidzhenn'a stanovyshcha molodi Kyiv – 2016 (2016). [Values of Ukrainian youth. Results of a representative sociological study of the situation of youth Kyiv - 2016]. – [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dost.: [http://dsmsu.gov.ua/media/2016/11/03/23/Zvit\\_doslidjennya\\_2016.pdf](http://dsmsu.gov.ua/media/2016/11/03/23/Zvit_doslidjennya_2016.pdf) (ukr)
11. Tselyakova, O. (2009). Dukhovnist' i tsinnisni oriyentatsiyi student-s'koyi molodi Ukrayiny v transformatsynomu suspil'stvi [Spirituality and Values Orientation of Student Youth of Ukraine in a Transformational Society]. *Humanitarnyj visnyk ZDIA* [Humanitarian Bulletin ZGIA], 38, 222-233 (ukr).
12. Erikson E. (1996). Identichnost': yunost' i krizis [Identity: youth and crisis]. - M.: Izdatel'skaja gruppa "Progress" [Publishing group "Progress"] (rus).
13. Bosma H. A., Kunnen E. S. (2001). Determinants and mechanisms in ego identity development: A review and synthesis // *Developmental Review*. № 21. P. 39-66.
14. Côté, J. E., & Levine, C. A. (1988) Critical examination of the ego identity status paradigm // *Developmental Review*, Volume 8, Issue 2, June. P.147-184.
15. Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 118-133.
16. Marcia, J. E. (1993). The ego identity status approach to ego identity. In J. E. Marcia, A. S. Waterman , D. R. Matteson, S. L. Archer, & J. L. Orlofsky (Eds.), *Ego identity: A handbook for psychosocial research*. New York: Springer- Verlag, 1-21.

**Olena Zlobina**

#### FROM JUVENILITY TO YOUTH: POSSIBILITIES OF THE EPIGENETIC MODEL IN SOCIOCULTURAL ANALYSIS

*The article is devoted to the analysis of the possibilities of using the interdisciplinary approach in studies of transformations of the construct of identity. The limitations of studies of stages of development in monodisciplinary approaches are singled out. It is suggested to apply the step-by-step approach in the analysis of the age group "youth" in order to verify the position on its differentiation into different age subgroups that differ in identity statuses. The theoretical basis of the study is the theory of psychogenetic development of the personality of E. Erickson and the status dynamic model of identity development of J. Marcia. Empirical basis was made by the analysis materials 14 focus group discussions held in youth audiences: 7 groups with youth aged 18-21 and 7 with young people aged 26-30. The internal differentiation of the age stage "youth" has been confirmed. It is shown that the dynamics of psychogenesis at this stage is characterized by the dominance of diffuse status in the younger group and the status of attainment in the older group. Other statuses are much less common. The existing empirical material does not provide an opportunity to trace the factors that cause the observed differences, but the typical portraits of these groups obtained in the course of the research allow developing an interdisciplinary approach to the problem of personogenesis and applying its possibilities for developing a strategy for studying the "transition process" from stage to stage.*

**Keywords:** *psychogenetic development, youth, identity status, dynamics of personogenesis, sociocultural analysis.*



УДК 159.982.2

doi: 10.15330/ps.8.1.97-103

**Svitlana Kuzikova**

A. S. Makarenko Sumy State Pedagogical University, Sumy

kuzikova\_svetlana@ukr.net

**METHODOLOGY AND TECHNOLOGY RESEARCH OF PERSONALITY  
SELF-DEVELOPMENT RESOURCES**

*The author's approach to the empirical study of the peculiarities of self-development of a person has been considered. The criteria of self-development as a subject activity have been characterized. Its indicators have been given. The psychological resources of personal self-development have been singled out: the need for self-development as its source and determinant; conditions that ensure its success; mechanisms as functional means and conditions for its implementation. Their essence has been revealed. The need for self-development has been determined by the actualization of the characteristics of self-development (self-activity, vital activity, development of self-consciousness) and has been occurred when the content structure of the individual consciousness and the transformation of semantic entities changed. Conditions of self-development has been defined by mature I of personality, openness, tolerance to the new, the presence of a conscious goal of self-realization and active life strategy. Reflection, self-regulation and feedback have been considered as mechanisms of self-development. The methodical approaches and means of studying the peculiarities and factors of the development of the subject of self-development in adolescence in the process of professional training have been offered, and the results of their integrated empirical research have been highlighted. Particular attention has been paid to the analysis of the level of actualization of self-development resources among students, discovered with the author's diagnostic method "DCPSD" (Dispositional Characteristic of Personality of Self-development). It has been proved that psychological resources as a set of possibilities of development already exist in the psychological reality of a person. It has been shown that the dominance of the level of self-development resources' actualization of the individual (and their combination) can be correlated with the dimensions of the individual psychological space, indicating the individual peculiarity of the personal self-development organization. It has been noted that, at the same time, actualization, strengthening and harmonization of all psychological resources of a person self-development, enrichment of its relations with the environment and other people, and increasing spirituality is necessary for the implementation of progressive conscious personal self-development.*

**Keywords:** *personal self-development, psychological resources of self-development, actualization of self-development resources, need for self-development, conditions of self-development, self-development mechanisms.*

**Problem setting.** Throughout the life human change constantly – along with changing of circumstances, relevant persons, age and social status. Typically, it occurs unconsciously. However, the awareness of individual's potential (psychological resources) and ability to manage one's implementation make people an active creator of his life, the subject of personal self-development (K. O. Abulkhanova-Slavskay, L. I. Anciferova, G. A. Ball, M. Y. Boryshevskyy, A. V. Brushlynsky, G. S. Kostyuk, D. O. Leontiev, P. V. Lushin, S.D. Maksimenko, H. Ortega-i-Gasset, S. L. Rubinstein, T. Titarenko). Therefore the need to develop methods for studying the peculiarities of self-development as subjective activity and reasons for its complications is actual.

**The statement of principal material.** Based on theoretical and empirical study of the phenomenon of personal self-development as subjective activity we have developed criteria and indicators of self-development as a actualized, conscious and self-managed process of personal change [3; 4].

The criterion is called a sign on which the estimation, classification or definition of something has been made. The criteria set dimension of consideration of a phenomenon or process. At the same time, to fix by a dedicated criteria a certain state or level of development of the studied phenomenon or process, some performances are required – characteristics that are within the dimension outlined by criteria and allow estimating of changes. In other words, performances fix position or level of development of studied reality by dedicated criteria. According to I.F. Isaev, general requirements for isolation and substantiation of criterion in theory and practice pedagogical education are reduced to the fact that criteria should reflect the basic patterns of person's formation; by means of criteria links between all components of the studied system should be established; qualitative indicators should act in unity with quantitative [2].

Internal integrative criterion of self-development as subjective activity we defined actualization of psychological resources of personal self-development (structural components of the integrated system): needs, conditions and mechanisms of self-development. This criterion is subjective in the sense that it acts as a modeling representation of individual self-development [3; 4].

External integrative criteria of self-development we consider to be:

1) formation of an attitude towards self-development as a value – valued orientation on self-development, which externally appears in cognitive and creative activity (search activity), expansion, expanding the boundaries of the possible, self-intensification, self-enrichment, authenticity;

2) formation of reflexive self-regulation, which externally appears in individual's viability, his psychological health, awareness of life, satisfaction of self-realization, in preventive behavior strategies, internality, tolerance for novelty, flexibility in the organization of life.

Mentioned criteria are objective since these usually are real characteristics of individual as a subject of self-development. In other words, external (integrative) criteria allow studying features of individual's self-development indirectly – through the performances of personal properties and characteristics.

Thus, the formation of personal quality – namely, “to be subject to its own development” – is defined from inside by actualization of psychological resources of self-development, from external – by degree of severity of characteristics of individual as a subject of self-development. The criteria of self-development and their indicators correspond with measurements of psychological space of person's self-development [3, p. 131; 4, p. 16], as well as the basic units of structural and functional model of self-development [3, p. 155; 4, p. 19] and allow holistically analyzing and identifying ways of intensification and optimization of person's self-development as a subjective activity.

One of the objectives of our study was to develop diagnostic tools for studying the characteristics of person's self-development as actualized, conscious and self-managed process of personal change. The difficulty of creation of measuring instruments for personal self-development is explained by objective circumstances. From the theoretical and empirical analysis of the phenomenon becomes clear that self-development is a complex, non-linear, multi-faceted process that owns its dynamics (peaks and valleys), individual orientation, motives and methods, subjective and objective results. The situation is complicated by the fact that self-development cannot be described unambiguously. Researchers distinguish various forms of self-development, consequence action of which also is difficult to establish (M. Y. Boryshevskyy, M. Haydehher, L. O. Korostylov, V. G. Maralov, V. I. Slobodchikov). These are self-expression, self-assertion, self-improvement, self-realization, self-actualization and so on. Named manifestations of human mental life are combined by the fact that they all are self-determined and reflect different aspects of self-motion, self-creation, self-changing of personality. Being implicitly combined, they express the essence of person's self-development [3].

The foregoing explains the complexity of verification of the phenomenon of personal self-development by means of traditional for classical psychology methods of measurement. Analysis of the existing arsenal of diagnostic tools, used to study the person's self-development, showed that in fact they indicate the level of one type of self-development – self-improvement (more often in a particular field of professional activity) or levels of general education that is not identical to personal of self-development in a holistic sense. This, for example, the following diagnostic techniques: “Reflection on self-development” by L. M. Berezhnova, “Diagnosis of the level of partial readiness for professional and teaching self-development” by N. P. Fetiskin, “Diagnostics of implementation of need for self-development” by V. Maralov.

However, we are interested in the study of person's self-development as a holistic, systematic formation, which reflects a process of continuous complexity of person's inner world, which correlates with the dynamic changes in the image of the world. Given the complexity and diversity of the process of personal self-development to solve research objectives we used the

provisions of synergy. Synergetic is a scientific attempt to explain the nature of a complex, principles of its organization and evolution. Based on the idea of system-synergetic approach and scientific research of psychologists of existential-humanistic direction (because it is there we find the most complete elaboration of the studied problem), we have disclosed in theoretical statements semantic essence of the phenomenon of personal self-development for its further study as an empirical fact. To this purpose we attempted to systematize and to structure the interior space of this concept and through theoretical and empirical study of the phenomenon self-development we identified its contents and structural components [3].

The system-synergetic approach allows not to consider the diversity of elements that make up the system, but to allocate the main for the moment self-organized system, called the order parameter. In system-synergetic approach order parameters indicate elements that are independent variables, but determine the content of system behavior as far as “directs behavior the set of elements of lower level” [1, p. 95]. From the standpoint of system-synergetic approach there is no need to track the entire history of the individual as the system and its determined connections and relationships. It is enough to identify internal and external resources of formation and development of a system quality, the occurrence of which will determine at the same time the potential for personal development.

Theoretical and empirical content analysis of the phenomenon of personal self-development allowed to allocate its content components (structural components of the system) and to find the patterns of self-development. They can be viewed as factors that hypothetically determine the specificity of personal self-development and subject formation, ie as psychological resources of personal self-development which is actualized, conscious and self-managed process of personal change. Such psychological resources of self-development had been identified: the need for self-development as its source and determinant; conditions that ensures its success; mechanisms like functional means and conditions for its implementation. Expand their essence. The need for a self-development is defined by actualization of self-development characteristics (self-activity, livelihoods, development of self-awareness). It is provided by a basic level of personal self-development (the zone of actual development) and saturation of person’s life (zone of proximal development) and occurs with changing of the semantic structure of individual consciousness and transformation of meaningful entities. We consider psychological conditions that ensure the success of self-development are: person’s mature I-feeling (having characteristics such as autonomy, self-identity, internality), openness, tolerance to a new, presence of conscious purpose of self-realization as a guide for self-development (self-determination) and active life strategy. In our opinion, mechanisms as functional means of self-development are the reflection, self-regulation and feedback. They support, provide mechanisms-conditions of person’s self-development which has been identified by us in the theoretical study (M. Y. Boryshevskyy, L. S. Vygotsky): internalization, identification, exteriorization. We consider reflection to be a mechanism-means and a mechanism-condition of self-development as conscious and self-managed process of personal change.

Theoretical investigations of existing psychological concepts of person's self-development and empirically findings strongly suggest that psychological resources as a set of possibilities of development already exist in the psychological reality of a human, but for the realization of progressive personal self-development their actualization and establishment of structural functional relationships are needed. The latter is the basic provisions of the author's conception of formation the subject of self-development in youth age [3; 4].

Considering the complexity of verification of the phenomenon of personal self-development by using traditional measurement methods of classical psychology, we developed diagnostic methods of authoring study of the characteristics of person’s self-development as actualized, conscious and self-managed process of personal change [5]. The logic of their creation highlighted in the monograph [3]. In sources [6; 7] procedure of validity and reliability verification of standardized methods developed by us has been described. The method is “Dispositional Characteristics of Person’s Self-development – DCPSD”, which aims to

determine the level of actualization of psychological resources of person's self-development as a subjective activity.

To study the peculiarities and factors of becoming the subject of self-development in youth age we proposed three methodological approaches: 1) based on study of content-effective characteristics of self-development (internal integrative criterion is an actualization of psychological resources for personal of self-development). For this purpose the authorized diagnostic tools were used: method "DCPSD" for definition of the level of actualization of psychological resources of self-development; mini-profile "Effectiveness of person's self-development" for clarification the semantic content of the need for self-development, consciousness and self-managing the process personal changes; projective techniques for understanding the process of personal self-development and degree of own participation in it: drawings, diagrams, a modified version of methods of "Pictograms" (O. R. Luria and L. S. Vygotsky) and others; 2) based on the analysis of individual-stylistic features of self-development as a subjective activity (the external integrative criterion of self-development is a formation of reflexive self-regulation); 3) based on the study of functional and dynamic characteristics of self-development (the external integrative criterion is valued orientation for self-development).

Persons of youth age (17-21 year) participated in the experiment; they are students of full-time (first-fourth course) and part (first year) university forms of education of humanities and technical specialties (664 persons).

Research of content-effective characteristics of self-development of youth people proved insufficient level of actualization of psychological resources for personal self-development, poor differentiation of perceptions and low level of awareness and self-management of the process of personal changes. Results of the study of actualization of resources of personal self-development are shown in Table 1.

Table 1

**Results of the study of actualization of personal self-development resources**

Performances	Scales							
	Need in self-development		Conditions of self-development		Mechanisms of self-development		Integral indicator	
Low level (% / Count)	39,6	263	21,6	143	20,0	133	22,4	149
Average level (% / Count)	54,4	361	47,7	317	60,8	404	58,0	385
High level (% / Count)	6,0	40	30,7	204	19,2	127	19,6	130

The greatest concern is caused by the level of actualization of need in self-development which we have identified as its source and determinant. Indicator "The need in self-development" (scale of method "DCPSD") shows one's desire for self-improvement, personal growth, self-enrichment and conscious self-creation. Besides, the need in self-development appears in person's cognitive and creative activity, saturation of life, self-dissemination, mastering new competences, in openness and "thirst" to the world, to inner world and to the world of other people. Summarizing the above, we can say that the content of the scale is a need to go beyond the boundaries of existing, the need for transcendence. Unfortunately, during ascertaining phase of research high value on this scale has been found only at 6% of respondents, while almost 40% have had low needs for self-development. More encouraging results have been obtained on a scale "Conditions of self-development": high level is at 30.7%, average – 47.7%, the lowest – 21.6% of respondents. The results have been indicated detected level of students' positive self-perception, strength, maturity I-feeling, clarity of purposes, possession of active life strategies, a sense of autonomy, self-confidence. Unfortunately, as was found by content analytical processing of students' statements (mini-profile "Effectiveness of person's self-development"), a positive self-perception often acts as a passive-optimistic (object,

contemplative), and even egocentric and consumer life guidelines (which can be considered a concept of self-development), while conscious goals (semantic filling of self-development) preferably have a domestic nature and belong to the nearest prospects. However, under certain conditions called personal property of today's youth can form the basis of actualization and optimization of conscious, progressive personal self-development, and therefore of formation of the subject of self-development.

The content of scale "Mechanisms of self-development" (functional means) is self-cognition, introspection, awareness of differences between real and desired I-feeling, sensitivity to feedback as opportunities for getting more information about oneself and the world, the ability to master one's own emotional conditions and behavior. It has been clarified that today's youth have the skills to introspection and self-regulation on insufficient level (high level has been demonstrated by 19.2%, average – 60.8%, low – 20% of respondents), they cannot fully implement self-design, self-organization and self-control that is not conducive to the formation of individual as the subject of his own life and his own development.

Analysis of the data distribution by level of actualization of resources of self-development among the all contingent has allowed to distinguish groups of respondent by the domination of certain performances of the scale of "DCPSD" method, and by actualization of certain psychological resource of personal self-development or their (resources) combination. Percentage distribution of respondents by groups has been listed in Table 2.

Table 2

**The dominance of the level of actualization of self-development resources on scales by DCPSD method (in %)**

Scales	Needs	Conditions	Mechanisms	Needs-Conditions	Conditions-Conditions	Conditions-Needs	Others
Count of persons	2,7	23,4	16,3	7,8	20,5	5,0	24,3

According to the table, personal changes among the largest number of youth age persons (23.4% of respondents) have been determined by actualization of such psychological resource as "Conditions of self-development", the essence of which is positive self-perception, autonomy, power and maturity of I-feeling, active living strategies. However, if personal changes do not accompanied by continuous self-cognition, introspection, self-control, self-regulation (the dominance of psychological resource "Mechanisms of self-development" has been found in 16.3% of respondents) and do not caused by the need for personal growth, conscious self-creation, interest to the inner world of one's own and other people, that entirely demonstrates individual's spirituality (domination of psychological resource "need for self-development" has been found in 2.7% of people) – these personality changes cannot be harmonious and positive for the individual, but rather serve his self-expression, self-assertion.

According to our concept of actualization level of self-development resources dominance (and thereof combinations) it can be correlated with measurements of psychological space of personal self-development [3; 4], what indicates the individuality of organization of personal self-development. At the same time to implement progressive, conscious, controlled self-development actualization, inter-strengthen and harmonization of psychological resources of person's self-development, enriching its relations with the environment and other people, increasing spirituality is needed.

It has been found by another area of research that individual-stylistic characteristics of self-development are: a certain type of subject-object orientations in life situations (SOO by O. Korzhov), type of sensed-life orientations of subject (SOS by D. Leontiev), grade of motivation to succeed, that is self-activity, intentionality (T. Ehlers) and internality (LSK by

E. Bazhin, K. Holynkina, L. Etkind) and human personal characteristics ("PCRS» by Rolnik, Heather, Gold, Hal in adaptation by N. Bazhanova and G. Bardier), namely: energy, tireless, increased vitality (search activity); the ability to find a way out of difficult situations (creative activity); belief in success, fixing not on the problems, but the possibilities of their solution (positive-efficient life attitude); confidence and trust to potential abilities (integrity and I-strength). Correlation analysis has showed the presence of significant positive correlation between the scales of DCPSD method and overwhelmingly scales of indicated methods. The meaning of correlation between the integral indicator by DCPSD technique and general indicators of other methods is: SOO – 0.27 at  $r_{0,05} = 0,09$ , SOS–0.6 at  $r_{0,05} = 0,1$ , LSK – 0.28 at  $r_{0,05} = 0,13$  T. Ehlers – 0.3 at  $r_{0,05} = 0,13$ , scales and techniques PCRS (with at  $r_{0,05} = 0,11$ ) "Passion" – 0.5, "Ingenuity" – 0.44, "Optimism" – 0.21, "Confidence" – 0.18.

Since, according to our concept, the main determinant of self-development as subjective activity is changing semantic structure of self-identity and transformation of semantic formations [3; 4], it was important to investigate functional and dynamic characteristics of self-development. The study has proved low importance to youth of needs and values related to self-development. Especially disturbing is low status of such values as "Development", "Knowledge", "Creativity" (method by M. Rokich) that correlate with low meanings of scales "Educational needs" and "Creativity" by SAT methodology. Lack of awareness of importance of self-development as a value (valued orientation to self-development) makes youths to be addicted to external circumstances, current situations, fixes for the present and does not conducive to their formation as subjects of self-development.

Study of peculiarities of dynamics of youths' self-image in the context of their self-development (correlation analysis of scales meanings by DCPSD method and method by T. Leary) has showed that presented by youth the image of "real self-image" and even more "ideal self-image" is insufficiently conscious, critically analyzed and projected as a goal achievement. Under these conditions, the difference between real self-image ideal self-image cannot encourage self-development, and the person cannot be its subject.

**Conclusions.** Thus, we have tested the possibility of using developed DCPSD method for studying features of self-development as actualized, conscious and self-managed process of personal changes. Obtained by the method data has allowed to reveal a condition of psychological resources of personal self-development, actualization of which (and sometimes forming) has facilitated the formation of the subject of self-development. Determine the causes of complications of self-development as a subjective activity has made it possible to create the conditions and choices (development) of technology optimization of formation of the subject of self-development in youth age in the process of professional education [3; 4].

1. Аршинов В. И. Синергетика постижения сложного / В. И. Аршинов, В. Г. Буданов // Синергетика и психология : Тексты. Вып. 3 : Когнитивные процессы ; под ред. В. И. Аршинова, И. Н. Трофимовой, В. М. Шиндяпина. – М. : Когито-Центр, 2004. – С. 82–127.

2. Исаев И. Ф. Профессионально–педагогическая культура преподавателя : Учеб. пособие для студ. высш. учебных заведений / И. Ф. Исаев. – М. : Изд. центр «Академия», 2002. – 208 с.

3. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці : [монографія] / С. Б. Кузікова. – Суми : Видавництво «МакДен», 2012. – 410 с.

4. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці: автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Кузікова Світлана Борисівна ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка.

5. Кузікова С. Б. Психологія саморозвитку : Навчальний посібник. / С. Б. Кузікова. – Суми : Видавництво «МакДен», 2011. – 148 с.

6. Кузікова С. Б. Розробка діагностичного інструментарію вивчення особливостей саморозвитку особистості. / Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського: збірник наукових праць / за ред. С. Д. Максименка, Н. О. Євдокимової. – Т. 2. – Вип. 6. – Миколаїв : МДУ імені В. О. Сухомлинського, 2011. – (Серія «Психологічні науки»). – С. 159–164.

7. Кузікова С. Б. Конструювання методики дослідження саморозвитку / С. Б. Кузікова, Б. О. Кузіков // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут» : Філософія. Психологія. Педагогіка : Зб. Наук. Праць. – Київ.: ІВЦ «Політехніка», 2010. – № 2 (29). – С. 106–112.

## REFERENCES

1. Arshinov, V. I., Budanov, V. G. (2004). Sinergetika postizheniya slozhnogo [Synergetics comprehension of complex]. M. : Kogito-Tsentr (rus).
2. Isaev, I. F. (2002). Professionalno–pedagogicheskaya kultura prepodavatelya [Professional-pedagogical culture of the teacher]. M. : Izd. tsentr «Akademiya» (rus).
3. Kuzikova, S. B. (2012). Psihologichni osnovi stanovlennya sub'ekta samorozvitku v yunatskomu vitsi : [monografiya]. [Psychological foundations of becoming a subject of self-development in adolescence: [monograph]. Sumy : «MakDen» (ukr).
4. Kuzikova, S. B. (2012) Psihologichni osnovi stanovlennya sub'ekta samorozvitku v yunatskomu vitsi: avtoref. dis. ... d-ra psihol. nauk [Psychological foundations of becoming a subject of self-development in adolescence]. Nats. akad. ped. nauk Ukraini, In-t. psihologiyi im. G. S. Kostyuka (ukr).
5. Kuzikova, S. B. (2011) Psihologiya samorozvitku : Navchalniy posibnik. [Psychology of self-development. Tutorial] Sumy: Vidavnistvo “MakDen” (ukr).
6. Kuzikova, S. B. (2011) Rozrobka diagnostichnogo Instrumentariyu vivchennya osoblivostey samorozvitku osobistosti. [Elaboration of diagnostic tool for studying the peculiarities of self-development of personality]. Mikolayiv : MDU imeni V.O. Suhomlinskogo (ukr).
7. Kuzikova, S. B., Kuzikov, B. O. (2010). Konstruyuvannya metodiki doslidzhennya samorozvitku osobistosti [Designing a method of studying of personality self-development]. Visnik Natsionalnogo tehničnogo universitetu Ukraini «Kiyivskiy politehničniy Institut» : Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika : Zb. Nauk. Prats. [Bulletin of the National Technical University of Ukraine "Kyiv Polytechnic Institute": Philosophy. Psychology. Pedagogy: Collection of scientific works]. Kyiv : IVTs «Politehnika», 2010. 2 (29), 106–112 (ukr).

**Світлана Кузікова****МЕТОДОЛОГІЯ ТА ТЕХНОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ РЕСУРСІВ САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ**

*У статті розглянуто авторський підхід до емпіричного вивчення особливостей самorozvitku особистості. Охарактеризовано критерії самorozvitku як суб'єктної діяльності, наведено його показники. Виокремлено психологічні ресурси особистісного самorozvitku: потребу в самorozvitku як його джерело і детермінант; умови, які забезпечують його успішність; механізми як функціональні засоби і умови його здійснення. Розкрито їх сутність. Потреба в самorozvitku визначається актуалізованістю характеристик самorozvitku (самоактивність, життєдіяльність, розвиненість самосвідомості) і виникає при зміні змістової структури індивідуальної свідомості та трансформації смислових утворень. Умови самorozvitku окреслюють зріле Я особистості, відкритість, толерантність до нового, наявність усвідомленої мети самоздійснення та активної життєвої стратегії. Як механізми самorozvitku розглядаються рефлексія, саморегуляція та зворотній зв'язок. Запропоновано методичні підходи і засоби вивчення особливостей та чинників становлення суб'єкта самorozvitku в юнацькому віці в процесі фахової підготовки, висвітлено результати їх комплексного емпіричного дослідження. Особливу увагу приділено аналізу рівня актуалізації ресурсів самorozvitku у студентів, виявленого за допомогою авторської діагностичної методики «ДХСО». Доведено, що психологічні ресурси як сукупність можливостей розвитку вже існують у психологічній реальності людини. Показано, що домінування рівня актуалізації ресурсів самorozvitku особистості (та їх поєднання) можна співвіднести з вимірами психологічного простору особистості, що свідчить про індивідуальну своєрідність організації особистісного самorozvitku. Зазначено, що в той же час для здійснення прогресивного усвідомленого особистісного самorozvitku необхідна актуалізація, взаємопосилення і гармонізація всіх психологічних ресурсів самorozvitku особистості, збагачення її зв'язків із навколишнім середовищем та іншими людьми, підвищення духовності.*

**Ключові слова:** особистісний самorozvitok, психологічні ресурси самorozvitku, актуалізація ресурсів самorozvitku, потреба в самorozvitku, умови самorozvitku, механізми самorozvitku.

УДК 159.923:378

doi: 10.15330/ps.8.1.103-109

**Галина Радчук**

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

galyna012345@gmail.com

**ДІАЛОГ ЯК МЕХАНІЗМ АКЦІОГЕНЕЗУ ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ  
ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ**

*Статтю присвячено проблемі теоретичного обґрунтування діалогу як механізму акціогенезу особистості в освітньому процесі та виокремлення сутнісних аспектів діалогізації освітнього середовища вищої школи. Обґрунтовано, що провідними цілями сучасної вищої освіти в контексті її гуманітаризації є*

загальнокультурні орієнтири, які дозволяють замінити власне когнітивний підхід на смислотворчий, де і викладач, і студент є активними суб'єктами освітнього діалогу. Показано, що освітній діалог виступає зовнішньою спонкою внутрішнього ініціювання особистісно-професійного становлення майбутнього фахівця, становлення його ціннісно-сислової сфери, а рівень діалогізації освітнього середовища може слугувати мірилом реалізації особистісно-розвивального потенціалу освіти. На підставі емпіричного дослідження визначено, що у реальному освітньому процесі найбільшою перешкодою у діалогізації освітнього середовища є догматичність, формалізованість освітнього процесу та закритість, стереотипність рольової поведінки викладачів та студентів.

**Ключові слова:** особистість, освітній процес, діалог, цінності, смисл, аксіогенез, фасилітація.

**Постановка проблеми.** Сучасні вищі навчальні заклади більше схиляються до прагматичного навчання, так званої «підготовки професіоналів-функціонерів». Масова практика вищої професійної освіти переважно будується як система раціональних знань з її жорсткою передбачуваністю, однозначністю та формалізованістю. Цьому прагматичному підходу, що, безумовно, має свої позитивні сторони, відповідає і зміст освіти.

Водночас у сучасних філософській та психологічній науках постулюється теза про те, що освіта передбачає не лише засвоєння студентами перетвореного соціального досвіду і розвиток особистості на цій основі, але й створення образу світу і свого власного образу в цьому світі. Відбувається зміна ідеалу освіти, її перехід від знанневої, когнітивної парадигми до культуротворчої, гуманітарної, від «людини освіченої» до «людини культури» [7].

Науковці зазначають, що традиційна організація педагогічного процесу відображає логіку предметних відношень (Г. О. Балл, Г. В. Берулава, І. Д. Бех, В. С. Біблер, В. П. Зінченко, Л. Н. Коган, С. В. Кульневич, М. К. Мамардашвілі, Ю. В. Сенько, В. В. Сериков, Г. Л. Тульчинський, Ю. В. Шатін та ін.). Відтак, якщо передавати ціннісно-сислові знання в логіці предметних відношень, то будуть засвоюватися окремі знання, вміння і навички, але не цінності. У даній ситуації чужий суспільний досвід, який пред'являється студентам у вигляді змісту освіти, часто виключає суб'єктивні моменти, виявляється відчуженим щодо особистості студента. Дослідники стверджують, що педагогічний аспект проблеми відродження людини як суб'єкта культури полягає в гуманітаризації освіти, у впровадженні діалогу в освітній процес.

Тому **метою** статті стало теоретичне обґрунтування проблеми діалогу як механізму аксіогенезу особистості в освітньому процесі та виокремлення сутнісних аспектів діалогізації освітнього середовища вищої школи.

**Виклад основного матеріалу.** Насамперед важливо зазначити, що сьогодні необхідно говорити не лише про гуманітаризацію навчальних предметів, але й гуманітаризацію самого навчального процесу, освітнього середовища загалом, де актуалізується особистісний досвід як студентів, так і викладачів. У цьому зв'язку В. В. Сериков зазначає: «Прагнучи зробити освіту максимально «раціональною», ігноруючи її гуманітарний аспект, ми... втрачаємо процес навчання як певну цілісність, оскільки цей процес гуманітарний, психологічний, особистісний за своєю суттю» [8, с.132]. Як наслідок, – особистість з теоретичним мисленням, здатна обговорювати будь-які теми, але безпорадна в ситуаціях особистісного вибору та самовизначення.

Освіта – це завжди особистісні стосунки людей, яких разом звели цінності освіти. Центральними в процесі освіти є стосунки між викладачем і студентом, відносини «викладання – учіння». В сучасному освітньому процесі ці сфери діяльності розділені і протиставлені одна одній, при цьому жорстко закріплені за викладачем і студентом соціальні ролі того, хто вчить, і того, кого вчать; того, хто знає, і того, хто не знає.

Пошук, знаходження, осмислення цінностей, представлених у змісті освіти, робить освіту суб'єктною, такою, що розвиває активність особистості студента (О. Б. Бабошина, М. М. Бахтін, В. С. Біблер, М. Бубер, О. О. Галицьких, М. С. Каган, М. В. Кларін, С. В. Кульневич, Ю. М. Лотман, Ю. В. Сенько та ін.). Досвід внутрішньої смислопошукової діяльності є, згідно з гуманітарною парадигмою, специфічним компонентом змісту освіти. Розуміння механізмів актуалізації смислопошукової активності приводить до інакшої,



відмінної від традиційного типу, навчально-виховної взаємодії.

Дослідники констатують, що основною умовою наповнення освітніх ситуацій смислом, є її включеність у «живу» діяльність, яка передбачає актуалізацію в людини співприсутності, співдії, співчуття, співпереживання, співучасті [2; 4; 6; 7]. Тому освіта як сфера співдіяльності суб'єктів повинна бути побудована на суб'єкт-суб'єктних стосунках. У відповідності до цього педагогічний вплив поступається місцем взаємодії, партнерству, діалогу, орієнтації на реальну свободу особистості, яка розвивається. У діалозі народжуються смисли, утверджуються позиції, вибудовуються у певну ієрархію цінності, актуалізуються суб'єктні потенціали, створюються умови для унікальної взаємодії, обміну думками, почуттями і цінностями. При цьому рефлексія є основою внутрішньої мотивації особистості, поглиблює процеси осмислення.

Дослідження цілої низки науковців дозволили визначити діалог як унікальний всеохоплюючий спосіб існування культури, середовище становлення ціннісно-сміслової сфери (К. О. Абульханова-Славська, О. Г. Асмолов, Г. О. Балл, С. В. Белова, І. Д. Бех, О. В. Бондаревська, А. О. Вербицький, О. О. Галицьких, В. П. Зінченко, М. С. Каган, З. С. Карпенко, М. В. Кларін, О. І. Климишин, С. В. Кульневич, Г. М. Кучинський, Д. О. Леонтьєв, С. Д. Максименко, Ю. В. Сенько, А. В. Серий, В. І. Слободчиков, М. С. Яницький та ін.). Діалог осмислюється як універсальний простір перетворення особистості, як поле актуалізації суб'єктних ресурсів людини. У діалозі з іншим, як зазначає Ю. В. Сенько, відбувається самовизначення, саморозвиток і викладача, і студента, виникають стосунки нового типу: взаємини співпраці у досягненні спільних цілей і співтворчості [7]. Відтак, становлення ціннісно-сміслової сфери студента лежить у площині діалогічного підходу.

М. С. Каган, аналізуючи «способи зняття цінностей, опредмечених у різних продуктах діяльності людей», виокремлює наступні: 1) комунікацію як передачу готових пакетів інформації за допомогою монологічних знакових систем (інформація іншого про те, які мої ціннісні орієнтації); 2) духовне спілкування як долучення до цінностей на основі діалогу, рівноправного партнерства, кооперації [3, с. 294]. Автор зазначає, що якщо акт комунікації базується на маніпуляції свідомістю іншої людини, адресований усім і практично зводиться до навчання до научіння, то акт спілкування інтенціональний – звернений до кожного індивідуально, забезпечує можливість студенту самостійно будувати свою систему цінностей у процесі переживання ціннісних позицій, емоційного та рефлексивного ставлення до цінностей інших та своїх власних, що перетворює ціннісне ставлення у цілісно-духовне [3].

Відтак, діалог є, насправді, максимально адекватним середовищем та водночас механізмом професійно-особистісного аксіогенезу студента. Очевидно, що метод діалогу в освіті спрямований у першу чергу на створення специфічного освітнього діалогічного середовища і м'яке, делікатне управління процесами, що відбуваються в цьому середовищі. Усвідомлення викладачами необхідності організації навчання через конструювання адекватних освітніх ситуацій, що актуалізують суб'єктні позиції студентів, базуються на усвідомленні особистісної рівності суб'єктів освіти, відкритості, довірі та позитивному особистісному ставленні один до одного.

Варто зазначити, що конструювання освітнього діалогу як активної форми навчання і спілкування передбачає розвиток діалогічності викладача, діалогічності змісту освіти та діалогічності студента [5].

Важливими чинниками діалогізації освітнього середовища вищої школи є діалогічна культура як викладачів, так і студентів. Однак педагогічна практика засвідчує, що однією із серйозних перешкод діалогізації освітнього середовища вищої школи є неготовність викладача до повноцінних діалогічних стосунків. Мова йде перш за все про особистісну готовність. Тут варто ще раз нагадати, що в діалог здатна вступити людина, яка готова до реалізації своєї свободи у взаємодії з іншими людьми. Свобода є і передумовою діалогу, і прикметною рисою його здійснення, і деякою мірою його результатом. Діалог – це спілкування, центроване на процесі, а не на результаті.

Співбесідники не ставлять за мету вплинути один на одного, але при цьому діалог створює оптимальні умови для реального впливу на розвиток особистості, оскільки особистісне зростання обов'язково передбачає свободу самореалізації. Саме ця свобода бути самим собою відіграє в діалозі провідну роль [1].

Аналізуючи діалог як основу повноцінного реального міжособистісного спілкування, С. Л. Братченко виокремлює такі атрибути діалогу: свобода співбесідників, їх рівноправність (взаємне визнання свободи), особистісний контакт між співбесідниками на основі співпереживання і взаєморозуміння [1]. Порушення цих прав деформує комунікативний простір, і спілкування перестає бути діалогічним. Реалізуючи свої комунікативні права, особистості необхідно водночас поважати також права співбесідника. Відмова від комунікативної відповідальності є перешкодою для здійснення діалогу і проявом маніпулятивних форм спілкування. С. Л. Братченко підкреслює, що гарантований простір свободи не лише створює умови для самореалізації співбесідників, але й підвищує їхню самоповагу, впевненість у собі, когнітивну й емоційну розкутість, стимулює самопізнання, вміння спілкування, а також сприяє формуванню гуманістичних цінностей, визнанню того, що поза мною, у світі не-Я є щось, принципово відмінне від просто зовнішніх умов, а саме – інші Я, рівноцінні моему Я [1]. У термінах К. Роджерса цей аспект визначається як істинність самовираження, конгруентність. Прийняття власної свободи вимагає певних зусиль, але при цьому людина отримує шанс реалізувати свій потенціал свободи і відповідно перед нею відкривається простір особистісного зростання [6].

Можна констатувати, що у реальному педагогічному спілкуванні досягнення рівності є дуже непростою проблемою. Особливо в педагогічних ситуаціях, де співбесідники мають об'єктивні соціально регламентовані ознаки нерівності. Комунікативні права і відповідальність у діалозі покликані зафіксувати межі свободи співбесідників і перейти, таким чином, до невіддільних стосунків. Це означає перестати ставитися до іншої людини як до об'єкта і визнати її суб'єктність, поставитися до неї як до особистості. У діалозі співбесідник – не об'єкт впливу, а «суб'єкт звертання» (М. М. Бахтін).

Практика просвітницької роботи громадських об'єднань у рамках неформальної освіти дорослих наочно демонструє реальну можливість і високу продуктивність (з точки зору ефективності навчання, завдань особистісного зростання учасників, а також вирішення конкретних міжособистісних проблем) діалогічних стосунків навіть у дуже складних ситуаціях взаємодії нерівноправних (за об'єктивними критеріями) співбесідників.

Таким чином, роль викладача у контексті діалогізації освітнього середовища бачиться нам як провідна. Саме він відповідальний не лише за діалогічну організацію навчального процесу, але і за розвиток діалогічної культури студентів. При цьому ми звертаємо увагу на два важливі аспекти, що визначають рівень його діалогічної культури як викладача:

- 1) якою мірою педагог сам реалізує себе і розвивається як особистість (особистісна готовність);
- 2) якою мірою він сприяє особистісному зростанню студентів (професійна готовність).

Ці два аспекти взаємопов'язані, другий базується на першому, впливає з нього. Саме здатність викладача допомогти студентам у складному процесі їх професійно-особистісного становлення, його готовність забезпечити необхідні для цього умови і становить суть його здібності як фасилітатора.

Відтак, конструюючи діалогічний простір розвитку особистості, педагог також визначає своє місце і свою поведінку в цьому просторі, оскільки, працюючи на основі діалогу з іншою особистістю, він, безумовно буде працювати із самим собою. Цей процес повинен відбуватися як взаємна реалізація (спів-реалізація), як спів-буття, як значуща подія. Ця спів-діяльність повинна бути емоційно-смісловною спільністю для суб'єктів, при цьому зберігається відмінність в операціональному складі дій і функцій, що виконуються студентами та викладачами.

**Аналіз результатів емпіричного дослідження.** З метою вивчення особливостей діалогізації освітнього середовища ми розробили анкети для викладачів та студентів, котрі за допомогою семантичної семизначної шкали повинні були оцінити наведені нижче

характеристики освітнього процесу, що утворюють біполярні пари:

- ◆ суб'єкт-суб'єктний, діалогічний характер стосунків викладачів та студентів – маніпулятивний (суб'єкт-об'єктний) характер педагогічних стосунків, домінування викладача;

- ◆ контекстуальність освітнього процесу як його орієнтованість на особливості внутрішнього світу особистості студента (його досвід, потреби, інтереси) – догматичність, формалізованість освітнього процесу як трансляція знань і норм, котрі підлягають безумовному засвоєнню;

- ◆ ігровий характер навчально-виховної взаємодії через створення ситуацій імітації, моделювання, імпровізації – ригідність навчальних методів, відсутність можливостей програвання, моделювання навчальних ситуацій;

- ◆ відкритість як спосіб представлення в освітньому матеріалі відкритих для доповнення невизначених, парадоксальних фактів, які не мають однозначного тлумачення – однозначність, закритість освітнього матеріалу;

- ◆ експресивність (відкритість щодо внутрішнього світу) суб'єктів освіти (викладачів та студентів) – закритість, стереотипність рольової поведінки як викладачів, так і студентів;

- ◆ створення умов для актуалізації ціннісно-сислової сфери суб'єктів освіти (як студентів, так і викладачів) у навчальному процесі – відсутність можливостей для осмислення освітнього матеріалу, смислопошукової активності, розвитку ціннісно-сислової сфери;

- ◆ щире зацікавлення, емпатійне співпереживання та доброзичливість як загальний емоційний фон стосунків між студентами та викладачами – відчуженість та байдуже ставлення до того, що відбувається;

- ◆ повага до особистості, що базується на дотриманні особистісних кордонів, – відсутність взаємоповаги, постійне порушення особистісних кордонів.

При цьому оцінювання відбувалося з двох позицій:

- 1) бажаності (необхідності) цих характеристик освітнього процесу для ефективної професійної підготовки майбутніх фахівців;

- 2) наявності (присутності) характеристик у реальному освітньому процесі.

У дослідженні взяли участь 95 студентів – майбутніх учителів, психологів та соціальних педагогів та 37 викладачів.

Результати емпіричного вивчення (за семизначною шкалою) розуміння викладачами та студентами необхідності вибудовувати освітній процес з діалогічних позицій та реального стану діалогізації освітнього середовища представлені у табл. 1.

Водночас можна стверджувати, що реальна ситуація освітнього процесу істотно відрізняється від бажаної. При цьому критичнішими в оцінюванні всіх освітніх характеристик виявилися студенти. Найнижчі оцінки як у викладачів, так і у студентів отримала така характеристика, як «контекстуальність освітнього процесу – його орієнтованість на особливості внутрішнього світу особистості студента (його досвід, потреби, інтереси)» (2.8 та 3.1 відповідно).

Більшість викладачів вважає, що реальний навчальний процес будується на засадах поваги до особистості та дотриманні особистісних кордонів (5.8), а стосунки між викладачами і студентами мають суб'єкт-суб'єктний характер (5.6).

Студенти ж найчастіше незадоволені формалізованістю освітнього процесу (3.1) та закритістю, стереотипністю рольової поведінки викладачів та студентів (3.3). На відміну від викладачів, студенти вважають, що стосунки викладачів зі студентами часто носять маніпулятивний характер (4.1) та у педагогічному спілкуванні спостерігається відчуженість та байдуже ставлення (4.1). Незадоволені студенти і недостатньою актуалізацією ціннісно-сислової сфери в навчальному процесі (4.3), а також стосунками з викладачами, які не завжди базуються на взаємоповазі (4.3).

Таблиця 1

**Порівняльна оцінка (на підставі середніх значень) викладачами та студентами бажаності та наявності діалогічних характеристик освітнього процесу**

Назва характеристики	Викладачі		Студенти	
	Оцінка бажаності	Оцінка наявності	Оцінка бажаності	Оцінка наявності
Суб'єкт-суб'єктний характер стосунків	6.8	5.6	6.5	4.1
Контекстуальність освітнього процесу	6.0	2.8	6.0	3.1
Ігровий характер навчальної взаємодії	6.2	4.4	6.4	4.5
Відкритість освітнього матеріалу	6.1	5.2	6.1	4.6
Експресивність суб'єктів освіти	5.6	3.8	5.6	3.3
Актуалізація ціннісно-сислової сфери суб'єктів освіти	6.6	5.5	6.4	4.3
Емпатійні, доброзичливі стосунки	6.5	5.5	6.6	4.1
Повага до особистості	6.9	5.8	6.8	4.3

Отже, емпіричне дослідження показало недостатню готовність (на рівні осмислення) суб'єктів освіти до розбудови освітнього діалогу. Якщо ж проаналізувати представленість (з точки зору суб'єктів освіти) діалогічних параметрів у реальному освітньому процесі, то найбільшою перешкодою у діалогізації освітнього простору є догматичність, формалізованість освітнього процесу як трансляція знань, котрі підлягають безумовному засвоєнню, а також закритість, стереотипність рольової поведінки викладачів та студентів. Тут варто особливо підкреслити, що саме завдяки щирості та відкритості суб'єктів освіти (викладачів та студентів) та контекстуальності освітнього змісту як його орієнтованості на особливості внутрішнього світу особистості студента, створюються як формальні, так і змістові умови для розгортання діалогічного процесу.

На наш погляд, у першу чергу варто звернути увагу на розвиток у викладачів рефлексивної культури, що є передумовою розвитку культури діалогічної. Адже основним компонентом рефлексивної культури є адекватне ставлення людини до самої себе, а також осмислено-пізнавальне ставлення до світу, до своєї професійної діяльності, до інших людей як суб'єктів, що лежить в основі готовності до розбудови діалогічних взаємин.

**Висновки.** Отже, провідними цілями сучасної вищої освіти в контексті її гуманітаризації мають бути загальнокультурні орієнтири, які дозволяють замінити власне когнітивний підхід на смислотворчий, де і викладач, і студент є активними суб'єктами освітнього діалогу.

Діалог передбачає перетворення дій викладача із самодостатніх, монологічно замкнених на рівні професійного покладання цілей і зовнішніх стосовно навчальних дій студента – у спільну зі студентами пізнавальну діяльність. Він виступає зовнішньою спонукою внутрішнього ініціювання особистісно-професійного становлення майбутнього фахівця, становлення його ціннісно-сислової сфери, а рівень діалогізації освітнього середовища, на наш погляд, може слугувати мірилом реалізації особистісно-розвивального потенціалу освіти.

Емпіричне дослідження засвідчило деформацію професійної діяльності викладача, що проявляється в орієнтованості на формальні показники діяльності, небажання відмовитися від застарілих стереотипів, орієнтацію на формалізованість і авторитаризм викладання. Викладачі, котрі відповідальні за створення діалогічного освітнього середовища, і на особистісному, і на професійному рівнях недостатньо готові до впровадження діалогу в світній процес.

Тому **перспективи подальших досліджень** ми вбачаємо в теоретичному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні психологічних особливостей діалогічної культури викладачів.

1. Братченко С. Л. Межличностный диалог и его основные атрибуты / С. Л. Братченко // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / [под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур]. – М. : Смысл, 1997. – С. 201–222.
2. Дьяконов Г. В. Основы диалогического подхода в психологической науке и практике: Монография / Г. В. Дьяконов. – Кировоград : РИО КГПУ им. В.Винниченко, 2007. – 847 с.
3. Каган М. С. Философская теория ценности / М. С. Каган. – СПб. : ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 204 с.
4. Зинченко В. П. Перспективы ближайшего развития развивающего образования / В. П. Зинченко // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 2. – С. 18–4.
5. Радчук Г. К. Аксиопсихологія вищої школи. Монографія / Г. К. Радчук // Видання друге, розширене і доповнене. – Тернопіль, ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014. – 380 с.
6. Роджерс К. Современный подход к ценностному процессу / К. Роджерс // Свобода учиться / К. Роджерс, Дж. Фрейберг. – М. : Смысл, 2002. – С. 388–411.
7. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования / Ю. В. Сенько. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 240 с.
8. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М., 1999. – 272 с.

#### REFERENCES

1. Bratchenko, S. L. (1997). Mezhlchnostnyy dialog i yego osnovnyye atributy [Interpersonal dialogue and its main attributes]. In *Psikhologiya s chelovecheskim litsom: gumanisticheskaya perspektiva v postsovetskoj psihologii* [Psychology with a human face: a humanistic perspective in post-Soviet psychology]. [ed. D. A. Leontief, V. G. Shchur]. M. : Smysl, 201-222 (rus).
2. Dyakonov, G. V. (2007). Osnovy dialogicheskogo podkhoda v psikhologicheskoy nauke i praktike: Monografiya [Fundamentals of the dialogical approach in psychological science and practice: Monograph]. Kirovograd : RIO KGPU V.Vinnichenko (rus).
3. Kagan, M. S. (1997). Filosofskaya teoriya tsennosti [Philosophical theory of value]. SPb. : TOO TK «Petropolis» (rus).
4. Zinchenko, V. P. (2000). Perspektivy blizhayshego razvitiya razvivayushchego obrazovaniya [Prospects for the nearest development of developing education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye*. [Psychological science and education], 2, 18-4 (rus).
5. Radchuk, G. K. (2014). Aksiopsikhologiya vyshchoi shkoly: Monografiya [Axiopsychology of the high school: Monograph]. Ternopil : TNPU V.Gnatyuk (ukr).
6. Rodgers, C. (2002). Sovremenny podhod k tsennostnomu protsessu [Modern approach to the value process]. In Rogers C, Freiberg J. *Svoboda uchit'sya* [Freedom to learn]. M. : Smysl (rus).
7. Sen'ko, Yu. V. (2000). Gumanitarnyye osnovy pedagogicheskogo obrazovaniya [The humanitarian foundations of teacher education]. M. : Publishing center «Akademiya» (rus).
8. Serikov, V. V. (1999). Obrazovaniye i lichnost'. Teoriya i praktika proyektirovaniya pedagogicheskikh sistem [Education and personality. Theory and practice of designing pedagogical systems]. M., 1999 (rus).

#### *Halyna Radchuk*

#### **DIALOGUE AS A MECHANISM FOR PERSONALITY AXIOGENESIS IN THE HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION PROCESS**

*The article is focused on theoretical argumentation of the dialogue as a mechanism for personality axiogenesis in educational process and separation of essential dialogue aspects in higher educational environment. The author argues that general cultural orientations are main goals of modern higher education in the context of its humanization. This allows to replace the actual cognitive approach with sense creation one, where both teacher and student are active subjects of educational dialogue. It is shown that educational dialogue is an external stimulus of internal initiation of personal and professional formation in future specialists, as well as formation of their value-semantic sphere. The level of dialogue in educational environment can serve as a measure of implementation of personality and developmental potential in education. On the basis of empirical research it is determined that dogmatism, formalization of educational process, and closeness, stereotyped role of teachers' and students' behavior are the greatest obstacles for educational environment becoming more dialogue driven in real-life educational process.*

**Keywords:** *personality, educational process, dialogue, values, sense, axiogenesis, facilitation.*

УДК 159.964

doi: 10.15330/ps.8.1.110-119

**Тамара Яценко**Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького  
yacenkots@gmail.com**Олена Біла**Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького  
lenok\_bila@ukr.net**Любов Галушко**Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира  
Винниченка  
halushkolyubov@gmail.com**Наталія Іванова**Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького  
natalivanova92@gmail.com**Олександра Педченко**Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького  
z667989@gmail.com**Юлія Сіденко**Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького  
indiralula1991@rambler.ru

## ВІЗУАЛІЗОВАНА РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ СУБ'ЄКТА – ПЕРЕДУМОВА ГЛИБИННОГО ПІЗНАННЯ ПСИХІКИ

*Візуалізована репрезентація учасників глибинного пізнання сприяє його оптимізації завдяки експлікації архетипної сутності психіки. Доводиться значущість механізму проєкції, активність якого сприяє об'єктивуванню психіки із параметрів «внутрішнього у зовнішнє». Стверджується, що неусвідомлювані, симультанно згорнуті смисли здатні до перекодування у матеріалізовані репрезентанти. Цей факт вимагає емотивного «оживлення» репрезентанта в діалогічній взаємодії з респондентом. Багатолітня практика проведення груп активного соціально-психологічного пізнання на засадах процесуальної діагностики чітко зумовлює орієнтацію на семантичні аспекти емпіричного матеріалу з метою виявлення його «інформаційних еквівалентів». Трансцендентність інформаційних еквівалентів забезпечує незалежність глибинного пізнання від характеру метафоричної символізації психічного у візуалізовані, опрідметнені форми. Трансформація інформації про первинний об'єкт пізнання (несвідомого) може здійснюватися в різних формах кодування (вербальних чи невербальних) при збереженні інваріантності їхніх інформаційних еквівалентів.*

*Представлено порівняльний аналіз психодинамічного підходу до вивчення психіки в єдності з іншими підходами, в яких використовувались образно-символічні засоби: символ-драмою, арт-терапією, проєктивними методами, а також малюванням під впливом вживання учасниками дослідження психоделіків.*

*Доводиться, що декодування суб'єктом в діалого-аналітичному процесі смислової сутності власної особистісної проблеми зіставне з усвідомленням стабілізованого внутрішньою суперечністю, вирішення якого вимагає професійної допомоги психолога. Психодинамічна теорія відкриває перспективи розвитку психології та її практики в пошуку найоптимальніших та найбільш адекватних шляхів надання допомоги професійно зорієнтованим особам, найперше – майбутнім психологам.*

**Ключові слова:** *активне соціально-психологічне пізнання, свідоме, несвідоме, психологічний захист, репрезентант психіки, інформаційний еквівалент, архетип.*

**Постановка проблеми.** Психодинамічна теорія активно розвивається більше 30-ти років [7-10] і знайшла втілення у розробці методу активного соціально-психологічного пізнання (далі – АСПП). У груповій психокорекції за методом АСПП створюються умови захищеності учасників глибинного пізнання, що сприяє спонтанності та невимушеності їх поведінки. Важливо назвати й інші важливі принципи функціонування груп АСПП: зворотний зв'язок учасників АСПП за ім'ям, на «ти»; емоційна відгук на те, що

відбувається «тут і зараз»; відвертість; добровільність поведінки; відсутність оцінних суджень, критики, рекомендацій, порад та ін. Принципи АСПП каталізують становлення як інтегративно-групових, так і особистісних позитивно-дезінтеграційних та інтеграційно-індивідуалізованих змін. Візуалізація репрезентантів учасниками АСПП обов'язково передбачає наступну діалогічну взаємодію психолога з їхнім «творцем» (респондентом).

**Мета статті** – розкрити роль архетипної здібності психіки до перекодування ідеальної (психічної) реальності в опредметнену, візуально прийнятну, яка опосередковано спроможна виражати інформаційні еквіваленти чинників суб'єктивізму, характерного свідомому.

**Завдання** – накреслити шляхи оптимізації процесу глибинного пізнання психіки в її цілісності (свідоме / несвідоме) за умов спонтанно візуалізованої репрезентації психіки учасниками АСПП (майбутніми психологами).

**Аналіз останніх публікацій.** Теоретичний розвиток психодинамічного підходу спирається на позитивні результати діагностико-корекційної практики за методом АСПП. Цьому сприяє також інтеграція наукових здобутків у психодинамічній парадигмі з іншими науками, зокрема, квантовою фізикою (Д. Бом, Н. Бор, А. Ейнштейн та ін.), фізіологією (П. К. Анохін, Н. А. Бернштейн), хімією (І. Р. Пригожин). У сукупності вони поглиблюють і розширюють розуміння психічного в його універсальності та єдності законів, яким підпорядковані як духовні, так і матеріальні аспекти світу, в якому народжується, розвивається та соціологізується людина.

**Виклад основного матеріалу.** Психодинамічна парадигма сприяла доповненню фрейдівської структури психічного (з притаманним антагонізмом Супер-Его та Ід) горизонтальними взаємозалежностями підструктур психіки з властивою їм синергією (див. рис. «Модель внутрішньої динаміки психіки»). У цьому криються перспективи вивчення функціональних параметрів цілісної психіки.

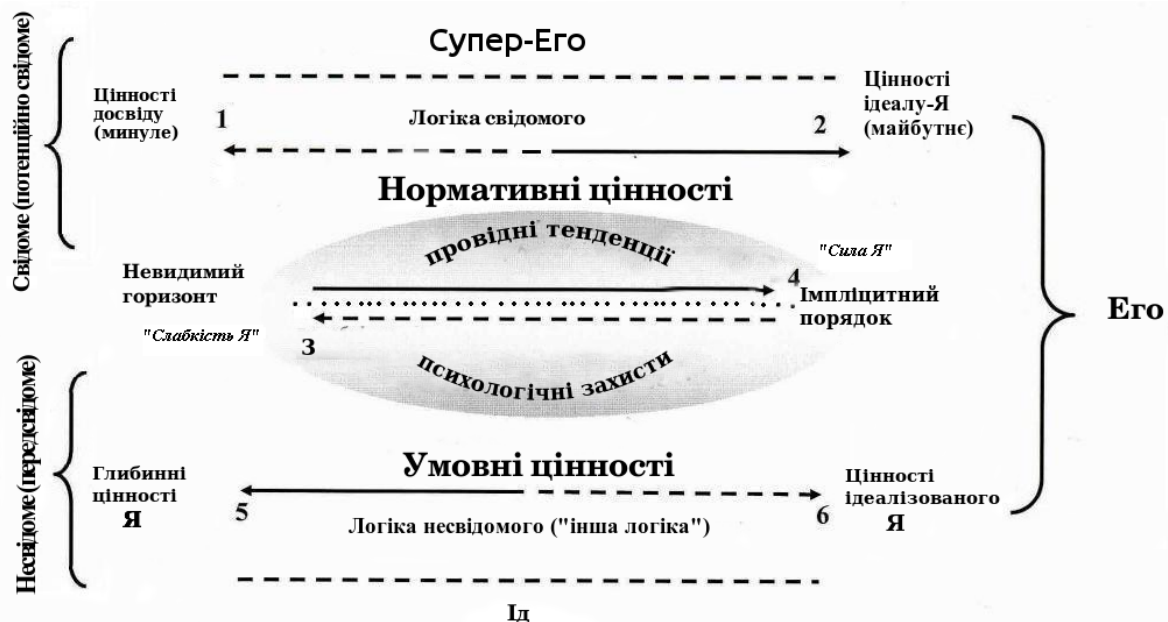


Рис. 1. Модель внутрішньої динаміки психіки

Модель внутрішньої динаміки психіки (далі Модель) ілюструє цілісний погляд на внутрішню динаміку психічного у його суперечливій сутності та єдності свідомого й несвідомого. Взаємозв'язки двох сфер можна окреслити наступними категоріями: ізоморфізм і гомоморфізм (за вертикаллю); симетрія та асиметрія (різноспрямованість) – стрілки 1-2 і 5-6 (рис. 1). Важливою підструктурою цілісної психіки є захисти, що охоплюють як свідому, так і несвідому сфери (див. «еліпс» на Моделі). Психодинамічна

парадигма стверджує, що психологічний захист не зводиться до одноразових актів поведінки, а є інтегративним і системним утворенням з багаторівневою диспозиційною структурою, яка включає когнітивний, емотивний і поведінковий аспекти. Важливо розуміти, що захисна система, незалежно від її структурної розлогості (та різновидів), підпорядкована єдиному генеральному механізму – «від слабкості до сили».

Зупинимося на візуалізованій репрезентації психіки учасників активного соціально-психологічного пізнання. Поряд із історично значущим методом ортодоксального психоаналізу (вільні асоціації) став зароджуватися психодинамічний підхід до пізнання психіки в її цілісності (К. Левін, М. Кляйн та ін.) з орієнтацією не лише на мову свідомого (слово) і на мову несвідомого (візуалізовані засоби). Саме це й зумовило в цьому дослідженні використання як вербальних, так і невербальних засобів пізнання. Близькими до психодинамічної позиції є такі психологічні образно-символічні практики: символ-драма (кататимні образи за Х. Льюїнером); спонтанне малювання із застосуванням психоделіків (С. Грофом) та ін. Їх відмінність від психодинамічного підходу в тому, що вони не ставили за мету пізнання психіки суб'єкта в її цілісності. Зокрема, проєктивні методи, які зорієнтовані на пізнання несвідомого, підсумкову частину забезпечують тестовими методиками, результати яких зумовлені переважно свідомим суб'єктом.

Психодинамічна парадигма, з огляду на двосферну (бінарну) природу психічного, потребує введення принципу додатковості у двох його різновидах: принцип невід'ємності свідомого й несвідомого та принцип «із іншого», який містить особливу вимогу до професіоналізму психолога щодо його уміння поставити діагностично спроможні запитання, які актуалізують виявлення несвідомих чинників психіки [10, с. 14]. З огляду на сказане, професійна активність психолога повинна продукувати у респондента енергетичний імпульс, що спонукає до виявлення внутрішньої психічної мотивації. Можна ствердити, що використання візуалізованого матеріалу в пізнанні психіки відрізняється від названого психодинамічного підходу до організації процесу глибинного пізнання за методом АСПП з використанням візуалізованих репрезентантів.

У практиці діагностико-корекційного процесу АСПП прояви метафорично-образної психіки можуть тематично ініціюватися психологом, зокрема комплексом тематичних психомалюнків або ж моделями із каменів у поєднанні з використанням іграшок, ліплення з тіста та репродукцій художніх полотен.

Заслуговує на особливу увагу системна впорядкованість психіки, яка пов'язана з емотивними слідами попереднього досвіду в їх енергетичній потентності. Домінантність тих чи тих фіксацій впливає на вектор спрямованості психіки. З огляду на це, важливою є методика поєднання діагностико-корекційних прийомів. Зокрема, під час ліплення пропонуємо до реалізації хоч би три теми: «Я-минуле», «реальне», «майбутнє» у поєднанні з моделями із каменів. Особливо значущим є психоаналіз комплексу тематичних малюнків, який охоплює найрізноманітніші переживання суб'єкта в його ставленні до себе, до інших та до навколишнього світу. У процесі ж цілісного аналізу малюнків за необхідності використовуються допоміжні прийоми: психодрама, моделювання з каменів, робота з репродукціями художніх полотен та ін., що сприяє достовірності діагностичних прогнозів, які підтверджуються у діагностико-корекційному процесі.

У групах АСПП дослідницьку увагу centruємо на проблемі внутрішньої суперечності, що об'єктивно дезінтегрує психіку за участі захистів. Останні суб'єктивізують психіку шляхом відступів від реальності та спотворюють інформаційне відображення на догоду ідеалізованому Я. Захисна підструктура порушує опрацювання психікою інформації через необхідність маскування почуття меншовартості та ідеалізації я-образу, що засвідчує певне пригнічення біологічної доцільності поведінки в її підпорядкованості просоціальним ідеалам. Ми переконані, що головна причина



дисфункційності системи психологічних захистів полягає у створенні ними ілюзії ідеалізації Я суб'єкта [2; 8].

Наступна проблема, у вирішенні якої проявився авторський підхід, – це розуміння природи психічного в універсальності його законів (за наявності індивідуальної неповторності психіки суб'єкта), що становить основоположний постулат психодинамічної методології організації глибинного пізнання [9].

Психічне інтегрує в собі свідоме, що функціонально співзвучне законам спостережуваного світу, і водночас несвідоме, яке відповідає законам функціонування Всесвіту за характеристиками: симультанність процесів, їх злиття в часі й просторі (поза статтю); системність і структурно-матрична (голографічна) заданість функцій несвідомого; логічна впорядкованість несвідомого («інша логіка», порівняно з логікою свідомого) та ін.

Виходячи з холистичності (цілісності) психічного, з єдності законів, яким підпорядковано духовний і матеріальний світи, наш дослідно-практичний пошук орієнтований на лінію співпричетності сфер («свідоме – несвідоме»), що окреслює лінію невидимого горизонту. Внутрішній, імпліцитний порядок психічного об'єктивується в континуумі імпульсів поведінкових «па» суб'єкта, що стимулює вмотивованість активності, поведінки суб'єкта.

Професіоналізм психолога полягає у прогнозуванні енергетичної потентності несвідомого, заданої слідами витіснень імпульсів Ід за умов збереження орієнтованості їх активності на прояв «назовні». Глибинно-пізнавальний процес при цьому набуває хвилеподібності, що не знімає, а навпаки, спирається на надзadanість імпліцитного порядку. Цікаво, що такого роду хвилеподібність у метафізиці кваліфікують як «опорну хвилю» поряд з «предметною хвилею». Останнє узгоджується з позицією психодинамічної теорії стосовно визначення різновидів психологічних захистів – базальні (метадосвідні) і периферійні (ситуативно-предметні). Акт об'єктивування психічного завжди проходить «точку» перетину горизонталі (базальний захист) і вертикалі (ситуативний захист). Діалогічна розлогість взаємодії психолога з респондентом хвилеподібно відкриває перспективи вивчення та визначення глибинної сутності психічного шляхом констатації показників незмінності (ітеративність, інваріантність) форм поведінки суб'єкта.

Дослідницьке завдання цілісного пізнання психіки збігається із завданнями надання практичної допомоги суб'єкту з метою відновлення порушених взаємозв'язків між сферами свідомого і несвідомого, що маскуються захистами, шляхом відступів від реальності та інформаційними деформаціями. Саме це поглинає енергію та імпотує психіку.

Професіоналізм психолога повинен забезпечувати об'єктивування глибинних чинників деструкцій психіки у процесі перекодування психічної реальності в опредметнені форми, що символічно виражають єдність сфер свідомого і несвідомого. Подальша діалогічна взаємодія передбачає декодування смислів, спираючись на той факт, що «психіка знає все» (не знає лише свідоме Я). Діалогічна взаємодія з респондентом сприяє переведенню «неявно знаного» у психіці суб'єкта у впізнаване ним на власному ж поведінковому матеріалі. Це сприяє реінтегруванню психіки шляхом позитивного її дезінтегрування з перспективою вторинної інтеграції на більш високому рівні гармонійного розвитку суб'єкта.

Дослідна увага до візуалізованої репрезентації зумовлена значущістю домовного, перинатального періоду в розвитку психіки індивіда. Слідові фіксації того часу позбавлені можливостей вербалізації, проте піддаються опредметненій репрезентації з наступним вербальним розкриттям їх смислових навантажень у діалогічному процесі взаємодії «психолог ↔ респондент» (далі П. ↔ Р.). Такий діагностико-корекційний діалог виходить за межі ознак герменевтики, оскільки пізнавані смисли не є текстом, вони не підлягають

прямому спостереженню, а лише задані попереднім досвідом суб'єкта та мають здатність об'єктивуватись за умов забезпечення діалогічної взаємодії.

Таким чином, глибинне пізнання можливе лише з урахуванням контексту та використаних у ньому засобів. Діалогічна взаємодія може вважатися необхідною передумовою накопичення поведінкового матеріалу з наступною його інтерпретацією та узагальненням. У кожному діалогічному «па» П. з Р. маємо як діагностику, так і корекцію в їх єдності, що забезпечується частковими позитивними дезінтеграціями в поєднанні з частковими інтеграціями, що зумовлюють вторинну інтеграцію психіки на більш високому рівні розвитку.

Матеріалізація ж респондентом власного психічного змісту сама по собі (поза діалогом) німа, вона лише опредметнено виражає істотні характеристики психіки у згорнутій («упакованій»), закодованій формі, яка іманентно втілює у собі смисли (інформаційні еквіваленти). Діалогічна взаємодія зумовлює необхідність проміжних інтерпретацій на різних рівнях діагностико-корекційного процесу та загальну інтерпретацію (тлумачення) за результатами діалогічно напрацьованого поведінкового матеріалу.

Принципово важливим є питання про позитивність дезінтеграційних процесів, що забезпечується шляхом послаблення ілюзорних уявлень суб'єкта. Саме позитивна дезінтеграція каталізує вторинну інтеграцію психіки на більш високому рівні розвитку. Позитивність дезінтеграції відзначається ослабленням впливу ілюзорних аспектів психіки, заданих захистами, що здійснюється порційно, багаторівнево з розширенням самоусвідомлення та набуттям навичок аутопсихокорекції. Психокорекційний ефект настає за рахунок зниження деформацій соціально-перцептивної інформації шляхом переходу на більш високий рівень інтегрування когнітивної структури психіки суб'єкта та ін.

Порушення когнітивних процесів відбувається поза контролем свідомості при маскуванні їх системою психологічних захистів, що спотворюють (викривлюють, деформують) соціально-перцептивну інформацію на вході, внутрішньому опрацюванні та експлікуванні назовні.

Виникає питання: що приховують захисти шляхом інформаційних відступів і викривлень? Наш досвід вказує на едіпальну залежність суб'єкта, що маскується процесами витіснень, заміщень, проєкції, інтроєкції, ідентифікації та ін. В едіпальний період (від 2 до 5 років) дитина вперше свідомо знайомиться із законом «Табу на інцест», хоч цей процес не є організованим (формально впорядкованим) і контрольованим. Це може бути побутове «знайомство» з фактом неможливості (заборони) чуттєвого єднання з рідними (первинними лібідними об'єктами). Так чи інакше, за умов чуттєво-емотивного тяжіння до батьків створюється ефект *незавершеної дії*, який впливає на формування енергетично домінуючої *мотивації* – *«довершити незавершене»*. На допомогу приходять захисти з їх можливостями інтроєкції, заміщення, перенесення та проєкції, що задає дуалізм психічного. Мається на увазі двоплановість психіки, що в принципі уже задано її бінарністю (двоїстістю). Більш просоціальними формами захисту може виступати компенсація та сублимація нереалізованої енергії в таких просоціальних галузях, як наука, мистецтво, спорт, творчість та ін.

Мотивація з її незмінним емоційним забарвленням є провідною в ініціації будь-якого поведінкового акту. Водночас розуміння мотивів психіки людини є необхідним для успішного здійснення діагностики та корекції в глибинному пізнанні психіки. Методика АСПП в авторській її реалізації доводить доцільність перекодування внутрішнього змісту психіки в площину предметного (спостережуваного) світу, що задає об'єктивність (спостережуваність) подальшого аналітичного опрацювання репрезентантів у діалогічній взаємодії.

Як показує багаторічний досвід проведення груп АСПП, психіка архетипно втілює (несе в собі) здатність до перекодування власних психічних реалій у матеріалізовані

форми зі збереженням інформаційних еквівалентів. Д. Юм (1711-1776) у «Трактаті про людську природу» підкреслює важливість сприйняття для психологічного самопочуття: «...я ніяк не можу уловити своє Я як щось існуюче, окрім сприйняття» [6, с. 366]. Наші дослідження вказують на важливість мимовільних, спонтанних взаємопереходів імплікативних і експлікативних характеристик психічного. П. К. Анохін уточнює: «Процес відображення розгортається таким чином, що зовнішній об'єкт через безперервний ряд фізичних і фізіологічних процесів формується відповідно до теорії передачі інформації» [1, с. 111]. Ця теорія відкриває перспективи розуміння об'єктивування психіки, зокрема, розшифровки процесу переходу «матеріальних фізичних процесів у суб'єктивний образ, у свідомість» [Там же]. Незважаючи на численність «па» діалогічної взаємодії психолога з респондентом, емпіричні факти підтверджують правильність твердження П. К. Анохіна, що «між початковою і кінцевою ланками передавання інформації має бути точна й адекватна інформаційна еквівалентність» [1, с. 112]. Це відповідає психодинамічній позиції, яка зорієнтована на пошук «первинної» причини, що породжує дисфункції психіки, яку ми пізнаємо на предметному матеріалі, продукованому суб'єктом «тут і зараз». Останнє відтіняє невиправданість обмежень лише тренінгом, який зорієнтований на наведення «косметики в поведінці». Діагностико-корекційний процес АСПП передбачає когнітивно-логічні узагальнення результатів, що зумовлює пізнання глибинних детермінант і прогнозування тенденцій поведінки суб'єкта з окресленням зони ризиків. Ми переконані, що лише раціо, яке завдяки отриманню рефлексивних знань в АСПП розширюється, поглиблюється і міцніє, сприяє реконструюванню (дезінтегруванню) примітивної (зінтегрованої на побутових засадах) структури психіки респондента та перехід її на більш високий рівень інтеграційного розвитку.

Платон свого часу вказував: «...не у враженнях полягає знання, а у висновках про них, бо саме тут можна схопити суть та істину, там же – ні» [3, с. 85]. Когнітивний синтез поведінкового матеріалу, отриманого в процесі діалогічної взаємодії, відкриває резерви раціонального пізнання психічного в єдності двох сфер (свідоме-несвідоме). Останнє важливе як необхідність для забезпечення у процесі глибинного пізнання об'єктивної поведінкової бази, переконливої для респондента, задля розширення можливостей самопізнання. Уведення категорії «інформаційний еквівалент» у пізнання смислів спонтанних актів поведінки зумовлено методологічними засадами глибинної їх сутності.

На особливу увагу заслуговує специфіка перекодування психічного у візуалізовані репрезентанти як предметнені форми (ліплення, малюнок) чи вербальні (наприклад, казка про власне життя). Ітеративність (повторюваність) певних смислів несвідомого набуває у разі їх пізнання респондентом переконливості, тобто аргументаційної вагомості для самокорекційних змін. Це відбувається завдяки трансформації «складного і незрозумілого» психічного у площину очевидного, спостережуваного шляхом систематизації предметнених репрезентантів, їх упорядкування за допомогою операцій порівняння, узагальнення, класифікації. Водночас предметнений психологічний зміст (з латентно притаманними йому інформаційними еквівалентами) набуває глибинно-пізнавальної потенційності за умов емотивного «оживлення», що є фактично актом індивідуалізованої його суб'єктивації респондентом у процесі діалогічної взаємодії. Успішність такого процесу залежить від професійної здатності психолога «входити» в імпліцитний порядок психіки суб'єкта, який набуває розлогості у спонтанності поведінки.

Глибинне пізнання потребує врахування непрямої лінійності перекодування смислів і його залежність від досвіду суб'єкта, специфіки пропонованого йому матеріалу (наприклад, при ліпленні з тіста, моделюванні з каменів чи в процесі вільного вибору репродукцій художніх полотен). Використання різних форм перекодування прихованих смислів психіки сприяє уточненню гіпотез та об'єктивності пізнання психічного, яке архетипно репрезентується в процесі мимовільної предметненої творчості. Це збігається із твердженням І. Р. Пригожина: «...ми покликані вести діалог з природою, тим самим людська креативність вбудовується в креативність природи» [5, с. 126].

Багатолітня практика діалогічної взаємодії з респондентом потребує уточнення категорії процесуальної діагностики, що зорієнтована на актуалізацію спонтанної активності респондента, яка каталізується внутрішніми імпульсами мотивації. У процесуальній діагностиці зберігається пріоритетність висловлювань респондента, що зумовлює необхідність психолога «йти за феноменом психічного» в унісон із закономірною його впорядкованістю.

Порушуючи проблему взаємозв'язку ідеальних (духовних) реалій психічного з матеріалізованими їх формами (репрезентантами), набуває актуальності питання про надійність, валідність, репрезентативність такого типу пізнання. Ми розуміємо, що мова йде про різні функціональні системи: «духовне – матеріальне»; про перехід неусвідомлюваних реалій, згорнутих в просторово-часових параметрах (симультанних, недиференційованих), у дискретно-предметні форми, розлогі в просторі і часі; про опредметнення, що пов'язане з переведенням імпліцитних смислів у площину їх існування в дискретному просторі. Емпіричний матеріал доводить, що такого роду перекодування можливе завдяки його нелінійності, що узгоджується з архетипністю природи психіки.

Якщо несвідома сфера підпорядкована іманентно заданому порядку, то в опредметнених репрезентантах психіки суб'єкта це архетипно «упаковано» в образі, символі та існує у згорнутому вигляді, що потребує його розгортання (експлікації) в діалогічній взаємодії з респондентом. Діалог у такому випадку, як уже вказувалося, забезпечує імпульс емотивної енергії, що не лише сприяє вербалізації («оживленню») опредметненої репрезентації, а й набуває рівноправності (стає в один ряд) з візуалізацією у процесі інтерпретації. Встановлення асоціативного ланцюга дозволяє на спонтанно-поведінковому матеріалі респондента дослідно вийти на пізнання глибинних детермінантів його поведінки. Такого роду діалогічне «забезпечення» не є прямою копією внутрішніх реалій психіки, які презентовані в об'єктивних (опредметнених) формах. Важливим є те, що візуалізований репрезентант психіки суб'єкта пройшов внутрішній «відбір» за домінантністю емотивно-енергетичних осередків, що пов'язано з конденсатом смислової пріоритетності, яку узагальнено (хоч і латентно) втілює у собі архетипна символіка. Діалог за таких умов є моментом актуалізації справжньої природи людини, безпосередньо пов'язаної з подоланням різних форм опору. Презентація смислів не піддається контролю свідомості, як і свавілля волі. Кожен «елемент» матеріалізованого презентанта виражає характеристики голографічної цілісності психічного, проте локалізовано, через інформаційні еквіваленти, які, умовно кажучи, об'єктивуються за типом: «за один раз – один елемент».

Таким чином, матеріалізована репрезентація в її спонтанній мимовільності та індивідуальній непередбачуваності сприяє подоланню бар'єрів, створюваних відмінностями двох сфер (свідоме-несвідоме), що відкриває перспективи пізнання несвідомого за участю свідомості, тобто «за законами твердого світу». З певністю можна сказати, що «інтеграційний продукт», який продукує назовні процес матеріалізованого опредметнення психічного, об'єктивує нероздільність систем «свідоме-несвідоме» (при їхній функціональній автономії). Невід'ємність указаних сфер психіки при їх об'єктивуванні назовні (в образно-символічних формах), без сумніву, підпорядкована архетипу в його інстинктивних можливостях виражати в цілісному образі дисфункційність психічного. Останнє засвідчує: обізнаність архетипу з психічним в його цілісності, включаючи фіксації (сліди) доперинатального та перинатального періодів життя індивіда; невід'ємну його єдність із механізмами символізації (натяк, згущення, зміщення і ін.), як і з системою психологічних захистів, яка охоплює як свідоме, так і несвідоме. Усе це є непрямым свідченням того, що зовнішній світ, як і внутрішні процеси, входять у психіку у вигляді найтонших інформаційних утворень, які доступні архетипно-візуалізованій репрезентації, що несе мудрість поколінь. Останнє доводить той факт, що архетип втілює в собі емотивний потенціал, що проявляється в небайдужості кожної

людини до архетипної символіки, яка поширена як у художніх творах, та і в фольклорі (жартах і народній мудрості). Тому можна сказати, що опредметнення психічного, з огляду на його архетипну сутність, каталізує мотивацію глибинного пізнання психіки завдяки емоційній його складовій. Сказане вище пояснює й те, чому репрезентація Я доступна всім без винятку учасникам АСПП, незалежно від віку та освіти.

«Опредметнення» каталізується також метафоризацією певних ракурсів психіки суб'єкта. Індивідуалізація вибіркості форм репрезентації диктується досвідом та імперативом енергетичного спрямування спонтанної активності суб'єкта. При цьому, як доводить дослідження, немає істотних відмінностей – людина обирає готовий «репрезентант» (іграшку, неавторський (чужий) малюнок) чи створює його сама (ліпить, малює, моделює з каменів). Часто респондент проявляє ініціативу поєднання цих видів, наприклад, моделі із каменів доповнює малюнком чи ліпленням. Сам по собі факт спонукання психологом суб'єкта до репрезентації містить елемент невизначеності, наприклад: говориться – «змоделюй (виклади) із каменів актуальну для тебе ситуацію»; «презентуй актуальне почуття чи типове почуття»; або ж: «зліпи із тіста (на сольовій основі) власний метафоричний репрезентант»; «зліпи (виклади з каменів) те, що «хоче» твоя рука» і т. д. Як показує практика, реалізація запропонованого завдання є лише початком для актуалізації глибинного змісту психіки в діалогічній взаємодії П.↔Р. для визначення аналітичної його значущості, тобто смислового навантаження для респондента.

Зовнішня спонукка до «репрезентації» є більш слабким стимулом порівняно з внутрішнім архетипним потягом до візуалізації психічного (з огляду на «первісність» малювання піктограм тощо). Таким чином, відбувається трансформація симультанного змісту ідеальної (архаїчно-духовної) функціональної системи психічного в матеріалізовану реальність, яка підпорядковується діаметрально протилежним законам несвідомого, а саме відповідності дискретності предметного («твердого») світу та симультанності несвідомих смислів репрезентанта.

Підсумовуючи, можна ствердити, що психічне доступне глибинному пізнанню на трьох рівнях: метафоричної репрезентації, діалогічної взаємодії та виявлення смислових аспектів репрезентантів шляхом інтерпретації. Заявлені в статті проблеми ми спробували універсалізувати через взаємозв'язки психології з іншими науками. Зокрема, фізіологічні дослідження П. К. Анохіна про функціональні системи переконують в актуальності пізнання психіки як «динамічної саморегульовальної організації» [1]. П. К. Анохін та К. Прібрам вводять категорію кодування інформації, що належить до самоплинно сформованих систем (яким є несвідоме), які підпорядковані принципам доцільності. Як відомо, існують два класи функцій передавання інформації шляхом кодової трансформації. Перший забезпечує відповідність між кодами (що дозволяє прямолінійно декодувати закодовані форми, і навпаки). Завдяки однозначній відповідності між шифрами коду встановлюється щось на кшталт зворотності, «вторинний функціональний ізоморфізм» [4, с. 85]. Другий варіант перекодування – цілком неізоморфний. Розкриття інформаційних еквівалентів (смислів) вимагає не тільки додаткових, але і контекстних засобів пізнання. У нервовій системі, як це показано К. Прібрамом, мають місце незворотні перетворення за участю процесу абстрагування, формою якого і є опредметнена репрезентація психічного. Таким чином, пізнання психічного в його цілісності з використанням візуалізації самосприйняття наближене до другого класу непрямолінійного перекодування інформації.

Багаторічна практика переконує, що архетип універсалізує, полегшує глибинне пізнання і навіть «психотерапевтує» суб'єкта в процесі візуалізації; він певною мірою є «господарем» процесу індивідуально-образної мови перекодування. Архетип не лише володіє надситуативним (трансцендентним), але й інтеграційним потенціалом, який об'єднує універсально-філогенетичний і генотипно-індивідуалізований досвід суб'єкта. Архетип користується природною опредметненістю свідомості, яка забезпечується процесом соціалізації особи. Тому процес матеріалізації можна вважати формою

мимовільного кодування, здатного «охопити» параметри симультанної сутності психічного як функціональної системи і одночасно скористатися його опредметненістю (включаючи мотиви і потреби). На важливість врахування такої характеристики психіки як здатність до опредметнення вказували Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн та ін. Ефективність кодування пов'язана з деяким стабільним рівнем психічної системи (діалектика статичності і динаміки) [2]. Архетип спроможний виражати індивідуалізованість психічного, що стабілізується в інваріантності трансцендентних характеристик, які задаються базальними формами захисту. Це виявляється в ітеративності асоціативних зв'язків поведінкового матеріалу, що відкриває перспективи пізнання логічної впорядкованості психічного (на рівнях як свідомого, так і несвідомого). Звідси висновок – спонтанна активність суб'єкта є необхідною передумовою неявного, непрямолінійного перекодування неусвідомлюваних смислів системно-функціонального влаштування психічного як цілісної системи у візуалізовані форми твердого світу, що відкриває перспективи глибинного пізнання психіки в її цілісності.

**Висновки.** Діалогічна взаємодія психолога з респондентом задає перспективи проникнення у смислові параметри несвідомого за умови наявності посередника, тобто візуалізованого репрезентанта. Останній має перспективи перетворитися в посередника у процесі його «оживлення» в діалогічній взаємодії. Ефективності АСПП сприяє використання репродукцій художніх полотен, які наближені до образності мови несвідомого в нуміозності імпліцитно притаманних йому смислів.

Домінуюча мотивація заявляє про себе опосередковано і замасковано, через спонтанну активність суб'єкта, що зумовлює процес перекодування неусвідомлюваних смислів у форми, які піддаються свідомому сприйняттю й інтелектуальному осмисленню (узагальненню) у процесі діалогічного їх розгортання.

Розкриття проблеми візуалізованої репрезентації психіки сприяє відновленню взаємозв'язків між сферами свідомого і несвідомого, що оптимізує їх функціональну гармонізацію. Розуміння суб'єктом стабілізованих внутрішніх протиріч наближає майбутнього психолога до власної особистісної досконалості як і до можливостей досягнення професійного Акме в психологічній практиці.

1. Анохин П. К. Функциональная система, как методологический принцип биологического и физиологического наследования / П. К. Анохин. – М. : Медицина, 1969. – 239 с.
2. Концептуальні засади і методика глибинної психокорекції: Підготовка психолога-практика: Навчальний посібник / [Т. С. Яценко, Б. Б. Іваненко, С. М. Аврамченко, І. В. Євтушенко, І. М. Сергієнко, І. В. Калашник, Т. В. Богдан.]. – К. : Вища школа, 2008. – 342 с.
3. Платон. Диалоги. / Платон [пер. с древнегреч. Сост., ред. и авт. вступ. статьи А.Ф.Лосев]. – М. : Мысль, 1986. – 607 с.
4. Прибрам К. Языки мозга / под ред. А. Р. Лурия. – М. : Прогресс, 1975. – 464 с.
5. Пригожин И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс: пер. с англ./ Общ. ред. В. И. Аршинова, Ю. Л. Климонтовича и Ю. В. Сачкова. – М. : Прогресс, 1986. – 432 с.
6. Юм Д. Трактат о человеческой природе. Сочинения в 2-х томах / Д. Юм. – М. : Мысль, 1965. – Т. 1. – 847 с.
7. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції: Навч. посібник / Т. С. Яценко. – К. : Либідь, 1996. – 264 с.
8. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика : навчальний посібник / Т. С. Яценко. – К. : Вища школа, 2006. – 382 с.
9. Яценко Т. С. Методология глубинно-коррекционной подготовки психолога / Т. С. Яценко, А. В. Глузман. – Днепропетровск: «Инновация», 2015. – 396 с.
10. Яценко Т. С. Динамика развития глубинной психокоррекции: теория и практика: монография / Т. С. Яценко. – Днепропетровск : «Инновация», 2015. – 567 с.

#### REFERENCES

1. Anohin, P. K. (1969). Funkcional'naja sistema, kak metodologicheskij princip biologicheskogo i fiziologicheskogo nasledovanija [Functional system, as a methodological principle biological and physiological inheritance]. M. : Medicina (rus).
2. Konceptual'ni zasady i metodyka glybynnoi' psyhokorekcii': Pidgotovka psyhologa-praktyka: navchal'nyj posibnyk [Conceptual principles and methodology of deep психокорекції : Preparation of practical

- psychologist-worker: train aid] / T. S. Jacenko, B. B. Ivanenko, S. M. Avramchenko, I. V. Jevtushenko, I. M. Sergijenko, I. V. Kalashnyk, T. V. Bogdan (2008). K. : Vyshha shkola (ukr).
3. Platon (1986). Dialogi [Dialogues] per. s drevnegrech. M. : Mysl' (rus).
  4. Pribram, K. (1975). Jazyki mozga [Languages of brain]. M. : Progress (rus).
  5. Prigozhin, I., Stengers, I. (1986). Porjadok iz haosa: Novyj dialog cheloveka s prirodoy [Order from chaos: the New dialogue of man with nature] per. s angl. M. : Progress (rus).
  6. Jum, D. (1965). Traktat o chelovecheskoj prirode. Sochinenija v 2-h tomah [Treatise about human nature]. M. : Mysl' (rus).
  7. Jacenko, T. S. (1996). Psychologichni osnovy grupovoi' psihokorekcii': navch. posibnyk [Psychological bases of group psychocorrection: train aid]. K. : Lybid' (ukr).
  8. Jacenko, T. S. (2006). Osnovy glybynnoi' psihokorekcii': fenomenologija, teorija i praktyka : navchal'nyj posibnyk [Bases of deep psychocorrection: phenomenology, theory and practice: train aid]. K. : Vyshhashkola (ukr).
  9. Jacenko, T. S. (2015) Metodologija glubynno-korrekcijnoj podgotovky psihologa [Methodology of deeply-correction preparation of psychologist]. Dnepropetrovsk : Ynnovacyja (rus).
  10. Jacenko, T. S. (2015) Dynamyka razvytyja glubynnoj psihokorrekcyy: teorija y praktyka : monografija [Dynamics of development of deep psychocorrection: theory and practice : monograph]. Dnepropetrovsk : Ynnovacyja, (rus).

**Tamara Yatsenko, Lyubov Halushko, Olena Bila, Natalia Ivanova, Oleksandra Pedchenko, Yuliya Sidenko**

#### **VISUALIZED REPRESENTATION OF SUBJECT - THE BACKGROUND OF THE DEEP COGNITION**

*The visualized representation of participants of deep cognition helps to optimize it by explication the archetypal essence of the psyche. The significance of the projection mechanism, the activity of which contributes to the objectification of the psyche from the parameters "of the internal to the external", is proved. It is argued, that unconscious, simultaneously curtailed meanings are capable of transcoding into materialized representers. This fact requires an emotive "revival" of the representant in dialogical interaction with the respondent. The many-year practice of holding active social-psychological knowledge groups on the basis of procedural diagnostics clearly stipulates the orientation of the semantic aspects of empirical material in order to identify its "information equivalents". The transcendence of information equivalents provides the independence of deep cognition from the character of the metaphorical symbolization of the psyche in the visualized, substantiated forms. Transformation of information about the primary object of knowledge (unconscious) can be carried out in different forms of coding (verbal or nonverbal) while maintaining the invariance of their information equivalents.*

*It is presented comparative analysis of the psychodynamic approach to the study of the psyche in unity with other approaches, in which figurative-symbolic means were used: symbol-drama, art therapy, projective methods, and drawing under the influence of the use of participants in the study of psychedelics.*

*It turns out, that the decoding by the subject in the dialog-analytical process of the semantic essence of his personal problem is comparable to the awareness of a stabilized internal contradiction, the solution of which requires the professional assistance of a psychologist. Psychodynamic theory opens the prospects for the development of psychology and its practice in finding the most optimal and most appropriate ways of helping professionally oriented individuals, first of all - future psychologists.*

**Keywords:** active social-psychological cognition, the conscious, the unconscious, psychological protection, representative of the psyche, information equivalent, archetype.

УДК 159.922.736.3

doi: 10.15330/ps.8.1.119-126

**Марина Оран**

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка  
oran2003@ukr.net

#### **МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

*У статті висвітлено методологічні та практичні засади вивчення онтогенезу соціального інтелекту. Складність вивчення даного соціально-психологічного феномену пов'язана із дотичністю його до багатьох явищ, які описують умови успішності соціальної взаємодії особистості. Проаналізовано наявні*

теоретичні підходи до визначення змісту та структури соціального інтелекту, до взаємозв'язку останнього з іншими видами інтелекту. Визначено, що дослідження соціального інтелекту молодших школярів слід здійснювати на основі розуміння останнього як здатності, що виникає на базі комплексу інтелектуальних, особистісних, комунікативних і поведінкових рис, що зумовлюють прогнозування розвитку міжособистісних ситуацій, інтерпретацію інформації і поведінки, готовність до соціальної взаємодії і прийняття рішень. Здійснене пілотажне емпіричне дослідження прогностичних можливостей дітей молодшого шкільного віку продемонструвало наявні позитивні кореляційні зв'язки між рівнем розвитку здатності до передбачення найбільш адекватного сценарію розвитку подій у соціальній ситуації та рівнем розвитку мовленнєвого досвіду. Найбільш тісний взаємозв'язок виявлено між рівнем розвитку здатності передбачати адекватну вербальну відповідь у ситуації комунікації та рівнем розвитку мовленнєвої компетентності та мовленнєвої діяльності дітей молодшого шкільного віку. Таким чином, були зроблені попередні висновки про наявність взаємозв'язку між мовленнєвим досвідом та прогностичними можливостями у складі соціального інтелекту дитини молодшого шкільного віку.

**Ключові слова:** інтелект, соціальний інтелект, мовлення, мовленнєвий досвід, прогностичні можливості, дитина молодшого шкільного віку.

**Постановка наукової проблеми.** Проблема соціального інтелекту активізувалась у наукових розвідках та практичних доробках психологів у зв'язку із новітніми вимогами до суспільного життя особистості. До сучасної особистості насамперед висувуються вимоги гнучкості у соціальних стосунках та швидкості адаптації до нових умов. Аналіз вітчизняних та зарубіжних досліджень виявив підвищення інтересу до проблеми соціального інтелекту, до вивчення різних його особливостей в онтогенетичному, структурному та функціональному планах. Водночас, дав можливість виокремити цікаву закономірність. Питання змісту, функцій та структурних елементів соціального інтелекту (як і загалом інтелекту), залишається гостро дискусійним у науковій літературі. А тому нараховує з десяток різних потрактувань та акцентувань тих чи інших аспектів розглядуваного питання. При цьому всі дослідники в емпіричному дослідженні використовують один і той самий діагностичний інструментарій (переважно тест Дж. Гілфорда), забуваючи, що він створений на конкретній методологічній основі теорії соціального інтелекту, котра відрізняється від інших теорій. І тому ми спостерігаємо ситуацію, коли науковці, досліджуючи соціальний інтелект як здатність до адаптації або соціалізації, використовують батарею тестів Дж. Гілфорда, котрі побудовані на теоретичному розумінні соціального інтелекту, в першу чергу, як пізнання поведінки. Таким чином, ми отримуємо методологічну помилку, яка, на наш погляд, і є причиною відсутності фундаментальних досліджень даного питання. Вважаємо, що уникнення цих помилок можливе за чіткого з'ясування методологічних засад дослідження соціального інтелекту.

**Аналіз останніх досліджень.** Сучасні вітчизняні дослідження характеризуються переважно вивченням прикладних аспектів соціального інтелекту, як-от: закономірності та особливості формування соціального інтелекту у дітей молодшого шкільного віку (А. Мельник) та підлітків (М. Фальчук), фахівців соціономічних професій (Я. Каплуненко), студентів-білінгвів (Н. Бурейко), майбутніх менеджерів (Г. Ожубко) та психологів (Л. Ляховець), майбутніх керівників закладів освіти (С. Редько). Соціальний інтелект розглядають як передумову успішної педагогічної діяльності (С. Руденко, Е. Івашкевич). Також спостерігається активна увага до дотичних проблем: соціальних здібностей (О. Власова), соціального потенціалу, соціальної компетентності (Н. Казарінова, В. Погольша), адаптації (Г. Алтуніна, Н. Булка, Н. Камінська) та перцепції (В. Куніцина), ефективності соціальної взаємодії (А. Мудрик), що розглядаються складовими соціального інтелекту. Таким чином, у соціальному інтелекті підкреслюються його адаптивні, комунікативні, креативні складові, які відповідають за ефективність соціальної взаємодії. Слід відзначити ґрунтовне українське дослідження соціального інтелекту, здійснене Е. Івашкевичем, що втілюється в монографії «Соціальний інтелект педагога» [1].

Дуже тісний зв'язок поняття соціальний інтелект із такими соціально-психологічними категоріями, як «соціалізація», «соціальна адаптація», «соціальна компетентність», «соціальні



навички», «соціальна обдарованість» провокує подекуди ототожнення цих понять, що, звісно, перешкоджає ґрунтовному вивченню соціального інтелекту. Різні визначення соціального інтелекту (СІ) долучають до його змісту такі аспекти, як: соціальні знання (Н. Кантор, Дж. Кілстром, С. Вонг, Дж. Дей, С. Максвелл, Н. Мир, С. Космітський, К. Джон та ін.); соціальна пам'ять (Дж. Вашингтон та ін.); соціальне сприймання (Р. Ріггіо та ін.); соціальну чи комунікативну компетентність (М. Форд, М. Тісак, Н. Кентор та ін.); соціальну інтерпретацію – дешифрування невербальної інформації (Р. Ентоні, Р. Розенталь, Д. Арчер, Р. Аркет, Р. Стернберг, Дж. Сміт та ін.); соціальну інтуїцію (Ф. Чапін, С. Вонг, Дж. Дей, Д. Кітінг, Р. Розенталь та); соціальне розуміння (Ю. М. Емельянов); прогнозування (Дж. Гілфорд, С. Космітський, О. Джон та ін.); соціальну адаптацію чи здатність пристосовуватися (Г. Олпорт, Д. Кітінг, Ф. Чапін, Н. Кентор, Р. Харлоу та ін.); соціально-когнітивну гнучкість (К. Джон, Дж. Дей та ін.). Розмаїтість соціально-психологічних феноменів, котрі долучаються до питання соціального інтелекту та подекуди повністю замінюють його зміст, провокує появу думок про відсутність такого виду інтелекту як самостійного психічного явища, що, зрозуміло, утруднює процес його наукового вивчення.

Таким чином, аналіз останніх публікацій засвідчує дві тенденції, котрі й зумовлюють актуальність даної теми та визначають мету дослідження. З одного боку, сучасні особливості розвитку суспільства підкреслюють значущість досліджень, котрі пояснюють успішність соціальної взаємодії. З іншого боку, недостатня кількість лонгітюдних досліджень соціального інтелекту зумовлює напрям здійснення наукових розвідок.

**Мета публікації** полягає у з'ясуванні методологічних розбіжностей у вивченні СІ та означенні концептуальних положень, істотних для побудови теоретичного та емпіричного вивчення закономірностей онтогенезу СІ. У даній публікації аналізуються дані пілотного емпіричного дослідження з метою визначення кореляційних зв'язків між рівнем розвитку мовленнєвого досвіду дитини молодшого шкільного віку та рівнем її прогностичних можливостей у структурі соціального інтелекту.

**Методи та методика.** У дослідженні використовувались аналітико-синтетичний та порівняльний теоретичні методи; методика Дж. Гілфорда «Діагностика соціального інтелекту» [2]; авторська методика дослідження рівня організації мовленнєвого досвіду [3].

**Виклад основного матеріалу.** Термін «соціальний інтелект» уведений у психологію Е. Торндайком у 1920 році на позначення «далекоглядності у міжособистісних стосунках» в одному ряду з абстрактним та конкретним інтелектом. Завдяки дослідженням Дж. Гілфорда термін «соціальний інтелект» перейшов у розряд вимірюваних конструктів та ввійшов до арсеналу психологічної практики. Ґрунтом для цього виступили теоретичні міркування Дж. Гілфорда, відповідно до яких соціальний інтелект це – система інтелектуальних здібностей, відносно незалежних від фактора загального інтелекту і пов'язаних перш за все з пізнанням поведінкової інформації. У створеній Дж. Гілфордом кубічній моделі інтелекту соціальний інтелект виявляється на перетині результатів (імплікації, трансформації, системи, відношення, класи, елементи) поведінкового змісту операції пізнання. Подальші дослідження або доповнювали теорію Дж. Гілфорда, або ж намагалися визначити незалежні предикати СІ. Аналіз теоретичної літератури дав змогу виділити основні дискусійні питання у проблемі СІ, які демонструють й обумовлюють відмінності у методологічних підходах до його вивчення.

1. Перше – це питання операціоналізації поняття та визначення структури психологічного феномену. Проблема полягає ще й у тому, що соціальний інтелект може проявлятися як в особистісних рисах, так і в інтелектуальних особливостях. Саме це, на нашу думку, і спричинює розмаїтість підходів до визначення природи СІ. В результаті аналізу теоретичної літератури можна виділити наступні підходи: а) СІ як розуміння самого себе та інших людей, засноване на специфіці розумових процесів, афективному

реагуванні та соціальному досвіді (Ю. Ємельянов); б) здатність виділяти істотні характеристики комунікативної ситуації, які не піддаються безпосередньому спостереженню (Дж. Гілфорд, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Чеснокова); в) СІ як здібності – складова когнітивних (Н. Каліна), соціально-перцептивних (В. Лабунська, А. Южанінова), соціальних (О. Власова) здібностей, що входить до складу «соціальної обдарованості» особистості (Г. Олпорт, О. Бодальов), як глобальна здібність – комунікативно-особистісний потенціал (В. Куніцина); як особливий «соціальний дар» (Г. Олпорт); г) СІ як сукупність чи система соціальних знань (Н. Кентор, Дж. Кілстром, С. Вонг, Дж. Дей, С. Максвелл, Н. Мир, С. Космітський, К. Джон, Д. Ушаков), які забезпечують (є передумовою) високого рівня соціальної компетентності (М. Форд, М. Тісак); д) СІ як навички чи уміння соціальної адаптації (Г. Олпорт, Д. Кітінг, Ф. Чапін, Р. Харлоу та ін.) чи соціального міжособистісного сприймання (Г. Андрєєва); е) СІ як структура особистісного досвіду, що дозволяє розв'язувати питання соціального життя (Н. Кентор).

2. Друге питання, котре є ключовим моментом для вибору напрямку дослідження, – це питання взаємозв'язку і взаємодії загального (академічного, абстрактного, практичного) інтелекту та соціального інтелекту. Як зазначає Е. Івашкевич, окрім питання сутності соціального інтелекту, нерозв'язаною залишається проблема співвіднесення останнього із загальним інтелектом, інтелектуальною обдарованістю тощо [1, с. 21]. У цьому питанні на основі аналізу літератури ми виділили три основних підходи. Перший – соціальний інтелект розглядається як різновид загального інтелекту. Основний напрямок таких досліджень здійснюється через зіставлення загального та соціального інтелекту. Вимірювання СІ багато в чому повторює традиційні тести інтелекту, але характеризується більшою когнітивно-вербальною орієнтацією. У такому напрямку працювали Р. Ріджіо, Д. Кітінг, Дж. Ведек, але робота із вербальним матеріалом не дала можливості диференціювати власні істотні предиктори СІ. Тим більше, що їхні експерименти виявили незалежність вербальної частини загального інтелекту та соціального інтелекту. У трактуванні Г. Айзенка соціальний інтелект – це той інтелект, який «виростає» із загального інтелекту, формується в ході соціалізації індивіда. Відтак, обумовлює загальні особливості когнітивної (в тому числі соціальної) діяльності людини, що сформувалися в процесі її соціалізації. Другий напрямок розглядає СІ як самостійний вид інтелекту, що забезпечує адаптацію людини в соціумі і спрямований на розв'язання життєвих задач. Використовуються як поведінкові, так і невербальні компоненти розв'язання соціальних задач. Дослідження Дж. Гілфорда і М. Саллівен, М. Форда, Л. Брауна, Р. Селмана продемонстрували, що рівень СІ відрізняється від академічного, але між ними є потенційний взаємозв'язок. Далі у дослідженнях Дж. Ведека (Wedeck, J. 1947), було доведено, що СІ значуще не корелює з розвитком загального інтелекту та просторових уявлень. Окремо слід наголосити, що у дослідженнях Дж. Гілфорда соціальний інтелект значуще не корелював із розвитком загального інтелекту і просторових уявлень, здатністю до візуального розрізнення та оригінальністю мислення. У третьому підході СІ представляється як інтегральна здатність до спілкування, що ґрунтується на особистісних характеристиках та рівні самосвідомості. Акцент робиться саме на комунікативній спрямованості СІ, тобто на вимір особистісних властивостей, котрі корелюють з параметрами соціальної зрілості (Н. Кентор, М. Бобнєва, В. Куніцина).

У проблемі вивчення закономірностей розвитку та формування соціального інтелекту в процесі індивідуального розвитку людини методологічні розбіжності у розумінні природи і структури СІ, набувають вигляду питань:

- 1) Що саме розвивається у дитини в процесі розвитку її соціального інтелекту?
- 2) У якому співвідношенні перебувають загальний та соціальний інтелект в онтогенезі особистості?
- 3) Чи існує взаємовплив соціального інтелекту та мовлення?

Саме тому дослідження онтогенезу соціального інтелекту було розпочато з означення найбільш адекватних методологічних засад та пілотажного емпіричного дослідження.

В результаті аналізу змісту, що його вкладають різні автори у визначення СІ, ми дійшли висновку, що те специфічне, що описує реальність власне СІ (а не соціальна компетентність, соціальна адаптивність, навички соціальної взаємодії тощо), є саме прогнозування – передбачення розвитку сценарію та наслідків соціальних подій. У сучасних дослідженнях, здійснюваних у Росії, зокрема під керівництвом Д. Ушакова та Т. Леонтьєвої, були виявлені кореляції показників соціального інтелекту та особистісних особливостей дітей молодшого шкільного віку. Були зроблені висновки про те, що високий рівень розвитку СІ поєднується з наявністю таких рис характеру, як: впевненість у собі, схильність до самоствердження, прагнення до лідерства, рішучість, невимушеність, збудливість у спілкуванні. Таким чином, було встановлено тенденцію, що підвищення рівня соціального інтелекту сприяє зростанню впевненості, незалежності, рішучості та невимушеності у спілкуванні. Було виявлено також, що доброзичливість, інтелектуальність, врівноваженість, безтурботність, добросердечність та соціальна нормативність прямо й тісно не пов'язані із соціальним інтелектом.

Якщо ж звернутися до визначення інтелекту як пізнавальної здатності до всіх рівнів відображення, передбачення та доцільного перетворення дійсності, яка пронизує всі сфери особистісного життя людини та діяльності суб'єкта пізнання [4, с. 9], то найбільш адекватним видається розгляд СІ саме як пізнавальної здатності до відображення, передбачення та доцільного перетворення обставин, суб'єктів та змісту соціальної взаємодії. Таким чином, ми визначаємо соціальний інтелект як здатність, що виникає на базі комплексу інтелектуальних, особистісних, комунікативних і поведінкових рис, що зумовлюють прогнозування розвитку міжособистісних ситуацій, інтерпретацію інформації і поведінки, готовність до соціальної взаємодії і прийняття рішень. Усі вище проаналізовані феномени (соціальні знання, навички, уміння, компетентність, здібності тощо) у такому разі розглядаються предикторами успішного функціонування СІ. Саме тому вважаємо, що здійснювати дослідження онтогенезу СІ слід, використовуючи психометричний напрямок, у межах визначення критеріїв та показників розвитку СІ у дітей. Когнітивний же напрямок у питанні вивчення онтогенезу СІ видається змістовно більш близьким до дослідження соціальної компетентності. В такому аспекті соціальний інтелект передбачає вільне володіння вербальними та невербальними засобами соціальної поведінки, що висуває на перший план роль мовленнєвого досвіду в розвитку СІ.

З метою перевірки теоретичних міркувань нами було здійснене пілотажне емпіричне дослідження, що мало на меті визначення взаємозв'язків між рівнем розвитку соціального інтелекту та мовленнєвого досвіду дітей молодшого шкільного віку. Вибірку склали діти молодшого шкільного віку ( $n=116$ ) – учні шкіл № 3, 24, 5, 6 м. Тернополя, середній вік – 9 років. Емпіричне дослідження здійснювалося за допомогою субтестів № 3 і № 4 Дж. Гілфорда [2]. Методика Гілфорда містить чотири субтести, котрі діагностують чотири здатності в структурі СІ: пізнання класів, пізнання систем, перетворень і результатів поведінки. Два субтести у своїй факторній структурі мають також два додаткових значення, котрі стосуються здатності розуміти елементи і відношення поведінки. Субтест № 1 – Історії з завершенням – визначення почуттів, емоцій, намірів учасників ситуації, субтест № 2 – Групи експресії – визначення психічних станів за значенням поз, жестів, міміки; субтест № 3 – Вербальна експресія – передбачення адекватної вербальної відповіді у ситуації комунікації; субтест № 4 – Історії з доповненням – передбачення найбільш адекватного сценарію розвитку подій у соціальній ситуації.

У субтесті № 3 дітям необхідно вибрати із запропонованих варіантів комунікації той випадок, у якому дане словосполучення отримає відмінне від початкового значення. Таким чином виявляється здатність розуміти зміст значень вербальних реакцій у різних комунікативних ситуаціях. Люди з високими оцінками за цим субтестом характеризуються високою чутливістю до нюансів міжособистісних взаємин, що допомагає їм швидко і правильно розуміти те, що люди говорять один одному. Саме цей

субтест передбачає наявність певного мовленнєвого досвіду необхідною умовою його виконання.

Субтест № 4 – «Історії з доповненням» – побудований на невербальному матеріалі – вимірює здатність розуміти логіку розвитку ситуацій взаємодії, значення поведінки людей у цих ситуаціях. Люди з високими оцінками за цим субтестом здатні розпізнавати структуру міжособистісних ситуацій у динаміці, аналізувати складні ситуації взаємодії людей. Аналіз результатів субтестів дав змогу поділити респондентів на групи залежно від рівня розвитку означених соціальних здатностей. Кількісні співвідношення показано на рис. 1.

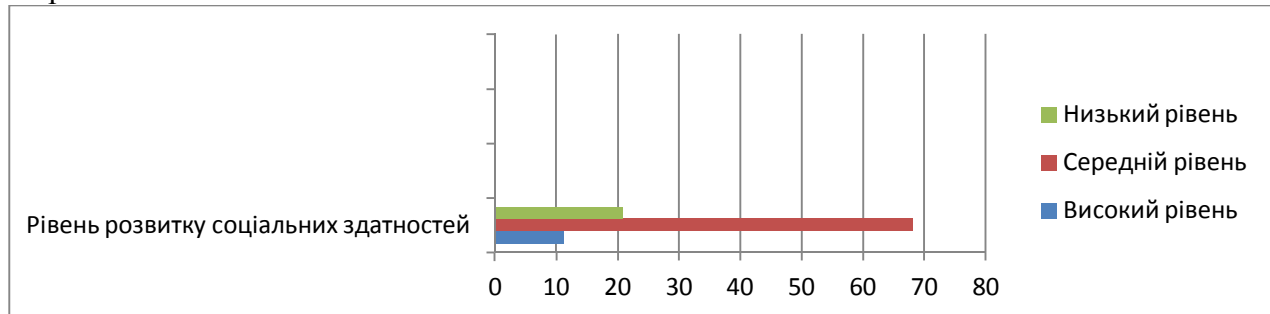


Рис. 1. Співвідношення респондентів за рівнем розвитку соціальних здатностей.

Діагностика рівня розвитку мовленнєвого досвіду здійснювалася за авторською методикою [3]. Мовленнєвий досвід розглядається нами як система у свідомості особистості, спрямована на мовленнєве освоєння світу, котра є процесом і продуктом накопичення, упорядкування та систематизації у мовленнєвій формі результатів такого освоєння [3, с. 143].

Кореляційний аналіз дав змогу стверджувати, що рівень розвитку мовлення дітей молодшого шкільного віку пов'язаний із розвитком соціального інтелекту. Було виявлено статистично значущі позитивні кореляції між показниками структурних елементів внутрішньої будови мовленнєвого досвіду (мовленнєва здатність, мовленнєві здібності, мовленнєва компетенція, мовленнєва діяльність) та оцінками за субтестами «Вербальна експресія» та «Історії з доповненням», що відображено у таблиці 1.

Таблиця 1

**Кореляційні зв'язки між показниками загального рівня організації внутрішньої структури мовленнєвого досвіду та рівня розвитку соціального інтелекту**

	Передбачення адекватної вербальної відповіді у ситуації комунікації	Передбачення найбільш адекватного розвитку подій у соціальній ситуації
Мовленнєва здатність	0,401**	0,398**
Мовленнєві здібності	0,428***	0,379**
Мовленнєва компетенція	0,521***	0,498***
Мовленнєва діяльність	0,563***	0,531***

- Примітка: \* –  $p < 0,05$ ; \*\* –  $p < 0,01$ ; \*\*\* –  $p < 0,001$ .

Аналіз кореляційних зв'язків між рівнями організації елементів внутрішньої структури мовленнєвого досвіду дітей молодшого шкільного віку демонструє наявність статистично значущих на прийнятому нами рівні  $p < 0,01$  та  $p < 0,001$  зв'язків між усіма визначеними елементами. Це означає, що між усіма елементами структури існують взаємозв'язки та взаємозалежність: зміни одного елементу спричинюють зміни інших елементів.

Логіка емпіричного дослідження передбачала диференціацію респондентів на групи за рівнем організації: високий, середній та низький рівні мовленнєвого досвіду та

порівняння їх за рівнем розвитку соціальних здатностей. Виявлені значущі кореляції між загальним рівнем організації мовленнєвого досвіду та рівнем розвитку показників соціального інтелекту продемонстровано у таблиці 2.

Таблиця 2

**Кореляційні зв'язки між показниками загального рівня розвитку мовленнєвого досвіду та рівня розвитку соціального інтелекту**

	Передбачення адекватної вербальної відповіді у ситуації комунікації	Передбачення найбільш адекватного сценарію розвитку подій у соціальній ситуації
Високий рівень організації мовленнєвого досвіду	0,433***	0,401**
Середній рівень організації мовленнєвого досвіду	0,481***	0,434***
Низький рівень організації мовленнєвого досвіду	0,391**	0,355**

- Примітка: \* –  $p < 0,05$ ; \*\* –  $p < 0,01$ ; \*\*\* –  $p < 0,001$ .

Якісний аналіз відповідей дітей дозволив зробити цікаві висновки. Високий рівень організації мовленнєвого досвіду не завжди обумовлює успішність передбачення найбільш адекватного сценарію розвитку подій у соціальній ситуації. Група респондентів із середнім рівнем організації мовленнєвого досвіду виявила вищу кореляцію зі здатністю визначення логіки послідовності подій. Ми пояснюємо це певною імпульсивністю відповідей дітей зі «швидким» мовленням. Низький рівень розвитку мовленнєвого досвіду мало корелює з рівнем прогностичних можливостей дітей молодшого шкільного віку. Це означає, що недостатній розвиток мовлення не перешкоджає розвитку соціального інтелекту, але високий рівень розвитку соціального інтелекту обумовлює високий рівень розвитку мовленнєвого досвіду.

**Висновки.** Таким чином, наші методологічні пошуки та емпіричне обстеження дали змогу дійти висновку про те, що найбільш адекватним теоретичним підходом до визначення та вимірювання соціального інтелекту, котра підкріплена діагностичною методикою, є теорія Дж. Гілфорда. Тому, здійснюючи подальші дослідження соціального інтелекту у дітей молодшого шкільного віку та підлітків, ми послуговуватимемося саме цією методологічною основою. Соціальний інтелект дітей молодшого шкільного віку виявляє значущі кореляції з рівнем розвитку мовленнєвого досвіду. Інтеріоризація соціальних контекстів здійснюється за допомогою вербальних засобів, що зумовлює провідну роль мовленнєвого досвіду в розвитку соціального інтелекту загалом. Це своєю чергою спрямовує подальші дослідження на пошук закономірностей взаємодії мовленнєвого досвіду та соціального інтелекту дітей молодшого шкільного віку.

1. Івашкевич Е. З. Соціальний інтелект педагога : монографія / Е. З. Івашкевич. – К. : Принт-Хауз, 2017. – 532 с.

2. Михайлова Е. С. Методика исследования социального интеллекта. Адаптация теста Дж. Гилфорда и М. Салливена / Е. С. Михайлова. – СПб. : «ИМАТОН», 2006. – 56 с.

3. Орап М. О. Психологія мовленнєвого досвіду особистості: монографія / М. О. Орап. – Тернопіль : «Підручники і посібники», 2014. – 480 с.

4. Засєкіна Л. В. Структурно-функціональна організація інтелекту: монографія / Л. В. Засєкіна. – Острого : Вид-во «Острозької академії», 2005. – 370 с.

#### REFERENCES

1. Ivachkevych, E. Z. (2017). *Sotsialnyj Intellect Pedagoga [Social Intelligence of Pedagog]*. Kyjv : Print-House (ukr).

2. Mychajlova, E. S. (2006). *Metodyka Doslidennja Sotsialnogo Intellectu [Method of Research of the Social Intelligence]*. SPb. : «Imaton» (rus).

3. Orap, M. O. (2014). Psychologia Movlennevego Dosvidu Osobustosti [Psychology of the Personality's Speech Experience]. Ternopil : Pidruchnyky and Posibnuky (ukr).

Zasekina, L. V. (2005). Structurno-Funktsionalna Organizatsija Intelektu [Structure – Functional Organization of Intelligence] Ostrog : Publishing “Ostrog Academy” (ukr).

**Maryna Orap**

#### **METHODOLOGICAL PROBLEMS OF STUDYING THE SOCIAL INTELLIGENCE OF JUNIOR SCHOOL AGE CHILDREN**

*The article outlines the methodological and practical principles of studying the ontogenesis of social intelligence. The complexity of studying this socio-psychological phenomenon is associated with its attractiveness to many phenomena that describe the conditions for the successful social interaction. The existing theoretical approaches to the definition of the content and structure of social intelligence, to the interrelationship of it with other types of intelligence are analyzed. It is determined that research of social intelligence of junior pupils should be carried out on the basis of the understanding of this kind of intelligencer as an ability that based on a complex of intellectual, personal, communicative and behavioral features. This complex predetermines the forecasting of the development of interpersonal situations, the interpretation of information and behavior, readiness for social interaction and decision-making. The research of the prognostic possibilities of primary school children demonstrated the positive correlation between the level of development of the ability to predict the most adequate scenario of the development of events in the social situation and the level of development of speech experience. The closest relationship is found between the level of development of the ability to provide an adequate verbal response in the context of communication and the level of development of speech competence and speech activity of children of junior school age. Thus, was done a conclusion about the existence of a relationship between speech experience and prognostic possibilities in the social intellect of a child of junior school age.*

**Keywords:** intelligence, social intelligence, speech, speech experience, prognostic ability, children of junior school age.

УДК 159.923.32

doi: 10.15330/ps.8.1.126-136

**Наталія Савелюк**

Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка  
nsavelyuk@ukr.net

#### **ПСИХОЛОГІЯ РОЗУМІННЯ КАНОНІЧНОЇ МОЛИТВИ: ДИСКУРСИВНА ПАРАДИГМА ДОСЛІДЖЕННЯ І СПРОБА ЕМПІРИЧНОГО АНАЛІЗУ**

*У статті релігійний дискурс, базовим жанром якого виступає молитва, теоретично обґрунтовується як активна рецепція, трансляція та/або творення (співтворення) релігійних текстів у певних їх контекстах (більш розлогих соціальних і вужчих особистісних), що пов'язано з конструюванням певних дискурсивних моделей реальності у діалогічному процесі взаємодії суб'єктів (людини та Бога), а його розуміння – як відтворення та творення системи смислів у відповідному процесі. Теоретично обґрунтовується, що базовим контекстом такого розуміння виступає релігійна активність людини, а його основними рівнями – субперсональний (символьно-архетипний), власне персональний (смысловий) та трансперсональний (значеннєвий).*

*За результатами авторського емпіричного дослідження констатується: 1) незалежно від рівня релігійної активності досліджених українців, універсальним і найбільш значущим при осмисленні молитви виступає символ руки як наочний образ трансляції фізичної та духовної енергії від одного суб'єкта молитви до іншого; 2) водночас на персональному рівні розуміння молитви зростання релігійної активності супроводжується смисловою трансформацією від її спочатку домінантної «раціональної близькості» до, в першу чергу, «хорошої сили, комфортності, впорядкованості» (її тільки в останню чергу – «раціональності»), а також від нестабільної молитовної «екзальтованості» до приємної «просвітленості»; 3) на трансперсональному рівні розуміння молитви «Отче наш» спостерігаються його істотні відмінності від канонічного прототипу, які, хоча і змінюються на тлі зростання релігійної активності респондентів, а проте в окремих своїх аспектах так і залишаються суттєвими – зокрема, якщо «Отче наш» формує дискурсивну модель реальності «Ми, люди – Ти, Бог», то у своїх інтерпретаціях людина децю модифікує перший полюс моделі егоцентризмом («Я/моє»), а також додає у цей дискурсивний простір первинно «непрохану» тут постать екстернального агента («Він/вони»).*

**Ключові слова:** дискурсивний підхід, релігійний дискурс, релігійна активність, молитва, розуміння, смисл.

**Постановка наукової проблеми.** Згідно з даними соціологічної статистики, чисельність віруючих в Україні у середньому становить приблизно три чверті від загальної кількості населення. А тому поглиблення й розширення все ще нечисленних досліджень реальних релігійних уявлень, понять, почуттів і релігійної картини світу назагал – важливе завдання сучасної науки, в тому числі, психологічної. Крім того, оскільки сучасна психологія, поряд з усіма філософськими й гуманітарними науками, активно розвивається у рідчій постнекласичної раціональності, то актуалізується і питання про шляхи її реалізації в межах окресленої предметної сфери.

Інакше кажучи, постає значуща і соціальна, й наукова проблема: з одного боку, релігійність нашого населення потребує свого не тільки теоретично, а й емпірично обґрунтованого психологічного аналізу, адже її побічними проявами нерідко стають, наприклад, досить помітні релігійні, міжконфесійні конфлікти; з іншого ж боку, релігійна активність повинна вивчатися з урахуванням як своєї істотної особистісної інтимності, так і новітніх методологічних віянь.

Отже, актуальність даного дослідження визначається необхідністю розробки й апробації програми власне емпіричних наукових пошуків у відповідній предметній царині, що все ще залишається недостатньо висвітленою в аспекті не стільки релігієзнавчому, богословсько-теологічному, скільки власне в науково-психологічному. Адже входження саме в останній вимір – це перехід від сакрального, потенційно неосяжного простору обґрунтування трансцендентних релігійних вартостей до констатації та інтерпретації реальних психічних образів, переживань, уявлень, поведінкових актів реальної релігійної особистості.

**Аналіз останніх досліджень проблеми.** Однією з вагомих категорій, що не втрачає своєї евристичної значущості зі зміною парадигм та методологічних орієнтирів, виступає «розуміння». Розуміння – базове поняття класичної герменевтики, яке свій категоріальний статус набуло у працях Ф. Шлейєрмахера; фундаментальні філософські засади його осмислення заклали також М. Гайдеггер, В. Дільтей, Г. Гадамер, у працях яких воно розкривається за допомогою понять тексту та смислу, автора й читача, культурного контексту, а також реконструкції, інтерпретації та тлумачення. Істотні напрацювання в межах даного підходу знаходимо, зокрема, і у відомих сучасних українських психологів: Л. В. Засекої, З. С. Карпенко, В. О. Климчука, М. Л. Смульсон, Т. М. Титаренко, Н.В. Чепелевої.

Зазначений теоретичний ракурс у цілому зближує психологічний аналіз категорії «розуміння» з напрацюваннями як лінгвістики, так і її міждисциплінарних утворень – філософії мови та психолінгвістики. Ключовим при цьому виступає поняття тексту, що в контексті постмодерністського світогляду набуває онтологічного статусу. Текст – це вже не тільки цілісна система вербальних знаків, а ціле людське життя й навіть увесь Всесвіт, тому і процес розуміння набуває фундаментальних буттєвих масштабів.

К. В. Пряженцева виражає сутність окресленого «лінгвістичного повороту» сучасних наук наступним чином: «мова стає умовою інтелігібельності будь-якої реальності, відповідно, будь-який елемент життєвого світу людини може бути досліджений за законами знакових утворень»; а тому «лінгвістичний поворот ... є поворотом від рефлексії над суб'єкт-об'єктними схемами до аналізу світу як дискурсу» [5, с. 1]. Таким чином, відповідна методологічна перебудова гуманітарного пізнання в якості центральної постулює категорію дискурсу. А тому в локальнішому вимірі така переорієнтація, наприклад, у сучасній психології розглядається як «дискурсивний поворот» або «друга когнітивна революція» (Д. Едвардс, Я. Паркер, Дж. Поттер, М. Уетерелл, Р. Харре й ін.).

Враховуючи напрацювання попередників – видатних представників дискурсивного підходу в психології, філософії та психології релігії та відомих психолінгвістів, пропонуємо власну робочу дефініцію релігійного дискурсу. *Релігійний дискурс* – це активна рецепція, трансляція та/або творення (співтворення) релігійних текстів у певних

їх контекстах (більш розлогих соціальних і вузких особистісних), що пов'язано з конструюванням певних дискурсивних моделей реальності в діалогічному процесі взаємодії суб'єктів. Оскільки ж підбір, формулювання, реконструкцію відповідних понять і висловлювань здійснює не комп'ютерна програма або робот, а реальна людина, особистість, суб'єкт, то зазначені процеси неодмінно пов'язані з різними рівнями, аспектами розуміння, тобто з відтворенням і творенням системи смислів.

У такому ракурсі будь-який релігійний дискурс (молитва, сповідь, проповідь) неодмінно включає у себе, поряд із системою узагальнених, традиційних значень (теологічний та лінгвістичний рівні аналізу), ще й індивідуальне, контекстуально зумовлене сприйняття та осмислення кожним конкретним своїм суб'єктом (власне психологічний та психолінгвістичний рівні аналізу). Інакше кажучи, з одного боку, молитва як базовий жанр релігійного дискурсу – це традиційний об'єкт богословських, теологічних, релігієзнавчих обґрунтувань, стабільний у своїх формовиявах і релігійно (конфесійно) релевантних значеннях, з іншого боку, це предмет щоразу унікального індивідуального сприйняття, осмислення, інтерпретації, що інколи можуть відбуватися паралельно або усупереч традиційним сакралізованим значенням.

Отож, тенденції лінгвістичного, зокрема, дискурсивного «повороту» соціальних і гуманітарних наук дають змогу розглядати у формі дискурсів не тільки публічні, доступні для свого відносно об'єктивного вивчення конверсації, а й більш інтимно-особистісні феномени. Не претендуючи на завершеність окресленого дослідження, все ж дозволимо собі стверджувати, що принаймні окремі психологічні складові процесу розуміння релігійного дискурсу можуть бути цілісно розкриті та системно описані власне з емпіричної точки зору.

Отже, **мета статті** – теоретично обґрунтувати дискурсивний підхід до дослідження розуміння молитви, а також описати та проаналізувати результати втілення зазначеного підходу в авторському емпіричному дослідженні.

**Завдання дослідження:** 1) стисло охарактеризувати основні аспекти «лінгвістичного повороту» та дискурсивного підходу в сучасних наукових дослідженнях; 2) емпірично виокремити основні рівні релігійної активності як базовий у нашому дослідженні контекст розуміння молитовного дискурсу; 3) проаналізувати психологічні особливості розуміння канонічної молитви на трьох основних його рівнях – символічно-архетипному, індивідуально-смысловому та вербально-значеннєвому.

**Методи та методики.** Зазначимо, що основним принципом залучення потенційних респондентів у вибірку відповідно до специфіки предмету дослідження була добровільність участі. В кінцевому підсумку вибірка склала 543 особи різного віку, соціального статусу та з різних регіонів Західної України. Серед них самоідентифікованих як «православні» – 403 (74,22 %), «греко-католики» – 57 (10,50 %), «католики» – 12 (2,21 %), «протестанти» (баптисти і т.д.) – 22 (4,05 %), «християни» – 48 (8,84 %) та 1 – «позаконфесійний» (0,18 %).

Оскільки в нашій роботі в якості основного контексту розуміння релігійного дискурсу визначається рівень релігійної активності особистості, то, відповідно, з її вивчення і було розпочато емпіричне дослідження. Детальний опис психодіагностичного інструментарію – методики Д. О. Смірнова, що має характер особистісного питальника, можна віднайти у спеціальних публікаціях (наприклад, [7]). Тут зазначимо лише, що вона складається з чотирьох субтестів (відповідно до основних аспектів релігійної активності): «шкали релігійних переживань», «шкали внутрішньої/зовнішньої релігійної мотивації», «шкали релігійного/природничонаукового світогляду» та «шкали релігійних дій». Кожне із запитань передбачає чотири варіанти відповідей (від «ніколи» до «дуже часто»), які переводяться у чотирибальну систему (від 1 до 4 балів – від найнижчої до найвищої активності за кожним таким пунктом). Максимальна кількість балів, яку можна отримати за усіма пунктами – 272.



За результатами першої методики, через подальше вирахування квантилів – трьох значень узагальненого бала рівня релігійної активності (далі – РА) респондентів, усю вибірку було поділено на чотири підгрупи: 1) 138 осіб із найнижчим рівнем РА (загальний бал 187 і менше), 2) 141 особа з рівнем РА, нижчим за середній (188–210 балів), 3) 139 осіб із рівнем РА, вищим за середній (211– 225 балів) та 4) 125 осіб із найвищим рівнем РА (226 і більше балів).

Далі було використано непараметричний критерій Краскела-Уоллеса (однофакторний дисперсійний аналіз Краскела-Уоллеса), що дає змогу перевіряти гіпотези про відмінність більш ніж двох незалежних вибірок за рівнем вираженості тієї чи іншої ознаки. За даним критерієм встановлено: для узагальнених показників рівнів РА респондентів чотирьох підгруп  $\chi^2 = 508,03$ , що при  $df = 3$  ( $\chi^2$  кр. = 7,82 при  $p \leq 0,001$ ) дає змогу прийняти альтернативну гіпотезу про наявність статистично значущих відмінностей між відповідними підгрупами за загальним рівнем їх релігійної активності.

Враховуючи положення сучасної психосемантики та психолінгвістики, зокрема, концепцію «мовної особистості» (В. О. Васютинський, Л. В. Засекіна та ін.), що описує базові аспекти суб'єкта будь-якого комунікативно-мовленнєвого акту, надалі будемо орієнтуватися на три основні рівні творення і, відповідно, розуміння релігійного дискурсу: *1-ий рівень* – субперсональний (досуб'єктний) – переважно несвідомий, образно-довербальний, синкретичний, наповнений архетипними формами, втіленими у системі загальнолюдських, загальнохристиянських та національних символів; *2-ий рівень* – персональний (власне суб'єктний) – смисловий, малоусвідомлюваний, інтуїтивно-почуттєвий; *3-ій рівень* – трансперсональний (метасуб'єктний) – значеннєвий, на якому спочатку синкретичні індивідуальні смисли більш диференційовано втілюються у системі значень, закодованих у словах та реченнях. Зауважимо, що межі між усіма рівнями досить відносні та плинні, а тому, наприклад, зміст другого рівня нерідко експлікується та усвідомлюється саме через вербальні засоби.

Відповідно, далі було використано ще три емпіричні інструменти: 1) модифіковану (за змістом) методику «Піктограма» О. Р. Лурії – для вивчення переважно архетипних (субперсональних) аспектів розуміння молитовного дискурсу, 2) класичний семантичний диференціал Ч. Осгуда – з метою дослідження власне смислового рівня такого розуміння, 3) методику «зустрічного релігійного дискурсу» – для з'ясування системи вербальних значень, що опосередковують розуміння канонічної молитви.

Так, в останньому випадку респондентам було роздано спеціальні бланки, поділені вертикальною лінією навпіл, де пропонувалася інструкція наступного змісту (завдання кожен міг виконати тоді, коли виникала внутрішня потреба): «Мабуть, Ви знаєте напам'ять молитву «Отче наш». Просимо Вас зараз подумки розпочати читати цю священну для будь-якого християнина молитву, розбиваючи її на окремі, завершені у смислово-плані розділи (частинки). При цьому паралельно записуйте, ліворуч на бланку, відповідні частинки, щоразу дописуючи праворуч ті вербальні асоціації, поняття, речення, які у Вас виникатимуть. Такі смислові частинки Ви виокремлюєте згідно з Вашим власним баченням, а розуміння їх, відповідні асоціації записуєте швидко, довго не задумуючись, адже в даному випадку важливе лише індивідуальне Ваше осмислення. Головне – бути максимально щирим і не відволікатися». Отже, ключовим процесуальним моментом даної методики виступає молитовний дискурс людини, котра повинна реально звернутися до Бога з канонічною молитвою, а не просто давати відповіді на ті чи інші питання. Також ще раз зазначимо, що подібний акт мав цілком добровільний характер, і ті, що відмовлялися, далі у дослідженні участі не брали.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Розпочинаємо опис та аналіз отриманих емпіричних результатів із первинного, найглибшого рівня розуміння молитви. Згідно з предметною сферою дослідження до переліку слів-стимулів методики «Піктограма» увійшли базові концепти релігійного (християнського) дискурсу («Бог», «віра» тощо). Далі здійснювався контент-аналіз змісту отриманих піктограм окремо для

кожної підгрупи: спочатку вираховувалася абсолютна кількість графічних зображень різних типів (наприклад, «сонце», «хмари» і т. д.), які поєднувалися у глобальніші категорії («небесні» символи). Потім визначалася відносна кількість (у %) зображень тієї чи іншої категорії від загальної чисельності усіх відтворених через піктограми образів, а також відносна кількість окремих типів у межах кожної такої категорії. Крім того, на основі вирахованих відсоткових показників визначалися рангові місця значущості категорій у контексті цілісного осмислення того чи іншого релігійного концепту, в нашому випадку – «молитви» (табл. 1).

Як можемо бачити, домінантні першу та другу рангові позиції в усіх чотирьох підгрупах займають піктографічні символи «Святого Письма» та релігійних ритуальних дій, причому зі зростанням рівня РА перші поступово поступаються за своєю частотністю другим. Натомість третю рангову позицію у двох підгрупах із нижчими рівнями РА посідають символи релігійної культури (в першу чергу, цю категорію тут утворюють піктографічні образи ікон), тоді як у двох підгрупах із вищими рівнями РА – переважно антропоморфічні символічні зображення Бога та святих істот.

Таблиця 1

**Графічно репрезентовані категорії символів,  
які опосередковують розуміння концепту «молитва»**

№ з/п	Види символіки	Найнижчий рівень РА, у %, (ранг)	Нижчий за середній рівень РА (у %), ранг	Вищий за середній рівень РА (у %), ранг	Найвищий рівень РА (у %), ранг
1.	Біблія/Святе Письмо	38,13 (1)	37,80 (1)	33,96 (1)	29,33 (2)
2.	Символи ритуальних дій	35,62 (2)	35,98 (2)	33,96 (1)	36,00 (1)
3.	Символи релігійної культури	9,38 (3)	6,10 (3)	10,06 (2)	8,67 (4)
4.	Бог/Святі істоти	5,63 (4)	6,10 (3)	5,66 (3)	10,00 (3)
5.	Хрест	5,00 (5)	4,27 (4)	5,03 (4)	4,67 (6)
6.	«Небесні» символи	4,38 (6)	4,27 (4)	4,40 (5)	3,33 (7)
7.	Соматичні символи	0,62 (7)	3,05 (5)	5,03 (4)	7,33 (5)
8.	Символи трансформації	-	1,83 (6)	0,63 (7)	0,67 (8)
9.	Символи побутової культури	0,62 (7)	-	1,27 (6)	-
10.	Немічність	0,62 (7)	0,60 (7)	-	-

З огляду на зазначене можна стверджувати, що при такому способі осмислення молитви в розрізі аналізу його динаміки від найнижчого до найвищого рівня РА відбувається деяке послаблення ролі типових символів християнської релігійної культури з певним одночасним посиленням значущості діалогу людини з Богом та святими, так би мовити, «напряму». Крім того, у респондентів із найвищою РА майже у 12 разів зростає відносна кількість соматичної символіки, що втілює почуттєву феноменологію («обличчя», «серце» – від 0,62 % до 7,33 %). Зауважимо, до речі, що в даному випадку відбувається процес, зворотний щодо особливостей розуміння концепту «віра», де одночасно зі зростанням релігійної активності відбувається смисловий «зсув»: навпаки, від безпосередніх людських почуттів до зовнішніх проявів релігійної ритуальності.

Універсальною в усіх підгрупах стала символіка рук/долонь. Згідно із Дж. Тресіддером, влада (світська та духовна), дія, сила, панування, захист – основний символізм, який відображає важливу роль руки у житті людини та віру в те, що вона здатна передавати духовну та фізичну енергію. Рука була й залишається достатньо сильним символом, що бере свій початок ще у наскельному живописі й залишається актуальним у сучасній християнській іконографії [8, с. 312-313]. А тому відносна кількість

зображень руки/рук у всіх підгрупах залишається досить значною – 23,75 %; 20,12 %; 17,61 % та 25,33 %, становлячи приблизно від 1/5 до 1/4 (на найвищому рівні РА) від загальної кількості усіх зафіксованих зображень.

Важливим фактом є також поява та підсилення з кожним наступним рівнем РА проявів феномену «українського кордоцентризму» [1]. Так, якщо згадана у табл. 1 категорія «соматичних» символів, що тут стосуються афективної сфери, у 1-ій підгрупі репрезентована лише одним зображенням «обличчя зі сльозами», то у 2-ій підгрупі, поряд з усіма іншими символами, з'являється «серце», а у 3-ій та 4-ій підгрупах відносна кількість цього символу помітно зростає (становить, відповідно, 20,00 %; 50,00 % та 54,55 % від кількості «соматичних» символів).

Чи не найглибинніший архетип, який проявився у символіці отриманих зображень – архетип вогню, належить, як і «вода», до відносно усталених у людській психіці архетипів природних стихій. Вогонь є концентрацією та джерелом енергії, яка здатна водночас як підтримувати життя своїм теплом, так і вбивати його, спопеляючи усе навкруги. Отже, зазначений архетип є доволі неоднозначним і щоразу набуває нових смислових відтінків у різних контекстах свого прояву [3, с. 467-469]. Язичницьким уособленням відповідного архетипу виступає символ сонця, тоді як більш християнізованим його втіленням – образ свічі. Зауважимо, що в розглянутих підгрупах спадає відносна кількість зображень як першого (4,38 %; 3,66 %; 2,52 %; 0,67 %), так і другого (3,13 %; 1,89 %; 1,22 %; 0,67 %). Припускаємо, що це спостерігається, зокрема, на тлі зростання частотності символів «серця», тобто, ймовірно, це корелює із процесом справжнього осуб'єктнення молитовного дискурсу на вищих рівнях релігійної активності, коли зменшується його залежність від певних зовнішніх, матеріалізованих чинників і натомість посилюється іманентна кордоцентричність.

З метою вивчення другого – власне смислового рівня розуміння, в якості предмета для оцінювання за усіма 25 шкалами СД пропонувався процес молитви – такою, якою її сприймає та осмислює кожен респондент. Уточнимо, що якщо у класичних психосемантичних експериментах усі шкали СД при кореляції утворюють три відносно ортогональні фактори: «Оцінка», «Сила» та «Активність», то у розширених його варіантах факторів виокремлюється більше. Так, П. Бентлер та А. Лавойє виокремлюють також «Щільність», «Впорядкованість», «Реальність» і «Звичність»; а В. Ф. Петренко, крім усіх вище перелічених факторів, говорить про «Комфортність» [4, с. 89-97]. Дискурсивний підхід у нашому дослідженні втілювався в тому, що його учасники спочатку повинні були подумки прочитати молитву «Отче наш», а тоді вже оцінювати її за шкалами СД. Розглянемо отримані результати факторного аналізу чотирьох матриць емпіричних даних окремо для кожної підгрупи з різними рівнями РА.

*Респондентам із найнижчим рівнем РА* притаманна восьмифакторна смислова структура розуміння молитовного дискурсу, яка пояснює 65,63 % загальної дисперсії індивідуальних оцінок. Найвагоміший 1-ий фактор (24,64 % від спільної дисперсії) отримав узагальнену назву «*Раціональна та добра близькість*» у зв'язку зі змістом шкал, що увійшли до його складу: «Розумна» (0,72), «Добра» (0,66), «Чиста» (0,65), «Рідна» (0,65), «Дорога» (0,57), «Улюблена» (0,53) та «Життєрадісна» (0,40). Таким чином, в осіб із найнижчим рівнем РА домінують смислова основа розуміння молитви складається винятково з оцінкових шкал, а найвагоміша з них стосується когнітивного параметру.

*Респондентам з нижчим за середній рівнем РА* також притаманна восьмифакторна смислова структура розуміння молитви, що пояснює 59,34 % загальної дисперсії, але семантичне наповнення виокремлених факторів помітно змінюється. Найвагоміший 1-ий фактор (14,97 % від дисперсії) – «*Добра близькість та сила*»: «Добра» (0,75), «Рідна» (0,74), «Хороша» (0,58), «Сильна» (0,53) та «Чиста» (0,44). Як бачимо, в індивідів із РА нижче середнього рівня у структурі домінують смислової основи розуміння молитви до класичних оцінкових шкал додається ще й шкала «сили», а на першому місці при цьому розташувався типовий моральний параметр оцінювання.

Респондентам з вищим за середній рівнем РА теж притаманна восьмифакторна смислова структура розуміння молитви; і знову семантичне наповнення й порядок у чомусь схожих із попередніми рівнями факторів змінюються. Так, найвагоміший 1-ий фактор (12,09 % від дисперсії) – «Добра впорядкованість та сила» тут утворений шкалами: «Добра» (0,79), «Світла» (0,79), «Приємна» (0,73), «Хороша» (0,73), «Впорядкована» (0,48) та «Сильна» (0,44). Таким чином, в осіб із вищою за середню РА домінантна смислова основа розуміння молитви включає у себе вже три типи шкал: крім «оцінки» та «сили», ще й «комфортність» та «впорядкованість». Водночас, якщо на попередньому рівні РА одразу за «доброю» слідує «рідна», то тут рівноцінною «добрій» виступає «світла», а це, на нашу думку, засвідчує більший масштаб і глибину сприйняття молитовного дискурсу на вищому рівні РА, зокрема, на соматично-почуттєвому рівні відповідного переживання – через осмислення власного настрою.

На відміну від респондентів усіх попередніх підгруп, особам з найвищим рівнем РА притаманна шестифакторна категоріальна структура розуміння молитви, що пояснює 64,79 % загальної дисперсії. При цьому 1-ий її фактор (21,50 % від дисперсії) – «Хороша сила, близькість, впорядкованість, раціональність» утворюють такі шкали, як «Хороша» (0,92), «Світла» (0,91), «Приємна» (0,85), «Добра» (0,74), «Чиста» (0,69), «Сильна» (0,66), «Рідна» (0,59), «Впорядкована» (0,51), «Улюблена» (0,50) та «Розумна» (0,45). Відтак можна констатувати, що домінантна категоріальна основа розуміння у представників найвищого рівня РА, порівняно з попередніми підгрупами, найбільш семантично багата, оскільки включає в себе одразу 10 різноаспектних шкал, які належать до «оцінки», «сили», «комфортності» та «впорядкованості». І якщо у респондентів із найнижчим рівнем РА у структурі базової категоріальної основи найбільшу вагу має раціональність («розумна»), то у представників найвищого рівня – більш глобальна шкала «хороша». Інакше кажучи, зі зростанням міри релігійності особистості класична дилема «вірю, тому що знаю (розумію)» або «знаю (розумію), тому що вірю», починає вирішуватися на користь останнього варіанту.

З метою емпіричного дослідження та аналізу складових третього – найбільш рефлексивного рівня розуміння канонічної молитви, зафіксовані у процесі використання третьої методики тексти («зустрічні дискурси») були піддані процедурам контент-аналітичної та статистичної обробки за допомогою комп'ютерної програми «Textanz» (версія 2.4.2.0). За концептуальну основу даної обробки брався метод психолінгвістичного текстового аналізу (ПЛТА), передумови якого закладені М. Жинкіним, пізніше – А. Криловим; у наш час даний метод активно упроваджується, наприклад, С. Засекіним [2, с. 92-95].

Далі результати контент-аналізу відповідних письмово зафіксованих «зустрічних» релігійних дискурсів узагальнювалися й порівнювалися в розрізі усіх чотирьох підгруп. Зауважимо, що при цьому ми послуговувалися «лемою № 2» В.П. Серкіна, котрий стверджує: якщо у групі з не менш як 20–30 осіб асоціація при описі якого-небудь стимулу використана трьома або більшою кількістю досліджуваних, то вона використана не випадково. А отже, якщо така асоціація використана членами групи не випадково, то вона включається у семантичну універсалію відповідного стимулу для даної групи [6, с. 76-77]. Відповідно, бралися до уваги лише ті поняття, які у кожній підгрупі були використані не менше трьох разів.

Узагальнюючи отримані таким чином результати, можна виокремити наступні універсальні як для канонічної молитви, так і для «зустрічних» дискурсів усіх підгруп категорії: I. «Бог, Його ім'я та атрибути» – наприклад, іменник «Отче», займенник «Ти», дієслово «святиться», прикметник «Божий» та ін. II. «Буття та його загальні атрибути» – наприклад, іменники «(на) небі» та «(на) землі», займенник «все», дієслово «є», прикметник «життєвий», прислівник «завжди» та ін. III. «Людина та її земне буття» – наприклад, іменник «їжа», займенники «Ми», «наше», дієслово «робити» та ін. IV. «Молитва та її складові» – наприклад, іменники «прославляння», «прохання», дієслова

«дай», «дякую» та ін. V. «Належне (духовне)» – наприклад, іменники «добро», «любов», «мир», прикметник «добрий», прислівник «праведний» та ін. VI. «Заборонене (гріховне)» – наприклад, іменник «спокуси», прикметник «злий» та ін.

Відносна кількість відповідних базових категорій, репрезентованих як у канонічній молитві, так і у «зустрічних» релігійних дискурсах осіб із різними рівнями РА, графічно відображена у формі діаграми на рис. 1.

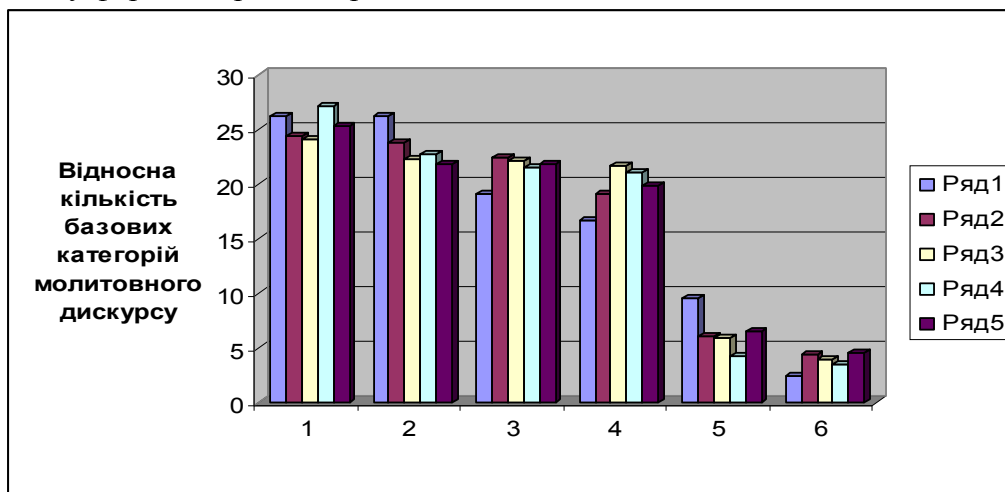


Рис. 1 Відносна кількість базових вербальних категорій молитовного дискурсу

**Примітка.** 1 – «Буття та його загальні атрибути», 2 – «Людина та її земне буття», 3 – «Бог, Його ім'я та атрибути», 4 – «Молитва та її складові», 5 – «Заборонене (гріховне)», 6 – «Належне (духовне)»; ряд 1 – канонічна молитва «Отче наш», ряд 2 – підгрупа з найнижчим рівнем РА, ряд 3 – підгрупа з нижчим за середній рівнем РА, ряд 4 – підгрупа з вищим за середній рівнем РА, ряд 5 – підгрупа з вищим за середній рівнем РА.

Як можна наочно бачити з діаграми, всі узагальнені «зустрічні» релігійні дискурси так чи інакше відходять від прототипу – молитви «Отче наш». Зокрема, якщо в канонічній молитві мова стосується, насамперед, буття як такого назагал, а також земного буття людини зокрема, то у «зустрічних» релігійних дискурсах респондентів посилюється значущість осмислення категорії Бога та різних складових власне самої молитви. Крім того, порівняно з молитвою-«оригіналом» спадає частотність вербальних репрезентантів категорії «заборонене» та, відповідно, зростає – категорії «належне». Одне з імовірних пояснень такого факту на психологічному рівні – спрацювання механізмів психологічного захисту як уникнення травмивних переживань від усвідомлення заборон; на духовному – посилення беззастережної, безумовної віри у всеблагото та всемилолюбивого Отця.

Оскільки, з точки зору обраного методологічного підходу, молитва – це насамперед діалог людини та Бога, то важливо розглянути й окремі типи займенників та міру їх відносної репрезентованості у канонічній молитві та у «зустрічних» релігійних дискурсах. Почнемо з тих груп займенників, які представлені і у першій, і у других, а саме – з «Ми/наше» та «Ти/Твоє» (табл. 2).

Таблиця 2

**Відносна кількість універсальних займенників у канонічній молитві та у «зустрічних» релігійних дискурсах респондентів різних підгруп**

Категорії	Канонічна молитва «Отче наш» (у %)	Найнижчий рівень РА (у %)	Нижчий за середній рівень РА (у %)	Вищий за середній рівень РА (у %)	Найвищий рівень РА (у %)
«Ми/наше»	69,23	37,10	39,05	39,14	43,18
«Ти/Твоє»	30,77	4,83	6,34	6,85	7,51

Переходимо тепер до груп займенників, представлених тільки у «зустрічних» релігійних дискурсах, причому згадаємо тут лише про найчастотніші серед них (табл. 3).

Таблиця 3

**Відносна кількість «додаткових» займенників  
у «зустрічних» релігійних дискурсах респондентів різних підгруп**

Категорії	Найнижчий рівень РА (у %)	Нижчий за середній рівень РА (у %)	Вищий за середній рівень РА (у %)	Найвищий рівень РА (у %)
«Він/вони»	21,73	19,57	20,81	18,98
«Всі/все»	13,85	12,24	12,80	9,67
«Я/моє»	4,57	6,88	4,62	4,03

Висвітлені у двох таблицях емпіричні результати для більшої наочності графічно репрезентовані також у формі діаграми на рис. 2.

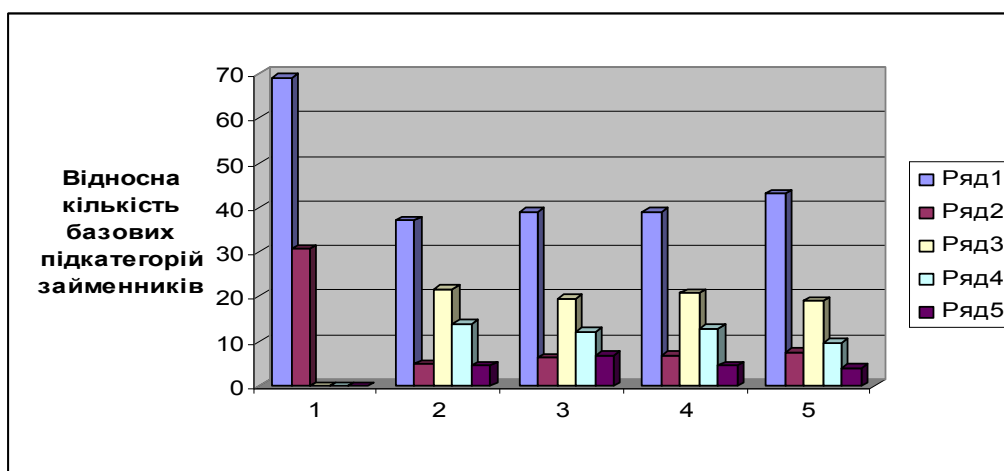


Рис. 2. Співвідношення основних типів займенників у канонічній молитві та у «зустрічних» релігійних дискурсах (ЗРД) у підгрупах

*Примітка.* 1 – канонічна молитва, 2 – ЗРД у 1-ій підгрупі, 3 – ЗРД у 2-ій підгрупі, 4 – ЗРД у 3-ій підгрупі, 5 – ЗРД у 4-ій підгрупі; ряд 1 – «Ми/наше», ряд 2 – «Ти/Твоє», ряд 3 – «Він/вони», ряд 4 – «Всі/все», ряд 5 – «Я/моє».

Як можна наочно бачити з діаграми на рис. 2, канонічна молитва «Отче наш» – це прототипний прямий діалог «ми» як колективного, збірного інтернального суб'єкта на пряму з Богом («Ти»). Натомість у «зустрічних» релігійних дискурсах, по-перше, відносна кількість відповідних займенників у всіх підгрупах істотною мірою менша (хоча, треба віддати належне, і спостерігається деяка тенденція її зростання від найнижчого до найвищого рівня РА); по-друге, тут з'являється з вагомою своєю та відносно стабільною частотністю проявів так званий «екстернальний агент» у формі займенників «Він/вони», а також абстрактне «Всі/все» та індивідуальне «Я/Моє» (хоча їх кількість дещо і спадає у розрізі від 1-ої до 4-ої підгруп).

Отже, якщо в канонічній молитві на вербальному рівні відтворюється споконвічна єдність Бога і людства як такого в цілому, то в індивідуальному її осмисленні «пересічна» людина сама, з одного боку, штучно додає певні комунікативні бар'єри, з іншого боку, демонструє суттєву інтимність, можливо, й навіть егоцентричність свого діалогу з Богом. Водночас, як варто зауважити ще раз, відносна кількість займенників «ми», як і «Ти», зростає на вищих рівнях РА з одночасним спаданням частотності займенників типу «Він/вони». Натомість персональне «Я» залишається на приблизно одному й тому ж рівні

свого прояву, в зв'язку з чим «ми» навіть наближено так і не досягає своїх прототипних вербальних параметрів. А отже, потужний гуманістичний потенціал християнської релігії, одним із яскравих символів якого виступає молитва «Отче наш», до певної міри послаблюється у ракурсі індивідуального її розуміння – принаймні, з точки зору соціоцентричного розуміння гуманістичності.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, з точки зору сучасної наукової психології молитва може розглядатися, зокрема, як базовий жанр релігійного дискурсу, тобто як активна рецепція, трансляція та/або творення (співтворення) молитовних текстів у певних контекстах (соціальних та персональних), що пов'язане з конструюванням відповідних дискурсивних моделей реальності у діалогічному процесі взаємодії суб'єктів (людини та Бога). Крім низки усіх інших його складових, в окреслений процес, одним із суб'єктів якого виступає особистість, включається і розуміння – відтворення та творення системи смислів, що відбувається, щонайменше, на трьох тісно взаємозв'язаних рівнях: субперсональному (символьно-архетипному), власне персональному (смісловому) і трансперсональному (значенневому). Крім того, в якості одного з основних, глобальних контекстів розуміння молитовного дискурсу в даній роботі розглядається релігійна активність, що включає різні свої аспекти (релігійні переживання, релігійну мотивацію, релігійні знання та релігійні дії).

Результати проведеного емпіричного дослідження дають змогу стверджувати, що, по-перше, універсальним символом, який виступає найчастотнішим посередником при осмисленні молитви українцями, є символ руки як наочний образ потужної трансляції фізичної та духовної енергії від одного суб'єкта до іншого; по-друге, якщо значущість архетипу вогню на першому рівні розуміння молитовного дискурсу в розрізі зростання релігійної активності респондентів спадає, то на другому рівні такого розуміння одночасно зі зростанням релігійної активності у складі найвагомішої його смислової основи з'являється й набирає ваги шкала «світла», що може засвідчувати трансформацію від більш матеріалізованої молитовної «екзальтованості» до глибшої «просвітленості»; по-третє, на значенневому рівні розуміння молитви «Отче наш» спостерігаються істотні розбіжності «зустрічних» дискурсів із первинним канонічним прототипом, які, хоча і зменшуються на тлі зростання релігійної активності, а проте в окремих своїх аспектах так і залишаються суттєвими. Зокрема, якщо «Отче наш» формує дискурсивну модель реальності «Ми, люди – Ти, Бог», то у своїх інтерпретаціях даної молитви людина дещо модифікує перший полюс у напрямку інтимізації процесу молитви («Я/моє»), а також додає у відповідний дискурсивний простір «непрохану» постать екстернального суб'єкта («Він/вони»). На нашу думку, це до певної міри спотворює первинний, зокрема, соціоцентричний смисл канонічного молитовного дискурсу, хоча він і стає більш безпосереднім та «сердечним» на вищих рівнях РА.

Насамкінець зауважимо, що усвідомлюємо той факт, що описане дослідження, якщо висловлюватися метафорично, «вихопило» тільки певну, обмежену частину надскладного процесу розуміння молитовного дискурсу – як, наприклад, людське око, а особливо свідомість охоплює тільки певний, але не весь розлогий спектр електромагнітного випромінювання. А проте, оскільки навіть і ця частина видимого спектру дає змогу людині відносно адекватно адаптуватися в навколишньому світі, так і результати нашого дослідження розкривають хоча б окремі особливості такого розуміння. Отже, **перспективи** подальших наукових розвідок вбачаємо у вивченні психологічних складових творення та розуміння також і неканонічних («авторських») молитов.

1. Гнатюк Я. Український кордоцентризм, його міфічний та метафілософський виміри / Я. Гнатюк // Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки. – 2009. – Вип. XII. – С. 10–18.

2. Засекін С. Психолінгвістичні універсалиї перекладу художнього тексту: [монографія]. – Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2012. – 272 с.

3. Лановик З. Hermeneutica Sacra / З. Лановик. – Тернопіль: Редакційно-видавничий відділ ТПНУ, 2006. – 587 с.

4. Петренко В. Ф. Основы психосемантики / В. Ф. Петренко. – 2-е изд., доп. – СПб.: Питер, 2005. – 480 с.
5. Пряженцева К. В. Лінгвістичний поворот в філософії та його вплив на філософію науки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук: 09.00.09 «Філософія науки» / К.В. Пряженцева – Інститут філософії імені Г. Сковороди НАН України. – К., 2000. – 20 с.
6. Серкин В. П. Методы психосемантики: Учеб. пособие для студентов вузов / В. П. Серкин – М.: Аспект-Пресс, 2004. – 207 с.
7. Смирнов Д. О. Описание процедуры стандартизации психометрической методики «Опросник религиозной активности» / Д. О. Смирнов // Научный психологический журнал. – 1999. – № 1–2. – С. 159–172.
8. Тресиддер Дж. Словарь символов / Дж. Тресиддер; Пер. с англ. С. Палько. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2001. – 448 с.

#### REFERENCES

1. Hnatyuk, Ya. (2009). Ukrayins'kyu kordotsentryzm, yoho mifichnyy ta metafilosofs'kyy vymiry [Ukrainian cordocentrism, its mythical and metaphilosophical dimensions]. *Visnyk Prykarpats'koho universytetu. Filosofs'ki i psykholohichni nauky* [Bulletin of the Precarpathian University. Philosophical and psychological sciences.], Vyp. XII, 10–18 (ukr).
2. Zasiiekin, S. (2012). Psykholinhvistychni universaliiyi perekladu khudozhnoho tekstu: monohrafiia [Psycholinguistic Universals of Translation of Fiction and Poetry Texts: The Monograph]. Lutsk: Volyn. nats. un-t im. Lesi Ukrayinky (ukr).
3. Lanovyk, Z. (2006). Hermeneutica Sacra. Ternopil : Redaktsiyno-vydavnychiy viddil TPNU (ukr).
4. Petrenko, V. F. (2005). Osnovy psikhosemantiki [Basics of Psychosemantics]. 2-ye izd., dop. SPb. : Piter (rus).
5. Pryazhentseva, K. V. (2000). Lnhvistychnyy povorot v filozofiyi ta yoho vplyv na filozofiyu nauky: avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. filoz. nauk: 09.00.09 «Filozofiya nauky» [Linguistic Turn in Philosophy and its Influence on the Philosophy of Science: The thesis on the search for scientific degree of Candidate of Science (Philosophy) in speciality «Philosophy of Science»]. Instytut filozofiyi imeni H. Skovorody NAN Ukrayiny. Kyiv (ukr).
6. Serkin, V. P. (2004). Metody psikhosemantiki: Ucheb. posobiye dlia studentov vuzov [Methods of Psychosemantics: The Handbook for Students of University]. M. : Aspekt-Press (rus).
7. Smirnov, D. O. (1999). Opisaniye protsedury standartizatsiyi psihometricheskoy metodiki «Oprosnik religioznoy aktivnosti» [Description of Procedure of the Psychometric Methodic's «The Questionnaire of Religious Activity» Standardization]. *Nauchnyy psihologicheskyy zhurnal* [Scientific psychological journal], 1–2, 159–172 (rus).
8. Tresidder, Dzh. (2001). Slovar simvolov [Dictionary of the Symbols]; Per. s angl. S. Palko. – M. : FAIR-PRESS (rus).

#### Nataliya Savelyuk

#### PSYCHOLOGY OF COMPREHENDING A CANONICAL PRAYER: DISCUSSIVE PARADIGM OF STUDY AND ATTEMPT OF EMPIRICAL ANALYSIS

*Religious discourse, with a prayer as the basic genre, is theoretically substantiated in the article as the active reception, translation and/or creation (compilation) of religious texts in certain contexts (complex social and narrower personal), which is connected with the construction of certain discursive models of reality in the dialogic process of interaction between subjects (a person and God); and its comprehension as the reproduction and creation of the system of meanings in the corresponding process. It is considered theoretically that the basic context of such comprehension is the religious activity of a person, and its basic levels are subpersonal (symbolically archetypal), personal (sense) and transpersonal (meaning).*

*According to the results of author's empirical research the following is stated: 1) the symbol of a hand as an illustrative image of the translation of physical and spiritual energy from one subject of a prayer to another is the universal and most meaningful symbol in the comprehension of a prayer, regardless of the level of religious activity of Ukrainians under research; 2) on the personal level of comprehending a prayer, along with the growth of religious activity, there is a semantic transformation from its initially dominant «rational proximity» to, firstly, «great strength, comfort, orderliness» (and finally – «rationality»), as well as from the unstable prayerful «exaltation» to a pleasant «enlightenment»; 3) on the transpersonal level of comprehending the prayer «Our Father» there are significant differences from the canonical prototype, which decrease through the growth of religious activity of the respondents, but in some aspects they remain significant – in particular, if «Our Father» forms the discursive model of reality «We, people – you, God», then, in her interpretations, a person modifies the first pole of the egocentrism model («I/mine»), and also adds primarily «unwilling» figure of an external agent («He/they») to this discursive space.*

**Keywords:** *discursive approach, religious discourse, religious activity, prayer, comprehension, meaning.*



УДК 159.925:331.548

doi: 10.15330/ps.8.1.137-143

**Валентина Зарицька**

Класичний приватний університет (м. Запоріжжя)

zarytska\_vv@ukr.net

**СТАВЛЕННЯ ДО СЕБЕ СУЧАСНИХ СТАРШОКЛАСНИКІВ**

У статті обґрунтовується актуальність проблеми ставлення до себе старшокласників у сучасному шкільному вихованні, яка надзвичайно важлива у період їх дорослішання, самовизначення, самооцінки власних можливостей, базових цінностей, пошуку шляхів здійснення своїх мрій, задоволення потреб.

У науковій літературі не існує однозначного трактування сутності даної проблеми, бо одні науковці наголошують на необхідності створення умов для напрацювання необхідного практичного досвіду позитивного ставлення до себе, другі – на посиленні самовиявлення і самовираження, треті – на підвищенні до них вимог задля формування здатності переборювати труднощі у досягненні успіху. У статті наголошується на необхідності враховувати особливості віку старшокласників, процеси ідентифікації з власним «Я», оцінювання власних дій і побудови перспектив, які у цьому віці даються дуже складно. Виділено раніше не вирішені частини означеної проблеми, зокрема, вивчення рівня сформованості найважливіших компетенцій, які є визначальними для формування позитивного ставлення до глибокого вивчення власної особистості, що буде поштовхом до саморозвитку і самовдосконалення. Експериментально встановлено, що на ставлення особистості до себе впливає ставлення навколишніх. Дослідження дозволило виявити низку проблем у старшокласників, які потребують цілеспрямованої системної роботи: невміння робити глибокий аналіз своїх досягнень і невдач; нездатність визначити шляхи, варіанти подолання суто навчальних чи життєвих ускладнень; невміння цінувати поради, зауваження більш досвідчених людей; недостатньо сформована орієнтація на майбутнє; неадекватна оцінка ставлення до себе інших та невміння підтримувати бажаний соціальний статус; нездатність припинити небажані стосунки. Виокремлено найсуттєвіші компетенції і зроблено висновок про те, що формувати їх треба системно, враховуючи три базові фактори: досвід успіхів і невдач, досвід інших і глибоку внутрішню мотивацію.

**Ключові слова:** старший шкільний вік, старшокласник як особистість, ставлення до себе, особистість як суб'єкт власного життя, образ «Я», внутрішня позиція.

**Постановка проблеми.** Проблема особистості як суб'єкта власного життя у сучасному суспільстві – одна і найважливіших у психології, бо соціальні зміни, які здійснюються на рівні глобальних процесів впливають і на її свідомість та психіку. Залежно від того, як особистість інтеріоризує мінливі умови середовища, ідентифікується в своїй позиції, у своєму «Я», наскільки глибоко й адекватно оцінює себе, ставиться до себе як особистості, настільки вона спроможна самовизначитись у власній життєвій активності. А вимоги, які життя пред'являє людині, завдання, які вона перед собою ставить, змушують її до самовизначення. Виходячи з цього, ідея ставлення до себе як особистості у старшому шкільному віці набуває особливого значення. Це ставлення повинно бути позитивним, з глибоким усвідомленням своїх сильних сторін, недоліків і прагненням до самовдосконалення.

Саме старший шкільний вік можна вважати найбільш пріоритетним у формуванні позитивного й адекватного ставлення до самого себе як особистості, бо вже є певний досвід навчальної діяльності, суспільно корисної праці, спілкування і взаємодії з ровесниками і дорослими, в процесі яких старшокласник може проявити себе у різних сферах шкільного і позашкільного життя, зрозуміти й оцінити свої здібності, реальні можливості, почути і відчувати оцінку своїх дій як особистості іншими, порівняти їх і зробити реально виважені висновки щодо сутності своєї особистості. Здатність до самоаналізу й адекватної самооцінки себе як особистості, сформована у шкільні роки, є фундаментом для позитивного ставлення до себе і намагання постійного самовдосконалення, досягнення успіху у вибраній сфері діяльності і особистому житті.

Дуже важливим завданням освітньо-виховного процесу є формування в учнів відповідного практичного досвіду поведінки і вчинків, бо реформування освіти означає не що інше, як створення умов, за яких підрастаюче покоління отримуватиме можливість

нарощувати й актуалізувати власний потенціал розвитку, який розкривається лише за умови, коли система освіти як основний інститут соціалізації покладе суб'єктивний вектор (людина як суб'єкт, діяч, самодостатній автор свого життя) в основу своїх навчально-виховних стратегій і технологій [1, с.14-15].

Особливо важливим є формування у молоді схильності до ініціативного самовиявлення і самовираження відповідно до своїх особистісних особливостей [2, с. 25]. Саме в умовах ініціативності виявлення і самовираження, в процесі яких молода людина досягає успіхів, не боїться труднощів, а намагається їх подолати, відчуває радість перемоги у вирішенні навіть не дуже складних завдань, формується особистість, яка знає собі ціну, маючи шкільний досвід серйозного ставлення до будь-якої справи, а значить і до самої себе.

Не так давно владою декларувалося, що головною ознакою способу життя стає людиноцентризм і саме від розвиненості кожної особистості залежить доля держави і нації. Головним завданням освітян стала модернізація освіти таким чином, аби якомога повніше передати наступним поколінням культурні надбання і позитивний досвід, а також створити умови для самопізнання, саморозвитку і самореалізації кожної особистості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Особливості ставлення старшокласників до себе як особистості обумовлені різними чинниками, але в першу чергу віком. Старший шкільний вік з точки зору вікової психології – це період, який характеризується сукупністю закономірних фізіологічних і психологічних змін, а також умов, до яких можна віднести: систему вимог до людини і її взаємини з іншими людьми; тип діяльності, в яку вона включена; характер знань і способи опанування ними. Існують і інші підходи до трактування особливостей розвитку особистості у старшому шкільному віці, які впливають на ставлення її до самої себе. Так, за дослідженнями Л. Виготського, існує загальний закон розвитку, згідно з яким кожна психічна функція з'являється спочатку в соціальному плані як реальні стосунки між людьми, а потім у психічному [3].

За теорією В. Мухіної, суттєвою особливістю людини в ранній юності є швидкий розвиток самосвідомості: завдяки рефлексії відбувається процес ідентифікації з власним «Я», набуває особливої значущості спілкування, вибір життєвих цінностей, вибір внутрішньої позиції [4]. За теорією Е. Еріксона, основним законом розвитку є «епігенетичний принцип», відповідно до якого на кожному етапі виникають явища і властивості, яких не було раніше у формі «нормативної кризи», пов'язаної з наявністю певних суперечностей, розв'язання яких дається нелегко [5]. Визначальною особливістю шкільного віку є стрімке розширення діапазону виконуваних особистістю соціальних ролей, які іншими сприймаються неоднозначно і тому виконуються невпевнено, а ніби пробуються, приміряються до себе і до своїх можливостей. У старшому шкільному віці процеси оцінювання власного «Я» та вибору подальшого життєвого шляху відбуваються дуже складно [6-8].

**Виділення не вирішених раніше частин означеної проблеми.** На даний час одним із важливих невирішених завдань виступає недостатня увага до організації вивчення старшокласниками власних особистих ресурсів і потенційних можливостей, що не дає їм змоги адекватно себе оцінити і виважено підійти до ставлення до самого себе. Звідси сумніви, хвилювання, незадоволення собою. Психологічна напруга, у якій перебуває більшість старшокласників, доводить необхідність глибокого вивчення особливостей їх ставлення до себе, характеру відносин з іншими (батьками, ровесниками, дорослими), аби вчасно забезпечити усвідомлення ними своєї сутності, цінності і надати при необхідності психологічну підтримку і допомогу.

**Метою дослідження** є виявлення стану розвитку у старшокласників ставлення до себе через рівень сформованості найважливіших компетенцій, які їх характеризують, та запропонувати деякі шляхи формування позитивного ставлення до себе на основі глибокого вивчення власної особистості, що буде поштовхом до саморозвитку і самовдосконалення.

**Виклад основного матеріалу і результатів дослідження.** В період ранньої юності принципово змінюється ставлення до власної особистості. Мова йде про формування нової їх якості, усвідомлення себе як неповторної особистості з власними думками, переживаннями, почуттями, поглядами й оцінками. Дослідження процесу розвитку в людини інтересу до себе, до свого “Я” завжди було предметом особливої уваги філософів, психологів, письменників, художників та ін. Поведінка людини завжди так чи інакше пов’язана з її уявленням про себе (“образ Я”) і тим, якою вона хотіла б бути. Психологічна сутність “Я” розглядається як особистість, пронизана світлом самосвідомості, тобто така особистість, якою сама себе сприймає, знає і відчуває. “Я” – це регулятивний принцип психічного життя, сила духу, що здійснює самоконтроль; це все, чим ми є і для світу, і для інших людей за своєю суттю і, насамперед, для самих себе у своїй самосвідомості, самоцінності, самопізнанні “Я”, які передбачають знання і ставлення до об’єктивної дійсності та постійне відчуття в ній самого себе. Образ “Я” – це ставлення особистості до себе, яке включає: знання себе; оцінку власних якостей; практичне ставлення до себе. Важливою є здатність адекватно оцінювати себе. Ця здатність розвивається завдяки співпраці з іншими людьми та у спілкуванні з ними. Людина, включаючись в діяльність і спілкування, черпає там суттєво важливі орієнтири для своєї поведінки, весь час порівнює те, що вона робить, з тим, що очікують від неї навколишні. Це людина робить навіть тоді, коли їй здається, що вона робить щось виключно для себе. Результатом постійного порівнювання того, що вона спостерігає в собі, з тим, що бачить в інших людях, є рівень адекватності самооцінки. Рівень адекватності самооцінки свідчить про рівень самосвідомості особистості. Високий рівень самосвідомості породжує дійсний інтерес до власної особистості, до форм її організації і саморегулювання, відкриття для себе свого внутрішнього світу, власного “Я” як такого, прагнення з’ясувати “Хто я є?”, “Який я є?”, співвіднести себе з іншими, щоб виробити власну життєву позицію і спроектувати майбутнє. Уявлення про себе у період ранньої юності співвідноситься з певним груповим образом “Ми” (образ типового представника свого віку і статі), і хоч ніколи повністю з ним не збігається, проте має велике значення у формуванні самосвідомості, ставлення до самого себе. Таким груповим образом “Ми” виступає шкільний клас, який для старшокласників є одним із найсуттєвіших мікросоціумів. Це та група ровесників, з думкою яких особистість рахується, серед яких щоденно проявляє себе як особистість, оприлюднює свої досягнення, в якій черпає свої ціннісні орієнтації, інтереси якої сприяють формуванню і її інтересів. Якраз стосунки з ровесниками в класі, де особистість прагне зайняти чільне місце і мати певний авторитет, визначає її психічний стан, ставлення до інших людей, активність у стосунках, прагнення до співпраці. Саме цим обумовлено вибір найбільш суттєвих, ключових, на наш погляд, компетенцій для дослідження рівня сформованості в учнів ставлення до себе. До них ми віднесли такі компетенції: уміння оцінювати себе адекватно особистим якостям, досягненням, можливостям; уміння визначати свою значущість у різних мікросоціумах; уміння підвищувати свій соціальний статус; уміння активно включатися в стосунки з іншими людьми. Результати дослідження представлені в таблиці 1.

Одержані дані свідчать, що 33% учнів здатні оцінювати себе адекватно. Вони відзначаються самокритичністю, вміють визначити рівень своїх досягнень та причини певних проблем чи ускладнень, намагаються шукати шляхи їх подолання. 45% учнів мають середній рівень сформованості уміння оцінювати себе адекватно в усіх життєвих ситуаціях. Для них характерним є деяка невпевненість у самооцінках, в одних випадках вони себе переоцінюють, в інших недооцінюють. Це пояснюється невмінням робити глибокий аналіз своїх досягнень чи невдач, нездатністю визначити шляхи подолання навчальних чи життєвих ускладнень. 22% учнів не задумуються над станом власної життєдіяльності, не аналізують свої вчинки, досягнення, звикли до низьких оцінок, не звертають особливої уваги на зауваження чи поради педагогів, психологів, неслухняні в сім’ї, не мають орієнтації на майбутнє.

Таблиця 1

## Стан розвитку у старшокласників ставлення до самих себе

Компетенції	Рівень розвитку (в %)		
	Високий	Середній	Низький
уміння оцінювати себе адекватно особистим якостям, досягненням, можливостям	33	45	22
уміння визначати свою значущість у різних мікросоціумах	48	31	21
уміння підвищувати свій соціальний статус	50	33	17
уміння активно включатися в стосунки з іншими людьми	55	30	15

Високий рівень розвитку уміння визначати свою значущість у різних мікросоціумах продемонстрували 48% учнів. Вони чітко усвідомлюють свої права і обов'язки в школі, в сім'ї, серед друзів і знайомих та дотримуються їх. 31% учнів нестабільні у стосунках з іншими, тому не можуть чітко визначити власну значущість для них. 21% учнів відзначаються конфліктністю з навколишніми. Свою позицію пояснюють тим, що їх не розуміють, неправильно оцінюють, принижують, не співчують, хоч самі не прагнуть до порозуміння, а лише ображаються, тому або замикаються в собі, або поводяться агресивно.

Умінням підвищувати свій соціальний статус у різних мікросоціумах володіють на високому рівні 50% учнів. Вони швидко орієнтуються в тому, як до них ставляться інші люди, і роблять все, щоб підвищити свій авторитет, завоювати повагу, показати себе з кращого боку, і роблять це до тих пір, поки не пересвідчаться, що ставлення до них змінюється на краще, намагаються підтримувати та поліпшувати добре ставлення до себе. 33% учням не завжди вдається завоювати довіру до себе, якщо вона хоча б частково втрачена. У них не вистачає в одних випадках сміливості визнати якусь свою провину, в інших – небажання покращувати стосунки. В результаті соціальний статус в цілому знижується, учень залишається невдоволений станом ставлення до себе, але нічого не робить для його покращення. 17% учнів байдужі до себе. Вони не аналізують свої можливості, здібності, особисті якості, до навчання ставляться негативно, байдужі до свого соціального статусу в школі, в сім'ї, хоч у групі ровесників часто претендують на високу повагу, а коли її не відчують, то ведуть себе часто агресивно, конфліктують, у різкій формі висловлюють невдоволення тим, як до них ставляться ровесники. Разом з тим нічого не роблять у позитивному плані, щоб завоювати у ровесників довіру і повагу. Часто їх авторитет тримається на залякуванні чи фізичній силі, яку вони намагаються продемонструвати скрізь, де є найменша нагода.

Уміння активно включатися в стосунки з іншими людьми на високому рівні сформовано у 55% учнів. Це учні, які мають високі комунікативні здібності, доброзичливі, з чітко вираженою спрямованістю на спілкування. Широке спілкування вони вважають головним у забезпеченні собі внутрішнього комфорту, вони дуже важко переносять самотність, відсутність або недостатній обсяг спілкування, особливо з особистісно значущими людьми. 30% учнів до спілкування з іншими ставляться вибірково, довго роздумують над тим, як налагодити стосунки з окремими людьми навіть тоді, коли цього дуже бажають. Водночас їм важко припинити небажані стосунки: не вистачає сміливості, сили духу, не можуть сформулювати причини для припинення спілкування. Все це психологічно їх пригнічує, впливає на настрій, на працездатність, викликає хвилювання і навіть затяжний стресовий стан, поки не наважаться попросити поради у людей, яким вони довіряють. 15% учнів відзначають, що їм важко налагоджувати спілкування. Вони

мовчазні, замкнуті, мають мало друзів, на уроках пасивні, часто ліниві, не мають чітко вираженого інтересу до жодного виду діяльності. Слабо реагують на зауваження, не прислуховуються до порад, дуже важко відгукуються на пропозиції інших включитися в певну роботу, а коли і погоджуються, то виконують її без будь-якого задоволення, можуть покинути, не виконавши до кінця, і мовчки піти, не поставивши нікого до відома.

Для поліпшення організації роботи зі старшокласниками у вивченні ними власних можливостей, внутрішніх ресурсів, які дозволять їм з повагою ставитись до себе, усвідомлено і виважено спілкуватися, діяти, оцінювати власні успіхи, адекватно ставитися до недоліків і реально намагатися їх позбутися, вміти долати труднощі, слід включати їх у таку діяльність (навчальну і позанавчальну), в результаті якої вони набуватимуть статус особистості, який відповідає їх віку або навіть випереджає його у соціальному плані. Це напрацювання базових компетенцій у головних сферах їх життя: пізнавальній, мотиваційній, емоційно-вольовій, ціннісно-орієнтаційній, які в сукупності сприятимуть формуванню ставлення до себе як особистості цінної, соціалізованої, змістовної, що заслуговує поваги і самоповаги.

На основі багаторічної дослідницької роботи нами виокремлено найсуттєвіші компетенції у вище названих сферах розвитку старшокласників: у пізнавальній сфері (розвиток довільних психічних процесів; розвиток мислення, сформованість навчальних дій; розвиток мовлення; розвиток тонкої моторики; розумова працездатність); у мотиваційній сфері (бажання вчитися і самоудосконалюватися; інтерес до основ наук і методів теоретичного мислення; розвинутий мотив до самоосвіти і самовиховання; намагання аналізувати стан своєї діяльності; вмотивований вибір інтересів, профілю подальшого навчання); в емоційно-вольовій сфері (уміння емоційно-позитивно сприймати стосунки з людьми; уміння свідомо оцінювати реальну життєву ситуацію і відповідно діяти; уміння долати хвилювання і виходити зі стресового стану для прийняття важливих для себе рішень; уміння протистояти життєвим труднощам і знаходити шляхи виходу з них); у сфері спілкування і поведінки (уміння коректно спілкуватися з ровесниками, батьками, педагогами, іншими людьми; уміння проявляти ініціативу та активність у спілкуванні; уміння поводитися відповідно до соціальних і етичних норм поведінки; уміння регулювати власну поведінку у спілкуванні); у сфері профільного спрямування (здатність визначитись у власних профільних інтересах; здатність визначати близькі, середні і далекі перспективи; здатність організовувати себе на виконання поставлених цілей; здатність організовувати інших на роботу; здатність працювати в групі; здатність висувати пропозиції, обґрунтовувати їх доцільність та результати; здатність проявляти окремі уміння профільного спрямування; здатність користуватися комп'ютерною технікою).

Усі вище названі компетенції формують адекватне ставлення до себе як особистості, що буде проявлятися, зокрема, в таких уміннях: умінні оцінювати себе адекватно особистим якостям, можливостям, досягненням; умінні визначити свою значущість у різних мікросоціумах; умінні підвищувати свій соціальний статус; умінні активно включатися в стосунки з іншими людьми. Впевненість у власній компетентності зростає тоді, коли в процесі діяльності спостерігаються певні успіхи. Тут треба враховувати три фактори: досвід успіхів і невдач; спостереження за досягненнями інших; вербальне переконання у можливостях людини, враховуючи те, що публічне наголошення на негативних моментах в діяльності особистості значно підриває її мотивацію до самовдосконалення.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Аналіз результатів дослідження стану ставлення старшокласників до себе дає підстави зробити наступні висновки.

В учнів старших класів значно підвищений, порівняно з попередніми роками, інтерес до власного "Я". Рівень цього інтересу залежить від рівня самосвідомості. Через ставлення до власного "Я" формується ставлення до навколишніх і, навпаки, ставлення навколишніх впливає на формування в особистості ставлення до себе. Дослідження

дозволило виявити низку актуальних проблем, які потребують цілеспрямованої системної роботи по їх розв'язанню у старших класах: невміння робити глибокий аналіз своїх досягнень і невдач; нездатність визначати шляхи, варіанти подолання суто навчальних чи життєвих труднощів; невміння цінувати зауваження, поради більш досвідчених людей; несформованість орієнтації на майбутнє; недостатнє усвідомлення своїх прав і обов'язків у різних мікросоціумах; неадекватна оцінка ставлення до себе інших людей; невміння підтримувати бажаний соціальний статус у значущих для себе мікросоціумах, що призводить до частих конфліктів; звикання до стереотипів, небажання змінити ставлення до себе, нездатність припинити небажані стосунки. Вищезначені проблеми свідчать про те, що самостійно розвивати адекватне ставлення до себе надзвичайно складно, тому учням потрібні орієнтири для цілеспрямованого самовдосконалення у цьому плані, а також певна психологічна підтримка і допомога з боку дорослих, особливо фахівців.

1. *Выготский Л. С.* История развития высших психических функций / Л. С. Выготский. – Собр. соч.: в 6 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3. – 304 с.

2. *Гончаренко С. У.* Проблеми гуманітаризації змісту шкільної освіти / С. У. Гончаренко // Педагогіка і психологія: Наук.-теор. та інформ. журнал АПН України. – 1999. – № 4. – С. 17–26.

3. *Гуменюк О. Є.* Психологія «Я» – концепції / О. Є. Гуменюк. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 186 с.

4. *Занюк С. С.* Психологія мотивації / С. С. Занюк. – К.: Ельга-Н; Ника-Центр, 2002. – Вып. 7.– С. 77–83.

5. *Мухина В. С.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов / В. С. Мухина. – 7-е изд. стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 420 с.

6. *Татенко В. А.* Психология в субъектном измерении / В. А. Татенко. – К.: «Просвіта», 1996. – 257 с.

7. *Фромм Э.* Человек для себя / Э. Фромм. – Минск: Коллегиум, 1992. – 298 с.

8. *Эриксон Э.* Идентичность: юность, кризис / Э. Эриксон. – М., 1996. – 164 с.

#### REFERENCES

1. Vygotskiy, L. S. (1983). Istoriiia razvitiya v yissih psihicheskikh funktsiy [History of Development of the Highest Mental Functions]. Sbr. soch.: v 6 t. T. 3. M.: Pedagogika (rus).

2. Honcharenko, S. U. (1999). Problemy humanitarizatsii zmistu shkilnoi osvity. *Pedahohika i psikhohihiya: Nauk.-teor. tainform. Zhurnal APN Ukrayini* [Problems of Humanization of the Content of Education. Pedagogy and Psychology], 4, 17-26 (ukr).

3. Humenyuk, O. E. (2002). Psikhohihiya «Ya» – kontseptsiyi [Psychology of “Ego” - Conceptions]. Ternopil: Ekonomichna dumka (ukr).

4. Zanyuk, S. S. (2002). Psihohihiya motivatsii [Motivation Psychology]. K.: Elga-N; Nika-Tsentr, Vyip. 7, 77-83 (ukr).

5. Muhina, V. S. (2002). Vozrastnaya psihohihiya: fenomenologiya razvitiya, detstvo, otrochestvo [Age psychology: Phenomenology of the Development, Childhood, Adolescence]: Uchebnikdlyastud. vuzov. – 7-eizd. stereotip. M.: Izdatelskiy tsentr «Akademiya» (rus).

6. Tatenko, V. A. (1996). Psihohihiya v subiektnom izmerenii [Psychology in the Subjective Dimension]. K.: «Prosvita» (rus).

7. Fromm, E. (1992). Chelovek dlya sebya [Man for Himself]. Minsk: Kollegium (rus).

8. Erikson, E. (1996). Identichnost: yunost, krizis [Identity: Youth, Crisis]. M. (rus).

#### *Valentyna Zarytska*

#### SELF ATTITUDE OF MODERN HIGH SCHOOL STUDENTS

*The relevance of the problem of the attitude of senior pupils in modern school education is substantiated in the article, which is extremely important during their maturity, self-determination, self-assessment of their own opportunities, basic values, the search for ways to realize their dreams, and meet needs.*

*There is no unambiguous interpretation of the nature of these problems in the scientific literature, since some scholars emphasize the need to create the conditions for the development of the necessary practical experience of positive attitude towards themselves, the others emphasize the increase of self-expression, the third emphasize the complication the requirements for them to form the ability to overcome difficulties in achieve success. The article emphasizes the need to take into account the peculiarities of the age of senior pupils, the processes of identification with their own self, the processes of evaluating their own actions and building the perspectives that are very difficult at this age. The previously unresolved parts of this problem have been identified, in particular, the study of the level of the formation of the most important competencies that are crucial for the formation of a positive attitude towards a deep study of one's own personality, which will be an impetus for self-development and self-improvement. It was*

experimentally established that the attitude of the person to himself is influenced by the attitude of others. The research allowed to identify a number of problems in high school students who needed purposeful system work, the most difficult among which were the following: the inability to do a deep analysis of their achievements and failures; the inability to identify paths, options for overcoming purely educational or life complications; the inability to appreciate the advice, the comments of more experienced people; insufficiently formed orientation to the future; inadequate assessment of the attitude of others who are not able to maintain the desired social status; not able to stop unwanted relationships. The most important competencies are singled out and it is concluded that they should be formed systematically, taking into account three basic factors: experience of successes and failures, experience of others and deep inner motivation.

**Keywords:** senior school age, senior pupil as a person, self-attitude, personality as a subject of his own life, image of "I", internal position.

УДК 159.964

doi: 10.15330/ps.8.1.143-149

**Наталія Дметерко**

Донбаський державний педагогічний університет

dmet.nat@rambler.ru

## **ЗВ'ЯЗОК РЕФЛЕКСИВНОГО МИСЛЕННЯ З ПСИХОЛОГІЧНИМИ ЗАХИСТАМИ**

У статті представлено вивчення зв'язку рефлексивного мислення з психологічними захистами в ході глибинної психокорекції за методом активного соціально-психологічного пізнання (АСПП). Зміст статті розкриває зв'язок рефлексивного мислення з психологічними захистами в їх системній організації (базальними і ситуативними). Цей зв'язок полягає в існуванні залежності розвитку рефлексивного мислення від пізнання базальної форми захисту. Базальні форми захисту утворюються позадовідно, а отже, є недоступними для безпосередньої рефлексії. Глибинне пізнання сприяє розширенню усвідомлення людиною спрямованості власної активності та її едипальних мотивів, внутрішнього протиріччя (особистісної проблеми), ослабленню когнітивних викривлень у відображенні дійсності. Це забезпечує розвиток глибинної рефлексії та рефлексивного мислення. Не менш важливим для розвитку рефлексії є упередження актуалізації ситуативних захистів і створення умов психологічної захищеності учасників психокорекції. Це забезпечують спеціальні принципи організації групового процесу за методом АСПП, такі як принцип «тут і зараз», добровільність, прийняття одне одного та ін. Психологічній захищеності респондентів також сприяє використання в глибинній психокорекції візуалізованих репрезентантів, в якості яких використовується комплекс тематичних психомалюнків, неавторські малюнки, предметні моделі та ін. Відмічається підпорядкованість розвитку рефлексивного мислення законам позитивної дезінтеграції та вторинної інтеграції психіки на більш високому рівні розвитку.

**Ключові слова:** рефлексивне мислення, психологічні захисти, ситуативні і базальні захисти, глибинна психокорекція, когнітивні викривлення, глибинні мотиви, спрямованість активності.

**Постановка наукової проблеми.** На сучасному етапі розвитку українського суспільства зростає потреба населення в отриманні кваліфікованої психологічної допомоги. У зв'язку з цим проблема вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі психології набуває все більшої актуальності. Невід'ємною складовою фахової підготовки майбутніх психологів є розвиток їх рефлексивного мислення.

**Аналіз останніх досліджень проблеми.** Теоретико-методологічні засади досліджень проблеми рефлексивного мислення закладено у працях Л. С. Виготського, О. М. Леонтьєва, С. Л. Рубінштейна, Г. П. Щедровицького та ін. Психологічні особливості та умови розвитку рефлексивного мислення і рефлексії розкрито у дослідженнях Н. Г. Алексєєва, В. В. Давидова, А. З. Зака, А. В. Карпова, Ж. Піаже, І. М. Семенова, С. Ю. Степанова та ін. [1; 4; 5; 6; 10; 13; 14]. При дослідженні рефлексивного мислення увага науковців була зосереджена на організації діяльності з розв'язання проблемно-конфліктних ситуацій. Узагальнення наукових джерел дозволяє уточнити категорію «рефлексивне мислення». Рефлексивне мислення – це вид мислення, який характеризується рефлексією власних форм, осмисленням відповідності процесу розмірковування умовам проблемної ситуації, на розв'язання якої він спрямований.

Притаманні для рефлексивного мислення процеси переосмислення та самоусвідомлення переважно розглядалися в площині сфери свідомого. При дослідженні рефлексивного мислення на периферії уваги дослідників залишився феномен цілісної психіки в єдності сфер свідомого і несвідомого, а отже і механізми, які визначають взаємозв'язки між ними. Одним із таких механізмів є психологічний захист.

У «Словнику-довіднику з психоаналізу» подано таке визначення психологічного захисту: «Захист – свідомо або несвідомо діяльність людини, що передбачає збереження її життя та забезпечує таке розв'язання внутрішньо-психічних конфліктів, яке внаслідок зовнішніх обставин та внутрішніх прагнень виявляється прийнятним для неї» [7, с. 180]. З. Фрейд використовував поняття «захисту» для психологічного пояснення істерії, фобій, нав'язливих уявлень та галюцинаторних психозів [16]. Феномен психологічного захисту, його генеза, механізми та функції презентовано у дослідженнях Г. Блюма, Х. Гартманна, Е. Гловера, М. Кляйн, Н. Мак-Вільямс, К. Хорні, А. Фрейд, З. Фрейда, Т. С. Яценко та ін. Розробка проблеми психологічного захисту незмінно пов'язана із внутрішнім конфліктом (З. Фрейд, А. Фрейд та ін.) [15; 16; 17], особистісною проблемою, базальним конфліктом (Т. С. Яценко та ін.) [19; 20]. Психологічні захисти, дія яких спрямована на збереження цілісності «Я», маскують внутрішнє протиріччя, породжуючи викривлення у відображенні дійсності [19; 20].

Зазначимо, що когнітивні викривлення торкаються, перш за все, процесів самоусвідомлення і рефлексії. Їх проявами є вибірковість при самоусвідомленні, пропуски або ігнорування при переосмисленні певного психічного змісту. На факт викривлення усвідомлення вказував С. Л. Рубінштейн: «Але усвідомлення одного та не усвідомлення іншого змісту має зазвичай за собою ті чи інші мотиви, а не пояснюється лише недосвідченістю, незнанням і т. з. негативними підставами. Не усвідомлення (або неадекватне усвідомлення) саме даного потягу, почуття, вчинку та ін. зумовлене зазвичай тим, що його усвідомленню протидіють динамічні тенденції, сили, що виходять із того, що виявляється значущим для індивіда, включаючи норми ідеології та суспільної оцінки, якими керується індивід. Заховані в переживаннях тенденції залежні від того, що виявляється значущим для особистості, контролюють у такий спосіб певною мірою вибірковий процес їх усвідомлення» [12, с. 17]. З огляду на сказане дослідження розвитку рефлексивного мислення передбачає розкриття зв'язку із психологічними захистами.

**Мета статті** – дослідити зв'язок рефлексивного мислення із психологічними захистами (базовими і ситуативними) в їх системній організації. **Завдання дослідження** – розкрити особливості розвитку рефлексивного мислення у зв'язку з психологічними захистами.

**Методи та методики.** Дослідження зв'язку рефлексивного мислення з психологічними захистами здійснювалося в ході глибинної психокорекції за методом активного соціально-психологічного пізнання (АСПП).

**Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження.** Розробка проблема рефлексивного мислення, представлена у статті, здійснюється відповідно до основних положень психодинамічного підходу, що розробляється у дослідженнях академіка НАПН України Т. С. Яценко та її послідовників. Одним із центральних при дослідженні рефлексивного мислення є положення про цілісність психіки в єдності і автономії сфер свідомого і несвідомого. Розроблена в межах названої теорії «Модель внутрішньої динаміки психіки» ілюструє цілісний погляд на внутрішню динаміку психічного в його суперечливій сутності та єдності свідомого та несвідомого [18; 19; 21].

З позицій психодинамічного підходу психологічні захисти розглядаються в системній організації (базові і ситуативні). Ситуативні захисти, які асимілюють зазначені класичним психоаналізом захисні механізми (раціоналізація, проекція, заперечення тощо), забезпечують маскування глибинних (інфантильних) інтересів Я і визначають адаптацію суб'єкта до соціуму. Базальні захисти визначають спрямованість активності суб'єкта на



реалізацію глибинних (інфантильних) цінностей. Ці форми захисту диференціюють їх специфічне функціональне навантаження, автономне для кожного з них, за постійного їх взаємозв'язку [19].

У контексті розвитку рефлексивного мислення важливого значення набувають базальні форми захисту, на пізнання яких орієнтована глибинна психокорекція за методом активного соціально-психологічного пізнання (АСПП). У зв'язку з цим у групі АСПП створюються умови для зниження ситуативних форм захистів та забезпечення психологічної захищеності її учасників. Цьому сприяють спеціальні принципи організації групового процесу за методом АСПП. Принципами групи АСПП є такі: принцип «тут і тепер», добровільність, прийняття один одного такими, якими є; уникнення критики, оцінних суджень із використанням моральних та соціальних критеріїв; щирість, відвертість; увага до власних почуттів; емпатія; звернення один до одного на «ти» і на ім'я, щоб забезпечити спілкування на рівні «людина-людина»; відсутність категоризації вражень за полярними ознаками «добре-погано» та ін. [19; 20]. Вищеназвані принципи нівелюють зовнішню детермінованість ситуативних захистів і створюють передумови для пізнання глибинних детермінант формування захисної системи суб'єкта.

Психологічній захищеності учасників АСПП також сприяє застосування у глибинній психокорекції візуалізованих репрезентантів. У глибинному пізнанні, яке здійснюється відповідно до основних положень психодинамічної теорії, в якості репрезентантів використовується: комплекс тематичних психомалюнків, неавторські малюнки, предметні моделі, моделювання із каменів та ін. Засоби візуалізації опредметнено репрезентують психічний зміст, який зберігається під блоком опору та витіснення, що, у свою чергу, робить його доступним для усвідомлення і рефлексії.

Психокорекційний процес підпорядковується законам позитивної дезінтеграції і вторинної інтеграції психіки на більш високому рівні розвитку. Т. С. Яценко наголошує, що розвиток полягає не лише в побудові досконаліших рівнів структури особистості, а й у попередньому послабленні наявних, проте неефективних структур, які впливають на стереотиповані тенденції й установки поведінки, підтримувані примітивними імпульсами, вузькими біологічними тенденціями [21]. Позитивний характер дезінтеграції не є самоціллю психокорекційного процесу. Функція позитивної дезінтеграції полягає, з одного боку, в підтриманні емоційного оптимуму учасників психокорекції. Це дозволяє упередити актуалізацію захисних реакцій в учасників і відчуження (відсторонення) від процесу самопізнання. З іншого боку, позитивна дезінтеграція, яка полягає в «ослабленні взаємозв'язків між елементами цілісної системи, що утворює умови для її подальшого можливого розпаду» [2], сприяє ослабленню стану суб'єктивної зінтегрованості психіки, що зумовлений інтегративною дією психологічних захистів. Це створює передумови для актуалізації рефлексії, але власне по собі її не визначає.

Проведення психокорекційної роботи за методом АСПП дозволило дослідити зв'язок рефлексивного мислення з базальними формами захисту. Базальні захисти розглядають як внутрішньо зумовлене структурне утворення психіки, якому властива системність функціональних виявів, що виражається в «логіці несвідомого». Базальні захисти, утворення яких започатковується в інфантильний період життя під впливом едіпальної залежності, визначають спрямованість активності особи, що реалізується в реакціях переносу, заміщення, ідентифікації [20].

Перенос є процесом, «що характеризується зміщенням несвідомих уявлень, бажань, потягів, стереотипів мислення з однієї особи на іншу і встановлення таких стосунків, коли досвід минулого стає моделлю взаємодії у теперішньому» [7, с. 391]. Невідкоригована людина невидимо для себе стосунки в теперішньому будує за моделлю минулого. В переносі ранні психічні переживання людини, як ворожі, так і лібідні, оживають в якості актуального ставлення до іншої людини. Нереалізованість потреби в любові і прийнятті зумовлює очікування її задоволення з боку іншої людини, реалізацію нею «психотерапевтичної» функції. Людина, яка обтяжена особистісною проблематикою, не

рефлексує потреби і бажання іншої людини, хибно інтерпретує її наміри. За наявності особистісної проблеми переживання едіпального періоду зміщуються на актуальну ситуацію взаємодії з іншими людьми як заміщення батьків, якими можуть бути партнер, начальник. Особа в своїй взаємодії з іншими керується неусвідомлюваним прагненням отримати те ставлення і відтворити ті стосунки, які мали місце в інфантильному минулому, або були бажаними.

Базальні форми захисту утворюються позадосвідно, що унеможлиблює їх самостійну рефлексію та аналіз суб'єктом. При поясненні доцільності та виправданості своїх дій суб'єкт спирається на умовні цінності (цінності «ідеалізованого Я»). Умовні цінності, які інтегрують глибинні і нормативні цінності, є когнітивною основою захисної системи [19; 20]. Зазначимо, що умовні цінності є свого роду орієнтирами для суб'єкта для отримання схвалення та визнання з боку оточення і слугують основою для пояснення своїх дій і вчинків, їх виправданості з точки зору вимог соціуму. Особа не рефлексує підпорядкованість власної активності драмам едіпального періоду, які зумовили й уможливили утворення захисних тенденцій психіки.

Пізнання базальних форм захисту, що здійснюється порційно, багаторівнево, в ході часткових позитивних дезінтеграцій і вторинних інтеграцій, сприяє розширенню усвідомлення суб'єктом спрямованості власної активності і тенденцій, що її визначають.

У даному контексті значущим є дослідження одного з видатних представників глибинної психології А. Маслоу, який наголошував на важливості пізнання глибинних аспектів власної психіки, наближення до справжнього «Я», власної аутентичності. А. Маслоу вважав, що внаслідок цього для людини стають зрозумілими несвідомі змісти власної психіки, які вже не викликають тривоги чи неприйняття. Це знімає потребу в захисних стратегіях і дає змогу проявитися довільній свідомій регресії, фантазуванню, спонтанності в продукуванні творчих ідей замість прагнення постійно зберігати гідність і самоконтроль. За такого злиття первинні й вторинні процеси змінюють свій характер: несвідоме не відчужується, а вторинні процеси (раціональне мислення, логіка, реалістичність сприймання) не є способом контролю й захисту від несвідомої тривоги [8].

Глибинно-психологічне пізнання базальних форм захисту сприяє усвідомленню суб'єктом внутрішнього протиріччя (особистісної проблеми), зумовленого порушенням балансу між тенденцією «до життя» та тенденцією «до психологічної смерті». Т. С. Яценко зазначає, що особистісна проблема полягає в тому, що в життєвій активності суб'єкта починає домінувати тенденція «до психологічної смерті». Суперечність між тенденцією «до життя» та «тенденцією до психологічної смерті» є універсальною. Разом з тим ця суперечність індивідуалізується в кожній особі завдяки нормативним та умовним цінностям. Особистісна проблема породжує деструкції спілкування, призводить до руйнації стосунків, що ускладнює адаптацію людини у соціумі [19].

Попри те, що тенденція «до психологічної смерті» суперечить життєстверджувальній тенденції «до життя», вони співіснують у психічній активності людини, зумовлюючи внутрішню дезінтеграцію психіки. Мортидні вияви маскуються захисною системою, когнітивною основою якої є умовні цінності, що формуються в інфантильний період життя людини під впливом цінностей значущих дорослих і є засобом захисної аргументації причин власних дій відповідно до соціальних норм і правил. Складність рефлексії особистісної проблеми зумовлена тим, що тенденція «до життя» і «тенденція до психологічної смерті» тісно переплетені між собою. Їх демаркація передбачає розкриття глибинного смислу (семантики) спонтанної активності особи у процесі діалогічної взаємодії психолога з респондентом.

Проблемність, як психологічна умова породження мислення, есплікується в глибинно-корекційному процесі, в ході якого об'єктивуються протиріччя в емпіричному матеріалі його учасників, що робить їх доступним для аналізу та рефлексії. Аналіз емпіричного матеріалу засвідчує, що внутрішня суперечливість психіки знаходить вияв у загальних протиріччях, які, попри їх індивідуально-неповторні вияви, є стереотипними

наслідками едіпальної залежності. Такими протиріччями є протиріччя між: мотивацією досягнень і мотивацією уникнення невдачі; залежність від батьків і водночас прагнення сепаруватися від них; тенденція «в утробу» та тенденція «до самонародження»; відчуження батьків та ідентифікація з ними; амбівалентність ідентифікації; дезінтеграція інтелектуальної та особистісної сфер; почуття меншовартості та ідеалізація «Я».

Пізнати базальні форми захисту в одноактній поведінці не можна. Їх вияв здійснюється на основі повздовжнього аналізу та узагальнення в емпіричному матеріалі респондента. Звернення до інфантильних періодів життя в ході глибинної психокорекції здійснюється тією мірою, якою це є виправдано для з'ясування витоків утворення захисних тенденцій, що сприяє розширенню усвідомлення суб'єктом мотивів власних дій. Усвідомлення негативних переживань інфантильного минулого сприяє зниженню їх енергетичної дієвості в активності суб'єкта та компенсаторно-захисних способів подолання фруструючих ситуацій. Це сприяє опануванню людиною більш адаптивними способами розв'язання проблемних ситуацій, які ґрунтуються на їх всебічному аналізі та реалістичній оцінці.

У наукових джерелах для характеристики способів подолання проблемних ситуацій, в тому числі і в сфері взаємодії, застосовують поняття «копінг-стратегії» (R. S. Lazarus, S. Folkman, С.К. Нартова-Бочавер та ін.); переживання (Ф. Ю. Василюк). Копінг-стратегії (від англ. to cope with – впоратися з чимось) – свідомо використовувані людиною прийоми подолання важких ситуацій (в тому числі і в сфері комунікації, спілкування), станів та породжуваних ними умов. Первинно поняття «копінг» застосовувалося для характеристики прийомів, які дають змогу людині впоратися зі стресом або стресовими вимогами ситуації. На сучасному етапі поняття «копінг» містить прийоми подолання (опанування) не лише надмірних або тих, що перевищують ресурси людини вимог, а і повсякденних ситуацій [11]. Розширене тлумачення поняття «копінгу» як «всі види взаємодії суб'єкта із задачами зовнішнього або внутрішнього характеру – спроби опанувати або пом'якшити, звикнути або ухилитися від вимог проблемної ситуації» пропонує С. К. Нартова-Бочавер [9].

Аналіз емпіричного матеріалу дозволяє виділити такі адаптивні способи подолання проблемної (критичної) ситуації, як: аналіз проблемної ситуації збереження самовладання як форми дистанціювання від негативних переживань (тривога, роздратування, образа та ін.) та їх осмислення, здатність до співробітництва та ін. Виявлення адаптивних або неадаптивних способів подолання проблемних ситуацій відбувається за допомогою таких методів глибинної психокорекції, як рольова гра, групова дискусія, вербальні вправи.

У процесі пізнання базальних форм захисту закладаються передумови для нівелювання когнітивних викривлень, різновидами яких є стереотипізація, квазірефлексія, арефлексія, ігнорування реальності та ін., що характеризуються центрацією або на власних переживаннях, або на певних аспектах соціальної дійсності та ін. Феномен когнітивних викривлень, що конкретизуються як ірраціональні переконання, автоматичні думки, алогізми, перебував у центрі наукових інтересів представників когнітивної психотерапії (А. Бек, А. Елліс та ін.) [3]. На відміну від когнітивної психотерапії, яка передбачала безпосередню корекцію автоматичних думок та пов'язаних із ними поведінкових та емоційних реакцій, у глибинній психокорекції нівелювання когнітивних викривлень відбувається опосередковано у процесі пізнання.

**Висновки.** Дана стаття розкриває зв'язок рефлексивного мислення з психологічними захистами в їх системній організації (базові і ситуативні). Цей зв'язок полягає в існуванні залежності розвитку рефлексивного мислення з пізнанням базальних форм захисту, що здійснюється відповідно до законів позитивної дезінтеграції і вторинної інтеграції психіки на більш високому рівні розвитку. Це сприяє розширенню усвідомлення власної активності та її глибинно-психологічних мотивів, нівелюванню когнітивних викривлень, перш за все, за рахунок самоусвідомлення та рефлексії.

1. Алексеев Н. Г. Проектирование и рефлексивное мышление / Н.Г. Алексеев // Журнал «Развитие личности». – 2002. № 2. [Электронный ресурс] // Центр гуманитарных технологий. URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/5260>
2. Анцупов А. Я. Словарь конфликтолога : [3-е изд., испр. и доп.] / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – М. : Эксмо, 2010. – 990 с.
3. Бек А. Когнитивная психотерапия депрессии / А. Бек, А. Раш, Б. Шо, Г. Эмери. – СПб. : Питер, 2003. – 304 с. (Серия «Золотой фонд психотерапии»).
4. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов) / В. В. Давыдов – М. : Педагогика, 1972. – 424 с.
5. Зак А. З. Развитие теоретического мышления у младших школьников / А. З. Зак / Науч.-исслед. Ин-т общей и педагогической психологии Акад. Пед. Наук СССР. – М. : Педагогика, 1984. – 152 с.
6. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А. В. Карпов. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 424 с.
7. Лейбин В. М. Словарь-справочник по психоанализу / В. М. Лейбин. – СПб. : Питер, 2001. – 688 с. – (Серия «Золотой фонд психотерапии»).
8. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу – М. : Смысл, 1999. – 424 с.
9. Нартова-Бочавер С. К. "Coping behavior" в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. – 1997. – Том 18, № 5. – С. 20–30. – URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=8772...> [Источник: <http://psychlib.ru/mgppu/periodica/PJ051997/NCB-020.HTM>].
10. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология / Ж. Пиаже – М. : Просвещение, 1969. – 659 с.
11. Психология общения. Энциклопедический словарь / [под общей ред. А. А. Бодальова]. – М. : Изд-во «Когито-Центр», 2011. – 600с.
12. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2004. – 713 с.
13. Семёнов И. Н. Проблемы рефлексивной психологии решения творческих задач / И.Н. Семенов - М. : НИИОПП АПН СССР, 1990. – 215 с.
14. Семенов И. Н. Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов. – Запорожье : ЗГУ, 1992. – 224 с.
15. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы ; [пер. с нем.] / А. Фрейд – М. : Педагогика-Пресс, 1993. – 140 с.
16. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции / З. Фрейд. – СПб. : Питер, 2004. – 384 с. – (Серия «Золотой фонд психотерапии»).
17. Фрейд З. Психология бессознательного: [сб. произведений] / З. Фрейд / [сост., науч. ред., авт. вступ. ст. М.Г. Ярошевский] – М. : Просвещение, 1989. – 448 с.
18. Яценко Т. С. Глибинне пізнання психіки з використанням візуалізованої репрезентації суб'єкта : [Електронний ресурс] / Т. С. Яценко, Л. Я. Галушко, Ю. О. Сіденко, О. А. Біла // «Технології розвитку інтелекту». – Т. 2. – № 5 (16). [http://www.psytir.org.ua/index.php/technology\\_intellect\\_develop/issue/current\\_\(1\\_да\)](http://www.psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/current_(1_да)).
19. Яценко Т. С. Методологія професійної підготовки практичного психолога / Т. С. Яценко, О. В. Глузман, О. М. Усатенко. – Дніпропетровськ : «Інновація», 2014. – 192 с.
20. Яценко Т. С. Основы глубинной психокорекции: феноменология, теория і практика : [навч. посібник] / Т. С. Яценко. – К. : Вища шк., 2006. – 382 с. : іл. – (Навчальне видання).
21. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання: [навч. посібник] / Т. С. Яценко. – К. : Вища шк., 2004. – 679 с. – (Навчальне видання).

#### REFERENCES

1. Alekseev, N. G. (2002). Proektirovanie i reflektivnoe myshlenie [Planning and reflection thinking]. *Razvitie lichnosti* [Development of personality], (2). URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/5260> (rus).
2. Ancupov, A. Ja., Shipilov, A. I. (2010). Slovar' konfliktologa [Dictionary of conflictologist]: [3-e izd., ispr. i dop.]. Moskva : Jeksmo (rus).
3. Bek, A., Rash, A., Sho, B., Jemeri, G. (2003). Kognitivnaja psihoterapija depressii [Cognitive therapy of depression]. St. Petersburg : Piter (rus).
4. Davydov, V. V. (1972). Vidy obobshhenija v obuchenii (logiko-psihologicheskie problemy postroenija uchebnyh predmetov) [Types of synthesis in training (Logico-psychological problems building of educational subjects)]. Moskva : Pedagogika (rus).
5. Zak, A. Z. (1984). Razvitie teoreticheskogo myshlenija u mladshih shkol'nikov [The development of theoretical thinking in junior high school students]. Moskva : Pedagogika (rus).
6. Karpov, A. V. (2004). Psihologija reflektivnyh mehanizmov dejatel'nosti [Psychology of reflexive mechanisms of activities]. Moskva: Izd-vo «Institut psihologii RAN» (rus).
7. Lejbin, V. M. (2001). Slovar'-spravochnik po psihoanalizu [Dictionary-reference book on psychoanalysis]. St. Petersburg : Piter (rus).
8. Maslou, A. (1999). Novye rubezhi chelovecheskoj prirody [The new frontier of human nature]. Moskva :

Smysl (rus).

9. Nartova-Bochaver, S. K. (1997). "Coping behavior" v sisteme ponjatij psihologii lichnosti ["Coping behavior" in system concepts of personality psychology]. *Psihologicheskij zhurnal* [The psychological journal], 18 (5), 20-30. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=8772...> [Istochnik: <http://psychlib.ru/mgppu/periodica/PJ051997/NCB-020.HTM>] (rus).

10. Piazhe, Zh. (1969). Izbrannye psihologicheskie trudy. Psihologija intelekta. Genезis chisla u rebenka. Logika i psihologija [Selected psychological writings. Psychology of intelligence. The genesis of the number the child. Logic and psychology]. Moskva : Prosveshhenie (rus).

11. *Psihologija obshhenija. Jenciklopedicheskij slovar* [Psychology of communication. Encyclopedic dictionary]. Pod obshhej red. A. A. Bodal'ova. (2011). Moskva : Izd-vo «Kogito-Centr» (rus).

12. Rubinshtejn, S. L. (2004). Osnovy obshhej psihologii [Basics of General Psychology]. St. Petersburg : Piter (rus).

13. Semjonov, I. N. (1990). Problemy refleksivnoj psihologii reshenija tvorcheskih zadach [The problem of reflexive psychology address the creative tasks]. Moskva : NIIOPP APN SSSR (rus).

14. Semenov, I. N., Stepanov, S. Ju. (1992). Refleksivnaja psihologija i pedagogika tvorcheskogo myshlenija [Reflexive psychology and pedagogy of creative thinking]. Zaporozh'e : ZGU (rus).

15. Frejd, A. (1993). Psihologija Ja i zashhitnye mehanizmy [Psychology Ego and protective mechanisms]. Per. s nem. Moskva: Pedagogika-Press (rus).

16. Frejd, Z. (2004). Vvedenie v psihoanaliz: Lekcii [Introduction to psychoanalysis. Lectures]. St. Petersburg : Piter (rus).

17. Frejd, Z. (1989). Psihologija bessoznatelnogo: sb. proizvedenij [Psychology of the unconscious: collected works]. sost., nauch. red., avt. vstup. st. M.G. Jaroshevskij. Moskva: Prosveshhenie (rus).

18. Jacenko, T. S., Galushko, L. Ja., Sidenko, Ju. O, Bila, O. A. Glibinne piznannja psihiki z vikoristannjam vizualizovanoї reprezentacii sub'ekta [Deep knowledge of the mentality of using visualized representation of the subject]. Tehnologii rozvitku intelektu [Technology development of intelligence]. 2 (5), 16. URL: [http://www.psytir.org.ua/index.php/technology\\_intellect\\_develop/issue/current\(1\\_d.a\)](http://www.psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/current(1_d.a)) (ukr).

19. Jacenko, T. S. (2014). Metodologija profesijnōi pidgotovki praktichnogo psihologa [The methodology professional training of practical psychologist]. T. S. Jacenko, O. V. Gluzman, O. M. Usatenko. Dnipropetrovsk: «Innovacija» (ukr).

20. Jacenko, T. S. (2006). Osnovi glibinnoї psihokorekcii: fenomenologija, teorija i praktika [Basics of deep psychocorrection: fenomenology, theory and practice]. Kiev : Vyshha shk., (ukr).

21. Jacenko, T. S. (2004). Teorija i praktika grupovoї psihokorekcii: Aktivne social'no-psihologichne navchannja [Theory and practice of group psychocorrection: active socio-psychological training]. Kiev : Vyshha shk. (ukr).

### *Nataliia Dmeterko*

#### **RELATIONSHIP BETWEEN REFLEXIVE THINKING AND PSYCHOLOGICAL DEFENSE**

*The article represents the findings on relationship between reflexive thinking and psychological defense in course of deep psychological correction, using active social-psychological cognition method. The findings reveal holistic approach to relationship of reflexive thinking with psychological defense (both basal and situational). This relationship means dependence of reflexive thinking development on exploring basal forms of defense. Basal forms of defense are formed beyond experience, and thus, are beyond consciousness and reflection. Deep cognition contributes to expanding orientation of a person's own activity and its oedipal motives, internal contradiction, weakening cognitive distortions in reflecting the reality. This forms prerequisite to developing predictive value and deep perspective reflection. Anticipating actualization of situational defense and providing psychological security of the participants of psychological correction are of utmost importance for developing reflection. It is provided by special principles of organizing group process, using active social-psychological cognition method, «here and now» principle, voluntariness, mutual acceptance, etc. Deep psychological correction makes use of visualized representatives, such as sets of thematic psychological drawings, non-author's drawings, thematic patterns, which contributes to psychological security of respondents. There is a certain subordination of reflexive thinking development to laws of positive disintegration of the psyche and secondary integration psyche at a higher-level development.*

**Keywords:** reflexive thinking, psychological defense, situational and u basal defense, deep psychological correction, cognitive distortions, deep motives, activity orientation.

УДК 159.09.07

doi: 10.15330/ps.8.1.150-156

**Целюк Тетяна**Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки  
tanyatseluk@gmail.com**ОПИТУВАЛЬНИК «БАГАТОВИМІРНА ШКАЛА ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ»  
П. ГЕВІТТА ТА Г. ФЛЕТТА: ПРОЦЕС ТА РЕЗУЛЬТАТИ АДАПТАЦІЇ**

У статті здійснено ґрунтовний огляд наукових джерел, який відтворює основні теоретичні уявлення про перфекціонізм у зарубіжній психології, починаючи з перших теоретичних напрацювань М. Hollender та W. Missildine і закінчуючи сучасними дослідженнями описаного феномену. Розглянуто дві основні моделі перфекціонізму: одновимірну та багатовимірну (американська, канадська та британська версії). Зосереджено увагу на багатовимірній канадській моделі перфекціонізму G. Flett та P. Hewitt, у рамках якої перфекціонізм набуває трьох різних форм: «я-орієнтований» перфекціонізм (self-oriented perfectionism), перфекціонізм, орієнтований на інших (socially oriented perfectionism) і «соціально-приписуваний» перфекціонізм (socially pre-scripted perfectionism). Крім зарубіжних підходів, розглянуто погляди українських та російських психологів на досліджуваний феномен. У роботі здійснено опис історії розробки оригінального варіанту методики «Багатовимірна шкала перфекціонізму». Представлено процес та результати адаптації україномовного варіанту даного тесту (здійснення адаптованого перекладу, формування вибірки, проведення тестування респондентів, обробка отриманих даних), а також перевірку основних психодіагностичних критеріїв методики, таких як надійність, валідність та дискримінативність за допомогою спеціалізованого програмного забезпечення для психологічних досліджень. Здійснено прогнозування щодо майбутніх досліджень у цій сфері.

**Ключові слова:** перфекціонізм, адаптація, валідність, надійність, психодіагностика.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку психологічної науки та практики в Україні пов'язаний із ситуацією, коли більшість використовуваних практичними психологами методик і тестів є іншомовними або такими, що неадаптовані для української вибірки. Також варто зазначити, що відсутні нормативні дані, які можна отримати в результаті процедури стандартизації на великих репрезентативних вибірках. У зв'язку з вище наведеними обставинами використання неадаптованого психологічного інструментарію в роботі психолога є проблематичним та неефективним.

Багато зарубіжних методик, які вимірюють різноманітні аспекти особистості, взагалі не доступні українським спеціалістам. Тому нами було поставлено за мету адаптувати українською мовою тест «Multidimensional Perfectionism Scale» канадських вчених P. Hewitt & G. Flett і зробити його доступним для використання вітчизняними психологами в будь-якій сфері. У дослідженні, отже, було здійснено адаптацію методики та перевірку основних психодіагностичних критеріїв зазначеного тесту [12].

**Аналіз останніх досліджень.** Упродовж багатьох епох ідея прагнення до досконалості була одним із рушійних мотивів і регулятивних принципів у житті людини й суспільства, уявлення про ідеал формували фундамент світогляду та самосвідомості особистості, задавали її місце і роль у соціумі, історичному процесі, у природі та світобудові в цілому, визначали вектор її розвитку.

Перші чіткі визначення поняття «перфекціонізм» були сформульовані саме в роботах представників психоаналізу – М. Hollender (1965) і W. Missildine (1963). Проте для психоаналітично зорієнтованих авторів не характерний вибір перфекціонізму в якості безпосереднього предмета дослідження, адже вони тлумачили цей феномен у більш розлогому контексті питань структурної та динамічної організації особистості, надаючи багатий теоретичний матеріал для розуміння суті, генези й механізмів деструктивності перфекціонізму [13].

Назагал огляд робіт психоаналітичного спрямування дає змогу зробити висновок про те, що перфекціонізм, який розуміється як прояв нарцисичної організації особистості, як захист від переживання токсичного сорому і як спроба відповідати нереалістичним

вимогам суворого Супер-его, невіддільний, на думку цих дослідників, від деструктивності. Означений феномен пронизує всі сфери життєдіяльності особистості й проявляється в порушеннях самоідентичності, викривленнях об'єктних репрезентацій, у негативістському ворожому ставленні до самого себе і до навколишніх людей, інтенсивних емоційних переживаннях, порушеннях когнітивного функціонування та афективної регуляції [2].

Згідно з визначенням психологів, розробників шкали MPS, Р. Hewitt & G. Flett, перфекціонізм – це прагнення бути досконалим, бездоганим у всьому. Спочатку дана проблема досліджувалася як така, що пов'язана з проблемою обдарованості, й цікавила вчених у зв'язку з вивченням психологічних труднощів обдарованих людей, особливо дітей та підлітків [12].

Окремі західні вчені (D. Burns, R. Frost, A. Pacht, S. Blatt) схильні акцентувати увагу на негативних проявах перфекціонізму, таких як труднощі у спілкуванні, проблеми з ухваленням рішень, повільність, трудоголізм, надмірна самокритичність, тривожність, нав'язливі сумніви й побоювання (D. Burns, A. Pacht). Інші психологи присвячували свої дослідження вивченню позитивних аспектів цього явища, зокрема так званої моральної обдарованості перфекціоністів (К. Debrovski, Т. Piechovsky). У сучасних працях враховуються як негативні, так і позитивні аспекти даного явища (S. Peters, Р. Hewitt & G. Flett) [6; 9; 12].

На сьогодні проводиться дедалі більше досліджень, метою яких є пошук методик і прийомів психокорекційної роботи, спрямованих не на те, щоб «вилікувати» від перфекціонізму, а на те, щоб допомогти людям, котрі прагнуть до досконалості, адаптуватися у соціумі й повною мірою реалізувати свій потенціал (В. Kerr, S. Peters) [4]. Ґрунтуючись на результатах клінічних спостережень і використавши напрацювання попередників, Р. Hewitt & G. Flett описали три складові перфекціонізму: перфекціонізм, орієнтований на себе; перфекціонізм, орієнтований на інших; соціально-приписуваний перфекціонізм [8].

Високий рівень перфекціонізму, орієнтованого на себе, передбачає наявність надзвичайно високих стандартів, встановлених людиною для самої себе. Дана складова перфекціонізму пов'язана з цілеспрямованістю, тенденцією ставити перед собою довгострокові цілі й зосереджуватися на них. Високий рівень перфекціонізму, орієнтованого на інших, передбачає наявність надзвичайно високих стандартів, встановлених людиною для інших людей, вимогливість до навколишніх, нетерпимість, небажання прощати помилки й недосконалість інших. Високий рівень соціально-приписуваного перфекціонізму передбачає переконаність людини в тому, що інші люди мають надзвичайно високі очікування щодо неї, відповідати яким дуже складно або взагалі неможливо, але відповідати цим стандартам необхідно, щоб заслужити схвалення і прийняття та уникнути негативної оцінки.

Водночас розрізняють дві моделі перфекціонізму: одновимірну й багатовимірну. Одновимірна розглядає перфекціонізм тільки як прагнення встановлювати неадекватно високі стандарти, хоча сучасні дослідники сходяться на думці, що перфекціонізм – це багатовимірний конструкт. За кордоном найбільш відомими є британська (R. Frost) [9] і канадська (Р. Hewitt, G. Flett) моделі перфекціонізму. У британській моделі виокремлюються шість параметрів перфекціонізму: високі особисті стандарти, занепокоєння помилками, сумніви в діях, високі батьківські очікування, прагнення до порядку та організованості. У канадській моделі виокремлюються три параметри перфекціонізму: я-орієнтований перфекціонізм, соціально-приписуваний перфекціонізм і перфекціонізм, орієнтований на інших [5].

У британській та канадській моделях розроблені опитувальники перфекціонізму, які носять однакові назви: Multidimensional Perfectionism Scale (британський опитувальник скорочено називається MPS-F, а канадський – MPS-H). Параметри перфекціонізму, що

виокремлюються в кожній із моделей, повністю відображені в розроблених опитувальниках [7].

Російські вчені також займаються вивченням цієї проблеми. Так, Н. Г. Гаранян запропонувала власний погляд на феномен перфекціонізму. Відповідно до цієї моделі перфекціонізм включає в себе: сприйняття інших людей як таких, котрі ставлять високі очікування (при постійному порівнюванні себе з іншими); завищені претензії та вимоги до себе; завищені стандарти діяльності при орієнтації на полюс «найуспішніші»; селекція інформації про власні невдачі та помилки; поляризоване мислення («все або нічого»). На основі цієї концепції створено та апробовано оригінальний опитувальник перфекціонізму. Представлені моделі та опитувальники зорієнтовані на вивчення перфекціонізму в дорослих. У дослідженні Н. Г. Гаранян розмежовано здоровий і патологічний перфекціонізм. Спільно з А. Б. Холмогоровою, Н. Г. Гаранян було запропоновано типологію патологічного перфекціонізму: нарцисичний та obsесивно-компульсивний [1].

На ранньому етапі свого вивчення перфекціонізм описувався психотерапевтами як однозначно негативне явище. Цілком закономірно постало питання: як відрізнити патологічне прагнення до досконалості від здорового бажання домогтися максимального результату, що лежить в основі багатьох досягнень світової цивілізації? Згодом перфекціонізм почав розумітися як складний феномен, який може набувати і здорової і патологічної форм. Вчені описали «неадаптивне занепокоєння оцінюванням» і «позитивне прагнення до досягнень» (R. Frost, 1993) [10], а також «здоровий» і «нездоровий», «адаптивний» та «неадаптивний», «позитивний» і «негативний», «пасивний» і «активний» типи перфекціонізму (D. Hamachek, K. Adkins, W. Parker, P. Slade, G. Owens, R. Slaney, J. Ashby, J. Trippi). Однак ці розробки також містять низку суперечливих моментів. Вони є вразливими для критики, оскільки тут використовуються моделі та інструменти, первинно розроблені з метою концептуалізації і вимірювання патологічного перфекціонізму, для пояснення та діагностики його здорових проявів. Відтак виокремлення диференціальних критеріїв здорового і патологічного перфекціонізму, як і раніше, залишається актуальним завданням [11].

Отже, **метою** нашої статті виступає висвітлення результатів адаптації англійської методики «Шкала перфекціонізму» Р. Hewitt та G. Flett.

**Методи й методики.** Україномовний варіант шкали MPS, як і оригінальний, являє собою серію тверджень, ступінь згоди або незгоди з якими дає уявлення про рівень перфекціонізму в респондентів. Структурно у MPS є 3 субшкали, в кожену з яких входить по 15 тверджень. Кожна з трьох шкал відповідає одній зі складових перфекціонізму й вимірює ступінь вираженості цієї складової у досліджуваних осіб.

Високий бал, набраний певним респондентом за субшкалою, призначеною для вимірювання перфекціонізму, орієнтованого на себе, дає змогу скласти уявлення про наявність у досліджуваного надзвичайно високих особистих стандартів, вимог до самого себе.

Високий бал, набраний респондентом за субшкалою, призначеною для вимірювання перфекціонізму, орієнтованого на інших, свідчить про наявність у даної досліджуваної особи надзвичайно високих стандартів, вимог, встановлених для інших людей.

Високий бал, набраний респондентом за субшкалою, призначеною для вимірювання соціально-приписуваного перфекціонізму, свідчить про те, що досліджуваний переконаний у тому, що інші люди мають надзвичайно високі очікування щодо нього, відповідати яким дуже складно або взагалі неможливо, але відповідати цим стандартам необхідно, щоб заслужити схвалення і прийняття та уникнути негативної оцінки.

У єдиному списку тверджень, з яким пропонується ознайомитися респонденту, пункти однієї субшкали не відокремлені від пунктів іншої. Досліджуваному пропонується оцінити ступінь своєї згоди або незгоди із запропонованими висловлюваннями за



семибальною ранговою шкалою, де 1 означає повну незгоду, 7 – повну згоду, а 4 – нейтральне ставлення. Цифра, обрана досліджуваною особою для оцінки ступеня власної згоди чи незгоди із запропонованими варіантами, при підрахунку оцінюється в 1 бал [12].

**Виклад основного матеріалу й обґрунтування результатів дослідження.** Адаптацію представленої методики було проведено в декілька етапів. Підготовчий етап передбачав переклад англомовного тесту на українську мову. Переклад був здійснений у двох варіантах філологами із психологічною освітою незалежно один від одного. Це дало змогу отримати не просто правильний граматичний переклад, а й зберегти смисли та підтексти запитань. У результаті було підготовлено два варіанти методики, які були використані в нашому подальшому дослідженні.

Для того, щоб перевірити надійність, валідність і дискримінативність тесту, було підбрано батарею методик згідно з результатами теоретичного аналізу попередніх досліджень. Одні з них пов'язані з феноменом перфекціонізму й мали, за припущенням, показати високі показники кореляційного зв'язку з нашою методикою. До них було віднесено диференціальний тест перфекціонізму О. А. Золотарьової та тест перфекціонізму Н. Г. Гаранян. Натомість інші обрані методики не повинні були демонструвати кореляційного зв'язку з показниками перфекціонізму – це особистісний опитувальник ЕРІ Г. Айзенка та опитувальник емоційної емпатії А. Мехрабіана [3].

Наступним етапом став діагностичний, що передбачав тестування респондентів. Учасникам експерименту було пред'явлено низку зазначених вище методик.

Чисельність експериментальної вибірки склала 50 респондентів. Обсяг групи був обраний з урахуванням коефіцієнта кореляції (при групі з не менш 30-35 осіб коефіцієнти кореляції, вищі за 0,35, є значущими на рівні статистичної значущості  $p = 0,05$ ) [8]. Аналізуючи теоретичні матеріали, ми попередньо дійшли висновку, що статевая належність не має особливого впливу на рівень вираженості перфекціонізму, тому не ділили вибірку на дві частини, залежно від статі досліджуваних осіб. У віковому аспекті у вибірку ввійшли особи віком від 18 до 51 року. Вибірка була сформована випадковим способом. Вікова динаміка мала позитивно вплинути як на валідність, так і на надійність тесту.

Наступним етапом дослідження став підрахунок та аналіз результатів і перевірка основних критеріїв по тесту. По-перше, було здійснено оцінювання та відбір завдань із двох запропонованих перекладів методики. Після проведення кореляційного аналізу для кожного завдання було відбрано ті варіанти, які виявилися найбільш узгодженими із загальним результатом тесту. В результаті ми сформулювали остаточний україномовний варіант методики «Шкала перфекціонізму», що складається із 45 тверджень.

По-друге, здійснено перевірку надійності тесту в цілому. Було враховано надійність за внутрішньою узгодженістю шляхом розщеплення тесту навпіл і визначення коефіцієнта Спірмена-Брауна, обраного нами з огляду на неперервні шкали відповідей. Надійність за внутрішньою узгодженістю забезпечує узгодженість запитань тесту між собою. Це означає, що якщо одна частина тесту вимірює досліджуване нами явище, то й інша частина (частини) тесту, що вимірюють це саме явище, мають бути узгоджені з першою, тобто має існувати істотний кореляційний зв'язок між даними частинами. Визначення такої надійності, зауважимо, не потребує повторного дослідження і забезпечує відсутність впливу запам'ятовування відповідей (як ретестова надійність), не передбачає складання додаткових еквівалентних форм запитань (як надійність паралельних форм), тому є хорошим інструментом для швидкого отримання результатів.

Результатом проведених нами обчислень став показник надійності – коефіцієнт Спірмена-Брауна = 0,6, що свідчить про помірну внутрішню узгодженість частин тесту, тобто всі запитання тесту спрямовані на вимірювання однієї ознаки – перфекціонізму.

Щодо такого показника, як дискримінативність, то тест вважається максимально дискримінативним, коли кожен із досліджуваних відповів по різному – тоді показник дискримінативності = 1. Визначення дискримінативності полягає у визначенні загальної

кількості можливих відношень між парами респондентів, які порівнюються між собою, і їх результати виявляються або рівними, або різними.

Метою тестування зазвичай виступає вимірювання ознаки, яка виражена у кожного досліджуваного різною мірою, тому показником цього може слугувати досягнення нормального розподілу результатів. Для визначення наявності саме такого розподілу ми скористалися показником дискримінативності дельта-Фергюсона, який визначає відношення між показником дискримінативності, отриманим для даного тесту, і максимальним значенням дискримінативності, що може забезпечити даний тест. Результатом наших обчислень став наступний показник:  $\delta = 0,97$ , що підтверджує високий рівень дискримінативності завдань тесту і тесту в цілому. Оскільки ця методика призначена для визначення рівня перфекціонізму та провідного його виду з урахуванням індивідуальності кожного з респондентів, то отримання високих показників дискримінативності є важливою й бажаною характеристикою тесту як такого, що чутливий до індивідуальних особливостей кожного.

У даному дослідженні також було обчислено конкурентну валідність. Вона оцінюється за рівнем кореляції результатів розробленого тесту з іншими, валідність яких вже доведено. Для виявлення рівня перфекціонізму було обрано таку конкурентну методику, як тест перфекціонізму Н. Г. Гаранян. Ми передбачали, що особам з високим рівнем перфекціонізму за першою методикою буде характерний високий рівень перфекціонізму і за «Шкалою перфекціонізму» Р. Hewitt і G. Flett. У результаті ми отримали наступні показники: 0,47 ( $p = 0,01$ ) – показник кореляції між рівнем перфекціонізму за тестом «Шкала перфекціонізму» Р. Hewitt і G. Flett та рівнем перфекціонізму за тестом Н. Г. Гаранян.

Отже, можна зробити висновок, що респондентам із високим рівнем перфекціонізму за тестом «Шкала перфекціонізму» Р. Hewitt і G. Flett також характерний і високий показник рівня перфекціонізму за тестом Н. Г. Гаранян, при цьому зв'язок між обома показниками – помірний.

Ще однією конкурентною методикою у визначенні валідності є особистісний опитувальник ЕРІ Г. Айзенка, а також опитувальник емоційної емпатії А. Мехрабіана. Оскільки у жодному з раніше проведених досліджень будь-які дані про існування зв'язку між рівнем перфекціонізму та типом темпераменту, або рівнем перфекціонізму та рівнем емоційної емпатії особистості відсутні, ми припустили, що тест «Шкала перфекціонізму» не повинен корелювати із зазначеним тестом на виявлення типу темпераменту.

Результати проведеного емпіричного дослідження:

- Показник кореляції екстраверсії та рівня перфекціонізму = - 0,016 (зв'язок не є статистично значущим);
- Показник кореляції нейротизму та рівня перфекціонізму = - 0,023 (зв'язок не є статистично значущим);
- Показник кореляції та рівня емоційної емпатії = - 0,028 (зв'язок не є статистично значущим).

Оскільки, як ми й передбачали, опитувальник для визначення темпераменту за Г. Айзенком та опитувальник емоційної емпатії А. Мехрабіана не призначені для виявлення перфекціонізму і діагностують особливості нервової системи та емоційної сфери особистості, то показники даної методики не корелюють з отриманими показниками методики «Шкала перфекціонізму» [10].

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** В українській психологічній науці все ще існує проблема з надійним, валідним і дискримінативним психодіагностичним інструментарієм, тому нами був адаптований тест на дослідження рівня перфекціонізму, який дає змогу визначити наявність в того чи іншого респондента рис даного психологічного феномену, а також відповідний рівень його вираженості та його тип.

При математичній обробці результатів україномовний варіант продемонстрував хороші показники за дискримінативністю завдань тесту та тесту в цілому, що свідчить про чутливість тесту до індивідуальних особливостей кожного. Також було отримано помірні показники надійності тесту за внутрішньою узгодженістю і задовільні оцінки за конкурентною валідністю тесту. Це дає змогу говорити про належну його ефективність.

У ході дослідження підтвердилися гіпотези конкурентної валідності стосовно помірної кореляції між показниками рівня перфекціонізму за тестом «Шкала перфекціонізму» Р. Hewitt і G. Flett та показниками рівня перфекціонізму за тестом Н. Г. Гаранян. Було також підтверджено відсутність статистично значущої кореляції між показниками рівня перфекціонізму та показниками за особистісним опитувальником ЕРІ Г. Айзенка й опитувальника емоційної емпатії А. Мехрабіана.

Таким чином, розроблений україномовний варіант методики «Multidimensional Perfectionism Scale» канадських вчених Р. Hewitt & G. Flett є надійним і валідним, виявляє рівень та характер співвідношення основних складових перфекціонізму в респондентів і може бути використаний практичними психологами у процесі психологічного консультування та психокорекції, психологічного супроводу професійної та учбової діяльності, а також для подальшого дослідження феномену перфекціонізму.

1. Гаранян Н. Г. Перфекционизм и враждебность как личностные факторы депрессивных и тревожных расстройств: дис. докт. псих. наук: спец. 19.00.04 «Медицинская психология» / Н. Г. Гаранян. – Москва, 2010. – 419 с.

2. Карпенко З. С. Перфекціонізм у структурі мотивації професійної діяльності особистості / З. С. Карпенко // Вісник Прикарпатського університету. Серія: Філософські і психологічні науки. – 2004. – Вип. 6. – С. 131–134.

3. Золотарева А. А. Дифференциальная диагностика перфекционизма / А. А. Золотарева // Психологический журнал. – 2013. – Вип. 2. – С. 117–128.

4. Antony M. Dimensions of perfectionism across the anxiety disorders / M. Antony, C. Purdon, V. Huta, R. Swinson. // *Behav. Research and Therapy*. – 1998. – № 10. – Т. 36. – P. 1143–1154.

5. Blatt S. Impact of perfectionism and need for approval on the brief treatment of depression / S. Blatt, D. Quinlan, P. Pilkonis // *J. Consult and Clin Psychol.* – 1995. – № 1. – Т. 36. – P. 125–138.

6. Burns D. The Perfectionist's script for self-defeat / D. Burns // *Psychology today*. – 1980. – № 11. – P. 34–52.

7. Blankstein K. Evaluative concerns, self-critical, and personal standards perfectionism: a structural equation modeling strategy / K. Blankstein, D. Dunkley // *Perfectionism: Theory, research and treatment*. – 2002. – P. 285–317.

8. Flett G. Components of perfectionism and procrastination in college students / G. Flett, K. Blankstein, P. Hewitt, S. Koledin // *Social Behavior and Personality*. – 1992. – № 20. – P. 85–94.

9. Frost R. A comparison of two measures of perfectionism / [R. Frost, R. Heinberg, C. Holt та ін.] // *Pers. Individ. Differences*. – 1993. – № 14. – P. 119–121.

10. Frost R. The dimensions of perfectionism / R. Frost, P. Marten, C. Lahart, R. Rosenblate. // *Journ of Cognitive Therapy and Research*. – 1990. – № 19. – P. 449–468.

11. Hamachek D. Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism / D. Hamachek // *Psychology*. – 1978. – № 15. – P. 27–33.

12. Hewitt P. Perfectionism in the self and social contexts: conceptualization, assessment, and association with psychopathology / P. Hewitt, G. Flett // *Journ of Personality and Social Psychology*. – 1991. – № 3. – Т. 60. – P. 456–470.

13. Missildine W. Perfectionism – if you must strive to «do better» / W. Missildine. // N.-Y. : Pocket Books. – 1963. – P. 75–90.

#### REFERENCES

1. Garanyan, N. G. (2001). Perfekcyonyzm, depressyya y trevoga [Perfectionism, depression, anxiety]. *Moskovskiy psixoterapevtycheskiy journal* [Moscow psychotherapy journal], 4, 18–48 (rus).

2. Karpenko, Z. S. (2004). Perfekcionizm u strukturi motyvacyi profesijnoyi diyalnosti osobystosti [Perfectionism in the structure of professional motivation of the individual]. *Visnyk Prykarpatskogo universytetu. Seriya: Filozofski i psixologichni nauky* [Bulletin of the Precarpathian University. Series: Philosophical and psychological sciences], 6, 131–134, (ukr).

3. Zolotareva, A. A. (2013). Differentsialnaya diagnostika perfektsionizma [Differential diagnosis perfectionism]. *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological journal], 2, 117–128, (rus).

4. Antony, M., Purdon, C., Huta, V., Swinson, R. (1998). Dimensions of perfectionism across the anxiety disorders. *Behav. Research and Therapy*, 10, 1143–1154.

5. Blatt, S., Quinlan, D., Pilkonis, P. (1995). Impact of perfectionism and need for approval on the brief treatment of depression. *J. Consult and Clin Psychol*, 1, 125-138.
6. Burns, D. (1980). The Perfectionist's script for self-defeat. *Psychology today*, 11, 34-52.
7. Blankstein, K., Dunkley, D. (2002) Evaluative concerns, self-critical, and personal standards perfectionism: a structural equation modeling strategy. *Perfectionism: Theory, research and treatment*. Washington: Amer. Psychol. Assoc., 285-317.
8. Flett, G., Blankstein, K., Hewitt, P., Koledin, S. (1992). Components of perfectionism and procrastination in college students. *Social Behavior and Personality*, 20, 85-94.
9. Frost, R., Heinberg, R., Holt, C., Mattia, J., Neubauer, A. A (1993). Comparison of two measures of perfectionism. *Pers. Individ. Differences*, 14, 119-121.
10. Frost, R., Marten, P., Lahart, C., Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Journal of Cognitive Therapy and Research*, 19, 449-468.
11. Hamachek, D. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology*, 15, 27-33.
12. Hewitt, P., Flett, G. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 456-470.
13. Missildine, W. (1963). Perfectionism – if you must strive to «do better». *Pocket Books*, 75-90.

**Tetiana Tseliuk**

**MULTIDIMENSIONAL PERFECTIONISM SCALE G. FLETT & P. HEWITT: THE PROCESS AND THE RESULTS OF ADAPTATION**

*The article reviews the scientific sources, which showed the basic theoretical ideas about perfectionism in foreign psychology starting with the first theoretical work of M. Hollender and W. Missildine, and whining the modern researches of the described phenomenon. It was reviewed the two main models of perfectionism: one-dimensional and multidimensional (American, Canadian and British versions). The focus is on the Canadian model of perfectionism, G. Flett, P. Hewitt, in which perfectionism takes three different forms: focused on themselves (self-oriented perfectionism), focused on the other (socially oriented perfectionism) on the projection environment itself (socially pre-scripted perfectionism). We consider the views of perfectionism Ukrainian and Russian psychologists. In this paper, we described the history of creating the original version of the test "Multidimensional Perfectionism Scale". The process and results of the adaptation of the Ukrainian-language version of the test are presented (implementation of adapted translation, sample formation, testing of respondents, processing of the received data, the basic psychodiagnostic criteria of the method (reliability, validity, discriminativeness) are checked. with the help of specialized software for psychological research, are presented. There are also forecasts for future research in this area.*

**Keywords:** perfectionism, adaptation, validity, reliability, psychodiagnostics.

УДК 159.923.2-053.4

doi: 10.15330/ps.8.1.156-163

**Годонюк Вероніка**

Київський національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова,  
godoniuk89@ukr.net

**ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТРАТЕГІЙ САМОСТВЕРДЖЕННЯ ТА ЇХ  
ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ІЗ САМООЦІНКОЮ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

*У статті здійснено аналіз самоствердження дитини дошкільного віку, наведено дані порівняльного емпіричного дослідження стратегій самоствердження дітей молодшого і старшого дошкільного віку на основі авторської методики «Моя стратегія самоствердження», методу спостереження і математичної обробки даних; здійснено аналіз показників самооцінки дошкільників за методикою А. В. Захарова, простежено взаємозв'язок між стратегіями самоствердження та самооцінкою досліджуваних дітей. Саме в період дошкільного дитинства, коли починає формуватися внутрішнє «Я» дитини, дуже важливо дослідити особливості вибору нею тієї чи іншої стратегії самоствердження з метою подальшої корекції її деструктивних проявів у поведінці та сприяння гармонійному розвитку її особистості в цілому. Аналіз результатів проведеного емпіричного дослідження засвідчив, що між молодшими і старшими дошкільниками не існує значущих відмінностей у прояві тих чи інших стратегій самоствердження – інертної, конструктивної, деструктивно-домінантної чи деструктивно-адаптаційної. Водночас було встановлено, що конструктивній стратегії самоствердження відповідає адекватна самооцінка дитини, деструктивно-домінантній – завищена, інертній стратегії – занижена самооцінка, а деструктивно-домінантній стратегії – сильно занижена самооцінка. Вчасне*

запобігання утворенню негативних психологічних конструктів дає можливість виховати у майбутньому здорову, щасливу та незалежну особистість.

**Ключові слова:** стратегія самоствердження, самооцінка, рівень домагань, агресія, асертивність, дошкільний вік.

**Постановка наукової проблеми та її значення.** Самоствердження починається з народження людини і триває до кінця її життєвого шляху. В основі даного феномену лежить реалізація першочергових потреб дитини дошкільного віку, що супроводжується виникненням у неї тієї чи іншої поведінкової стратегії. Самоствердження проявляється у ствердженні власного «Я» дитини-дошкільника у соціумі, розкритті власної індивідуальності. Якщо їй вдається розкрити своє внутрішнє «Я», вона самостверджується конструктивним чином, відчуває впевненість у собі, внутрішнє наповнення, радість, задоволення собою. Навпаки, не маючи змоги задовольнити власні потреби, дитина вдається до деструктивного самоствердження, що супроводжується виникненням у неї агресії, девіантної поведінки, домінантної позиції стосовно оточення. Або дошкільник, якому властива занижена самооцінка, використовує інертну стратегію самоствердження, що проявляється у неспроможності постояти за себе, тривожності та невпевненості у собі.

Незважаючи на те, що у психологічній літературі описана значна кількість різноманітних діагностичних методик, власне психодіагностичний інструментарій, спрямований на визначення основних елементів самоствердження молодших і старших дошкільників, на даний момент не можна вважати остаточно сформованим. Саме тому нашою метою був якісний відбір та створення ефективного комплексу валідних та надійних діагностичних методик, спрямованих на вивчення стратегій самоствердження у їх цілісному взаємозв'язку із самооцінкою.

**Аналіз останніх досліджень із цієї проблеми.** Шляхом аналізу теоретичних джерел психолого-педагогічної літератури було встановлено, що існують різні підходи щодо розуміння змісту, форм прояву, динаміки та рівнів розвитку феномена самоствердження особистості у соціумі. Свого часу О. М. Леонтьєв, І. Ю. Запорожець, Л. В. Бороздина, Н. Є. Харламенкова, Ю. А. Іванова приділяли розкриттю чинників, які зумовлюють процес самоствердження особистості, а також акцентували увагу на формах і видах даного феномена та основних умовах формування конструктивного самоствердження особистості.

З іншого боку, А. Адлер, Ф. Хоппе, К. Левін та інші представники зарубіжних психологічних шкіл, досліджуючи проблему самоствердження особистості, виділяли в ній низку аспектів: походження та витоки, форми прояву, вплив самовизначення, самосвідомості та рівня домагань на розвиток даного феномену. На сьогоднішній день існує значна кількість робіт, присвячених проблемі самоствердження особистості, проте питання особливостей його проявів у дитини дошкільного віку залишається й досі маловивченим.

Основними завданнями нашого дослідження є: проведення емпіричного дослідження стратегій самоствердження дитини дошкільного віку, аналіз самооцінки дитини-дошкільника, встановлення зв'язку між стратегією самоствердження та самооцінкою дитини молодшого і старшого дошкільного віку.

**Методи та методики.** У даному емпіричному дослідженні був використаний метод спостереження за дитиною молодшого і старшого дошкільного віку, метод математичної обробки даних, а також бесіда, опитування та проєктивні методики.

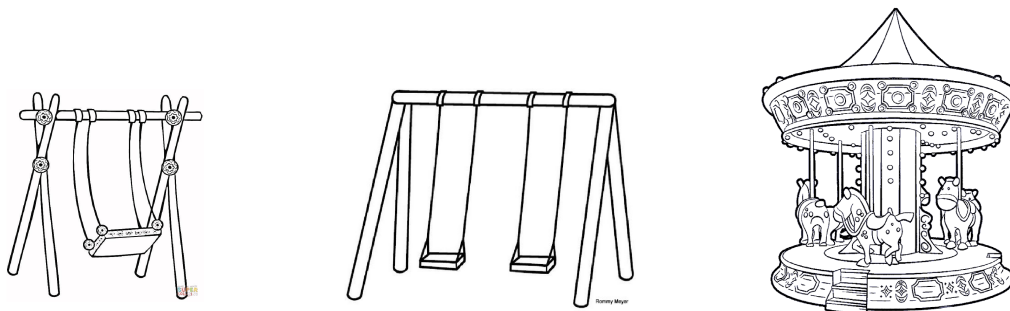
**Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів.** В емпіричному дослідженні була використана запропонована нами методика «Моя стратегія самоствердження» для дитини молодшого та старшого дошкільного віку, яка складається зі спеціально підібраної серії малюнків у вигляді опитувальника з ілюстраціями проблемних ситуацій і варіантами відповідей (останнє лише для молодших дошкільників). Розглянемо спочатку перший варіант методики, адаптований для дітей молодшого дошкільного віку.

Малюнок 1, на якому зображено три різні будинки, виявляє самооцінку та рівень домагань дитини. Якщо дитина обирає найпростіший будинок – їй притаманний низький рівень домагань та занижена самооцінка, прикрашений будинок серед природи – адекватний рівень домагань та самооцінка, споруда у вигляді великого замку символізує завищений рівень домагань і завищену самооцінку.



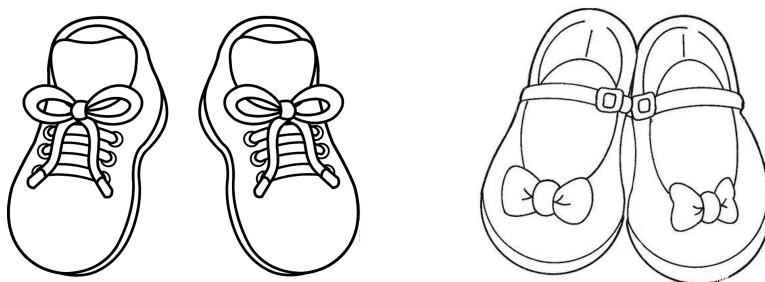
Мал. 1.

На малюнку 2 є три гойдалки: одномісна, двомісна та багатомісна, що відображає рівень контактності та комунікабельності дитини, до якої звертаються: «Покажи гойдалку, на якій ти хочеш погойдатись». Одномісна – показник відчуженості дитини, її бажання усамітнитись, двомісна – середній рівень контактності, здатність дитини встановлювати дружні стосунки з навколишніми, багатомісна – її максимальна відкритість до спілкування.



Мал. 2

На малюнку 3, де намальоване взуття, дитині пропонується знайти вихід з наступної ситуації: «Уяви, що твій друг збирається додому, за ним прийшли батьки, і ти бачиш, що він одягнув твоє взуття і вже виходить з садочка на вулицю, що ти робитимеш?». Запропоновані варіанти відповідей: а) промовчу, нічого йому не скажу; б) буду з ним сваритися; г) попрошу, щоб віддав моє взуття. Даний малюнковий тест дає змогу визначити рівень асертивності дитини, що є однією з провідних складових самоствердження.



Мал. 3

Проблемна ситуація на малюнку 4 визначає рівень агресивності дитини: «Уяви собі, що ти знаходишся на Дні Народження твого друга, у тебе гарний святковий одяг і раптово іменинник вилив на тебе сік, що ти будеш робити?». Запропоновані варіанти відповідей: а) розсердишся, будеш сваритися з другом; б) розплачешся та підеш зі свята; в) перевдягнешся та будеш святкувати далі.



Мал. 4

Для дітей старшого дошкільного віку було розроблено інший варіант тесту. На малюнку 5 зображено плитку шоколаду, іграшку та велосипед, досліджуваного запитують: «Уяви, що у тебе День Народження, на який з цих подарунків ти заслуговуєш?». Залежно від відповіді дитини визначається показник рівня її домагань та самооцінки.



Мал. 5

Малюнок 6 спрямований на виявлення рівня контактності дитини, де намальовано її однолітків, що граються у групі (дошкільник грається наодинці з іграшками, удвох з другом, або в колективі). Якщо досліджуваний обирає перший варіант відповіді – у нього низький рівень контактності, другий варіант – середній рівень, коли він обирає гру в колективі – має високий рівень контактності у групі.



Мал. 6

Малюнок 7 демонструє двох дітей, в одного з яких в руках дві іграшки, а в іншого – жодної; досліджуваного запитують: «Уяви собі, що ти приніс у садок нову іграшку, а твій друг забрав її у тебе, що ти робитимеш?». Якщо дошкільник відповідає, що буде плакати – він має низький рівень асертивності (впевненості у собі); поговорить із другом і попросить його віддати іграшку – він вміє постояти за себе, може вирішити проблемну ситуацію конструктивним чином. Якщо ж дитина відповідає, що буде кричати на друга чи битися з ним – вона ладна захистити власні права, використовуючи при цьому деструктивні засоби самоствердження.



Мал. 7

Малюнок 8 демонструє проблемну ситуацію, у якій дитину просять уявити: «Твій друг випадково у тебе влучив м'ячем, тобі боляче, що ти будеш робити?» Даний тест дає можливість визначити рівень агресивності дитини, що є однією зі складових самоствердження.



Мал. 8



У таблиці 1 наведено загальні результати проведеної методики серед дітей молодшого і старшого дошкільного віку.

*Таблиця 1*

**Стратегії самоствердження дітей дошкільного віку (за методикою «Моя стратегія самоствердження»)**

Стратегія самоствердження	Молодші дошкільники (n=84)		Старші дошкільники (n=96)	
	кількість	%	кількість	%
Конструктивна	21	25,00%	23	23,96%
Інертна	29	34,50%	32	33,33%
деструктивно-домінантна	25	29,80%	31	32,29%
деструктивно-адаптаційна	9	10,70%	10	10,42%

Аналіз результатів дослідження засвідчив, що 34,50% молодших дошкільників і 33,33% старших обирають інертну стратегію самоствердження. У 29,80% дітей молодшого дошкільного віку та 32,29% старшого дошкільного віку переважає деструктивно-домінантна стратегія. Відповідно 25,00% та 23,96% обирають конструктивну стратегію, і 10,70% та 10,42% використовують деструктивно-адаптаційну стратегію.

Згідно з отриманими даними можемо констатувати, що кількість дітей, які для задоволення своїх потреб обирають інертну стратегію, з віком зростає, тоді як кількість дітей, яким властива деструктивно-адаптаційна стратегія, навпаки зменшується. Результати даної методики показали незначну відмінність між частотою використання тієї чи іншої стратегії самоствердження у молодшому та старшому дошкільному віці.

Отже, розроблена нами методика виявилась однаково інформативною та дієвою під час роботи з дітьми молодшого і старшого дошкільного віку. Дітям було цікаво переглядати малюнки, фантазувати, уявляти самих себе у тій чи іншій ситуації, ба більше, дана методика є простою у виконанні та логічно структурованою.

Наше емпіричне дослідження також було спрямовано на виявлення та аналіз самооцінки у дітей молодшого та старшого дошкільного віку, оскільки зазначене вище явище є однією зі складових самоствердження. Самооцінка, впливаючи на самоствердження, визначає його характер та динаміку. У дослідженні була використана методика А. В. Захарова, спрямована на виявлення рівня самооцінки дитини, яка була нами адаптована для дитини молодшого дошкільного віку. Потрібно було уявити, що на зображеному рядку із трьох кіл є її обличчя, обрати відповідне коло та зобразити у ньому себе. Дитині старшого дошкільного віку потрібно уявити, що зображений на малюнку ряд із восьми кіл однакового розміру – це обличчя різних людей, їй потрібно вказати, де саме знаходиться її обличчя, та в обраному колі зобразити саму себе.

Молодші дошкільники, яким властива конструктивна стратегія самоствердження, зображували самих себе всередині ланцюжка під номером 2, а старші обирали номер 4 або 5 – за визначенням даної методики таким дітям притаманна адекватна самооцінка, що виявляється у їх високих комунікативних уміннях, позитивному ставленні до себе та навколишніх, оптимізмі, здібностях до навчання, підвищеній мотивації до вивчення нового навчального матеріалу тощо.

Молодші дошкільники з інертною стратегією самоствердження малювали своє обличчя в кінці ряду, обираючи коло 3, а старші дошкільники – коло 6 або 7, що свідчить про їх занижену самооцінку. Вони з недовірою ставляться до оточуючих, сором'язливі та невпевнені у собі, тривожні, вразливі, зосереджені на собі.

Молодші діти, котрим властива деструктивно-демонстративна стратегія самоствердження, обирали коло 1, а старші дошкільники – 1 або 2, що свідчить про наявність у них завищеної самооцінки. Вони самовпевнені, завжди хочуть бути у центрі уваги, яскраво виділятися з-поміж інших, говорять голосно, зухвало, вихваляються, вдаються до порушень правил поведінки, аби звернути на себе увагу навколишніх. Слід зазначити, що діти старшого дошкільного віку вже оцінюють самих себе більш реалістично й адекватніше порівняно з молодшими дошкільниками, яким більшою мірою властива завищена самооцінка.

Молодші дошкільники з демонстративно-адаптаційною стратегією обирали коло 3, а старші – 7 та 8, що свідчить про наявність у них надмірно заниженої самооцінки. Вони невпевнені у собі, у власних уміннях, постійно порівнюють себе з іншими людьми. У випадку отримання гарних результатів у тому чи іншому виді діяльності, вони схильні до вихваляння, і навпаки, маючи поганий результат, дуже засмучуються з цього приводу. Діти, яким властива дана стратегія, часто кепкують з однолітків, прагнучи бути у центрі уваги.

У таблиці 2 відображено дослідження самооцінки у дітей молодшого та старшого дошкільного віку.

Таблиця 2

**Розвиток самооцінки у дошкільників (за методикою А. В. Захарова)**

Показник самооцінки	Молодші дошкільники (n=84)		Старші дошкільники (n=96)	
	кількість	%	кількість	%
Адекватна	27	32,14%	34	35,42%
Завищена	38	45,25%	30	31,25%
Занижена	10	11,90%	22	22,92%
сильно занижена	9	10,71%	10	10,41%

Спираючись на дані вищезазначеної методики, слід зауважити, що 45,25% молодших дошкільників і 31,25% мають завищену самооцінку. У 32,14% дітей молодшого дошкільного віку та 35,42% старшого дошкільного віку переважає адекватна самооцінка. Відповідно 11,90% та 22,92% мають занижену самооцінку і 10,71% та 10,41% дітей властива сильно занижена самооцінка.

Аналізуючи отримані дані, зазначаємо, що кількість дітей, яким властива завищена самооцінка, з віком зменшується, тоді як кількість дітей, що мають адекватну самооцінку, навпаки зростає. Дитині молодшого дошкільного віку властива завищена самооцінка, із віком вона починає сприймати саму себе більш реалістично, що сприяє формуванню у неї адекватної самооцінки.

Отже, дана методика виявила, що відсоток старших дошкільників, яким властива занижена самооцінка, є значно вищим за відповідний показник у дітей молодшого дошкільного віку. Результат нашого дослідження підтверджує науково доведене положення про те, що у віці 3-х років дитині властива завищена самооцінка і лише у 4-5 років вона оцінює власні дії та можливості більш реалістично.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Спираючись на результати використаних нами методик «Моя стратегія самоствердження» та методики А. В. Захарова, спрямованої на виявлення рівня самооцінки дитини та адаптованої нами для дітей дошкільного віку, ми виявили чіткий взаємозв'язок між самоствердженням та самооцінкою дошкільників. Відтак, базуючись на отриманих нами даних у результаті проведеного емпіричного дослідження, можемо констатувати, що конструктивній стратегії самоствердження відповідає адекватна самооцінка дитини, деструктивно-домінантній – завищена, інертній стратегії – занижена самооцінка, а деструктивно-домінантній стратегії – сильно занижена самооцінка.

Вплив на самооцінку дитини дошкільного віку сприяє формуванню у неї відповідної стратегії самоствердження. Тому з метою корекції деструктивних проявів самоствердження у дошкільників вважаємо необхідним здійснювати позитивний вплив на їхню самооцінку. В перспективі буде показано, як здійснення корекційного впливу на самооцінку дитини конструктивним чином вплине на її поведінку самоствердження.

1. Альберти Р. Е. Умейте постоять за себя. Ключ к самоутверждающему поведению / Р. Е. Альберти, М. Л. Эммонс. – М., 2008. – 187 с.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 420 с.
3. Леонтьев А. Н. Психологическое развитие ребенка в дошкольном возрасте. Спб., Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / А. Н. Леонтьев. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1948. – 144 с.
4. Никитин Е. П. Феномен человеческого самоутверждения / Е. П. Никитин, Н. Е. Харламенкова. – Санкт-Петербург : Алетейя, 2000. – 256 с.
5. Ньюкомб Н. Развитие личности ребенка / Н. Ньюкомб. – 8-е международное издание. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 640 с.

#### REFERENCES

1. Alberty, R. E. (2008). Umeyte postoyat' za sebya. Klyuch k samoutverzhdayushchemu povedeniyu [Know how to stand up for yourself. The key to self-assertive behavior]. Moskva (rus).
2. Berns, R. (1986). Razvitiye YA-kontseptsii i vospitaniye [Development of the I-concept and education]. Moskva : Progress (rus).
3. Leontiev, A. N. (1948). Psikhologicheskoye razvitiye rebenka v doshkol'nom vozraste [Psychological development of the child in the preschool age]. St. Petersburg. In *Voprosy psikhologii rebenka doshkol'nogo vozrasta* [Questions of the psychology of the child of preschool age]. Moskva : Publishing House of the APN RSFSR (rus).
4. Nikitin, E. P., Kharlamenkova, N. E. (2000). Fenomen chelovecheskogo samoutverzhdaniya [The phenomenon of human self-assertion]. St. Petersburg: Aleteya (rus).
5. Newcomb, N. (2002). Razvitiye lichnosti rebenka [Development of the child's Personality]. St. Petersburg : Peter (rus).

#### *Veronika Godoniuk*

#### EMPIRIC STUDY OF SELF-AFFIRMATION STRATEGIES AND THEIR MUTUAL CONNECTION WITH SELF-ESTEEM OF A CHILD OF PRESCHOOL AGE

*The article analyzes the self-affirmation of a child of preschool age, presents the data of comparative empirical research of self-affirmation strategies of children of junior and senior preschool age based on author's method "My self-affirmation strategy", the method of observation and mathematical processing of data; we have made the analysis of self-esteem indicators of preschool children based on A. V. Zakharov's method, the mutual connection between self-affirmation strategies and self-esteem of children under investigation was traced. Exactly in the period of preschool childhood when the internal "Me" of a child begins to be formed it is very important to study the particularities of his/her choosing a certain self-affirmation strategy with the aim of further correction of his/her destructive manifestations in the behaviour and promotion of harmonious development of his/her personality as a whole. The analysis of the results of the conducted empirical research showed that there are no significant differences between the children of junior and senior preschool age in the manifestation of certain strategies of self-affirmation such as inert, constructive, destructive-dominant or destructive-adaptive ones. Simultaneously it was established that the constructive self-affirmation strategy meets the adequate child's self-esteem, destructive-dominant strategy meets the overestimated one, inert strategy meets the understated one and destructive-dominant strategy meets a very understated self-esteem. To prevent the formation of negative psychological constructs in time makes it possible to educate a healthy, happy and independent person in the future.*

**Keywords:** *self-affirmation strategy, self-esteem, level of individual's aspiration, aggression, assertiveness, preschool age.*

УДК 159.922.73:343.226  
doi: 10.15330/ps.8.1.164-170

**Оксана Воронкевич**

Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка  
oksanayurchyk@ukr.net

## ДІАЛОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЯК УМОВА ПОПЕРЕДЖЕННЯ НАСИЛЛЯ У ШКОЛІ

*У статті актуалізовано проблему поширеності шкільного насильства у середовищі учнів початкових класів. Особлива увага звертається на необхідність діалогічної взаємодії учасників освітнього процесу як необхідної умови попередження насилля у школі.*

*Опираючись на результати власного дослідницького пошуку, автор пропонує варіант програми психологічної профілактики шкільного насильства вчителів стосовно учнів. Дана програма спрямована на формування у педагогів навичок глибокого самопізнання й пізнання дітей, апробування нових форм поведінки та базується на ідеї діалогізації педагогічної взаємодії, оскільки важливо налагодити суб'єкт-суб'єктну взаємодію учня та вчителя й не використовувати монологічну модель спілкування. Наголошено, що педагоги повинні стимулювати будь-які прояви суб'єктної активності дітей, що сприяють виробленню у них адекватної оцінки себе та свого оточення, розвитку здатності до самовизначення. Відзначено, що для діалогічного освітнього середовища характерними є такі властивості, як різноманітність, динамічність, напруженість, достатність, кожна з яких сприяє високій ефективності освітньої взаємодії, здійснює істотний вплив на розвиток особистості. Під час занять використано різні тренінгові методи: рольові ігри, міні-лекції, мозковий штурм, обговорення в загальному колі тощо. Разом із тим поширено інформацію з актуальних для педагогів питань спілкування з дитиною без агресії, злості та конфлікту.*

*Представлено результати успішної апробації програми психологічної профілактики шкільного насильства з боку вчителів, що проявилися в розумінні важливості толерантного ставлення до учнів, набутті практичних умінь відчувати психологічний стан іншої людини та адекватно реагувати на нього, виявляти доброзичливість, прихильність до школярів та надавати їм необхідну допомогу.*

**Ключові слова:** шкільне насильство, психологічна профілактика, булінг, агресивність, діалогічна взаємодія, цькування.

**Постановка наукової проблеми та її значення.** Перетворення соціальної ситуації розвитку сучасної дитини, що характеризується руйнуванням інститутів соціалізації – сім'ї та дитячої групи, орієнтацією виховання на безкомпромісність, індивідуалізм, посиленням процесу розшарування суспільства за соціально-економічним, політичним, культурним і іншими показниками, тенденцією до збіднення, обмеження спілкування дітей з однолітками, негативно позначається на процесі соціалізації дітей, веде до зростання різних форм соціальної депривації, в тому числі збільшення кількості відчужених дітей, ізольованих у дитячій групі, що стали жертвами шкільного насилля або булінгу. Зважаючи на те, що феномен цькування поширений у сучасних школах, актуальним видається комплексне вивчення причин цього явища, що дозволить вибрати найбільш ефективні напрямки психопрофілактичної роботи насильства у школі, створити оптимальні умови для розвитку особистості кожної дитини.

**Аналіз останніх досліджень з цієї проблеми.** Аналіз наукової літератури свідчить, що у вітчизняній психологічній науці вивчення проблеми шкільного насильства є фрагментарним. Водночас на сучасному етапі розвитку психології можна спостерігати помітне зростання зацікавленості до цієї тематики в працях багатьох дослідників, які переконані, що фахова допомога учням із відхиленнями в поведінці – важлива ланка в системі корекції, реабілітації та профілактики поведінкових девіацій (М. Алексеєнко, О. Бовть, О. Дроздов, Е. Дубровська, Н. Зимівець, З. Карпенко, Е. Кіричевська, Я. Колодзейчик, К. Коруба, С. Максименко, Н. Максимова, Ю. Малієнко, І. Мамайчук, В. Моргун, О. Паркулаб, М. Смірнова, О. Татенко, Т. Титаренко, Л. Шинкарук-Корзун, Н. Чепелева, М. Ясеновська, Т. Яценко та ін).

Зарубіжні вчені на основі проведених теоретико-експериментальних досліджень виявили, що агресія органічно пов'язана з насильством і є його природним підґрунтям

(А. Бандура, Р. Берон, А. Браун, К. Бютнер, Дж. Доллард, Н. Міллер, А. Мічерліх, О. Маурер, М. Пападопулу, Д. Річардсон, р. Соонетс, З. Фройд, З. Холл, В. Холичер та ін.). Над розробкою й запровадженням програм з профілактики шкільного насильства працювали Р. Новако, Д. Ольвеус, А. Пікас, Е. Роланд, Е. Руланн, К. Салміваллі, П. Хайнеманн та ін. Окремі психологічні аспекти насильства щодо дітей висвітлені у працях О. Асмолова, Б. Братуся, Т. Драгунової, В. Знакова, Н. Зинов'євої, Л. Зюбіна, Н. Левітова, Н. Михайлової, К. Сельченко, Л. Семенюк, Н. Солдатенко, Н. Тарабриної, Д. Фельдштейна та ін. Прояви насильства в освітньому середовищі стали предметом наукових розвідок таких відомих учених, як М. Алексеєнко, К. Дамбах, Д. Дікової-Фаворської, Є. Дубровської, Е. Кіричевської, Я. Колодзейчик, К. Коруби, О. Маланцевої, Д. Ольвеуса, Е. Чемеровської-Коруби, М. Ясеновської та ін.

Провідне місце ідея діалогічної взаємодії посідає в особистісно орієнтованих концепціях освіти (Н. Алексеєва, Г. Балл, І. Бех, О. Бондаревська, І. Булах, С. Кульневич, А. Петровський, Н. Побірченко, Н. Пов'якель, С. Подмазін, Г. Радчук, В. Рибалка, Ю. Сенько, В. Сериков, І. Якиманська, Т. Яценко та ін.). Саме у цих підходах розглядаються можливості повноцінного становлення особистості під час навчання у загальноосвітній школі.

Разом із тим поза увагою дослідників залишається феномен насильницької поведінки в освітньому середовищі. Наразі недостатньо дослідженими є підходи, методи та засоби психологічної профілактики шкільного насильства.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні психологічного вектору діалогічної взаємодії як однієї з умов психопрофілактики насилля у школі.

**Завданнями статті** є аналіз, висвітлення та визначення психологічних особливостей діалогічної взаємодії як однієї з умов психопрофілактики насилля у школі. Стаття передбачає аналіз та узагальнення отриманої інформації в ході реалізації програми занять для вчителів, спрямованої на профілактику шкільного насильства в початкових класах.

**Виклад основного матеріалу.** У нашому дослідженні ми тяжіємо до визначення шкільного насилля на основі синтезу напрацювань учених як соціально-психологічного явища, для якого характерне використання будь-яких дій однієї людини щодо іншої (учень-учень, учитель-учень, учень-учитель) в умовах освітнього середовища, внаслідок яких завдається шкода фізичному і/або психічному здоров'ю індивіда; його породжують не випадкові дії, а заплановані (проте кривдники приховують справжні свої наміри); воно характеризується порушенням особистих прав і свобод конкретної людини; унеможливує самозахист індивіда через асиметрію сил (одна сторона завжди має переваги над іншою). Учасники шкільного насильства виконують такі соціальні ролі: жертва – учень, що є об'єктом репресій та погроз; кривдники – переслідувачі, які систематично протягом тривалого часу здійснюють насильницькі дії щодо жертви; спостерігачі – учні не є ініціаторами насильства, але своєю байдужою позицією стають залежними від напруженої ситуації.

Здійснюючи науковий пошук, ми звернулися до понять «діалогічна взаємодія», «діалогізація освітнього середовища», розкритих у дослідженнях М. Бахтіна, І. Беха, В. Біблера, С. Братченка, М. Бубера, О. Галицьких, Г. Дьяконова, М. Кагана, К. Роджерса, В. Серикова, Г. Радчук, З. Адамської. Як наголошують фахівці, діалог – унікальне середовище становлення духовно зрілої особистості. Діалог розкривається як процес прилучення особистості до культури, спосіб реалізації самопізнання, особистісного становлення. Духовні цінності неможливо передати шляхом пояснення, заучування, наказу, жорсткого контролю, зовнішнього монологічного впливу. Лише вдивляючись в іншу людину, вступаючи з нею в уявний чи реальний діалог, людина розуміє саму себе, виходить за рамки уявлень про себе [3].

У термінах К. Роджерса свобода є передумовою діалогу, а також недмінною рисою його здійснення і деякою мірою його результатом. У діалог здатна вступити людина, яка

готова до реалізації своєї свободи у взаємодії з іншими. Прийняття власної свободи вимагає певних зусиль, але при цьому людина отримує шанс реалізувати свій потенціал свободи і, відповідно, перед нею відкривається простір особистісного зростання [4].

Узагальнюючи результати дослідження, виконаного нами у межах підготовки кандидатської дисертації «Психологічна профілактика шкільного насильства в початкових класах» [7], ми визначили існування шкільного насильства вчителів стосовно учнів. Про це свідчать відповіді молодших школярів на питання авторської анкети для дітей. Наші висновки підтверджуються результатами досліджень В. Вишневської та М. Бутовської, які зазначають, що вчителі самі здатні застосовувати шкільне насильство до учнів чи провокувати його [2]. Як зазначили діти, вчителі найчастіше використовують крик, звинувачення, сарказм, висміювання, приниження, нерідко також погрози чи обзивання, фізичне покарання.

На основі отриманих даних можемо констатувати, що шкільне насильство для педагогів є неприйнятною формою стосунків у класі, яке здійснюється проти волі дитини, є незаконним, аморальним діянням. Такий феномен викликає неприємні думки та почуття, оскільки завдається шкода фізичному або психічному здоров'ю. 60% вчителів початкової школи зазначили, що така проблема є у школі та лише 40% вчителів указали на насилля між учнями їх класу. Водночас 20% опитаних зазначили, що школярі також чинять насилля щодо вчителів – кричать, штовхають, ображають у грубій словесній формі, кидаються папірцями, і що подібні ексцеси стають у школах звичним явищем. У молодшій школі проявляються порівняно найбільш «нешкідливі» спроби дошкулити педагогу.

Наше дослідження виявило, що 30% опитаних учителів зізналися в тому, що іноді можуть образити дитину. Про те, що вчителі використовують крик, звинувачення, сарказм, висміювання, приниження, нерідко також погрози чи обзивання, фізичне покарання, ствердно відповіли раніше молодші школярі. Це створює в учня негативну установку у сприйманні вчителя, школи і навчання загалом. Діти, які не змогли реалізувати себе як успішні учні, формують негативну установку до процесу засвоєння знань і навчання на все життя. Відраза до знань і зневага до освічених людей стають механізмом психологічного захисту, а нерідко і психологічного нападу. Дослідження як українських, так і російських науковців переконливо доводять, що негативне оцінювання учня сприяє формуванню заниженої самооцінки.

За нашими даними, вчителі, як правило, застосовують образу словом (висміювання, приниження, звинувачення) диференційовано: в одному випадку, обирають «слабким місцем» інтелектуальну сферу дитини, в іншому – намагаються образити учня, «вдаривши» по почуттю гідності. Найчастішою «учительською» образою є слова, похідні від слова «дурень»: «неук», «тупий», «ненормальний».

При розробці концептуальних засад побудови програми психопрофілактики шкільного насилля використовуємо ідею діалогізації педагогічної взаємодії, оскільки важливо налагодити суб'єкт-суб'єктну взаємодію учня та вчителя й не використовувати монологічну модель спілкування. При цьому педагоги повинні стимулювати будь-які прояви суб'єктної активності дітей, що сприяють виробленню адекватної оцінки себе та свого оточення, розвитку здатності до самовизначення (О. Асмолов, І. Ватін, А. Петровський, В. Слободчиков).

Ґрунтуючись на узагальненнях, які впливають з вивчення даного питання, можна стверджувати, що для діалогічного освітнього середовища характерними є такі властивості, як різноманітність, динамічність, напруженість, достатність, кожна з яких сприяє високій ефективності освітньої взаємодії, здійснює істотний вплив на розвиток особистості. Умовою виникнення діалогічної взаємодії є проблемна ситуація, яка спричинює пізнавальну активність учасників діалогу (М. Байматова, Б. Ломов, В. Серіков, Т. Петракова та ін.). Важливим чинником гуманістичного діалогу є зосередженість людини на партнері, залучення його до співпереживання. Ця особливість діалогу як

психотерапевтична чи педагогічна технологія забезпечує розуміння, але не саму готовність допомогти учасникові спілкування. Тому ще одним суттєвим чинником діалогу є життєва позиція учасника взаємодії, яка дає змогу зберегти внутрішню цілісність людини. Таким чином, основною метою діалогічної взаємодії є надання допомоги особистості в досягненні аутентичного існування. Найвагомішим результатом на цьому шляху є розширення сфери самоусвідомлення індивіда, його знання про самого себе, що сприяє актуалізації потенціалу до здійснення особистісного вибору й підвищенню відчуття свободи людини.

Досягти ефективної взаємодії можна тільки за умови довіри та позитивного особистісного ставлення один до одного, намагання кожного суб'єкта спілкування формувати в собі здатність відчувати психологічне буття партнера як власне. Тобто діалогічні стосунки становлять той оптимальний психологічний фон організації контактів, до якого мають прагнути люди і який за адекватної зовнішньої репрезентації та внутрішнього прийняття приводить до справжнього розкриття на цьому рівні людей, котрі взаємодіють. Вони здатні створити оптимальні умови для саморозвитку та самовдосконалення обох суб'єктів процесу взаємодії [1].

Психопрофілактична робота з попередження насилля у школі включала в себе: 1) участь молодших школярів в інформаційній кампанії школи, психологічному тренінгу та індивідуальних програмах (первинна, вторинна, третинна психопрофілактика); 2) проведення АСПН для учителів, що дозволило сформувати у педагогів уміння та навички ефективної діалогічної взаємодії з дітьми; 3) залучення батьків до участі у тренінг-семінарах, які включали тематичні бесіди, психологічні вправи, психодіагностичні методики, що забезпечувало підвищення психолого-педагогічної поінформованості, грамотності батьків у питаннях ненасильницького виховання дітей.

Робота з педагогами проводилася у вигляді АСПН (активне соціально-психологічне навчання). Особливість даних занять полягала в тому, що педагогам створювали умови для відпрацювання навичок ефективної взаємодії та спілкування без насильства, що є запорукою виховання здорової, гармонійно-розвиненої й відповідальної особистості. Для активного соціально-педагогічного навчання характерні чітка логіка, взаємозв'язок частин навчального матеріалу, різноманітність інтерактивних методик. Сукупність занять скомпоновано в цілісний тренінг, розрахований на 12 годин, представлений у вигляді 4-х тренінгових занять по три години кожне («Що таке шкільне насильство», «Усвідомлення та формування моделі ненасильницької поведінки», «Формування навичок самоконтролю та саморегуляції», «Профілактична робота з попередження насильства між дітьми»). Під час занять використовували різні тренінгові методи (рольові ігри, міні-лекції, мозковий штурм, обговорення в загальному колі тощо). Разом із тим зміст АСПН поєднує в собі поширення інформації з актуальних для педагогів питань спілкування з дитиною без агресії, злості та конфлікту.

Вступне заняття було побудоване у формі просвітницької бесіди «Насильство у школі: психолого-педагогічні аспекти», яка сприяла усвідомленню вчителями проблеми, спонукала до роздумів над особливостями їхніх стосунків із учнями, колегами по роботі, батьками. З метою з'ясування ставлення до проблеми шкільного насильства у початкових класах було проведено анкетування. Аналіз отриманих даних засвідчив, що майже всі педагоги (90%) вважають негативним феномен насильства та розуміють його як небезпечні дії однієї людини (групи людей) стосовно іншої, а саме: штовхання, побої, окремі удари, ляпаси, викручування рук, висмикування волосся, смикання за вуха, а також дії, заподіяні через вербальну агресію. Однак були і такі педагоги (10%), на думку яких примус, покарання, цькування є методами виховання характеру дитини. На запитання «Чи використовуєте Ви діалогічні методи навчання на своїх уроках?» ствердну відповідь дали 67% вчителів, решта зауважили, що «при великому навантаженні під час заняття не залишається часу думати про різноманітні методи навчання, виховання, розвитку». Ті

педагога, які все-таки намагаються використовувати діалог, вказали, що реалізують його через навчальну бесіду, ігри за планом, моделювання ситуацій, «круглі столи».

Педагогам пропонувалося завдання – спробувати оцінити себе як вчителя-фасилітатора. 33% опитаних зазначили, що завжди надихають та спонукають учнів до інтенсивної, свідомої самозміни відповідно до особистісно пріоритетних сенсів життєдіяльності, тим самим спонукаючи їх до цілеспрямованого і продуктивного саморозвитку; 50% застосовують фасилітативне спілкування у більшості випадків; 17% зауважили, що допомагають, полегшують, стимулюють, актуалізують потребу в розвитку тільки тоді, коли вважають необхідним. Таким чином, жодний педагог не вважає, що чинить насильство щодо учнів.

Так, на першому занятті після бесіди «Що таке шкільне насильство» учителі виконували вправу «Які дії вчителя можна вважати насильством над дитиною?» Учасники отримали інформаційний матеріал для самостійного опрацювання і мали протягом десяти хвилин знайти у цій інформації відповідь на питання: «Які дії вчителя можна вважати насильством над дитиною?». Після самостійного опрацювання учасники називають дії педагога, які є насильством. Відповіді присутніх записувалися на великому аркуші паперу без коментарів, зауважень чи запитань. Після обговорення ці записи кріпилися на стіні у робочій кімнаті.

Виконання цієї вправи дозволило вчителям зануритися в робочу атмосферу тренінгу, зосередитися на проблемі шкільного насильства, допомогло зрозуміти, що покарання несуть у собі приховану погрозу: часто виховний процес із застосуванням цих прийомів може перерости в насильство над дитиною.

На формування співробітництва, взаєморозуміння, вміння працювати в парі була спрямована гра «Двоє з одним олівцем» [6]. Учасники тренінгу об'єдналися в пари, кожна з яких отримувала аркуш паперу та фломастер. Сидячи поруч, пара повинна була намалювати малюнок, спілкуючись тільки невербально. Учителям давалася наступна інструкція: «Ви не повинні перемовлятися про те, що будете малювати. Можна тільки дивитися один на одного, щоб угадати ідею партнера». На виконання завдання відводилося 5 хв. Після завершення роботи учасники демонстрували свої «шедеври» та обговорювали проблеми порозуміння.

Ставлячи перед собою завдання показати необхідність конструктивних взаємин між учителями та учнями, ми провели з педагогами міні-лекцію «Прийняття інших людей» [5], у якій розповіли, що таке прийняття з точки зору педагогіки та психології, які вміння необхідно виробити, щоб навчитися приймати інших людей, зокрема школярів. У ході міні-лекції було сформульовано низку висновків: 1) готовність педагога до прийняття дитини передбачає дотримання певних кроків: дозволу їй бути власне собою, уваги до її почуттів і думок, готовності їх почути, поваги до школяра, віри в його можливості, підтримки учня, відкритості до нового професійного та життєвого досвіду; 2) прийняття не виключає вимогливого ставлення до учня. Вимогливість сприяє розвитку особистості лише на фоні позитивного ставлення й бажання допомогти їй; 3) у спілкуванні з педагогом, який приймає дитину, остання одержує стимул до саморозвитку, розкриває найкращі свої риси.

На іншому занятті педагогам було запропоновано виконати вправу у мікрогрупах «Зрозумій дитину» [7]. Вчителі розглядали таку ситуацію: «На уроках учениця зазвичай відповідає погано. На попередньому занятті взагалі відмовилася відповідати. Сьогодні повідомила, що готова до заняття, однак висловлюється невпевнено, поводить розгублено. Якою буде ваша реакція? Спробуйте увійти в роль учениці та пояснити її поведінку». За бажанням із групи обирали двоє учасників, які виконували ролі учителя та учениці. Потім проводиться обговорення.

Дана вправа конкретизує той факт, що ситуація щирого розуміння вчителя є достатньою для допомоги школяреві у навчально-виховному процесі. Завдяки усвідомленню, що його розуміють, учень почувається більш цінним, готовим для



прийняття самостійного рішення щодо подолання проблем. Те, що дитина відчуває увагу до себе, безумовне прийняття, допомагає їй «віддзеркалитися» в іншій особі (у педагогові) та відверто виразити все те, що вона переживає. Включення в ігрову ситуацію сприяло розвитку професійно важливих якостей учителя, пов'язаних з використанням почуттів у педагогічній діяльності, допомагало формувати психологічні механізми гнучкості та пластичності в процесі зміни комунікативних позицій, створювало умови для свідомого прийняття учителями відповідальності за розвиток взаємин з іншими людьми, в тому числі з учнями.

Вправа «Я-повідомлення». На початку виконання вправи учасників знайомлять з особливістю використання «Я-повідомлень» у спілкуванні з дитиною. Під час інформаційного повідомлення занотовували основні положення на аркуші фліпчарту. Далі учасникам протягом 15 хвилин пропонували до підібраних ситуацій сформулювати Я-повідомлення: 1) на перерві вчитель розмовляє з іншим учителем. Учень втручається в розмову. Педагог роздратований; 2) дитина без дозволу сідає за стіл вчителя; 3) учень не хоче виконувати завдання вчителя; 4) школяр весь день похмурий і мовчазний. Вчитель не знає, в чому справа; 5) на перерві дитина ввімкнула дуже голосно музику, це заважає вчителю перевіряти контрольну роботу.

На останньому занятті тренінг-семінару ми попросили вчителів висловити власне ставлення до такого виду роботи, враження від участі у заняттях, оцінити вагомість впливу тренінгових вправ на попередження насильства стосовно дітей. Варто зазначити, що всі педагоги вказали на своєчасність та необхідність цих занять, на їх важливість для формування ефективної взаємодії з учнями. Таким чином, основними результатами роботи з учителями були: 1) актуалізація у свідомості педагогів проблеми шкільного насильства та розуміння важливості толерантного ставлення до учнів; 2) здобуття вчителями необхідної інформації про психологічні чинники, форми та цикли шкільного насильства; 3) набуття практичних умінь відчувати психологічний стан іншої людини та адекватно реагувати на нього, виявляти доброзичливість, прихильність до школярів та надавати їм необхідну допомогу; 4) розвиток соціального інтелекту як здатності правильно розуміти власну поведінку в педагогічних ситуаціях і поведінку учнів (розглядати її не лише зі своєї точки зору, а й з позиції школяра).

Запропонована програма психопрофілактики шкільного насильства передбачала консультативну роботу з учителями початкових класів. Практичний психолог має допомогти вчителю усвідомити його функції щодо унеможливлення виникнення насильства серед дітей та його місце в загальній системі попередження цього явища; сформувати у педагогів уміння та навички планування дій для профілактики та розв'язання проблеми шкільного насильства. При цьому формами психолого-педагогічної роботи можуть бути тренінгові заняття, сеанси розвантаження, семінари, бесіди, персональні виставки, написання спогадів, наставництво, педагогічні заходи щодо створення ситуації успіху вчителя.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Таким чином, у статті представлено апробовану авторську програму психологічної профілактики шкільного насилля, зокрема роботу з учителями. Підкреслено, що реалізація психопрофілактичного проекту передбачає налагодження діалогічної взаємодії та є однією з умов психопрофілактики насилля у школі.

Перспективами майбутніх наукових пошуків є подальше поглиблення теоретико-методологічних і методичних засад психопрофілактики шкільного насилля.

1. *Адамська З. М.* Соціально-психологічний тренінг професійно-особистісного самовизначення майбутніх психологів: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / З. М. Адамська. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2012. – 106 с.

2. *Вишневская В. И.* Феномен школьной травли: агрессоры и жертвы в российской школе / В. И. Вишневская, М. Л. Бутовская // Этнографическое обозрение. – 2010. – № 2. – С. 55–68.

3. *Радчук Г. К.* Діалогізація дитячо-батьківських стосунків як умова становлення повноцінної

особистості дитини у сім'ї / Г. К. Радчук. // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2014. – Вип. 3. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps\\_2014\\_3\\_16](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2014_3_16) (дата звернення 15.09.2017).

4. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс, Д. Фрейберг. – М. : Смысл, 2002. – 527 с.
5. Тренінги спілкування / [упоряд. Т. Гончаренко]. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2004. – 120 с.
6. Фопель К. *Создание команды*. Психологические игры и упражнения / К. Фопель; пер. с нем. – М. : Генезис, 2003. – 400 с.
7. Юрчик О. М. Психологічна профілактика шкільного насильства в початкових класах: дис. ... канд. псих. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Оксана Миколаївна Юрчик. – Івано-Франківськ, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2016. – 328 с.

#### REFERENCES

1. Adamska, Z. (2012). Sotsialno-psykholohichni treninh profesiino-osobystisnoho samovyznachennia maibutnikh psykholohiv: navchalno-metodychni posibnyk dlia studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv [Sociopsychological training of future psychologists' professional-personal self-determination]. Ternopil : Vyd-vo TNPU im. V. Hnatiuka (ukr).
2. Vishnevskaya, V., Butovskaya, M. (2010). Fenomen shkolnoi travli: agressory i zherty v rossiiskoi shkole [The phenomenon of school harassment: the aggressors and victims in the Russian school]. *Etnograficheskoe obozrenie* [Ethnographic Review], 2, 55-68 (rus).
3. Radchuk, H. (2014). Dialohizatsiia dytiacho-batkovskikh stosunkiv yak umova stanovlennia povnotsinnoi osobystosti dytyny u simiyi [Transformation of parent-child relationship into dialogue form as a condition of becoming a full-fledged personality of a child in a family]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy* [Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine], Vol. 3. Rezhym dostupu: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps\\_2014\\_3\\_16](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2014_3_16) (data zvernennja 15.09.2017) (ukr).
4. Rodzhers, K., Freiberg, D. (2002). Svoboda uchitsia [Freedom to learn]. Moskva : Smysl (rus).
5. Honcharenko, T. (2004). Treninhy spilkuvannia [Communication trainings]. Kyiv : Red. zahalnoped. haz., (ukr).
6. Fopel, K. (2003). Sozdanie komandy. Psikhologicheskie igry i uprazhneniia [Team creation. Psychological games and exercises]. Moskva : Genезis (rus).
7. Yurchyk, O. (2016). Psykholohichna profilaktyka shkilnoho nasylstva v pochatkovykh klasakh: dys... kand. psyk. nauk: spets. 19.00.07 «Pedahohichna ta vikova psykholohiia» [Psychological violence prevention in elementary school]. Ivano-Frankivsk : DVNZ «Prykarpatskyi natsionalnyi universytet imeni Vasylia Stefanyka» (ukr).

#### *Oksana Voronkevych*

#### EDUCATIONAL PROCESS PARTICIPANTS' DIALOGIC INTERACTION AS A CONDITION OF THE VIOLENCE PREVENTION IN THE SCHOOL

*The article actualizes the problem of the prevalence of school violence among elementary school pupils. Special attention is drawn to the need for dialogical interaction of participants in the educational process as a necessary condition for preventing violence in school.*

*Relying on the results of his own research, the author suggests a variant of school violence psychological prevention program of teachers in relation to pupils. This program is aimed at educating the students the skills of deep self-cognition and cognition of children, testing new forms of behavior and is based on the idea of pedagogical interaction dialogization, since it is important to establish subject-subject interaction between the pupil and the teacher and not use the monologue model of communication. It is highlighted that teachers should stimulate any manifestation of children's subject activity, which helps to develop an adequate assessment of themselves and their environment, development of self-determination ability. It is noted that a dialogical educational environment is characterized by such attributes as diversity, dynamism, intensity, sufficiency, each of them contributes to the high effectiveness of educational interaction, have a significant impact on the development of personality. During the classes various training methods were used: role-playing games, mini-lectures, brainstorming, discussions in the general circle, etc. At the same time, information on relevant for teachers issues about communicating with a child without aggression, anger and conflict is propagated.*

*Was presented results of successful approbation of the school violence psychological prevention program from teacher's part, manifested in the understanding importance of the tolerant attitude towards pupils, acquiring practical skills of feeling the another's person psychological state and react adequately to it, showing benevolence, adherence to schoolchildren and providing them the necessary assistance.*

**Keywords:** school violence, psychological prophylaxis, bullying, aggressiveness, dialogic interaction, harassment.

УДК 159.923/928

doi: 10.15330/ps.8.1.171-176

**Юлія Вознюк**

Рівненський державний гуманітарний університет

yuliavoznuk@gmail.com

**ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ОСОБИСТІСНОГО САМОСТВЕРДЖЕННЯ  
В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ**

*У статті розглядається актуальність питання потреби самоствердження особистості. Презентується інформація експериментального змісту щодо психологічної проблеми особистісного самоствердження. Зокрема досліджено особливості перебігу даного процесу в юнацькому віці.*

*Особлива увага приділяється власному експериментальному дослідженню психологічних чинників самоствердження сучасних юнаків. Підтверджено припущення, що процес особистісного самоствердження юнаків визначається складною взаємодією комплексу психологічних чинників різної модальності. В ході дослідження було виявлено, що між цими показниками існують багатозначні зв'язки, що вказує на комплексний характер даного феномену.*

*В результаті застосування факторного аналізу було виокремлено сім основних чинників особистісного самоствердження, описано особливості кожного фактору згідно з їх змістовим наповненням. Було визначено значущість психологічних чинників особистісного самоствердження юнаків для отримання прогностичної моделі. Найголовнішим чинником стала „суб'єктність життя” як система поглядів на цілі, процес і результат свого життя, а також його підконтрольність самому суб'єкту. Наступний чинник – „захисні стратегії” – проявляється в почутті провини, самозвинуваченні, образі, орієнтації на процес, роздратуванні, підозрливості та нерозумінні себе. Середню позицію займає „егоцентрична спрямованість”, тобто орієнтація на власні інтереси, зацікавленість в особистій вигоді, вплив на інших, стурбованість результатом та грошима. Чинник „гармонійність” включає в себе спонтанність, автономність, аутосимпатію, креативність та гнучкість у спілкуванні. До чинника „самоставлення” входять внутрішня послідовність, близькість та повага до себе, ставлення інших до себе та самовпевненість. Чинник „стратегії самоствердження” характеризується відсутністю самоподавлення, конструктивною стратегією самоствердження та домінуванням. У фактор взаємодії зі світом увійшли спрямованість на працю, контактність та потреба в пізнанні.*

**Ключові слова:** особистість юнака, самоставлення, саморозвиток, самоствердження, самоактуалізація.

**Постановка наукової проблеми та її значення.** В сучасній психологічній науці стрімко зростає кількість досліджень з проблеми саморозвитку особистості, адже існує запит на активну, всебічно розвинену, психологічно здорову та гармонійну особистість. Питання особистісного самоствердження та самореалізації було предметом дослідження з давніх часів і залишається актуальним до цих пір. Фундаментальними дослідженнями відзначилися такі вчені, як З. Фрейд, А. Адлер, К. Левін, К. Хорні, Б. Скіннер, Е. Фромм, Дж. Роттер, А. Маслоу, К. Роджерс, Л.С. Виготський, Е. Еріксон, Г. С. Костюк, В. М. М'ясищев, С. Л. Рубінштейн, Б. Г. Ананьєв, К.О. Абульханова-Славська, Е. Нікітін, Н. Харламенкова, П. А. М'ясоїд, І. Д. Бех, О.В. Безкоровайна, О.Я. Жизномірська, І. П. Маноха та ін.

Юність – надзвичайно важливий період в житті людини, коли у свідомості закладаються фундаментальні смисложиттєві установки, які проявляються згодом як ціннісні орієнтири в житті. Молода людина стоїть на порозі дорослого життя і повинна визначити свій шлях. Питання: «Хто я?», «Ким хочу бути?», «Чого хочу досягти?» завжди було значущим для особистості, яка вступає в зріле життя. Задоволення потреби в самостверженні – це одна з базових потреб у юнацькому віці, яка актуалізується за допомогою усвідомлення особистістю себе як цінності. Характерним для юнацького віку є низка новоутворень: розвиток самосвідомості, саморозуміння, особистісна рефлексія, інтелектуальний розвиток, становлення власної ідентичності, пошук сенсу життя.

Безумовно, кожна особистість має можливість обрати власну дорогу зростання та самореалізації, однак їй доволі важко з-поміж усього різноманіття життєвих шляхів визначити власний, адекватний і усвідомлений.

Особистісне самоствердження є передумовою спокою, відчуття злагоди, внутрішньої наповненості. Якщо особисте Я не отримує підтвердження власної значущості, то людина відчуває душевний дискомфорт, погіршується ставлення до себе і навколишнього світу. Чим скутіше людина почувається, тим частіше їй буде здаватися марним прагнення самоствердитися і реалізувати себе, може з'явитися відчуження, зникнути бачення себе та свого майбутнього. Тому, враховуючи значущість особистісного потенціалу, особливо гостро постає питання щодо природи внутрішніх психологічних чинників у становленні та розвитку сучасної особистості, її утвердженні та реалізації в житті.

**Метою** статті є окреслення психологічних чинників особистісного самоствердження юнаків.

Для досягнення поставленої мети було визначено **завдання** експериментально визначити й описати психологічні чинники самоствердження юнаків.

**Методи дослідження:** емпіричні (експеримент, математичне опрацювання даних, інтерпретація отриманих результатів). Використано такі **методики:** опитувальник Є. П. Нікітіна, Н. Є. Харламенкової «Стратегії самоствердження особистості»; опитувальник самоставлення В. В. Століна; методика «Тест агресивності» А. Басса і А. Дарки; методика О. Ф. Потьомкіної «Соціально- психологічні установки»; методика «Тест самоактуалізації» Е. Шострома; тест «Сенсожиттєві орієнтації» Д. О. Леонтьєва.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів. Поняття «самоствердження» є громіздким та неоднозначним, це складний психологічний феномен. Процес особистісного самоствердження юнаків в умовах сьогодення відзначається складною багатофакторною структурою.

Було висунуто припущення, що цей процес визначається взаємодією комплексу внутрішніх та зовнішніх психологічних чинників різної модальності. В ході дослідження було виявлено, що між цими показниками існують багатозначні зв'язки, що вказує на складний характер феномену особистісного самоствердження юнаків.

Для аналізу комплексів показників самоствердження юнаків було використано факторний аналіз. Факторний аналіз (Factor Analysis) – це метод зменшення розмірності вихідного простору ознак, які корелюють між собою, що забезпечує більш економну їх репрезентацію за умови мінімальних втрат вихідної інформації [1; 4]. Результатом факторного аналізу є перехід від множини вихідних змінних до суттєво меншої кількості нових змінних – факторів. Фактор при цьому інтерпретується як причина спільної мінливості кількох вихідних змінних.

Факторизація дозволила отримати однозначно інтерпретовану факторну модель, в якій було виокремлено такі психологічні чинники особистісного самоствердження в юнацькому віці:

1. «Суб'єктність життя»: результат життя (0,908), процес життя (0,853), локус контролю життя (0,749), цілі в житті (0,740), локус контролю Я (0,731);

2. «Захисні стратегії»: почуття провини (0,714), самообвинувачення (0,654), образа (0,654), орієнтація на процес (0,628), роздратування (0,539), підозріливість (0,523), саморозуміння (-0,521);

3. «Егоцентрична спрямованість»: орієнтація на гроші (0,688), орієнтація на владу (0,663), орієнтація на егоїзм (0,657), цінності (-0,609), орієнтація на результат (0,565), орієнтація на альтруїзм (-0,517);

4. «Гармонійність»: спонтанність (0,794), автономність (0,783), аутосимпатія (0,599), креативність (0,556), гнучкість у спілкуванні (0,508);

5. «Самоставлення»: самопослідовність (0,676), повага до себе (0,622), ставлення інших (0,581), близькість до себе (0,572), самовпевненість (0,555);

6. «Стратегії самоствердження»: самоподавлення (-0,880) конструктивна (0,772), домінування (0,697);

7. «Взаємодія зі світом»: орієнтація на працю (0,706), контактність (0,628), потреба в пізнанні (0,597).

Факторне рішення з простою структурою і мінімальними втратами вихідної інформації (повнота факторизації 57,2%, інформативність фактору 1 – 11,5%, фактору 2 – 10,7%, фактору 3 – 8,9%, фактору 4 – 7,7%, фактору 5 – 6,6%, фактору 6 – 6,3%, фактору 7 – 5,6%) дозволило перейти до аналізу і змістової інтерпретації факторів, які утворюють факторну модель психологічних чинників особистісного самоствердження юнаків.

Перший чинник – «суб'єктивність життя», – пояснюючи 11,5% дисперсії ознак, відображає психологічні складові особистісного самоствердження юнаків, які змістовно визначають суб'єктивну життєву ситуацію. Це система поглядів на цілі, процес і результат свого життя. Даний фактор є стержнем у визначенні спрямованості особистості, її сенсу життя.

Так, результативність життя (задоволеність самореалізацією) відображає оцінку пройденого відрізка життя, відчуття того, наскільки продуктивна і осмислена була прожита його частина. Процес життя (емоційна насиченість життя) говорить про те, чи сприймає юнак процес свого життя як цікавий, емоційно насичений і наповнений змістом. Показник локусу контролю життя (керованість життя) характеризує переконання в тому, наскільки молодій людині притаманно контролювати своє життя, вільно ухвалювати рішення і втілювати їх у життя. Також сюди ввійшли цілі в житті, тобто наявність або відсутність у житті юнака цілей, які надають життю осмисленість, спрямованість і часову перспективу. А локус контролю Я (Я – господар життя) відповідає уявленню про себе як про сильну особистість, яка має достатню свободу вибору, щоб побудувати своє життя у відповідності зі своїми цілями, завданнями і уявленнями про його сенс [2].

Вищевказані чинники є смисловим стрижнем структури особистості, з чого складається базове «Я» і реалізується смислова регуляція життєдіяльності людини. Самоствердження особистості передбачає, що сам юнак управляє процесом самореалізації, будує адекватні прогнози, спрямовані у майбутнє, усвідомлює свої потреби, цілі та життєві плани.

Другий чинник – «захисні стратегії», – пояснюючи 10,7% дисперсії ознак, відображає психологічні чинники, які характеризують захисну позицію по відношенню до себе і до інших. Психологічний захист – це зазвичай неусвідомлений процес усунення або послаблення психікою людини негативних, травмуючих або неприйнятих емоційних переживань [3]. Це почуття провини, що виражає можливе переконання та докори сумління суб'єкта в тому, що він є поганою людиною. Це самозвинувачення, що характеризує внутрішню напруженість і готовність поставити собі в провину свої ж промахи і невдачі, заперечення емоцій на адресу свого Я. Це почуття образи, що містить задрість чи негатив до навколишніх. До цього фактору увійшла орієнтація на процес, коли людина більше орієнтована на процес і менше замислюється над досягненням результату. Крім того, це роздратування (запальність, грубість) і підозріливість по відношенню до людей. Водночас негативне значення шкали саморозуміння свідчить про невпевненість, орієнтацію на думку інших людей, байдужість до своїх бажань і потреб. Такі люди потребують психологічного захисту. У процесі самоствердження важливим є відчуття себе, свого внутрішнього світу і власне розуміння. Це відображення у свідомості людини і її реальної взаємодії з навколишнім світом. Негативне значення свідчить про невпевненість, байдужість до своїх бажань.

Третій чинник – «егоцентрична спрямованість» – пояснює 8,9% дисперсії ознак. У даному віці, як бачимо, для юнаків і дівчат важливими є власні інтереси, зацікавленість в особистій вигоді, результаті та грошах (особистісних благах). Орієнтація на владу відображає бажання впливати на інших. Негативне значення по шкалі цінності свідчить, що такі цінності, як істина, добро, краса, цілісність, відсутність роздвоєності, життєвість,

унікальність та ін. не є принциповими у житті. Для людини головним є результат. Вона може досягати результату у своїй діяльності всупереч перешкодам і невдачам. Відповідно орієнтація на альтруїзм носить негативний характер. Варто зазначити, що усвідомлення молодими людьми своїх основних потреб – це вихідний момент самомотивації.

Четвертий чинник – «гармонійність», – пояснює 7,7% дисперсії ознак, відображає психологічні чинники особистісного самоствердження юнака, які змістовно визначають його гармонійні особистісні риси. Зокрема, спонтанність відображає якість, що впливає з упевненості в собі і довіри до навколишнього світу, властивих самоактуалізованим людям. Високий показник свідчить про те, що самоактуалізація стала способом життя, а не є мрією або прагненням. Спонтанність співвідноситься з такими цінностями, як свобода, природність, гра, легкість без зусилля (як у маленьких дітей). Автономність, на думку більшості гуманістичних психологів, є головним критерієм психологічного здоров'я особистості, її цілісності і повноти. Людина, яка самостверджується і самоактуалізується, – автономна, незалежна і вільна, однак це не означає відчуження і самотності. Аутосимпатія, що відображає природну основу психологічного здоров'я і цілісності особистості, зовсім не означає самовдоволення, оскільки пов'язана з усвідомлюваною позитивною Я-концепцією, яка слугує джерелом стійкої адекватної самооцінки. Прагнення до творчості або креативність – неодмінний атрибут самоактуалізації, яку ще можна назвати творчим ставленням до життя. А шкала гнучкості у спілкуванні співвідноситься з наявністю або відсутністю соціальних стереотипів, здатністю до адекватного самовираження у спілкуванні.

П'ятий чинник – «самоствавлення», – пояснює 6,6% дисперсії ознак, відображає психологічні чинники особистісного самоствердження юнацтва, які визначають їхнє ставлення до себе. Воно впливає на психічне здоров'я, визначає успішність взаємодії з іншими людьми. У ході життя особистість пізнає себе і накопичує про себе знання, уявлення. Однак знання про себе, природно, їй небайдужі: те, що в них розкривається, виявляється об'єктом її емоцій, оцінок і стає предметом самоствавлення. Важливу роль у ставленні до самого себе займає внутрішня послідовність, коли людина переживає власне «Я» як внутрішній стержень, що інтегрує її особистість і життєдіяльність, вважаючи, що її доля знаходиться в її власних руках. Іншим показником самоствавлення є повага до себе, яка відображає оцінку власного «Я» відносно соціально-нормативних критеріїв моральності, успіху, волі, соціального схвалення. Наступною складовою розуміння природи самоствавлення є ставлення інших, що відображають очікування позитивного чи негативного ставлення до себе з боку інших людей. Важливо зазначити, що ставлення значущих інших може впливати на формування ставлення до себе. До цього чинника входить близькість до самого себе, що відображає міру зацікавленості в собі, зокрема інтересу до власних думок і почуттів, готовність спілкуватися з собою «на рівних», впевненість у своїй цікавості для інших. Важливим показником є також впевненість у собі, яка характеризує віру в свої сили, здібності, енергію, самостійність, оцінку своїх можливостей, контроль життя, розуміння і прийняття самого себе. Йдеться не про самовдоволеність чи самомилування. Розуміння і прийняття себе таким, який ти є, – основа саморозвитку та самоактуалізації.

Шостий чинник – «стратегії самоствердження» – пояснює 6,3% дисперсії ознак. Феномен самоствердження ідентифікується за особливостями фіксації особистістю свого права на унікальний спосіб життя в соціумі. Самоствердження – це утвердження цінності та значущості власної особистості, свого значення, права бути собою.

Стратегія самоподавлення, самозаперечення може виявлятися в конформній установці по відношенню до групи, в пошуку сильного лідера, полізалежності. Тому в першу чергу, негативне значення за даною шкалою свідчить про те, що у представників даної групи не домінує механізм заперечення, тому прагнення до саморозкриття і самовираження має високі значення.

По-друге, стратегія конструктивного самоствердження є провідною для ефективного утвердження себе. Як правило, вона виявляється в умінні вирішувати проблеми, схильності до обґрунтованого ризику, в спонтанному прояві своїх здібностей, у творчості. Особистості з вираженим конструктивним самоствердженням використовують різні механізми психологічного захисту, але найчастіше вдаються до зрілих способів. Для них характерне прагнення до саморозкриття і самовираження.

По-третє, виявлено стратегію домінування в сенсі гіперсамоствердження. Дана стратегія виражається у великому прагненні до домінування в міжособистісних взаєминах. Люди з даною стратегією воліють зберігати стійкість самооцінки за допомогою механізму проєкції. Для них характерні середні значення за фактором саморозкриття і високі показники по самовираженню [5].

Останній, сьомий чинник – «взаємодія зі світом», – пояснює 5,6% дисперсії ознак, відображає психологічні чинники особистісного самоствердження юнаків, які визначають їхню взаємодію зі світом. Проявляється через активність та комунікабельність. Люди, що орієнтуються на працю, весь час використовують для того, аби щось зробити, не шкодуючи вихідних днів, відпустки і т. д. Праця приносить їм більше радощів і задоволення, ніж якісь інші заняття.

Важливим фактором є контактність, що характеризує здатність людини до швидкого встановлення глибоких і тісних емоційно насичених контактів з людьми (суб'єкт-суб'єктне спілкування). Крім того, провідну роль у самоствердженні відіграє потреба у пізнанні. Шкала пізнавальних потреб визначає ступінь вираженості у суб'єкта прагнення до набуття знань про навколишній світ. В особистості, здатної до самоактуалізації, розвинені спрямованість на пізнання нового і відповідні здібності.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. В ході дослідження психологічних чинників особистісного самоствердження юнаків було застосовано процедуру факторного аналізу, яка дозволила отримати такі результати: процес самоствердження юнаків в умовах сьогодення відзначається складною багатофакторною структурою. Отримані в ході дослідження результати поєднуються у сім чинників, що групуються навколо таких модальностей: суб'єктність життя, захисні стратегії, егоцентрична спрямованість, гармонійність, самоставлення, стратегії самоствердження та фактор взаємодії зі світом, що в цілому підтверджує результати теоретичного пошуку психологічних чинників особистісного самоствердження юнаків.

Результати дослідження дозволять з'ясування напрями психологічного супроводу на шляху до формування повноцінного самоствердження юнаків та побудови розвивальної програми для осіб юнацького віку, що навчаються у ВНЗ.

1. Бююль А. SPSS: искусство обработки информации: анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей: пер. с нем. / А. Бююль, П. Цёфель. – СПб. : ООО «ДиаСофтЮГ», 2002. – 608 с.

2. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции: Конспект лекций / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1971. – 228 с.

3. Максименко С. Д. Загальна психологія: навч. посібник / С. Д. Максименко, В. О. Соловієнко. – К. : МАУП, 2000. – 256 с.

4. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных [Текст] / А. Д. Наследов. – СПб. : Речь, 2012. – 392 с.

5. Никитин Е. П. Самоутверждение человека / Е. П. Никитин, Н. Е. Харламенкова // Вопросы философии. – 1999. – № 9. – С. 96–117.

#### REFERENCES

1. Byuyul A., Tsefel P. (2005). SPSS: Iskuststvo obrabotki informacii: analiz statisticheskikh danyh i vosstanovlenie skrytykh zakonornostej [SPSS: art of information processing, analysis of statistical data and restore hidden patterns]. St. Petersburg : DiaSoft (rus).

2. Leontiev, A. N. (1971). Potrebnosti, motivy i emocii: Konspekt lekcyj [Needs, motives and emotions: lecture notes]. Moskva : Pedagogika (rus).

3. Maksymenko, S. D. (2000). Zagalna Psychologia: navchalnyj posibnyk [General psychology: tutorial]. Kyiv : MAUP (ukr).

4. Nasledov, A. D. (2012). *Matematicheskie metody psihologicheskogo issledovania. Analiz i interpretacia danyh* [Mathematical methods of psychological research. Analysis and interpretation of data]. St. Petersburg : Rech (rus).
5. Nikitin, E. P., Harlamenkova,, N. E. (1999). *Samoutvergdenie cheloveka* [Personal coming into being of human]. *Voprosy filosofii* [Questions of philosophy], 9, 96-117 (rus).

**Yulia Vozniuk**

#### **THE PSYCHOLOGICAL FACTORS OF PERSONAL COMING INTO BEING OF YOUTH**

*An article describes the relevance of the question of the need for personal coming into being of personality. It presents the information on the psychological problem of personal coming into being on the experimental content. It was studied the features of this process in youth age.*

*A particular attention is paid to own experimental research of psychological factors of for personal coming into being of modern youths. It was suggested that the process of personal coming into being of youth is determined by the complex of psychological factors of different modalities. It was found that there are many-meaning relationships in the connection between these indexes in the course of the study.*

*It was defined seven main factors of personal coming into being at the result of using the mathematical methods of calculation. The features of each factor are described in accordance with their meaningful content. We determined the value of the psychological factors of personal coming into being of youth to obtain a prognostic model.*

*The most important factor is "subjectivity of life", as a system of views on the goals, process and results of the life and it is the controllability to the subject itself. The next factor is "protective strategies", which happens as a guilty feeling, an accusation of own-self, an insult, a process orientation, an irritation, a suspiciousness, an ownself misunderstanding. The middle position is "egocentric orientation", that is orientation to own interests, interest in personal gain, influence on others, result and money. The factor "harmony" includes spontaneity, autonomy, autosimpatation, creativity, and ease of communication. The factor of "attitude towards ownself" includes internal consistency, proximity and respect to ownself, the attitude of others towards ownself and self-confidence. The factor "strategies of coming into being" characterized by the absence of oppression to ownself, a constructive strategy of coming into being and domination. The factor of "interaction with the world" has entered the focus on work, contact with other people and the need for knowledge.*

**Keywords:** *a personality of youth, an attitude towards ownself, an own development, an own coming into being, an own actualization.*



УДК 159.923.2; 378.016  
doi: 10.15330/ps.8.1.177-183

**Ігор Галян**

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка  
halyan@ukr.net

## ОСОБИСТІСНІ ДЕТЕРМІНАНТИ СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГА СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

*У статті представлено авторське бачення професійного становлення педагога в умовах українського освітнього сьогодення. Метою публікації є аналіз особистісних детермінант становлення професіоналізму педагога. Для її досягнення застосовувалися загальнонаукові методи теоретичного дослідження, з поміж інших, теоретичний аналіз, зіставлення й узагальнення, інтерпретація сучасних теоретико-емпіричних досліджень у вітчизняній і зарубіжній психології. Висвітлено сутність та змістову відмінність таких засадничих категорій освіти, як «педагогічна діяльність» і «освітній процес». Зазначається, що сучасний педагог повинен бути суб'єктом педагогічної діяльності, орієнтуватися на цінність розвитку; прагнути особистісного та професійного саморозвитку; вміти практично працювати з освітніми процесами, будувати розвивальні освітні ситуації, показувати школярам ціннісні образи, що презентують моделі життєвого й особистісного успіху; володіти психолого-педагогічною культурою поведінки у складних, невизначених ситуаціях, позначених різноманітністю і складністю. Зроблено висновок, що професіоналізм педагога виявляється у його здатності реалізувати ідею цінності розвитку школяра, яка наділена вищим пріоритетом порівняно з педагогічною діяльністю та приймається ним (педагогом) як особистісно значуща. Акцентується на важливості ціннісно-сислової та моральної саморегуляції. Констатовано, що пріоритетною в школі повинна стати смислова освіта, яка передає не дискретні значення, а симультанні цілісні простори смислів і мотивації, готуючи молодих людей до змін у сучасному світі.*

***Ключові слова:** особистість, педагог, професіоналізм, детермінанти, цінності, смисли, педагогічна творчість, професійний саморозвиток.*

**Постановка проблеми.** З огляду на зміну змісту освіти, її цілей, що відображені в концепції «Нової української школи», усталені педагогічні категорії, уявлення про професіоналізм педагога і про його критерії зазнають змін. Стосується це перш за все таких категорій, як «педагогічна діяльність» і «освітній процес». Ще з кінця минулого століття багато вчених у своїх працях почали розводити ці категорії, зміст і цільові орієнтири яких раніше повністю співпадали [2; 4; 15; 17]. Зокрема, педагогічна діяльність стає засобом освіти, технологічною оснасткою, що забезпечує цілі освітнього процесу. Таке розрізнення проявляється в різних одиницях їх аналізу та побудови. Зокрема, основу освітнього процесу становить педагогічна задача, тоді як одиницею педагогічної діяльності є педагогічна дія. Предметом педагогічної задачі є людина, яка отримує освіту (дитина). Об'єктом професійної діяльності є не сама по собі дитина, а власне освітній процес. Якщо співвіднести ці різні площини, стає зрозумілим, що педагог реалізує в професійній діяльності цілі і цінності не самої діяльності, а освіти іншого – людини, яка отримує освіту. Тому в становленні професійної діяльності педагога першим постає питання про цілі і смисли розвитку людини, що одержує освіту, і тільки другим – про цілі педагогічної діяльності. Відтак стає очевидним, що сучасна система освіти повинна стати школою передачі смислів, а не лише знань. Саме за таких умов у молоді сформується готовність до змін, а не лише здатність адаптуватися до довкілля.

Узагальнюючи міркування вчених, суспільних інституцій та й результати власного досвіду, можна констатувати, що сьогодні школа потребує фахівця, який, по-перше, є суб'єктом педагогічної діяльності, а не тільки носієм наукових знань і способів їх передачі; по-друге, він орієнтований на розвиток людських здібностей, а не лише на трансляцію знань, умінь і навичок; по-третє, вміє практично працювати з освітніми процесами, будувати розвивальні освітні ситуації, а не просто ставити і розв'язувати дидактичні завдання. Тут необхідно враховувати, що володіння нормами, засобами і способами здійснення педагогічної діяльності (міра суб'єктності в педагогічній

діяльності) – це лише одна із складових його професіоналізму – операційно-технічна. Але повинна бути й інша складова, пов'язана з мірою суб'єктності педагога саме в освітньому процесі, де пов'язуються воедино його професійна діяльність, професійна свідомість і професійна позиція тощо. Отже, діяльність такого професіонала в освітньому процесі протиставляється активності виконавця і вузького фахівця. А найближчою за змістом і сутністю інтегральною характеристикою професіоналізму є категорія «професійна компетентність».

**Метою** публікації є аналіз особистісних детермінант становлення професіоналізму педагога. Для її досягнення застосовувалися загальнонаукові методи теоретичного дослідження: аналіз, зіставлення й узагальнення, інтерпретація сучасних теоретико-емпіричних досліджень проблеми.

**Виклад основного матеріалу.** На сьогодні стикається з низкою питань, що потребують кваліфікованої відповіді. З огляду на те, що акцент сучасної освіти зміщується з інформаційного на смисловий, досить слушним видається питання, яке часто ставить Г. О. Асмолов у своїх публікаціях і виступах: *заради чого вчити?* Це питання зазвичай опиняється в тіні іншого – *чого вчити?* Яка картина світу виникне у свідомості молодих людей? Третє питання, яке є наслідком перших двох, – *як вчити?* За допомогою яких педагогічних технологій? І нарешті, за *рахунок чого* (яких кадрових, фінансових ресурсів) *вчити?*

Можна пробувати знайти відповіді на поставлені питання, проте жодне з них неможливо вирішити поза розумінням стратегії та цілей розвитку суспільства, поза розумінням його ціннісних пріоритетів. З огляду на сучасні суспільно-політичні та економічні процеси, з основними викликами яких ми стикаємося, – це виклики зростаючої невизначеності, у якій перебуває не лише окреме суспільство, а світ загалом.

Школі доводиться готувати нове покоління до того світу, про який ми не знаємо. Образи майбутнього для покоління, яке сьогодні приходить до школи і яке вже користується сучасними досягненнями інформаційних технологій, живе в інформаційно-мережевому світі, відрізняються від образів їхніх батьків, учителів. Діти спілкуються з батьками, які «не зовсім живуть» у цьому світі, а постійно до чогось готуються. Проте ще більшою проблемою є готовність вчителя працювати з таким поколінням. Сьогодні вчителі досить часто переживають труднощі взаємодії з учнями саме через велику відстань між володінням найновішими інформаційними системами та застарілими методиками навчання, що орієнтовані в основному на передачу знань, які сучасний учень може отримати самотужки.

Ще одна трудність, з якою зустрічається сучасна школа, – мотиваційно-ціннісні орієнтири школярів. Адже досить важко когось навчати, не знаючи його істинних мотивів та ціннісно-смислових орієнтирів. Сьогодні все змінюється, тому ключовим принципом роботи з вихованцями має стати варіативність, можливість різних шляхів їхнього розвитку. За такої умови сформується людина, готова до змін. Орієнтація на ціннісні образи, які показували б моделі життєвого і особистісного успіху, – запорука руху вперед.

Отже, в школі повинна бути смислова освіта, яка передає не дискретні значення, а симультанні цілісні простори смислів і мотивації.

Поставлені питання актуалізують проблему професіоналізму майбутніх педагогів, позаяк обдарований учень починається з обдарованого вчителя. А тому оволодіння практиками викладання, що забезпечують можливість співпрацювати з учнями, потрібно починати з перших ступенів професійної педагогічної підготовки.

Зі зміною розуміння суті професіоналізму повинна посилюватися роль суб'єктної сторони, особистісно-смислових детермінант професіоналізму і змінюватися його критерії. Головним механізмом їх реалізації є особистість педагога, важлива функція якої, як вважає Б. С. Братусь, полягає у співвіднесенні окремих актів діяльності з більш широким контекстом життя [3, с. 86]. Тут «ядро особистості», на думку О. М. Леонтєва, підпорядковує, ієрархізує діяльності, «зшиває» їх між собою [8, сс. 179, 186–187]. Проте,

виявляючись і формуючись у діяльності (у широкому її розумінні), особистість не зливається з нею повністю. Це особливе утворення, істотною характеристикою якого є ціннісно-сміслові ставлення до подій, успішність якого забезпечує здатність особистості до ціннісно-сміислової саморегуляції.

Сміслові структури особистості, вважає Б. С. Братусь, дозволяють оцінювати і регулювати будь-яку діяльність людини не лише з боку успішності досягнення тих чи інших цілей, але й з боку її моральної оцінки, тобто з огляду на те, наскільки адекватними з точки зору принципів, що склалися в цій діяльності, є відношення між мотивами і цілями, цілями і засобами їх досягнення [3, с. 97-98]. Для цього у кожному конкретному випадку відбувається відсіювання неадекватних засобів, пошук нових способів, зміна і зміщення цілей або припинення самої діяльності, незважаючи на її успішність [3, с. 96-97].

З іншого боку, саме смислому рівню особистості належить функція прийняття певної цінності як власне особистісної (особистісно значущої), на відміну від декларованої, не забезпеченої смыслом та емоційним переживанням ставлення до життя. Такі (декларовані) цінності, на думку Б. С. Братуся, не мають прямого стосунку до смислової сфери, більше того, можуть стати бутофорією, що маскує зовсім інші особистісні прагнення [3, сс. 198; 89-90].

Однією з детермінант професіоналізму майбутнього педагога є володіння ним загальнолюдськими цінностями. Адже, як вважає О. С. Газман, такі загальнолюдські цінності, як ідеали християнської моралі, свобода вибору, самостійність, відповідальність, індивідуальність світосприйняття, самоцінність людського щастя стають «основними загальнолюдськими цінностями освіти» [5, с. 16]. Однак слід визнати, що в науково-психологічному контексті ця проблема розроблена недостатньо, а часто і зовсім «зникає» з розгляду. Винятком є дослідження В. Г. Дуб, І. М. Галяна [6, 7], Г. К. Радчук [13], М. В. Савчина [14] та ін. Трудністю утвердження «загальнолюдських» цінностей в освіті є те, що традиційно існувала й існує розбіжність декларованим соціальним замовленням на педагога (педагог – це той, хто здатний присвятити своє життя дітям, це гармонійно розвинена особистість тощо) і особистісними цінностями конкретних педагогів. Подібна розбіжність має не лише суб'єктивні, але й об'єктивні причини, так-як вимоги до особистості, її морально-ціннісного складу, що ніяк не корелюють зі змістом навчальних програм, планів тощо (В. О. Болотов [2], І. М. Галян [7]). Тому в шкільній практиці сьогодні можливий такий парадокс: педагог, що володіє певними знаннями і досвідом, досягає результатів в успішності учнів і демонструє «зовнішні» показники ефективної праці, може одночасно зневажати дитину, не сприяти розвитку її особистості, але, тим не менш, бути визнаним як професіонал.

Отже, педагог-професіонал повинен забезпечувати таку регуляцію діяльності, яка співвідносить у кожному конкретному випадку конкретні засоби і цілі педагогічної діяльності з тим, наскільки вони сприяють розвитку школяра.

У нових освітніх пріоритетах на перше місце виходить самобутність, самоцінність, індивідуальний особистий досвід, свобода і таланти дитини. Тому сьогодні професіоналізм педагога пов'язується зі здатністю враховувати індивідуально-особистісні норми розвитку. При цьому процес розвитку розуміється як саморозвиток (В. І. Слободчиков), вектор якого спрямований на вищий щабель – універсалізацію (В. І. Слободчиков, Г. А. Цукерман). Найважливішим моментом такого розуміння є здатність педагога бачити в учневі цілісне, сутнісне, унікальне буття людини. Запорукою цьому є власна особистісно-сміслова організація особистості педагога.

У сучасному розумінні педагог є *суб'єктом культури та історичної дії*, що бере участь у процесах соціогенезу, на чому ще у кінці минулого століття акцентували О. Г. Асмолов [1], В. І. Слободчиков [16]. Найвідомішим проявом такої участі є педагогічна творчість як частина загальнолюдської творчості та загальнолюдської культури (Г. О. Балл, М. Й. Боришевський, В. В. Давидов, В. А. Кан-Калик,

Н. В. Кузьміна, В. О. Моляко, О. Л. Музика, В. А. Петровський [12] та ін. Аналіз літератури з питань педагогічної творчості засвідчує, що існує принаймні три її (педагогічної творчості) специфічні різновиди: а) творче використання вже наявних засобів педагогічної діяльності, найбільше цей вид творчості виражений в особистісно-орієнтованих і розвивальних технологіях; б) створення принципово нового в освітньому процесі – новаторство; обидва ці види творчості можна віднести до створення нового в педагогічній культурі; в) сприяння розвитку особистості іншої людини через «інобуття» в ній [12], або творчої співпраці особистої культури педагога і людини, яка отримує освіту.

Вважаємо, що професіоналізм учителя в освітньому процесі виражається в його здатності реалізувати через професійну діяльність *цінність розвитку* особистості. А це передбачає: прийняття цінності розвитку як особистісно значущої, а не лише декларованої; здатність бачити в ній цілісне, унікальне, сутнісне буття людини; забезпечення пріоритету цілей і цінностей розвитку над конкретними цілями педагогічної діяльності; здійснення моральної регуляції діяльності, прийняття «загальнолюдських» цінностей як особистісно значущих; здатність до педагогічної творчості (створення нового в педагогічній культурі, робота в особистісно-орієнтованих і розвивальних технологіях тощо).

Становлення професіоналізму педагога неможливе без розвитку його особистості. Йдеться про професійний розвиток, який Л. М. Мітіна характеризує як «... зростання, становлення, інтеграція і реалізація в педагогічній праці професійно значущих особистісних якостей та здібностей, професійних знань і умінь, тобто це активне якісне перетворення вчителем свого внутрішнього світу, що спричиняє принципово нову його структуру і спосіб життєдіяльності» [9; с. 9-10]. А тому виокремлюється ще один критерій розвитку професіоналізму педагога – взаємне проникнення особистої культури і особистості людини.

Отже, представлені вище міркування засвідчують потребу появи вчителя нового типу, який був би навігатором у світі інформації, майстром мотивування (О. Г. Асмолов) та взірцем культури поведінки. Ключова прерогатива діяльності такого педагога – пробудити бажання дитини навчитися вчитися, оволодівати способами навчання, а не лише набуттям знань, умінь і навичок. Сьогодні вчитель повинен навчати поведінки в складних, невизначених ситуаціях, урахувавши їхню різноманітність і складність. У світі невизначеності, складності та різноманітності ключова компетентність людини – вміння оновлювати свої компетентності. Це глобальна концепція, що спирається на ідеї Л. С. Виготського і О. М. Леонтьєва, Ж. Піаже і Дж. Брунера, за якою дитина повинна бути мотивована і володіти універсальними навчальними діями.

Але до цього повинні бути готові насамперед учитель та школа. Слід визнати, що школа втратила монополію на трансляцію знань і цінностей, яку замінили засоби масової комунікації. Втрата людської душі при інтенсивному «накачуванні» інформації – така реальна картина сучасної школи. Виходом із цієї ситуації може стати розвиток мотивації до пізнання. Не зубріння, а творчість, пошук смислу того, що вивчається, сприятиме становленню сучасної освіти. Це допоможе розуміти життя, усвідомлювати ціну людської гідності. Сучасна школа має допомагати молодій людині у взаємодії з учителями і однолітками знайти своє «я». У такій школі зростатиме вільна особистість, якою буде важко маніпулювати.

Сучасні процеси глобалізації потребують універсальності особистості. Проте це не повинно торкатися її ціннісно-сміслових пріоритетів. Яким би глобальним не був світ, кожна людина повинна мати особисту систему цінностей, яка ґрунтується на власному суб'єктному досвіді, а тому ніякій глобалізації не підвладна. Це допоможе подолати кризу ідентичності у різних вікових періодах, яка досить часто супроводжує особистісний розвиток сучасного школяра. О. Г. Асмолов вказує на три лінії ідентичності: *перша*, громадянська ідентичність, коли ти відчуваєш себе причетним до тієї країни, в якій ти живеш; *друга*, етнокультурна ідентичність, що засвідчує причетність до тієї культури, в

якій ти народився; *третя* – загальнолюдська ідентичність. До цього шеругу, на нашу думку, варто ще додати *четверту* – національну ідентичність, засадничим елементом якої з поміж інших є мова. Це вищий рівень етнокультурної ідентичності, що сприяє самоусвідомленню суб'єкта як частинки конкретної нації, у якій засадничу роль відіграє мова. В українському сьогоденні це надзвичайно важливо.

На завершення хочу процитувати слова О. Г. Асмолова з одного із його інтерв'ю про те, що освіта, в тому числі й шкільна, працює як механізм – або на усунення різноманітності, і тоді ми маємо справу з породженням тоталітарних систем, для яких цей механізм є типовим, або на підтримку різноманітності, і тоді ми маємо справу з громадянським суспільством, де всі отримують шанси на розвиток. Це своєрідна ідеологія, за якою різноманітність і цінність особистості є найважливішим критерієм її розвитку. Водночас кожен етап особистісного розвитку школяра повинен бути самоцінним (дитинство повинно забезпечувати потреби дитинства, юність – потреби юності тощо), а не лише розглядатися через призму підготовки до наступного етапу життя. Саме у цьому повинен полягати сенс сучасної освіти.

**Висновки.** Узагальнюючи представлені вище міркування, хочу відзначити таке. Професіоналізм педагога виявляється у його здатності реалізувати цінність розвитку школяра. Це стає можливим за умови, якщо він приймає цінність розвитку як особистісно значущу, визнає її пріоритетність над педагогічною діяльністю, здатний забезпечити ціннісно-сміслову та моральну саморегуляцію, наділений здатністю до педагогічної творчості, здатен працювати в умовах невизначеності. Для аналізу особистості педагога як професіонала доречним є цілісний підхід, що поєднує професійну і загальнолюдську систему ставлень. Сьогодні головною детермінантою забезпечення ефективності навчання в школі повинна стати смислова освіта, яка передає не дискретні значення, а симультанні цілісні простори смислів і мотивації, готуючи тим самим молодих людей до змін у сучасному світі.

1. Асмолов А. Г. Практическая психология как фактор конструирования образовательного пространства личности / А. Г. Асмолов / Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. – М. : Смысл, 1997. – С 239–249.

2. Болотов В. А. Проектирование профессионального педагогического образования / В. А. Болотов, Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков, Н. А. Шайденко // Педагогика. 1997. – № 4. – С. 66–72.

3. Братусь Б. С. Аномалии личности / Б. С. Братусь. – М. : Мысль, 1988. – 304 с.

4. Воротникова А. А. Психологические условия становления профессиональной компетентности будущих педагогов. Автореф. дис. канд. психол. наук / А. А. Воротникова. – М. : Институт педагогической инновации, 1998. – 23 с.

5. Газман О. С. От авторитарного образования к педагогике свободы / О. С. Газман // Новые ценности образования: содержание гуманистического образования. – Вып. № 2, – М. : Инноватор, 1995. – 16–45 с.

6. Галян І. М. Психологічні особливості ціннісно-сміслового розвитку майбутніх педагогів : монографія / І. М. Галян, В. Г. Дуб. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка ; В-во ТзОВ «Трек ЛТД», 2016. – 192 с.

7. Галян І. М. Ціннісно-сміслова саморегуляція особистості: генеза та механізми функціонування : моногр. / І. М. Галян. – Дрогобич : РВВ ДДПУ імені Івана Франка, 2016. – 402 с.

8. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. Изд. 2-е / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 303 с.

9. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Изд-во «Флинта», 1998. – 201 с.

10. Моляко В. О. Психология творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини / В. О. Моляко // Практична психологія і соціальна робота. – 2004. – № 8. – С. 1–4.

11. Музика О. Л. Суб'єктно-ціннісний аналіз особистісного росту / О. Л. Музика // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки : зб. наук. пр. – Київ : НПУ М.П. Драгоманова, 2005. – № 6 (30). – Ч. 1. – С. 137–143.

12. Петровский В. А. Личность в психологии / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Изд-во «Феникс», 1996. – 509 с.

13. Радчук Г. К. Аксіопсихологія вищої школи : монографія / Г. К. Радчук. – [вид. 2-ге, розширене і переробл.]. – Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014. – 380 с.

14. Савчин М. В. Дослідження особистості в контексті духовної парадигми психології / М. В. Савчин // Психологія особистості. – 2011. – № 1. – С. 191–199.
15. Слостенин В. А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя / В. А. Слостенин, А. И. Мищенко // Сов. педагогика. 1991. – № 10. – С. 79–84.
16. Слободчиков В. И. Психологические основы личностно ориентированного образования / В. И. Слободчиков // Лучшие страницы педагогической прессы. 2001. – № 4. – С. 63–72.
17. Слободчиков В. И. Психология человека / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 383 с.

#### REFERENCES

1. Asmolov, A. G. (1997). Prakticheskaja psihologija kak faktor konstruirovaniya obrazovatel'nogo prostranstva lichnosti [Practical psychology as a factor of building educational space of personality]. *Psihologija s chelovecheskim licom: gumanisticheskaja perspektiva v postsovetsoj psihologii* [Psychology with a human face: the humanistic perspective in Post-Soviet psychology]. 239-249. Moskva : Smysl (rus).
2. Bolotov, V. A., Isaev, E. I., Slobodchikov, V. I. & Shajdenko, N. A. (1997). Proektirovanie professional'nogo pedagogicheskogo obrazovanija [Projecting professional pedagogical education]. *Pedagogika* [Pedagogy], 4, 66-72 (rus).
3. Bratus', B. S. (1988). Anomalii lichnosti [Personality anomalies]. Moskva : Mysl' (rus).
4. Vorotnikova, A. A. (1998). Psikhologicheskiye usloviya stanovleniya professional'noy kompetentnosti budushchikh pedagogov [Psychological conditions of the professional competence formation of future teachers]. *Candidate's thesis*. Moskva : Institut pedagogicheskoy innovatsii (rus).
5. Gazman, O. S. (1995). Ot avtoritarnogo obrazovanija k pedagogike svobody [From authoritarian education to the pedagogy of freedom]. In *Novye cennosti obrazovanija: sodержanie gumanisticheskogo obrazovanija* [ New values of education: the content of humanistic education], 2, 16-45 (rus).
6. Halyan, I. M. & Dub, V. H. (2016). Psykholohichni osoblyvosti tsinnisno-smyslovoho rozvytku maybutnikh pedahohiv [Psychological peculiarities of the value-sense development of future teachers]. Drohobych : RVV DDPU imeni Ivana Franka; V-vo TzOV «Trek LTD» (ukr).
7. Halyan, I. M. (2016). Tsinnisno-smyslova samorehulyatsiya osobystosti: geneza ta mekhanizmy funkcionuvannya [Value-sense self-regulation of personality: genesis and functioning mechanisms]. Drohobych : RVV DDPU imeni Ivana Franka (ukr).
8. Leont'yev, A. N. (1977). Deyatel'nost', soznaniye, lichnost' [Activity, consciousness, personality]. Moskva : Politizdat (rus).
9. Mitina, L. M. (1998). Psikhologiya professional'nogo razvitiya uchitelya [Psychology of the professional development of the teacher]. Moskva : Izd-vo «Flinta» (rus).
10. Molyako, V. O. (2004). Psykholohiya tvorchosti – nova paradyhma doslidzhennya konstruktyvnoyi diyal'nosti lyudyny [Psychology of creativity – a new paradigm to study constructive activity of a person]. *Praktychna psykholohiya i sotsial'na robota* [Practical psychology and social work], 8, 1-4 (ukr).
11. Muzyka, O. L. (2005). Sub'yektno-tsinnisnyy analiz osobystisnoho rostu [Agent-value analysis of the personality development]. *Naukovyy chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova Seriya 12. Psykholohichni nauky* [Scientific journal of National Pedagogical Drahomanov University], 12, 6 (30), 137-143 (ukr).
12. Petrovskiy, V. A. (1996). Lichnost' v psikhologii [Personality in psychology]. Rostov-na-Donu : Izd-vo «Feniks» (ukr).
13. Radchuk, H. K. (2014). Aksiopsykholohiya vyshchoyi shkoly [Axiopsychology of higher education]. Ternopil': TNPU im. V. Hnatyuka (ukr).
14. Savchyn, M. V. (2011). Doslidzhennya osobystosti v konteksti dukhovnoyi paradyhmy psykholohiyi [Study on personality in the context of the spiritual paradigm of psychology]. *Psykhohohiya osobystosti* [Personality psychology], 1, 191-199 (ukr).
15. Slastenin, V. A. (1991). Professional'no-pedagogicheskaya podgotovka sovremennogo uchitelya [Professional pedagogical training of the modern teacher]. *Sovetskaya pedagogika* [Soviet Pedagogy], 10, 79-84 (rus).
16. Slobodchikov, V. I. (2001). Psikhologicheskiye osnovy lichnostno oriyentirovannogo obrazovanija [Psychological bases of personality oriented education]. In *Luchshiy stranitsy pedagogicheskoy pressy* [Top pages of the pedagogical press], 4, 63-72 (rus).
17. Slobodchikov, V. I. & Isayev, Ye. I. (1995). Psikhologiya cheloveka [Psychology of a person]. Moskva : Shkola-Press (rus).

#### *Ihor Halian*

#### PERSONALITY DETERMINANTS OF THE TEACHER FORMATION IN MODERN SCHOOL

*The article presents the author's vision of the professional formation of the teacher in the Ukrainian educational conditions nowadays. The aim of the publication is to analyze personality determinants of professional development of the teacher. To achieve it there have been applied general scientific methods of theoretical research,*

among others, theoretical analysis, comparison and generalization, interpretation of modern theoretical and empirical research in Ukrainian and foreign psychology. There has been highlighted the essence and the content difference in such basic categories of education as “pedagogical activity” and “educational process”. It is noted that the modern teacher should be the agent of pedagogical activity, should focus on the value of development; strive for personal and professional self-development; be able to work practically with educational processes, to build developmental educational situations, to show students the value images representing models of life and personality success; to assimilate the psychological and pedagogical culture of behaviour in complex, uncertain situations characterized by diversity and complexity. It is concluded that the professionalism of the teacher is manifested in his/her ability to realize the value of the pupil's development that is endowed with a higher priority compared to the pedagogical activity and is accepted by the teacher as personally significant. The emphasis is on the importance of the value-sense and moral self-regulation. It is stated that the priority in school should be the sense education which conveys not discrete values, but the coherent holistic spaces of sense and motivation, preparing young people for changes in the modern world.

**Keywords:** personality, teacher, professionalism, determinants, values, sense, pedagogical creativity, professional self-development.

УДК 159.9.072.5

doi: 10.15330/ps.8.1.183-189

**Ірина Кривенко (Горбаль)**

Український католицький університет (м. Львів)

i.horbal@ucu.edu.ua

## МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗМІСТУ СНОВИДІНЬ У ПСИХОЛОГІЇ

У статті здійснено огляд сучасної методології дослідження змісту сновидінь. Окреслено два ключові підходи до вивчення феномену сновидінь – об'єктивний, що фіксує особливості активності мозку при появі сновидіння та вивчається у рамках психофізіології, та суб'єктивний, у якому зосереджується увага на основних темах, емоціях, подіях у сновидіннях, а джерелом інформації є самозвіти, малюнки. Проаналізовано сучасні методи аналізу змісту сновидінь у рамках суб'єктивного підходу – методи збору даних та власне аналізу змістового наповнення сновидінь. Окреслено чотири джерела отримання інформації про зміст сновидінь – лабораторії сну, психотерапевтичні сесії, журнали сновидінь, групові дослідження, обґрунтовано їх переваги та недоліки. Доведено, що результати досліджень, отримані у лабораторії та в домашніх умовах, суттєво не відрізняються та є взаємозамінними. Проаналізовано труднощі з об'єктивністю отриманих даних про сновидіння у ході психотерапевтичних сесій. Розглянуто основні техніки вивчення змісту сновидінь при проведенні групових досліджень, зокрема, поширену у західних дослідженнях техніку найостаннішого сновидіння. Розкрито можливості використання вільних асоціацій, метафоричного трактування символів, пошуку повторюваних тем та кількісного обчислення елементів сновидіння як ефективних методів аналізу змісту снів. Описано можливості використання різних математико-статистичних шкал при роботі з даними про зміст сновидінь, позитивні та негативні сторони їх застосування. Як приклад ефективного надійного методу опрацювання змісту сновидінь наведено систему декодування Hall-Van de Castle з нормативами для організації досліджень з її використанням. У висновках розкрито перспективи використання окреслених методів для забезпечення потреб теорії та практики психології.

**Ключові слова:** сновидіння, сон, методи дослідження, журнал сновидінь, система декодування змісту сновидінь, повторювані теми, метафоричний зміст.

**Вступ.** Сон та сновидіння споконвіків були загадковими, незрозумілими для людства феноменами. У давнину про сон думали як про стан, близький до смерті, проте відмінний від неї за глибиною (на це вказують перші фізіологічні теорії сну, що пов'язували його зі змінами температури тіла, швидкості кровообігу), який відкриває доступ до надприродних та несвідомих феноменів. Інтерес до тематики сну зріс у час епідемії летаргічного енцефаліту в Європі наприкінці XIX ст.: із понад 4 тисяч публікацій за цією тематикою 98% було написано в I пол. XX ст. [19]. Надалі інтенсивний розвиток природничих наук та прогрес психологічних теорій призвів до осмислення сну та сновидінь як психофізіологічних процесів, що мають визначені біологічні функції та психологічний зміст. Зокрема, відкриття Kleitman та Aserinski [2] фази швидкого сну обґрунтувало, що сон – не монофазний, а складний психічний процес, суб'єктивний зміст якого – сновидіння – має не надприродний, потойбічний, але цілком

обґрунтований фізіологічний зміст. Freud [14] додав до нього ще психологічний аспект, що виводиться з досвіду людини.

У наш час означена проблематика залишається популярною. Міжнародна асоціація дослідження сновидінь (IASD) щороку проводить у США великий науковий конгрес. У Лондоні існує цілий Інститут досліджень сновидінь (DRI). Міжнародний журнал досліджень сну та сновидінь (IJORD) виходить двічі на рік, презентуючи результати студій. На жаль, у вітчизняній психології ця тематика практично не розвивається, трактування сновидінь залишаються в основному змістом роботи практикуючих психотерапевтів, тоді як закономірності їх проявів, етнокультурні та індивідуальні особливості залишаються невивченими. Сновидіння як об'єкт наукових досліджень є складним та суперечливим феноменом, а методологія їх дослідження та розуміння змісту і функцій сновидінь досі викликає чимало суперечок.

**Метою** актуального теоретичного огляду є визначення провідних напрямів сучасних досліджень сновидінь у психології та в суміжних галузях і окреслення можливостей аналізу змісту сновидінь для отримання інформації про особливості перебігу несвідомих процесів і забезпечення потреб психологічної практики.

**Підходи до вивчення сновидінь.** На сьогодні дослідження сновидінь реалізуються у межах двох підходів. З одного боку, вивчають зміст сновидінь: теми, емоції, образи, події, що виникають, а основними методами при цьому є самозвіти, малюнки. Суттєвим недоліком при цьому є ефект Хотторна (звіти досліджуваних часто бувають перебільшеними, яскравішими за реальні образи, такими, щоб експериментатору було цікавіше). Водночас, цим методом отримано чимало даних про наявність спільної тематики снів незалежно від культурних особливостей та про зв'язок суб'єктивних образів із подіями життя людини [3].

Інший спосіб досліджень – вивчення активності мозку у час, коли виникло сновидіння. Найчастіше з-поміж методів тут застосовуються ЕЕГ та функціональне МРТ, записи змін локального мозкового кровотоку та витрат кисню різними ділянками, реєстрація вегетативних функцій. Цікаво, що зміст сновидінь значною мірою корелює з тим, що відбувається з організмом на стадії швидкого сну: інтенсивність подій у сновидінні пов'язана з частотою серцевих скорочень, пульсом тощо. Погляд уві сні вліво і вгору відображається у динаміці рухів очей за тією ж траєкторією, активність рухових зон кори при спогляданні картин руху власного тіла уві сні співпадає з реальним рухом [6; 28].

Отже, фактично, мова йде про два підходи – суб'єктивний, що цікавиться змістом несвідомих переживань, суб'єктивними картинками, які виникають під час сну на певних його стадіях, та об'єктивний, коли фіксуються фізіологічні зміни під час споглядання сновидіння. Зосередимо увагу на суб'єктивних методах, зокрема, на методах збору інформації про зміст сновидіння та психометрії сновидінь.

**Вивчення змісту сновидінь.** Систематичний аналіз контенту сновидінь дав змогу виділити чимало закономірностей, зокрема, вікових, гендерних, етнокультурних особливостей, специфіки наповнення та тривалості снів, їх залежності від періоду бадьорості тощо. Domhoff [8] зазначає, що це поклало початок окремому напрямку досліджень у цій сфері – психопатології змісту сновидінь [12; 13; 31].

Дослідник змісту сновидінь стикається з низкою труднощів. По-перше, не всі сновидіння запам'ятовуються, а, отже, втрачається значна частина емпіричного матеріалу. З психофізіології відомо, що сон триває на двох якісно відмінних етапах – повільному та швидкому, відмінності між якими пов'язані з різними анатомо-фізіологічними механізмами, що їх забезпечують. Після відкриття фази парадоксального сну певний час вважалося, що сновидіння виникають саме на цьому останньому етапі циклу, втім численні подальші дослідження [1; 5; 29] вказують на те, що досліджувані звітують про наявність суб'єктивних картин також після прокидання із дельта-сну, хоча це відбувається значно рідше. Відтак, міра запам'ятовування сновидінь різна залежно від фази прокидання: у швидкому сні сновидіння запам'ятовуються частіше [22], можливо, тому, що тривалість повільного сну до ранку зменшується на користь швидкого. Проте цей аргумент також неоднозначний: Нетан з



колегами [17] пропонували досліджуваним однієї з груп «засіб для покращення запам'ятовування сновидінь». Під дією плацебо вони справді краще запам'ятовували сни, аніж контрольна група.

По-друге, при організації досліджень, що беруть до уваги зміст сновидінь як матеріал для аналізу його психологічних особливостей, важливим питанням є те, що саме повинно фіксуватися – серія сновидінь однієї людини чи у певний момент пригадані сни групи досліджуваних. Відтак, виникає також організаційне питання, як саме повинен збиратися такий емпіричний матеріал. Domhoff розглядає чотири джерела звітів про сновидіння: ті, що отримані у так званих лабораторіях сну; на сесіях психотерапії; занотовані в особистих журналах сновидінь; записані у спеціальних бланках при проведенні групових досліджень [8]. Цікаво, що до уваги при цьому не беруться опитувальники, які містять питання про те, як людина *думає*, чи їй сняться ті чи інші речі, бо таке формулювання передбачає вивчення особистісного стилю чи культурних переконань, що стосуються сновидінь, а не їх змісту як такого. Більше того, порівняння результатів таких опитувань та досліджень з використанням відкритих описів сновидінь у двох співмірних групах вказують на розбіжність результатів: наприклад, в опитувальниках значно рідше згадуються епізоди появи у сновидіннях агресії, аніж у вільних описах [16].

Перевага збору матеріалу в лабораторії сну полягає у можливості спостереження за сном людини у контрольованих умовах. Зокрема, можливо контролювати момент прокидання, здійснювати його у швидкому чи наприкінці глибокої стадії повільного сну, максимізуючи можливість пригадати сновидіння, та отримати таким чином 4-5 наративів за ніч. Власне, таким способом була доведена хибність думки про те, що існують люди, яким ніколи нічого не сниється, – з'ясувалося, що це пов'язано лише з особливостями їхньої пам'яті та моментом прокидання [4].

Одне із питань, що на сьогодні дуже дискутується в літературі, та яке намагаються вирішити дослідники лабораторним методом, – чи існує відмінність у змісті сновидінь залежно від того, на якій стадії вони виникли. Частина дослідників виявила відмінності сновидінь: наприклад, у глибокому сні вони не настільки яскраві, більш раціональні та реалістичні, відповідають змісту мислення у стані бадьорості, аніж у парадоксальному, коли з'являються фантастичні кольорові образи [18]; соціальні контакти, пов'язані з агресією, частіше сняться у швидкому, а з дружбаю – у повільному сні [21]. Це можна пояснити активізацією лімбічної системи при переході до швидкого сну. Такі результати також наштовхують дослідників на роздуми про функціональне значення сновидінь. Ruby [25] трактує сновидіння як спробу мозку вирішити проблему на символічному рівні: на основі даних ЕЕГ встановлено, що стадія швидкого сну виглядає як чергування альфа-ритмів, які у стані бадьорості виникають за умови задоволеності актуальних потреб, і тета-ритмів, що спостерігаються у період сильного напруження, переживання стресу. В теорії пошукової активності Ротенберга-Аршавського дослідники припускають, що у швидкому сні відбувається компенсація стану відмови від пошуку вирішення певної проблеми у період бадьорості. Так, у людей із депресивними та тривожними розладами швидкий сон після засинання настає не через 70-100 хвилин, як у нормі, а уже через 40; у тварин після пасивно-захисної поведінки REM-сон стає тривалішим, а після бійки в природних умовах – навпаки, скорочується [24]. Сновидіння, відтак, трактується як форма переживання нерозв'язаного конфлікту.

Водночас, в інших дослідженнях (наприклад, Strauch та Meier [27]) не встановлено відчутних відмінностей змісту сновидінь залежно від стадії прокидання, і Domhoff навіть робить категоричний висновок про те, що хоч психологічний зміст у сновидінь є, адаптивно вони беззмістовні [9].

Дослідники задавалися питанням, чи штучність лабораторних умов суттєво позначається на звітах про сновидіння, однак довели, що особливих відмінностей порівняно із тими, хто спав удома, не виявлено [10]. Єдині статистично значущі відмінності було

встановлено щодо звітування про появу актів фізичної агресії, що очікувано частіше згадували ті, хто проходив дослідження у домашніх умовах.

Відтак, єдиною трудностю проведення лабораторних досліджень сновидінь є їх часова затратність та висока вартість.

Простішим у цьому сенсі є отримання інформації про сновидіння в ході психотерапії. Ба більше, такі звіти доповнюються багатим біографічним матеріалом та фантазіями. Попри це, не всі терапевти працюють зі снами, ще менша кількість веде записи про таку роботу. Крім того, клієнтів психотерапевтів навряд чи доцільно розглядати як репрезентативну вибірку, тим більше, що вони доволі нечисленні. Недивно, що зібрані таким чином описи сновидінь нечасто є об'єктом наукового аналізу, вони використовуються в основному для індивідуального чи внутрішньогрупового аналізу.

Третє джерело інформації про зміст сновидінь широко використовують юнгіанські аналітики – це журнали сновидінь. Однак, не менш ефективно для психологічних досліджень використання таких «щоденників», що їх людина веде з особистих, творчих, інтелектуальних причин [8]. У випадку ведення журналу сновидінь за межами терапевтичного сетінгу записи можуть бути навіть більш інформативними, оскільки сновидіння у них записуються без чіткої мети бути проаналізованими, а, отже, менш імовірно приховуватимуться чи піддаватимуться «ментальній цензурі» з різних причин, наприклад, через опір у психотерапії (на це, зокрема, вказують Webb з колегами [30], називаючи такі дослідницькі заміри «нереактивними»).

Недоліками даного методу дослідження з погляду науки, звичайно, є обмежена можливість аналізувати такі записи – навіть ведучи своєрідні «щоденники» сновидінь, не всі люди погодяться стати досліджуваними і віддати особисті записи на аналіз. Крім того, записи можуть бути нерегулярними та вибірконими, не даючи цілісної картини. Тому Domhoff рекомендує цей метод радше як додатковий при дослідженні сновидінь [8].

З точки зору методології наукових досліджень найбільш об'єктивним, структурованим та ефективним для отримання великого масиву даних про сновидіння є класичне групове дослідження. У такій формі найпростіше зберегти анонімність учасників дослідження, хоча при цьому втрачається чимало особистісного матеріалу.

Класично подібні дослідження проводяться у формі запитання про те, який останній власний сон може пригадати людина («пригадайте останній власний сон, неважливо, коли Ви його бачили – минулої ночі, минулого тижня чи минулого місяця») [7]. На звіт у довільній формі виділяється 15-20 хвилин, він пишеться у приміщенні, де проводиться групове дослідження. У ньому просять також вказати дату (хоча б приблизну), коли виникло сновидіння. Така техніка носить назву «техніки найостаннішого сновидіння» (The Most Recent Dream technique, за Domhoff [8]), і для подальшого аналізу отриманих даних використовується спеціальна система декодування отриманих даних, запропонована Hall та Van de Castle [15].

Виходячи із зазначеного вище, можна констатувати, що, попри ефемерність феномену сновидінь, організація їх досліджень у психології є доволі типовою, як і інших психічних явищ. Запропоновані методи збору матеріалу відкривають можливості для нових досліджень, зокрема, і в нашій державі, не потребуючи особливих ресурсів та особистих надзусиль.

**Методи аналізу контенту сновидінь.** Серед поширених у літературі методів аналізу змісту сновидінь можна виділити вільні асоціації про сон, пошук метафоричного сенсу сновидіння, вивчення повторюваних тем (якісні методи аналізу) та кількісний аналіз елементів сновидіння [8]. Для контролю ефекту Пігмаліона дослідник не повинен багато знати про аналізанта, щоб уникати трактування сновидінь на основі власних очікувань. Водночас на основі такого «сліпого аналізу» сновидінь є можна висувати гіпотези про те, які думки та дії здійснює досліджуваний у період бадьорості.

Метод вільних асоціацій, запропонований Freud [14], є теоретично нейтральним та може застосовуватися не лише в межах психоаналізу; він передбачає висловлення сновидцем всього, що приходить на думку та стосується кожного елементу сновидіння. Це дає змогу прив'язати зміст сновидіння до щоденних життєвих подій, які мають емоційний резонанс.

Водночас вільні асоціації зазвичай значно виходять за межі сновидіння, ускладнюючи аналіз цього окремого психічного явища. І хоча у працях, що стосуються аналізу сновидінь, такий метод застосовувався (наприклад, [11]), доповнення звітів про сновидіння вільними асоціаціями виявилось не більш інформативним, аніж самі звіти [23].

У психотерапевтичному сетінгу вільні асоціації трактуються на символічному рівні з урахуванням їхнього метафоричного змісту. Таким же чином у частині наукових досліджень проводиться аналіз описаних у журналах сновидінь, де основою символів сновидінь вважається велика система універсальних концептуальних метафор Західної цивілізації [20]. Однак, аналіз сновидінь у такій формі має низку труднощів, зокрема, не існує чітких доказів щодо того, скільки та які саме сні мають власне символічний зміст, яку саме метафоричність – загальнолюдську чи особисту, базовану на власному досвіді, несуть у собі сновидіння (останню проблему пробують вирішувати вивченням повторюваних елементів у серіях сновидінь, шукаючи концептуальну метафору для них). Загалом, систематичного наукового підходу для використання цього методу на сьогодні немає.

Тематичний аналіз сновидінь є продовженням метафоричного аналізу. При використанні цього методу до уваги беруться повторювані теми у серіях сновидінь однієї людини, або у снах різних людей з однієї групи. Однак варіант групового аналізу здійснити значно складніше та й результати його неоднозначні, а, отже, віднайти закономірності, генералізувати дані з використанням цього методу непросто. Domhoff називає такий аналіз лише загальним, непридатним для детального аналізу змісту сновидінь [8].

Усі зазначені недоліки якісних методів аналізу змісту сновидінь призвели до розробки методів кількісного аналізу – «контент-аналізу» [8]. Його основне завдання – створення можливостей для верифікації результатів досліджень різними дослідниками у різних вибірках.

Дослідники задалися питанням, у яких одиницях повинні бути здійснені вимірювання при аналізі змісту сновидінь. У різних дослідженнях використовувалися усі типи шкал: ієрархічні – порядкові (у більшості), інтервальні чи абсолютні (наприклад, при оцінюванні міри емоційності чи дивності сновидіння), та номінативні (фіксуючи наявність тих чи інших елементів уві сні, наприклад, чи були присутні люди у сновидінні, чи ні). Яскравим прикладом ефективного застосування ієрархічних шкал при вивченні змісту сновидінь є лонгїтудне дослідження Foulkes [12], завдяки якому продемонстрована динаміка дитячих сновидінь, від простих, статичних образів без присутності сновидця у віці до 6 років, до розгорнутих історій, у яких сновидець бере активну участь, до 8-річного віку. Загалом, рангові шкали корисні при оцінюванні елементів сновидінь за їх інтенсивністю (мірою активності, емоційності), без уваги до їх специфічного контенту. Типовими мінусами використання таких шкал є відомі недоліки ієрархічних шкал загалом – неоднозначність мір оцінок, їхня суб'єктивність, відсутність єдиного способу оцінювання образів, що виникають у сновидіннях (наприклад, у системі декодування снів Hall та Van de Castle [15] 1 бал присвоюється за появу у сновидінні агресивного висловлювання, 4 бали – за вбивство, але в сумі чотири агресивні фрази прирівнюються у кількісному сенсі до вбивства, що вочевидь у реальному житті не одне і те ж).

Таких недоліків позбавлені номінативні шкали (кожен вид агресії уві сні, наприклад, може бути внесений при опитуванні в окрему категорію видів агресії), повнота збору інформації у такій формі залежить лише від урахування великої кількості критеріїв, за якими оцінюють сновидіння, що часто робить такі опитування більш громіздкими, а на їхнє опрацювання йде більше часу. Ба більше, знайдені елементи у сновидіннях часто можуть не мати психологічного змісту.

У цілому, емпіричні шкали для дослідження змісту сновидінь включають у себе різні типи статистичних шкал, що оцінюють як рівні незвичності, незвичайності сну, так і наявність персонажів, домінуючі емоції, дії та взаємодії в образах сновидінь. Серед усіх систем кількісного опрацювання змісту сновидінь найбільшого поширення набула система декодування Hall та Van de Castle [15]. У ній є 10 базових категорій (герої; соціальні взаємодії;

дії; удачі і невдачі; успіхи та поразки; емоції; обставини та об'єкти; описові елементи; елементи з минулого; їжа), а також оцінки міри інтенсивності розгортання дій та незвичних елементів. Система відзначається високою надійністю, дані для стандартизації отримано від респондентів з Канади, Європи, Індії та Японії, розроблено норми для молоді різної статі та для літніх людей. Для ефективного використання системи необхідно зібрати 100-125 звітів про останні сновидіння [26].

**Висновки.** Отже, попри неоднозначність та химерність сновидінь як об'єктів психологічних досліджень вони є продуктом психічної реальності, а, отже, можуть бути цінними для розуміння особливостей людської психіки. Domhoff зазначає, що кількість чоловічих та жіночих персонажів, міра невезіння та фортуни, частіші агресивні, аніж дружні прояви, домінування негативних емоцій над позитивними є типовими закономірностями змісту сновидінь у людей з усього світу [8]. Водночас існують суттєві індивідуальні відмінності цих явищ. Сучасна психологія шукає способи, як максимально об'єктивізувати результати таких досліджень, і з використанням зазначених вище технік аналіз змісту сновидінь може значною мірою збагатити отримані під час самооцінкових опитувань уявлення про особистість, отримуючи матеріал безпосередньо з несвідомого, а, отже, позбуваючись можливих упереджень та страхів перед саморозкриттям. Хоча в Україні цей напрям досліджень практично не представлений у літературі, він заслуговує на увагу та має суттєвий теоретичний і прикладний зміст: з одного боку, розкриває можливості розуміння несвідомих психічних явищ та їхніх етнокультурних особливостей, з іншого, може широко використовуватися у психологічному консультуванні та психотерапії як при роботі з особистісним розвитком, так і в контексті подолання проблем, пов'язаних зі сном.

1. *Antrobus, J.* (1983). REM and NREM sleep reports: comparison of word frequencies by cognitive classes. *Psychophysiology*, 20, 562-568.
2. *Aserinsky, E., Kleitman, N.* (1953). Regularly Occurring Periods of Eye Motility, and Concomitant Phenomena, During Sleep. *Science*, 118, (3062), 273-274.
3. *Breus, M.* (2015). How Do Scientists Study Dreams? *Psychology Today* [Electronic source]. Retrieved from: <https://www.psychologytoday.com/>.
4. *Butler, S., Watson, R.* (1985). Individual differences in memory for dreams: The role of cognitive skills. *Percept Mot Skills*, 53, 841-864.
5. *Cavallero, C., Foulkes, D., Hollifield, M., Rebecca, T.* (1990). Memory sources of REM and NREM dreams. *Sleep*, 13, 449-455.
6. *Dresler, M., Koch, S., Wehrle, R., Spoormaker, V. I., Holsboer, F., Steiger, A., Sämann, P. G., Obrig, H. & Czeisler, M.* (2011). Dreamed movement elicits activation in the sensorimotor cortex. *Current Biology*, 21 (21), 1833-1837.
7. *Domhoff, G.* (1996). *Finding meaning in dreams: A quantitative approach*. New York: Plenum Publishing Co.
8. *Domhoff, G.* (2000). Methods and measures for the study of dream content. In M. Kryger, T. Roth, & W. Dement (Eds.), *Principles and Practices of Sleep Medicine*, 3 (pp. 463-471).
9. *Domhoff, G.* (2015). Dreaming as embodied simulation: A widower's dreams of his deceased wife. *Dreaming*, 25, 232-256.
10. *Domhoff, G., Schneider, A.* (1999). Much ado about very little: the small effect sizes when home and laboratory collected dreams are compared. *Dreaming*, 9, 139-151.
11. *Foulkes, D.* (1978). *A grammar of dreams*. New York: Basic Books.
12. *Foulkes, D.* (1982). *Children's dreams*. New York: Wiley.
13. *Foulkes, D.* (1985). *Dreaming: A cognitive-psychological analysis*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
14. *Freud, S.* (1900). *Die Traumdeutung*. Retrieved from <http://www.amazon.de/>.
15. *Hall, C., Van de Castle, R.* (1966). *The content analysis of dreams*. New York: Appleton-Century-Crofts.
16. *Hall, C., Domhoff G., Blick K., Weesner, K.* (1982). The dreams of college men and women in 1950 and 1980: a comparison of dream contents and sex differences. *Sleep*, 5, 188-194.
17. *Herman, J., Ellman, S., Roffwarg, H.* (1978). The problem of NREM dream recall reexamined. In A. Arkin, J. Antrobus, & S. Ellman (Eds.), *The mind in sleep: Psychology and psychophysiology* (pp. 59-62). Mahwah, NJ : Erlbaum.
18. *Hobson, J., Stickgold, S., Pace-Shott, E.* (1998). The neuropsychology of REM sleep dreaming. *Neuroreport*, 9, R1-R14.
19. *Kleitman, N.* (1963). *Sleep and wakefulness* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
20. *Lakoff, G., Johnson, M.* (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
21. *McNamara, P., McLaren, D., Smith, D., Brown, A., Stickgold, R.* (2005). A "Jekyll and Hyde" Within : Aggressive Versus Friendly Interactions in REM and Non-REM Dreams *Psychological Science*, 16 (2), 130-136.

22. Nielsen, T., Kuiken, D., Hoffmann, R., Moffitt, A. (2001). REM and NREM Sleep Mentation Differences: A Question of Story Structure? *Sleep and Hypnosis*, 3 (1), 9-17.
23. Popp, G., Luborsky, L., Crits-Christoph, P. (1992). The parallel of the CCRT from therapy narratives with the CCRT from dreams. In L. Luborsky, P. Crits-Christoph (Eds.), *Understanding transference* (pp. 158-172). New York: Basic Books.
24. Rotenberg, V. (2001). *Snovidyeniya, gipnoz i deyatyl'nost' mozga* [Dreams, hypnosis and brain activity]. Moscow: RON.
25. Ruby, P. (2011). Experimental Research on Dreaming: State of the Art and Neuropsychanalytic Perspectives. *Front Psychol.*, 2. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/>.
26. Schneider, A., Domhoff G. (1997). The quantitative study of dreams. Retrieved from <http://www.dreamresearch.net/>.
27. Strauch, I., Meier, B. (1996). *In search of dreams: Results of experimental dream research*. Albany: State University of New York Press.
28. Valli, K., Frauscher, B., Peltomaa, T., Gschliesser, V., Revonsuo, A., Högl, B. (2015). Dreaming furiously? A sleep laboratory study on the dream content of people with Parkinson's disease and with or without rapid eye movement sleep behavior disorder. *Sleep medicine*, 16 (3), 419-427.
29. Vyazovskiy, V., Delogu, A. (2014). NREM and REM Sleep: Complementary Roles in Recovery after Wakefulness. *The Neuroscientist*, 20(3), 203-219.
30. Webb, E., Campbell, D., Schwartz, R., Sechrest, L., Grove, J. (1981). *Nonreactive measures in the social sciences*. Chicago: Rand McNally.
31. Winget, C, Kramer M. (1979). *Dimensions of dreams*. Gainesville, FL.: University of Florida Press.

**Iryna Kryvenko (Horbal)**

#### METHODS FOR THE STUDY OF DREAM CONTENT IN PSYCHOLOGY

*The article reviews modern methodology of dream content studies. Two key approaches for studying of dream phenomenon are outlined, objective, which fixes the peculiarities of brain activity while dream occurs and is used in the field of psychophysiology, and subjective which is focused on main themes, emotions, and events in the dream, and the information sources are self-reports, pictures. Modern methods for analysis of dream content within the framework of subjective approach are analyzed, such as methods of collecting data and actually methods of analysis of content filling of dreams. Four sources of getting information on dream content are outlined – dream laboratory studies, psychotherapeutic sessions, dream journals and group studies; pluses and minuses of each method are substantiated. It is proved that the results of studies received in dream laboratories and in common conditions at home do not differ essentially and are permutable. The difficulties connected to the objectivity of received data on dreams during psychotherapeutic sessions are analyzed. The main techniques of studying dream content in form of group research are overviewed, particularly The Most Recent Dream technique which is widely spread in Western studies. The possibilities for using free associations, metaphoric interpretation of symbols, search of repeated themes, and quantitative evaluation of dream elements, as effective methods for analysis of dream content are depicted. The opportunities of using different statistical scales while working with data on dream content are described, together with evaluating their positive and negative sides. As an example of effective reliable method of studying dream content Hall-Van de Castle decoding system is exemplified, together with the research organizational norms for using it. For the conclusions, the perspectives of using these described methods for reaching theoretical and applied psychological goals are overviewed.*

**Keywords:** *dream, sleep, research methods, dream journals, decoding dream content system, repeated themes, metaphorical content.*

УДК 159.923

doi: 10.15330/ps.8.1.189-200

**Леонид Левит**

Центр психологического здоровья и образования (Минск, Беларусь)  
leolev44@tut.by

#### **О ДОБРЕ И ЗЛЕ, О ЖИЗНИ И СМЕРТИ: НАУЧНЫЕ ДИСКУССИИ С Г. А. БАЛЛОМ**

*Работа посвящена памяти ушедшего из жизни выдающегося ученого и психолога, профессора Г. А. Балла. Приводятся основные темы, содержание и результаты научных дискуссий между Г. А. Баллом и автором статьи на протяжении последних нескольких лет. Автор рассматривает категорию добра в*

контексте соотношения трёх основных, «вечных» ценностей (истины, добра, красоты), принятого в философии. Склонность человеческого мозга к образованию позитивных иллюзий, выявленная нейронаукой в последние десятилетия, позволяет более чётко разграничить «истинное» и «неистинное» добро. Показано, как применение разработанной автором двусистемной и многоуровневой «Личностно-ориентированной концепции счастья» (ЛОКС) в сочетании с проведенными экспериментальными исследованиями позволило существенно продвинуться в изучении проблем добра и зла, альтруизма и эгоизма, жизни и смерти, представлявших средоточие интереса для Г. А. Балла. Также открываются новые возможности для сближения двух основных – естественнонаучного и гуманитарного – направлений в современной психологии.

**Ключевые слова:** альтруизм, гуманизм, добро и зло, самореализация, системный подход, счастье, эгоизм.

**Вступление.** Поскольку в течение последних четырех лет жизни Георгий Алексеевич Балл являлся моим научным консультантом при подготовке и защите докторской диссертации, мы успели обсудить (в личных дискуссиях и электронной переписке) многие научные проблемы, нередко выходящие за пределы исследования. Временами споры принимали довольно жаркий характер, что в итоге лишь укрепляло наше сотрудничество. Я не переставал удивляться широким познаниям Георгия Алексеевича в самых разных областях психологии, а также его тактичности и чуткости к собеседнику.

В данной статье мне хотелось бы кратко описать содержание наших дискуссий по некоторым основополагающим жизненным проблемам – понятиям добра и зла, эгоизма и альтруизма, жизни и смерти. Последняя тема приобрела особый смысл, поскольку через несколько месяцев после моей защиты Георгий Алексеевич ушел из жизни. Данная статья посвящена его памяти.

**Истинное добро.** Как известно, античными философами были выделены три главные, «вечные» ценности человечества – истина, добро и красота. Реализация всех трех ведет к достижению жизненной гармонии, по-настоящему полноценному существованию индивида. Для Георгия Алексеевича средоточием интереса в данной тройке являлось добро и его отличия от зла. По мнению Г. А. Балла, добро соотносительно сущностным закономерностям бытия в отличие от зла, которое эти закономерности нарушает. Именно тем, что на стороне добра находится само «бытие», определяет стратегическое (конечное) превосходство добра над злом [1, с. 143].

Помнится, обсуждая с Г. А. Баллом данные идеи, мы сломали немало копий. Например, для моего конкретно устроенного ума оставалось непонятным, *каким именно* закономерностям бытия должен соответствовать тот или иной поступок человека, чтобы считаться добром. Ведь различные закономерности нередко находятся между собой в сложных, противоречивых отношениях; к тому же, многие до сих пор неизвестны человеку. Их поиском и исследованием занимаются естественные науки, в то время как «добро» представляет собой этическую категорию, предмет исследования гуманитарных дисциплин.

Чтобы лучше понять логику мыслей Георгия Алексеевича по данному вопросу, вернемся к базовым понятиям истины, добра и красоты. Споры об их соотношении не утихают много веков. Рассмотрим случай, когда добро и истина противоречат друг другу. Предполагается, что при необходимости выбора между истиной и добром, истиной и красотой субъект должен предпочесть то, что является правдивым, истинным [27, р. 4]. Однако указанная рекомендация входит в противоречие с важными данными касательно человеческой природы, полученными нейронаукой и современной психологией. Более конкретно, речь идет о позитивных иллюзиях (частично или полностью ложных убеждениях положительного свойства), к созданию которых склонен человеческий мозг, и которые нередко позиционируются в качестве необходимого компонента полноценной, счастливой жизни [31].

Вот один из типичных примеров. Результаты социально-психологических исследований демонстрируют широко распространенный эффект «ложной уникальности»

(false uniqueness), при котором переоцениваются собственные позитивные (высоко желаемые) качества и недооцениваются негативные [10; 22]. Массовая приверженность индивидов заблуждениям относительно собственного уникального внутреннего потенциала, стремление любой ценой поддержать высокую самооценку ведут к искажению проводимых социальных сравнений.

Как отмечают Дж. Форест и Г. Сич, тема успешной самореализации настолько популярна в социуме, что оказывает существенное влияние на специфику статистического распределения по результатам заполнения тестов гуманистической направленности, создавая изрядный процент «псевдосамоактуализаторов» [20]. В свое время автору данной статьи пришлось серьезно потрудиться над разработкой специальных приемов в собственном диагностическом опроснике, чтобы навсегда избавиться от правосторонней асимметрии и эксцесса.

Между тем неумолимая реальность свидетельствует о разительном несовпадении желаемого и действительного. Так, по наблюдениям А. Маслоу, успешно актуализируется менее одного процента людей. Даже прекрасные внешние условия далеко не всегда способствуют самоактуализации [11; 21]. Рассчитанный нами доверительный интервал, показывающий примерный процент индивидов, обладающих Личностной Уникальностью и реализующих ее, простирается в интервале от 0.15 процента (минимум) до 19 процентов (максимум). Вычисления производились на основе многолетнего наблюдения за статистикой и особенностями самореализации среди лиц, прошедших в разные годы наш «Эвдемонический Тренинг».

Другие позитивные иллюзии индивида основаны на преувеличенном представлении о своей способности контролировать окружающий мир и нереалистическом оптимизме. Так, исследования демонстрируют веру большинства людей в то, что их будущее окажется лучшим, нежели предположения о нем, имеющие чисто статистическую основу. Даже снабжение испытуемых объективной информацией заставляет их по-прежнему предпочитать излишне позитивные убеждения и действовать на их основе. Эффект плацебо в психотерапии и медицине частично или полностью основан именно на позитивных иллюзиях [27, p. 16].

Иными словами, люди склонны скорее исказить реальность и преувеличивать свои возможности в ней, нежели стремиться воспринимать их максимально точно. Теряет ли в этом случае понятие истины свой приоритет в сравнении с добром и красотой?

Для ответа на поставленный вопрос вернемся к определению добра, данному Г. А. Баллом. Если добро соответствует *основным закономерностям бытия*, значит, *добрый* поступок, опирающийся на знание истины (то есть, знание основных закономерностей), является также поступком *истинным*! Это, в свою очередь, означает фактическое объединение Г. А. Баллом двух вечных ценностей и, как следствие, исчезновение противоречий между ними. С другой стороны, подобное слияние кажется нам возможным лишь тогда, когда истина будет окончательно познана, а до тех пор основным препятствием для *истинно добрых* поступков выступает неполнота человеческого знания. «Знание истины» предполагает, таким образом, и понимание человеком несовершенства собственного мозга, склонного к систематическому порождению позитивных иллюзий – «неистинного добра», выполняющего, тем не менее, и полезные функции в индивидуальном существовании. Речь идет, в первую очередь, о поддержании устойчивой положительной самооценки и порождении самомотивации к деятельности в условиях, когда результат не гарантирован [27].

Поэтому мы считаем, что и введенное Г. А. Баллом понятие «рациогуманизм» основано на объединении ценностей «истины» и «добра»: ум (рацио) стремится познать истину и далее воплотить следование ей в гуманистически ориентированной активности (творении добра).

Однако и позитивные иллюзии, как теперь выясняется, не для всех являются необходимостью с точки зрения внутреннего благополучия. Исследования У. Комптона

обнаружили группу испытуемых (чуть более 10%), обладавших высокой самооценкой и высоким уровнем психического здоровья при *низком* уровне позитивных иллюзий. Автор работы отмечает, что члены указанной группы не были склонны прибегать к защитным позитивным ментальным построениям в затруднительных ситуациях и в целом характеризовались гораздо лучшим функционированием в сравнении со средне-статистическим испытуемым [19, pp. 1343-1344]. Остается надеяться, что их более адекватное представление о самих себе (большая близость к «истине») способно воплощаться и в собственной активности, основанной на данном знании.

**«Добро» и «зло»: соотношение альтруизма и эгоизма.** Если «добро» в понимании Г. А. Балла означает следование (одной-единственной, конечной) истине, в то время как «зло» предполагает ее искажение, значит, истинное добро и истинное зло не имеют между собой никаких связей, *противостоят* друг другу. Увы, реальность предоставляет нам массу примеров противоположного свойства, где добро и зло, имея «условный» характер, не только тесно связаны между собой, но и не могут существовать друг без друга. В качестве очередного примера рассмотрим такую пару противоположностей, как эгоизм и альтруизм.

Мы предпочитаем определять эгоизм как врожденную предрасположенность человека в свою пользу, заботу о собственных интересах – в отличие от альтруизма, предполагающего заботу об интересах других людей.

Биологические корни эгоизма, способствующего выживанию особи, восходят к учению Ч. Дарвина: «Мое наследственное вещество есть самое важное вещество на свете. Чтобы оно могло выжить, вполне оправданно, если другие будут недоедать, страдать, а, возможно, и умирать» [12, с. 122]. По мнению Дж. Уолкера, эгоизм представляет собой главный факт органической жизни, ее универсальную характеристику [32, p. 13].

Как отмечает В. Д. Шадриков, «биологически, с точки зрения выживания, человек должен воспринимать себя как нечто гораздо более важное, чем все его окружающее. В этом источник энергии и желания защищаться от других, работать для поддержания своего существования, бороться за свою жизнь и добиваться успеха» [18, с. 257]. Таким образом, автор фиксирует защитные и мотивационные функции человеческого эгоизма.

Альтруизм, как и эгоизм, может рассматриваться в качестве мотивации и в качестве поступка. Если, с точки зрения теории психологического эгоизма, все желания и действия человека в конечном счете эгоистически мотивированы, то альтруистическая альтернатива считает некоторые мотивы подлинно (первично) альтруистическими [30].

Практически любой альтруистический с виду поступок может иметь «на дне» эгоистическую мотивацию, связанную (как минимум) с гедонизмом – улучшением внутреннего состояния актора в результате совершения требуемого действия. Спасая тонущего человека или сдавая донорскую кровь, мы повышаем самооценку, считаем себя «хорошими» и тем самым избегаем появления стыда или вины, если бы не сделали это. Стремление к улучшению внутреннего состояния в качестве конечной ценности расценивается как гедонистический эгоизм, считающийся специфической версией психологического эгоизма в соответствующих теориях. Его действие заключается в сужении внутренней мотивации до получения удовольствия и избегания боли [30].

Гедонистический эгоизм выглядит неприступным оплотом для сторонника теории тотально эгоистической первичной мотивации. Облегчение негативного состояния помогающего, его эмпатическая радость являются мотивационными механизмами, лежащими *в основе* альтруистического действия. Само же действие в этом случае сохраняет свою (внешнюю) альтруистическую природу, даже если помощь оказывается исключительно для того, чтобы почувствовать себя лучше [29, p. 139].

Как отмечает Дж. Мук, соотношение эгоизма и альтруизма представляет собой основополагающий, до сих пор не разрешенный вопрос касательно природы человека [29, p. 139]. Таким образом, с одной стороны, необходимо прояснить содержание первичной



мотивации, с другой – определить удельный вес альтруистических компонентов в мотивах и поступках человека.

**Методика, эксперимент, результаты.** Для выяснения соотношения эгоизма и альтруизма в повседневной активности человека мы провели в 2011 – 2013 гг. несколько исследований с использованием методов выборки переживаний (experience sampling methods – ESM). В данной статье речь пойдет о втором и третьем исследованиях [3; 4].

Мы включили в анкету в виде отдельных шкал «эгоизм» («польза, выгода для себя») и «альтруизм» («польза, выгода для других»). В обоих исследованиях приняли участие восемь человек (четверо мужчин и четверо женщин в возрасте от 25 до 52 лет). Все испытуемые получили высшее образование и не имели психических расстройств. Каждый испытуемый перед началом эксперимента получил письменную и краткую устную инструкции, а также бланки анкеты для ежедневного использования. Каждые 2 часа (за исключением сна) на протяжении двух недель испытуемые фиксировали вид активности, которой были заняты, а также степень выраженности указанных в анкете показателей по одиннадцатибальной шкале (0–10 баллов). Полученные данные подверглись статистической обработке.

Главной неожиданностью проведенных исследований явилось наличие положительных корреляционных взаимосвязей между шкалами «эгоизма» и «альтруизма» у всех испытуемых, причем большинство корреляций имели статистически значимый характер. Таким образом, нами были получены результаты, кардинально меняющие традиционные представления, согласно которым эгоизм и альтруизм противоположны друг другу. Ведь между «противоположностями» не может существовать стабильно-положительная взаимосвязь.

По количественным значениям шкала «эгоизма» превосходит шкалу «альтруизма» во всех случаях, кроме одного. Полученный факт является дополнительным подтверждением идей о врожденной (эгоистической) предрасположенности индивида «в свою пользу» с целью увеличения шансов на собственное выживание. Единственная испытуемая, у которой показатели альтруизма оказались выше (всего на одну десятую балла), призналась после проведенного исследования, что в указанный период ежедневно ухаживала за своей тяжело больной (вскоре умершей) матерью, что воспринималось как достаточно тяжелая, но временная и вынужденная мера, повлиявшая на оценки.

Обнаружение позитивных взаимосвязей между эгоизмом и альтруизмом наносит удар по идеологии, предпочитающей рассматривать данные понятия в качестве противоположностей, имеющих при этом разные импликации и разную ценность с моральной точки зрения. Многие виды помогающего поведения так или иначе усиливают и самого актора, а не только тех, кому он оказывает помощь. И наоборот, действия человека по «усилению себя», особенно, если речь идет о продуктивной самореализации, обычно приносят пользу и другим людям (немедленно или в перспективе).

Проделанная нами работа по теоретическому и экспериментальному изучению соотношения эгоистической и альтруистической мотивации и поступков позволяет обобщить результаты в *новой теории мотивации и поступков*, требующей дальнейшего осмысления и проверки. Суть ее в следующем. К области первичной (конечной) мотивации (ultimate motives) относится эгоистическая, цель которой заключается в благополучии индивида. Первичная мотивация порождает множество инструментальных (промежуточных) мотивов, целью которых может быть как собственное благополучие, так и благо других (ведущее в конечном итоге к собственной пользе). Существование инструментальных альтруистических мотивов (как и определяемых ими альтруистических действий) диктуется жизнью индивида в условиях социума и необходимостью отыскания *разных* способов достижения целей конечной (эгоистической) мотивации. По этой же причине часть инструментальных мотивов имеет смешанный характер, хотя в целом эгоистическая мотивация, *непосредственно* обслуживающая инстинкт выживания индивида, преобладает над альтруистической. В то же время конечная цель

альтруистической мотивации (подобно эгоистической) по-прежнему заключается в принесении пользы своему носителю (по принципу «отойти, чтобы быстрее попасть»). Делается это с помощью иных средств – альтруистических поступков, «немедленную» и явную выгоду от которых получает общество, членом которого данный индивид является. Как пишет в похожей связи Д. Кребс, альтруизм и эгоизм могут быть интегрированы в рамках адаптивных (направленных на решение проблем) стратегий индивида [25].

Указанные разновидности инструментальной мотивации «на поверхности» воплощаются в действиях соответствующей им природы, охватывающих как непосредственные интересы индивида, так и (в большей или меньшей степени) интересы других людей. Предпринятые действия имеют разного рода последствия, «конечным» среди которых опять-таки является благополучие актора. Диапазон инструментальных мотивов и соответствующих им действий может быть представлен в виде континуума, крайними точками которого являются «эгоизм» (польза, выгода для себя) и «альтруизм» (польза, выгода для других).

Приведенная последовательность («первичный» мотивационный эгоизм – «инструментальные» мотивационные эгоизм и альтруизм – эгоистические и альтруистические действия – последствия действий) позволяет в полной мере объяснить полученные экспериментальные результаты: положительные корреляции между шкалами эгоизма и альтруизма, а также количественное преобладание первого над вторым. Оно также объясняет отсутствие «базового» конфликта между внешне противоположными разновидностями мотивации (эгоистической и альтруистической). В этом случае для описания взаимоотношений эгоизма и альтруизма хорошо подходит метафора «отца» и «сына» [8; 9].

Введенная нами конструкция поддерживается несколькими теориями: концепцией альтруистического эгоизма Г. Селье [14], теорией преобладающего эгоизма Г. Кавки [24], представлениями о тотально эгоистической природе бессознательного З. Фрейда [16], идеями А. Маслоу о неразрывной связи эгоизма и альтруизма в активности психически здорового человека [11] и, самое главное, широко известной за рубежом доктриной психологического эгоизма [30]. Согласно последней, единственной конечной целью (или «первоначальной основой»), к которой стремится человек, является его собственный интерес.

Глобальная претензия, лежащая в основе представления о единой природе базовых мотивов человека, ставит теорию психологического эгоизма в потенциально уязвимое положение: одно-единственное исключение, которое невозможно будет оспорить, способно обрушить всю конструкцию. Тем не менее, до настоящего времени все (теоретические и основанные на экспериментах) аргументы противников конечной эгоистической мотивации опровергаются.

При другой, (этически привлекательной, однако до сих пор недоказанной) «мультимотивационной» трактовке альтруизм все же занимает часть первичной мотивации, хотя и меньшую. Здесь уместной является метафора «двух братьев» – старшего (эгоизм) и младшего (альтруизм). Правда, сторонникам данного подхода теперь предстоит ответить на неудобный вопрос: насколько разумно пытаться приписать альтруистической мотивации отдельный, самостоятельный характер, если налицо ее положительная связь с эгоизмом? Гораздо логичнее считать альтруизм специфической разновидностью эгоизма, приносящей пользу своему носителю через помощь другим людям и «гладкие» отношения с ними.

Имеется и другое возражение. Можно ли представить, чтобы у истоков мотивации человека располагались два конфликтующих «антагониста», один из которых (эгоизм) был бы связан с удовлетворением базовых потребностей индивида (стремления к выживанию и собственному благополучию), в то время как другой (альтруизм) ставил бы во главу угла помощь другим людям и тем самым постоянно мешал первому? Индивид с подобной мотивационной диспозицией имел бы сниженную способность к выживанию и

вместо душевной гармонии был бы обречен на тяжелый внутренний конфликт (расщепление). Для человека (как и другого живого существа) было бы странным иметь первичную мотивацию, часть которой не способствовала, а, наоборот, противоречила удовлетворению его фундаментальных потребностей, физическому здоровью и душевной гармонии.

Итак, на смену идее столкновения двух мотиваций в духе «или-или» приходит более гармоничный принцип «и-и»: сделать лучше себе, а также, по возможности, другим людям. Как отмечает Р. Райт, человек тем ближе подходит к нравственной истине (благополучию всего человечества), чем успешнее он действует в собственных интересах [13, с. 447].

Можно констатировать, что идея Г. Спенсера об универсальной формуле нравственности, которая соответствовала бы интересам как индивида, так и сообщества [15], обретает ясные очертания. Результаты проведенных исследований показывают, что для наших испытуемых характерно ее практическое воплощение, заключающееся в некотором (разумно-необходимом) превосходстве эгоизма над альтруизмом. *Активный деятель* приносит пользу себе и другим людям, избегая тем самым внутренних противоречий и конфликтов. Собственная выгода немного выше хотя бы потому, что взрослому человеку самому следует заботиться о поддержании в надлежащем состоянии своего тела и духа, и это требует некоторых дополнительных ресурсов. Работа «на себя» эффективнее еще и потому, что сам индивид лучше всего понимает собственные нужды.

**Плач младенцев: альтруизм или эгоизм?** Современная наука, в том числе психология, приводит аргументы в пользу существования у человека и других видов первичной мотивации помимо чисто эгоистической, однако эмпирически установить «первичность» неэгоистических мотивов пока не удается. Практически все альтруистические акты могут быть объяснены с позиций эгоизма, поскольку в конечном итоге способствуют выживанию или, по крайней мере, повышают настроение (улучшают внутреннее состояние) осуществляющего их индивида.

В качестве доказательства заново рассмотрим хрестоматийный пример, используемый многими зарубежными авторами в качестве доказательства истинного, «первичного» альтруизма. Известно, что младенцы в родильных домах сами начинают кричать, если слышат крики других детей [33 и др.]. Стандартное альтруистическое объяснение («врожденная бескорыстная забота о другом человеке, попавшем в беду») парируется с помощью обнаруженных нами как минимум трех эгоистических интерпретаций. Во-первых, младенец стремится своим плачем «заглушить конкурента», чтобы сохранить (не утратить) необходимое внимание и ресурсы заботящихся взрослых. Во-вторых, полезно выразить собственное «возмущение» тем фактом, что рядом оказался крикливый соперник, мешающий питанию и отдыху. В-третьих, плач другого новорожденного способен быть сигналом общей для младенцев опасности, о которой надо срочно предупредить заботящихся взрослых, усилив общий шум. В последнем случае речь идет о групповом эгоизме.

Приведенные объяснения демонстрируют вероятную эгоистическую природу мотивации, лежащей в основе «эмпатийного», как ранее предполагалось, плача новорожденных. В ситуации выбора более простая эгоистическая интерпретация, основанная на мотивационном монизме, имеет преимущество перед альтруистической версией, основанной на допущении первичного мотивационного плюрализма, согласно методологическому принципу («бритве») Оккама.

**Универсальный эгоизм, психологическая наука и этика: разрешение противоречий.** Как видим, дискуссии с Георгием Алексеевичем были настолько плодотворными, что неоднократно подталкивали автора статьи к напряженным размышлениям и исследованиям. Если, в соответствии с советской и постсоветской традицией гуманитарных исследований, считать альтруизм безусловным «добром», а эгоизм – «злом», то полученные нами результаты, демонстрирующие положительную

связь добра и зла, опровергают представления об их взаимной отделенности и противостоянии друг другу. Более того, вырисовывается мрачная закономерность: «глубинное зло» (универсальный бессознательный эгоизм человека) не только всегда лежит в основе «поверхностного добра» (альтруистических поступков), но и управляет им.

Однако все не так просто. В данном случае мы быстро поняли, что столкнулись с классическим противостоянием результатов экспериментальных исследований и морально-политических пережитков советского прошлого. Проблема заключается в *однозначной*, традиционно негативной трактовке понятия «эгоизм», связанной, помимо прочего, с классовой природой социалистического учения.

Если признать существование универсального конечного эгоизма как установленную *истину*, тогда именно приверженность ей и будет означать следование путем *добра*. В последнем случае рушатся лишь некоторые (по сути – надуманные или лицемерные) построения советской и постсоветской морали, не имеющие под собой надежной эмпирической основы. Иными словами, индивиду не следует расстраиваться от того, что в основе альтруистических поступков можно обнаружить его личный интерес, нередко им самим не осознаваемый. От этого добрые дела, творимые человеком, не перестают быть добрыми делами. Зато понятие «эгоизм» как основа активности индивида должно быть в значительной степени (разумеется, не полностью) лишено негативной ауры: «Если считать эгоистически мотивированными все действия, значит, подобное поведение нельзя расценивать как порок» [26, р. 266].

Хотя эгоизм в своих низших, грубо материальных разновидностях ассоциируется с понятием первородного греха, однако и в рамках религии имеются аргументы в пользу эгоизма. Как пишет Б. Медлин, если бог наделил каждого из нас эгоизмом, значит, именно эгоистическое поведение означает почитание бога [28, р. 113]. «Нет ничего нелепей, – пишет К. Хитченс, – представления о создателе, который запрещает инстинкты собственного изготовления» [17, с. 271]. Как утверждал Мартин Лютер, святым можно называть лишь того человека, который замечает эгоизм в каждом своем побуждении [23]. И в самом деле: неужели следует объявлять злом стремление каждой особи к самосохранению, лежащее в основе самой жизни?

В рамках нашей концепции, люди не могут избежать собственного эгоизма. Однако индивиды способны научиться совершать выбор в пользу развития высшей формы эгоизма (зрелого индивидуализма), предполагающего уникальную самореализацию и достижение счастья [4]. Именно *уровневое* построение системы «Эгоизм» в ЛОКС позволяет осуществить подобную операцию.

Для тех же, кто называет себя «истинными альтруистами», наступают трудные времена. Мало того, что на самом деле (в конечной инстанции) данный человек является эгоистом: теперь он еще и вводит окружающих в заблуждение относительно собственной глубинной сущности – а значит, не следует «*истинному* добру» (которое отныне предполагает внутреннюю «неоднозначность», если не противоречивость, на разных уровнях понимания внешне альтруистических поступков). Именно сюда способен сместиться новый водораздел между добром и злом, поскольку ложь (в том числе и как забвение истины) по-прежнему остается пороком.

Выявленная закономерность в качестве одного из следствий имеет непосредственное отношение к перестройке, усложнению морально-нравственного воспитания. Отныне вместо огульного отрицания эгоизма и пропаганды утопических фантазий о «бескорыстном служении человечеству» подготовленный специалист может учить воспитанников находить и собственную «конечную» выгоду при оказании помощи другим людям, либо осознавать пользу, приносимую обществу в более широком контексте при реализации собственных интересов. Так или иначе, педагогическая ситуация теряет черно-белую («или себе или другим») окраску и становится гораздо более интересной для применения творческих инноваций. Что же касается «безусловного»

альтруизма, готовности к самопожертвованию, то указанные экстраординарные качества должны целенаправленно формироваться лишь у представителей некоторых профессий: работников МЧС и силовых ведомств. И не забудем, что демонстрация работником подобных качеств в экстремальных ситуациях компенсируется не только заработной платой, но и ощущением собственной значимости.

**Сближение «сциентистского» и гуманистического подходов в психологии и науке в целом.** Еще одним важным аспектом научных интересов Георгия Алексеевича являлся поиск возможностей (медиаторов) сближения между естественнонаучной («сциентистской») и гуманитарной парадигмами [2], различия между которыми становятся все более острыми, особенно в психологии, открытой для обоих направлений. Что ж, и здесь нам приятно отчитаться о достигнутых результатах. Именно двусистемное построение «Личностно-ориентированной концепции счастья» позволяет автору осуществить задуманное. Если эгоизм человека (как и всего живого на Земле) имеет врожденно-биологическое (обоснованное естественными науками) происхождение, то система «Личностная Уникальность» может быть представлена как «идеальная» часть психики – понятие, не имеющее естественнонаучного коррелята и характерное для сугубо гуманистического дискурса [5].

Медиаторами в естественных науках называются вещества, которые, выделяясь одной из систем организма, влияют на другую систему и как бы «воспламеняют» ее. Соответственно, главным «медиатором» между обеими системами ЛОКС выступает «Высший» Эгоизм четвертого уровня. С одной стороны, данное понятие сохраняет родство с нижележащими уровнями (исконно биологической) системы «ЭГ», с другой – считает реализацию Личностной Уникальности наивысшей ценностью человеческого существования. Таким образом, мы изучаем взаимодействие обеих систем, одна из которых (ЭГ) по мере своего развития и влияния со стороны другой системы (ЛУ) постепенно смещается от чисто биологической к гуманистической парадигме. Многочисленные межсистемные и межуровневые взаимодействия в ЛОКС ведут к «умножению дискурсов», что в настоящее время признается главным критерием прогресса для гуманитарной науки.

Полученные результаты позволили нам (с одобрения Георгия Алексеевича) позиционировать ЛОКС в качестве наиболее подходящего кандидата на роль окончательной (наиболее общей и фундаментальной) теории для современной психологии [6; 7].

**Жизнь и смерть.** Так случилось, что в последние годы Георгий Алексеевич часто болел. При этом он стоически относился к страданиям и никогда не жаловался на свои недуги. Поскольку приближалась юбилейная дата (80 лет), я уговаривал Георгия Алексеевича провести конференцию (чтения) с участием его многочисленных учеников. Однако идея не была поддержана. Георгий Алексеевич лишь сказал, что по-настоящему его вклад в науку будет оценен после смерти. В тот момент я не был согласен с подобным мнением, поскольку считал, что будущее непредсказуемо, а полагающиеся учёному почести следует воздать при его жизни. Через полгода после юбилея Георгия Алексеевича не стало.

Я неоднократно возвращался к услышанным словам и, в конце концов, признал определенную правоту своего коллеги и наставника. Действительно, как получается, что к умершим творцам люди зачастую относятся лучше, чем к живым? В ответе на данный вопрос нам снова помогает двусистемное построение ЛОКС. Живой гений оперирует обеими системами: он не только творит благодаря ЛУ (таланту), но и конкурирует, соперничает с другими учеными с помощью системы «ЭГ». Безоговорочное признание творца «истинным гением» при жизни предполагает необходимость наделяния его непропорционально большим количеством иных (весьма ограниченных) благ, которые будут взяты у других коллег. Подобная перспектива способна вызвать массовое сопротивление как из чисто материальных соображений, так и вследствие угрозы

самооценке. Поэтому творца нередко ругают при жизни (для ограничения его системы «ЭГ»), зато восхваляют после смерти, когда система «ЭГ» прекратила свою работу и менее одаренные сотрудники могут не беспокоиться о собственном статусе. К тому же всем «бесплатно» досталось наследие, созданное при жизни системой «ЛЮ» выдающегося ученого.

Так что, полагаю, Георгий Алексеевич проявлял скромность именно потому, что не хотел даже невольно возбуждать ревность в коллегах. Светлая ему память!

1. Балл Г. А. К проблеме взаимосвязи добра и зла в социальном поведении / Г. А. Балл // Журнал практикующего психолога. – 2009. – Вып. 15. – С. 141–156.

2. Балл Г. А. Медиаторы межпарадигмального взаимодействия в исследованиях культуры / Г. А. Балл, В. А. Мединцев // Психология третьего тысячелетия (материалы конференции). – Дубна : Гос. ун-т «Дубна», 2015 – С. 22–25.

3. Левит Л. З. Индивидуальный потенциал и его реализация: двусистемная концепция (в двух частях) / Л. З. Левит. – Минск : РИВШ, 2014. Ч. 1. – 420 с. – Ч. 2. – 272 с.

4. Левит Л. З. Использование методов выборки переживаний (ESM) в исследованиях счастья / Л. З. Левит. – Минск : РИВШ, 2014 в. – 148 с.

5. Левит Л. З. В каждой избушке свои погремушки: еще раз о сближении двух подходов в психологии / Л. З. Левит // Материалы Междунар. конф. «Наука в эпоху дисбалансов». – Киев : Центр научных публикаций, 2015. – С. 105–112.

6. Левит Л. З. Психология: возможность окончательной теории / Л. З. Левит // Прикладная психология и психоанализ: электронный научный журнал. – 2016. – № 3. Режим доступа: <https://ppip.idnk.ru/index.php/component/content/article/39-2011-02-24-12-27-14/3-2016/782-levit-l-z> (дата обращения 17.02.2017).

7. Левит Л. З. Личностно-ориентированная концепция счастья как «окончательная» психологическая теория: десять главных причин / Л. З. Левит // Социальный психолог. – 2016. – № 2 (32). – С. 18–23.

8. Левит Л. З. Эгоистическая мотивация: экспериментальные результаты и теоретический дискурс / Л. З. Левит // Психология обучения. – 2016. – № 1. – С. 4–17.

9. Левит Л. З. Декларация всеобщего эгоизма: мысленный эксперимент / Л. З. Левит // Вестник ОмГУ. Серия «Психология». – 2016. – № 3. – С. 5–12.

10. Левит Л. З. Истинная и ложная личностная уникальность / Л. З. Левит // Психология третьего тысячелетия (сборник материалов). – Дубна : Гос. Ун-т «Дубна», 2017. – С. 69–73.

11. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е издание / А. Маслоу. – СПб. : Питер, 2009. – 352 с.

12. Прехт Р. Д. Я – это я? И если да, то насколько? / Р. Д. Прехт. – М. : АСТ, 2013. – 352 с.

13. Райт Р. Эволюция бога / Р. Райт. – М. : Эксмо, 2012. – 608 с.

14. Селье Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – М. : Прогресс, 1982. – 128 с.

15. Спенсер Г. Научные основания нравственности / Г. Спенсер. – М. : ЛКИ, 2008. – 336 с.

16. Фрейд З. По ту сторону принципа наслаждения // Труды разных лет / З. Фрейд. – Тбилиси : Мерани, 1991. – С. 139–192.

17. Хитченс К. Бог не любовь / К. Хитченс. – М. : АНФ, 2011. – 365 с.

18. Шадриков В. Д. Мир внутренней жизни человека / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 2010. – 392 с.

19. Compton W. C. Are positive illusions necessary for self-esteem: a research note // *Person. Individ. Dif.* – Vol. 13. – No. 12. – 1992. – Pp. 1343-1344.

20. Forest J. J., Sicz G. Pseudo-self-actualization // *Journal of Humanistic Psychology*, 1981. – Vol. 21. – № 1. – Pp. 77-83.

21. Frick W. B. Remembering Maslow: Reflections on a 1968 interview // *Journal of Humanistic Psychology*, 2000. V. 40, № 2. – Pp. 128-147.

22. Goethals G. R., Messick D. M., Allison S. T. The uniqueness bias: Studies of constructive social comparison // *Social comparison: Contemporary theory and research.* – Hillsdale; N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1991. – Pp. 149-176.

23. Hartung J. So be good for goodness' sake // *Behavioral and Brain Sciences*. 2002. – V.25. – Pp. 261-263.

24. Kavka G. Hobbesian Moral and Political Theory. Part II. – Princeton: Princeton University Press, 1986. – 461 p.

25. Krebs D. Adaptive altruistic strategies // *Behavioral and Brain Sciences*. 2002. V.25. – Pp. 265-266.

26. Lacey H. Teleological behaviorism and altruism // *Behavioral and Brain Sciences*. 2002. V.25. – Pp. 266-267.

27. Lane T. J., Flanagan O. Neuroexistentialism, eudaimonics, and positive illusions // *Mind and Society: Cognitive Science Meets the Philosophy of the Social Sciences.* – Springer Publishers, 2013. – Pp. 1-28.

28. Medlin B. Ultimate principles and ethical egoism // *Australasian Journal of Philosophy*. 2012. V. 35-2. – Pp. 111-118.
29. Mook D. G. Why Can't Altruism Be Selfish? // *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*. [Electronic resource] – Mode of access: [http://dx.doi.org/10.1207/s15327965pli0202\\_9](http://dx.doi.org/10.1207/s15327965pli0202_9) (Date of access: 07.02.2013). – Pp. 139-141.
30. Psychological egoism [Electronic resource] – Mode of access: <http://www.iep.utm.edu/> – Date of access: 03.02.2010.
31. Taylor S. E., Brown J. D. Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health // *Psychological Bulletin*, 1988. – Vol. 103. № 2. – Pp. 193-210.
32. Walker J. I. The Philosophy of Egoism [Electronic resource] – Mode of access: [http://dwardmac.pitzer.edu/anarchist\\_archives/coldoffthe presses/walker/egoism.html](http://dwardmac.pitzer.edu/anarchist_archives/coldoffthe presses/walker/egoism.html) – Date of access: 07.01.2010.
33. Wallach M. A., Wallach L. Psychology's Sanction for Selfishness: The Error of Egoism in Theory and Therapy. San Francisco: Freeman, 1983. – 307 p.

## REFERENCES

1. Ball, G. A. (2009). K problem vzaimosvjazi dobra I zla v socialnom povedenii [The problem of a connection between good and evil in social behavior]. *Zhurnal praktikujushego psihologa* [The Journal of a Practicing Psychologist]. 15, 141-156 (rus).
2. Ball, G. A. (2015). Mediatory interparadigmalnogo vzaimodejstvija v issledovanijah kultury [The Mediators of Interparadigm Interaction in the Explorations of Culture]. *Psihologija tretjogo tysjacheletija (materialy konferencii)* [Psychology of the Third Millennium (materials of the conference)]. Dubna, State University, 22-25 (rus).
3. Levit, L. Z. (2014). Individualnyj potentsial I jego realizatsija: dvusistemnaya koncepcija (v dvukh chastyakh) [Individual Potential and its Realization: Dual-system Conception (in two parts)]. Minsk : RIVSH (rus).
4. Levit, L. Z. (2014). Ispolzovanije metodov vyboroky perezhivanij (ESM) v issledovanijakh schastja [The Usage of the ESM Methods in the Explorations of Happiness]. *Minsk: RIVSH* (rus).
5. Levit, L. Z. (2015). V kazhdoi izbushke svoji pogremushki: escho raz o sblizhenii dvukh podhodov v psihologii [Every Hut Has its Own Toys: Once More About Making Nearer of Two Approaches in Psychology]. *Materialy Mezhdunarodnoj konferencii "Nauka v epohu disbalansov"* [The Materials of the International Conference "Science in the Age of Disbalance"]. Kijev: Tsentr Nauchnih publikatsij, [Kijev: The Centre of Scientific Publications], 105-112 (rus).
6. Levit, L. Z. (2016). Psihologiya: vozmozhnost' okonchatel'noi teorii [Psychology: possibility of the ultimate theory]. *Prikladnaya psihologiya i psichoanaliz: elektronnyi nauchnyi zhurnal* [Applied psychology and psychoanalysis: an electronic scientific journal], 3 (rus). Rezhim dostupa: <https://ppip.idnk.ru/index.php/component/content/article/39-2011-02-24-12-27-14/3-2016/782-levit-l-z> (data obraschenija 17.02.2017) (rus).
7. Levit, L. Z. (2016). Lichnostno-orientirovannaja koncepcija schastja kak okonchatelnaja psihologicheskaja teorija: desjat glavnyh pricin [Person-oriented Conception of Happiness as the Ultimate Psychological Theory: Ten Main Reasons]. *Socialnyi Psiholog* [Social Psychologist], 2 (32), 18-23 (rus).
8. Levit, L. Z. (2016). Egoisticheskaya motivatsija: eksperimentalnyje rezultaty I teoreticheskij diskurs [Egoistic Motivation: Experimental Results and Theoretical Discourse]. *Psihologija obuchenija* [The Psychology of Teaching], 1, 4-17. (rus).
9. Levit, L. Z. (2016). Deklaracija vseobshego egoisma: myslennyj eksperiment [The Declaration of the Universal Egoism: Mental Experiment]. *Vestnik OmGU. Serija "Psihologija"* [The Herald of Omsk State University. Psychology series, 3, 5-12 (rus).
10. Levit, L. Z. (2017). Istinnaja I lozhnaja lichnostnaja unikalnost [True and False Personal Uniqueness] *Psihologija tretjogo tysjacheletija (sbornik materialov)* [The Psychology of the Third Millennium (collected papers)] Dubna, State University "Dubna", 69-73 (rus).
11. Maslou, A. (2009). Motivatsiya i lichnost' [Motivation and personality]. 3-e izdanie. SPb. : Piter (rus).
12. Precht, R. (2013). Ja – eto ja? I esli da, to naskolko? [Me – is Me? And if Yes, Then, to What Extent?]. M: AST.
13. Right, R. (2012). Evolutsija boga [God's Evolution]. M. : EKSMO (rus).
14. Selje, H. (1982). Stress bez distressa [Stress Without Distress]. M: Progress (rus).
15. Spencer, H. (2008). Nauchnyje osnovanija nrvstvonnosti [Scientific Foundations of Morals]. M. : LKI (rus).
16. Freid, Z. (1991). Po tu storony principa naslazhdenija // Trudy raznyh let [Beyond the Pleasure Principle // The Collected Papers]. Tbilisi : Merani (rus).
17. Hitchens, C. (2011). (rus). Bog nje l'jybov [God is Not Love]. M. : ANF.
18. Shadrikov, V. D. (2010). Mir vnutrennej zhizni cheloveka [The Inner Life of Man]. M. : Logos (rus).
19. Compton, W. C. (1992). Are positive illusions necessary for self-esteem: a research note // *Person. Individ. Dif.*, V. 13, 12, 1343-1344.
20. Forest, J. J., Sicz, G. (1981). Pseudo-self-actualization // *Journal of Humanistic Psychology*, V. 21, 1, 77-83.

21. Frick, W. B. (2000). Remembering Maslow: Reflections on a 1968 interview. *Journal of Humanistic Psychology*, V. 40, 2, 128-147.
22. Goethals, G. R., Messick, D. M. & Allison, S. T. (1991). The uniqueness bias: Studies of constructive social comparison. *Social comparison: Contemporary theory and research*. Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates, 149-176.
23. Hartung, J. (2002). So be good for goodness' sake. *Behavioral and Brain Sciences*, V. 25, 261-263.
24. Kavka, G. (1986). *Hobbesian Moral and Political Theory*. Part II. Princeton: Princeton University Press.
25. Krebs, D. (2002). Adaptive altruistic strategies. *Behavioral and Brain Sciences*. V.25, 265-266.
26. Lacey, H. (2002). Teleological behaviorism and altruism. *Behavioral and Brain Sciences*. V.25, 266-267.
27. Lane, T. J., Flanagan, O. (2013). Neuroexistentialism, eudaimonics, and positive illusions. *Mind and Society: Cognitive Science Meets the Philosophy of the Social Sciences*. Springer Publishers: 2013, 1-28.
28. Medlin, B. (2012). Ultimate principles and ethical egoism. *Australasian Journal of Philosophy*. V. 35-2, 111-118.
29. Mook, D. G. Why Can't Altruism Be Selfish? *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*. [Electronic resource] – Mode of access: [http://dx.doi.org/10.1207/s15327965pli0202\\_9](http://dx.doi.org/10.1207/s15327965pli0202_9) (Date of access: 07.02.2013), 139-141.
30. Psychological Egoism [Electronic resource] – Mode of access: <http://www.iep.utm.edu/> – Date of access: 03.02.2010.
31. Taylor, S. E., Brown, J. D. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*. V. 103, 2, 193-210.
32. Walker, J. I. The Philosophy of Egoism [Electronic resource] – Mode of access: [http://dwardmac.pitzer.edu/anarchist\\_archives/coldoffthe presses/walker/egoism.html](http://dwardmac.pitzer.edu/anarchist_archives/coldoffthe presses/walker/egoism.html) – Date of access: 07.01.2010.
33. Wallach, M. A., Wallach, L. (1983). *Psychology's Sanction for Selfishness: The Error of Egoism in Theory and Therapy*. San Francisco : Freeman.

### **Leonid Levit**

#### **GOOD AND EVIL, LIFE AND DEATH: SCIENTIFIC DISCUSSIONS WITH G. A. BALL**

*The manuscript is dedicated to the memory of Professor G. A. Ball – the outstanding scientist and psychologist. We represent the main topics, the content and the results of scientific discussions with G. A. Ball in the recent years. The author regards the category of good in the context of interrelationship between three main, eternal values (truth, good and beauty) which is widely accepted in philosophy. The proneness of human mind for positive illusions, discovered by neuroscience in the last decades, enables to separate between true and not true good. The author demonstrates the possibilities of his dual system and multilevel «Person-Oriented Conception» of Happiness as well as the main results of his experimental explorations. Their implementation enabled us to move forward significantly in studying the problems of good and evil, of altruism and egoism, of life and death. All of these themes represented the focus of G. A. Ball's interest in his scientific work. There also open new possibilities for the rapprochement between the natural sciences and the humanistic approaches in modern psychology.*

**Keywords:** *altruism, humanism, good and evil, self-realization, systemic approach, happiness, egoism.*

УДК 81'23

doi: 10.15330/ps.8.1.200-206

### **Наталія Акімова**

Кропивницький інститут державного та муніципального управління  
[natasha-shadow@rambler.ru](mailto:natasha-shadow@rambler.ru)

#### **СВІДОМІСТЬ: ВИЗНАЧЕННЯ ТА СТРУКТУРА**

*Метою статті є розробка критеріїв для визначення свідомості та її структурування. Для цього використано групу теоретичних методів, зокрема узагальнення, аналіз та синтез, описовий (прийоми логіко-психологічних й опозиційних інтерпретацій, словникової дефініції, компонентного аналізу та ін.), корелятивний та концептуальний аналіз, класифікацію. У результаті проаналізовано та систематизовано доробок відомих радянських вчених з питання визначення та структури свідомості. Зокрема, окреслені концепції свідомості С. Л. Рубінштейна, Б. Г. Ананьєва, О. М. Леонтьєва, А. В. Петровського, О. Р. Лурії, Л. С. Виготського. Також представлено популярні структури свідомості, репрезентовані у сучасних підручниках та в Інтернеті, висвітлено їх переваги та недоліки. У висновках представлена позиція автора щодо сучасного визначення свідомості та її структурування. Визначено, що у дефініції свідомості мають бути зазначені родо-видова віднесеність, зміст і структура та, можливо, функції. Пропонується*



розглядати свідомість як рівень психіки, що містить оцінки, ставлення та ідеали щодо навколишнього світу та самого себе. Відповідно структурно свідомість представлена двома аспектами: свідомістю щодо інших та самосвідомістю, кожен з цих аспектів містить оцінки, ставлення та ідеали.

**Ключові слова:** свідомість, самосвідомість, визначення, структура, психіка, особистість.

**Вступ.** Дослідження психологічних явищ обов'язково торкаються проблеми свідомості. Термін «свідомість» вперше використав французький вчений Р. Декарт (1596 – 1650), який вкладав у це поняття особливу здатність душі, інтелектуальну діяльність суб'єкта, що проектує світ, ототожнював її з мисленням [4, с. 212]. Всесвітньо відомий психолог Л. С. Виготський у своїй класичній доповіді «Проблема свідомості» зазначав на початку минулого століття «Психологія визначала себе як наука про свідомість; але про свідомість психологія майже нічого не знала» [2]. Прошло майже століття. До вирішення цієї проблеми долучилися такі видатні вчені, як З. Фрейд, В. Джеймс, Б. Г. Анан'єв, О. М. Леонтьєв, А. В. Петровський, О. Р. Лурія та ін. Проте досі не існує ані єдиної загально визнаної дефініції «свідомості», ані чітких уявлень щодо її структури. Загалом, можна констатувати, що проблема свідомості у сучасній психології розроблена недостатньо.

**Мета статті та методи.** Метою цієї статті є акцентування проблеми свідомості, з'ясування критеріїв для визначення свідомості та її структурування. Для цього використовується низка теоретичних методів, зокрема узагальнення, аналіз та синтез, описовий (прийоми логіко-психологічних й опозиційних інтерпретацій, словникової дефініції, компонентного аналізу та ін.), корелятивний та концептуальний аналіз, класифікацію.

**Аналіз досліджень та виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів.** Майже у кожного знаного психолога є власна концепція свідомості, усі вони заслуговують на увагу та потребують структурування і систематизації. На сучасному активному рівні розвитку психологічної науки не було здійснено серйозних консолідуючих досліджень з цього приводу. Формат статті не дозволяє висвітлити усі цікаві розробки, тому почнемо з систематизації найбільш відомих та ґрунтовних вітчизняних праць.

Згідно з поглядами Л. С. Виготського «свідомість є «багаторазове заломлення» рефлексів» [2, с. 17]. У статті «Свідомість як проблема психології поведінки» він доводить існування свідомості, аргументуючи її своєрідністю поведінкових реакцій на один і той самий подразник. Зазначена робота ґрунтується на психофізіологічних розробках І. П. Павлова та інших тогочасних фізіологів і критикує загальну концепцію біхевіористів. Проте в описі свідомості Л. С. Виготський дуже обережний, зазначаючи, що «усвідомлення своїх переживань і означає не що інше, як наявність їх в якості об'єкта (подразника) для інших переживань» [2, с. 17]. Нагадаємо, що роботи вченого публікувалися у часи зміцнення радянської влади на фоні марксистської боротьби з ідеалізмом. У пізніх працях він ще кілька разів згадує це поняття: «свідомість – це рефлексія суб'єктом дійсності своєї діяльності, самої себе... Свідомо те, що передається як подразник на інші системи рефлексів і викликає в них відгук... Свідомість є ніби контакт з самим собою...» [3]. Проте операціоналізації поняття «свідомість» у працях Л. С. Виготського ми не знаходимо.

Більш детально поняття свідомості представлено у працях С. Л. Рубінштейна, який співвідносить його з категорією психіки як «форму психіки» [9, с. 134], визначає основними проявами «цілеспрямованість дій, що будується на передбаченні і відповідно до мети» [9, с. 134], зазначає двосторонній зв'язок з мовленням: «усвідомлювати означає відображати об'єктивну реальність за допомогою об'єктивованих у слові суспільно напрацьованих узагальнених значень» [9, с. 149], мовлення – «форма свідомості» [9, с. 149]. Вчений формулює непряме визначення: «Наявність у людини свідомості позначає, власне, що у неї в процесі життя, спілкування, навчання склалася чи складається така сукупність об'єктивованих у слові, більш чи менш узагальнених знань, за допомогою яких

вона може усвідомлювати навколишнє і саму себе, впізнавати явища дійсності через їх співвідношення з цими знаннями» [9, с. 150]. Відповідно для С. Л. Рубінштейна свідомість – це форма психіки, що існує у формі знань, які акумулюються у значеннях слів, виражається у мовленні, вона виконує функції усвідомлення (на жаль, вчений не пояснює, що вкладено в це поняття) та упізнання. Значну увагу дослідник приділяє розвитку свідомості у філогенезі, але не систематизує компоненти та не уточнює структуру свідомості.

У концепції О. М. Леонтьєва свідомість постає «лише в формі психічного образу, що відкриває суб'єкту навколишній світ; на більш пізньому етапі предметом свідомості стає також і діяльність, усвідомлюються дії інших людей, а через них і власні дії суб'єкта. Породжуються внутрішні дії та операції, які відбуваються в розумі» [7]. У зазначеному розумінні у складі свідомості виокремлюється образ світу та діяльності, також диференціюється зовнішня та внутрішня діяльність свідомості (хоча ці компоненти не достатньо конкретизовані). Вчений структурує свідомість, виокремлюючи 3 складові: чуттєву тканину свідомості, значення і особистісні смисли [7], проте не зазначає їх зв'язок з діяльністю, про яку він писав раніше. У підручниках з психології трапляється визначення, яке пов'язує з авторством О. М. Леонтьєва: «Свідомість – вища, властива тільки людині і зв'язана з мовою функція мозку, що полягає в узагальненому оцінному і цілеспрямованому відображенні і конструктивно-творчому перетворенні дійсності, в попередній розумовій побудові дій і передбаченні їх результатів, в розумному регулюванні і самоконтролі поведінки людини» [7]. У такому розумінні свідомість – це вже не психічний образ, а функція мозку. Істотним для досліджень свідомості є функції, виділені О. М. Леонтьєвим, до яких належать відображення, регулювання, рефлексія, креативна та духовна.

У розробках Б. Г. Ананьєва свідомість – це знання (що зближує його розуміння з поглядами С. Л. Рубінштейна), зокрема «динамічне співвідношення чуттєвих і логічних знань, їх система, що працює як єдине ціле та визначає кожне окреме знання. Свідомість як активне відображення об'єктивної дійсності є регулювання практичної діяльності людини в навколишньому світі» [1]. Отже, можна виокремити пасивний (знання) і активний (регулювання поведінки) компоненти свідомості.

У своїй основній праці «Мова і свідомість» О. Р. Лурія майже не розкриває поняття «свідомість», лише зазначаючи, що свідомість – «відображення у внутрішньому світі зовнішнього» [8, с. 24]. Свідомість, як і в працях С. Л. Рубінштейна, виявляється через мову, зокрема через значення слів та смисли, що виникають у контексті комунікації [8, с. 54].

Узагальнюючи зазначені концепції, спробуємо встановити, які компоненти мінімально необхідні та мають бути обов'язково висвітлені у будь-якому визначенні, зокрема і свідомості. Певно, родо-видова віднесеність, суть і структура та, можливо, функції.

Щодо першого компоненту визначення, то Л. С. Виготський описує свідомість як внутрішній подразник (таке розуміння видається нам дещо спрощеним), О. М. Леонтьєв відносить її до функцій мозку (непослідовно переходячи від мозку одразу до свідомості, ігноруючи або змішуючи з поняттям психіки), у дефініціях О. Р. Лурії та Б. Г. Ананьєва цей компонент відсутній. Тому вважаємо за доцільне звернутися до визначення С. Л. Рубінштейна, де свідомість розглядається як форма психіки.

Щодо другого компоненту визначення, то питання структури заслуговує на окрему увагу. Класики психології не зосереджувалися на цьому (окрім О. М. Леонтьєва), але їхні праці стали підставою для розробки багатьох варіантів структурування свідомості.

Ідеї щодо структури свідомості, запропоновані О. М. Леонтьєвим, набули подальшого розвитку у працях В. П. Зінченка [6], де запропоновано поділ на чуттєву та біодинамічну тканину на буттєвому та рефлексивному рівнях, до складу свідомості належать реактивність, керованість, чуттєвість, пластичність, а також значення та смисли.

На нашу думку, така структура є досить складною і заплутаною. Критерії, що покладені в основу цієї систематизації, викликають сумніви, зокрема поділ на чуттєву і біодинамічну тканину (скоріше така класифікація доречна щодо мозку, ніж до свідомості), слабкий зв'язок значення з іншими компонентами, неоднорідність схеми тощо.

Не менш поширеною є структура А. В. Петровського [6], яка відображає дихотомічний поділ свідомості на рівень знань та дій, вона є досить прозорою та зрозумілою. Структура свідомості поділяється на психологічну (сукупність знань про навколишній світ, розрізнення суб'єкта і об'єкта психічного відображення, забезпечення цілепокладальної діяльності, ставлення) та функціонально-психологічну (відчуття, сприйняття, пам'ять, мислення, уява), що об'єднані мовленням. Але компоненти психологічної структури, на жаль, є різномірними (сукупність знань і ставлення), компонент «забезпечення цілеспрямованої діяльності» скоріше функціональний, ніж психологічний, іноді непослідовними (на схемі зазначені усі психічні процеси, крім уваги) тощо.

Також у сучасних підручниках та в Інтернеті представлені й інші варіанти структури свідомості. Зокрема, досить популярною є схема, представлена у посібнику з філософії В. Ільїна та О. Машенцева [5], де до структури свідомості віднесено інтелект, волю, емоції, мотивацію, а у середині зазначено – самосвідомість. Перевагою такої структури, на нашу думку, є розміщення у центрі самосвідомості, недоліком є відсутність очевидного зв'язку між інтелектом та мотивацією, не зовсім обґрунтованим виглядає диференціація волі та мотивації.

Втім у літературі часто можна зустріти структури свідомості, що зовсім позбавлені логіки, наприклад, інша схема з того ж підручника В. Ільїна та О. Машенцева [5], де до структури свідомості чомусь віднесено несвідомий компонент – підсвідомість, розрізняються емоції та переживання, мотиви та спонукання тощо. Свідомість поділяється на самосвідомість (пам'ять, інформація, пізнання) та підсвідомість (інстинкти, потяги), що перетинаються на рефлексії, яка призводить до осмисленості, емоцій, переживань, мотивів, спонукань, постановки цілей, волі, реалізації цілей тощо.

Логічно необґрунтованою є також наступна структура з іншого підручника філософії [11], де до свідомості віднесена пізнавальна сфера, вольова сфера, поєднана з цінностями тощо. Структура свідомості включає три компоненти: пізнавальну сферу (чуттєві процеси, раціональне мислення), емоційну сферу (емоції, внутрішні почуття?) та ціннісно-вольову сферу (внутрішні цілі та духовні зусилля для їх досягнення).

Логічна неузгодженість помітна у наступній чотирьохкомпонентній структурі [10], де виокремлено знання, ставлення, цілеспрямованість діяльності та самосвідомість, ці елементи співвідносні з класифікацією А. В. Петровського. Недоліком цієї схеми є змішування одиниць різних рівнів (знання, ставлення та цілеспрямованість діяльності), відсутність зв'язку між знаннями та самосвідомістю, чітких критеріїв побудови.

Загалом, розмаїття визначень та структур свідомості свідчить про те, що сучасна психологія ще далека від побудови цілісної концепції. На основі проаналізованих структур маємо встановити загальні компоненти свідомості, що присутні у схемах різних авторів:

- рефлексія як відображення навколишнього світу і себе (Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн, О. М. Леонтьєв, О. Р. Лурія, В. П. Зінченко (прямо не зазначає, проте вказує на наявність у структурі свідомості предметів та операцій), А. В. Петровський (картина світу, образ минулого), хоча це скоріше функція, ніж складова свідомості);
- цілеспрямованість (С. Л. Рубінштейн, О. М. Леонтьєв, А. В. Петровський, О. Сергійєнкова та ін.) – певно, є характеристикою свідомості, а не її компонентом;
- передбачення (С. Л. Рубінштейн, О. М. Леонтьєв (розумова побудова дій), А. В. Петровський (образ майбутнього) теж скоріше є функцією;
- знання (С. Л. Рубінштейн, Б. Г. Ананьєв, В. П. Зінченко (предмети, операції), А. В. Петровський, автори сучасних підручників з загальної психології, молоді вчені);

- діяльність у розумі (О. М. Леонт'єв), інтелектуальні продукти (А. В. Петровський) – ці положення надто абстрактні, щоб визначити, чи належать вони до структури, чи до функцій;
- значення та смисли (О. М. Леонт'єв, О. Р. Лурія, В. П. Зінченко);
- зв'язок із мовленням (О. М. Леонт'єв, О. Р. Лурія, А. В. Петровський) очевидно є ознакою, а не компонентом свідомості;
- оцінки, ставлення (О. М. Леонт'єв, А. В. Петровський, О. Сергієнкова та ін.);
- регулювання поведінки (О. М. Леонт'єв, Б. Г. Анан'єв, В. П. Зінченко та ін., що виокремлюють установки і наміри) теж є функцією;
- чуттєвість (О. М. Леонт'єв, В. П. Зінченко, А. В. Петровський) є досить неконкретизованою ознакою психіки, а не лише свідомості;
- самосвідомість (А. В. Петровський (розрізнення об'єкта і суб'єкта діяльності), В. Ільїн та О. Машенцев, О. Сергієнкова та ін.);
- психічні процеси та інтелект (В. Ільїн та О. Машенцев);
- мотивація та воля, почуття та емоції (В. Ільїн та О. Машенцев).

Поодинокими компонентами свідомості визначають такі її риси, як пластичність (В. П. Зінченко) та функції як реактивність (В. П. Зінченко), творче перетворення дійсності (О. М. Леонт'єв), упізнання дійсності (С. Л. Рубінштейн), останнє ми зараз розглядаємо в контексті пам'яті.

Таким чином, щодо структури свідомості поділяємо деякі погляди О. М. Леонт'єва, А. В. Петровського та їхніх послідовників, що виокремлюють як її компоненти оцінки та ставлення. У вигляді робочої гіпотези пропонуємо визначити основні складові свідомості наступним чином. У будь-якій свідомості є місце для самосвідомості, отже, візьмемо це за аксіому. Якщо існує свідомість щодо себе (рефлексивна), то логічно виділити свідомість щодо інших (феноменологічна). І та, і інша, певно, містять однакові компоненти:

– оцінки (термін «знання», який використовували відомі вчені, видається нам занадто ґрунтовним, знання – об'єктивні, а свідомість – суб'єктивна, термін «поняття» належить до мислення, що відноситься до пізнавальної сфери, на противагу якій виокремлюють особистісну сферу, до якої належить свідомість). У свідомості містяться не знання як такі, а оцінки тих чи інших явищ, що визначають їх цінність для особистості. У певному сенсі усвідомити означає оцінити позитивно, негативно чи нейтрально;

– ставлення: оцінка зумовлює специфічне ставлення людини до тих чи інших явищ об'єктивного світу чи самої себе. Ставлення виражається у всіх видах діяльності, зокрема і в мовленнєвій;

– ідеал: оцінки і ставлення до навколишнього і себе формують ідеальні образи у свідомості особистості. Людина схильна порівнювати усе з власними ідеалами, коригуючи та змінюючи при цьому навколишніх частіше, ніж власні ідеали.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Отже, на сучасному етапі розвитку психологічної науки, пропонуємо розглядати свідомість як рівень психіки, що містить оцінки, ставлення та ідеали щодо навколишнього світу та самого себе.

*Таблиця 1.*

### Структура свідомості

Свідомість	
Свідомість щодо інших (феноменологічна)	Самосвідомість (рефлексивна)
оцінки	оцінки
ставлення	Ставлення
Ідеали	Ідеали

Зазначене твердження не можна вважати визначенням, оскільки йому бракує функціонального аспекту. Проаналізувати та систематизувати функції свідомості плануємо у наступних публікаціях.

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – М. : Наука, 1977. – 379 с.
2. Выготский Л. С. Проблема сознания. Собрание сочинений / Л. С. Выготский. – М. : Наука, 1982-1984. – 488 с.
3. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. – М. : Наука, 1960. – 498 с.
4. Головатий М. Ф. Політична психологія: підруч. / М. Ф. Головатий. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 400 с.
5. Ильин В. Философия в схемах и комментариях [Электронный ресурс] / В. Ильин, А. Машенцев // Евразия. – Режим доступа: <http://eurasianland.ru/txt/ilyin/28.htm> (дата звернення 14.08.2017).
6. Компоненты сознания [Электронный ресурс] // Вестишки.ру. – Режим доступа: <http://vestishki.ru/node/741> (дата звернення 14.08.2017).
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Электронный ресурс] / А. Н. Леонтьев // psy.msu.ru. – Режим доступа: <http://www.psy.msu.ru/people/leontiev/dsl/4-1.html> (дата звернення 14.08.2017).
8. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.
9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.
10. Сергієнкова О. Загальна психологія / О. Сергієнкова, О. Столярчук, О. Коханова, О. Пасека. – К. : Центр навчальної літератури, 2012. – 296 с.
11. Учебное пособие по философии [Электронный ресурс] // i-marketinga.net. – Режим доступа: <http://i-marketinga.net/uchebnoe-posobie-po-filosofii/> (дата звернення 14.08.2017).

#### REFERENCES

1. Anan'yev, B. G. (1977). O problemakh sovremennogo chelovekoznaniiya [About the problems of modern human science]. Moscow : Nauka (rus).
2. Vygotskiy, L. S. (1982-1984). Problema soznaniya. Sobraniye sochineniy [The problem of consciousness. Collected Works]. Moscw : Nauka (rus).
3. Vygotskiy, L. S. (1960). Razvitiye vysshikh psikhicheskikh funktsiy [Development of higher mental functions]. Moskwa : Nauka (rus).
4. Holovatyy, M. F. (2009). Politychna psykhohohiya: pidruch [Political psychology: textbook]. Kyiv. : Tsentr uchbovoyi literatury (ukr).
5. Il'in, V., Mashentsev, A. Filosofiya v skhemakh i kommentariyakh [Philosophy in schemes and comments] [Elektronnyj resurs]. In *Yevraziya* [Eurasia]. Rezhym dostupu: <http://eurasianland.ru/txt/ilyin/28.htm>. (data zvernennja 14.08.2017) (rus).
6. Komponenty soznaniya [Components of consciousness] [Elektronnyj resurs]. In *vestishki.ru*. Rezhym dostupu: <http://vestishki.ru/node/741>. (data zvernennja 14.08.2017) (rus).
7. Leont'yev, A. N. Deyatel'nost'. Soznaniye. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality] [Elektronnyj resurs]. In *psy.msu.ru*. Rezhym dostupu: <http://www.psy.msu.ru/people/leontiev/dsl/4-1.html> (data zvernennja 14.08.2017) (rus).
8. Luriya, A. R. (1979). Yazyk i soznaniye [Language and Consciousness]. Moskwa : Izd-vo Mosk. un-ta. (rus).
9. Rubinshteyn, S. L. (2002). Osnovy obshchey psikhologii [Basics of General Psychology]. SPb. : Piter. (rus).
10. Serhiyenkova, O., Stolyarchuk, O., Kokhanova, O., Pasika, O. Zahal'na psykhohohiya: pidruchnyk [General psychology: textbook]. [Elektronnyj resurs]. In *studbooks.net*. Rezhym dostupu: <http://studbooks.net/26492/psihologiya/soznanie> (data zvernennja 14.08.2017) (ukr).
11. Uchebnoye posobiye po filosofii [Textbook on Philosophy] [Elektronnyj resurs]. In *i-marketinga.net*. Rezhym dostupu: <http://i-marketinga.net/uchebnoe-posobie-po-filosofii/> (data zvernennja 14.08.2017) (rus).

*Nataliia Akimova*

#### CONSCIOUSNESS: DEFINITION AND STRUCTURE

*The purpose of the article is to develop criteria for determining of consciousness and its structuring. A group of theoretical methods was used for this, in particular generalization, analysis and synthesis, descriptive (techniques of logical-psychological and oppositional interpretations, vocabulary definition, component analysis, etc.), correlation and conceptual analysis, classification. As a result, the works about the question of consciousness determination and structure of famous Soviet scientists, classics of psychology is analyzed and systematized. In particular, the consciousness concepts of S.L. Rubinstein, B.G. Ananiev, OM Leont'ev, AV Petrovsky, O. R. Luria, and L. S. Vygotsky. Also some variants of the structure of consciousness are presented, that represented in modern textbooks and on the Internet. Their advantages and disadvantages are accented. The author's position on modern definition of consciousness and its structuring is presented in the conclusions. It is determined that in the generic formulation of consciousness definition should be indicated the essence and structure and, possibly, functions. The author proposes to consider consciousness as a level of psyche that contains valuation, attitudes and ideals about*

*the world and us. Accordingly, consciousness structure is represented by two aspects: consciousness of others and self-conscience, each of these aspects contains valuation, attitudes and ideals.*

**Keywords:** *consciousness, self-conscience, definition, structure, psyche, personality.*

УДК 159.923.2

doi: 10.15330/ps.8.1.206-214

**Оксана Паркулаб**

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

oksparkulab@ukr.net

## **ЕКЗИСТЕНЦІЙНА ПОЗИЦІЯ КОНСУЛЬТАНТА ЯК ПРОФЕСІЙНИЙ ВИБІР**

*У статті показано особливості вибору теоретичної орієнтації консультанта залежно від погляду на природу людини. Розкрито екзистенційний підхід до консультування, що вивчає головно ті людські можливості та потенції, яким не приділяється або мало приділяється уваги в класичній та позитивістській теоріях. Обґрунтовано його переваги над іншими терапевтичними напрямками й визначено спектр можливостей екзистенційного консультування для психологів, представників інших наукових шкіль. З'ясовано, що екзистенційні ідеї з різною мірою повноти та послідовності виявилися близькими багатьом психотерапевтам, у тому числі й тим, хто не вважається прихильником цього напрямку психології. Підкреслено, що вихідним пунктом adeptів екзистенціалізму є переконання про важливість допомоги індивіду в розвитку й посиленні його здатності відповідати вимогам життя. Визначено основні завдання консультанта, що мають враховувати екзистенційно орієнтовані психологи у взаємодії з клієнтами, та сформульовано першочергове завдання, яке полягає не у вивченні самої особистості, а в дослідженні досвіду її переживання людського існування як такого (його прояснення та розуміння). Описано техніки, які застосовують екзистенціалісти, та аргументовано їх позитивний терапевтичний ефект у разі збалансованого поєднання методів вислуховування та впливу.*

**Ключові слова:** *терапевтичний підхід, людське існування, екзистенційне консультування, екзистенційно орієнтований психолог, методи психологічного консультування.*

**Постановка проблеми.** Екзистенційно-гуманістична психологія вивчає головно ті людські можливості та потенції, яким не приділяється або мало приділяється уваги в класичній та позитивістській теоріях. Йдеться про такі феномени людської екзистенції, як творчість, кохання, самотність, становлення, особистісний ріст, самоактуалізація, турбота, свобода, відповідальність тощо.

У процесі психологічної допомоги консультанти застосовують різні підходи для розвитку власної теоретичної орієнтації. Цьому сприяє нагромаджений досвід практичної роботи, що зумовлює такі їх фахові потреби, як доповнення, розширення й поглиблення науково-теоретичної бази. Ми слідом за іншими відомими вченими обстоюємо позицію, згідно з якою кожен психолог може бути екзистенційно орієнтованим незалежно від того, до adeptів якого концептуального підходу він належить. Це стало можливим завдяки тому, що екзистенційні ідеї з різною мірою повноти та послідовності виявилися близькими багатьом психотерапевтам, у тому числі й тим, хто не вважає себе прихильником цього напрямку психології.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Ґрунтовно вивчаючи різні підходи до консультування й психотерапії, можна виявити, що більшість із них має прогалини в концептуальній структурі [5]. Тому науковці вибирають для досліджень окремі елементи теорій, які вони вважають найбільш доцільними та важливими, тим самим надаючи перевагу інтеграції або еkleктичності. Американські науковці пропонують три шляхи для розвитку власної теоретичної концепції практичного психолога [1]:

1) еkleктизм (фахівці визнають переваги багатьох методів і теорій та застосовують їх у роботі з різними випадками звернень клієнтів за психологічною допомогою). Про поширеність цього підходу свідчить те, що приблизно половина практичних психологів і психотерапевтів, за їх зізнаннями, застосовують його;

2) прихильність до однієї теорії (консультанти не розглядають альтернативні підходи, а дотримуються окремо взятої загальновідомої терапевтичної орієнтації);

3) узагальнена теорія, або «систематичний еклектизм» (психологи розвивають свою власну теорію психологічної допомоги, намагаючись поєднати частини різних теорій на основі системності й узгодженості).

За даними Й. О. Прохазки й Дж. Норкросса (Цит. за. : [6, с. 454]), останню стратегію застосовують 38 % американських фахівців, які працюють у сфері охорони психічного здоров'я (психологи, консультанти, психіатри, соціальні працівники). Інші дослідники цієї проблеми в США дійшли висновку, що близько половини практикуючих психологів і терапевтів вважаються прихильниками еклектизму [1].

Багатьом сучасним консультантам вдається одночасно дотримуватися певної теоретичної орієнтації та узагальненої теорії. До цього їх спонукає бажання допомогти клієнтові, реакція якого може бути неочікуваною. Зважаючи на це, іноді доцільно впроваджувати альтернативну психологічну концепцію, при цьому поважати світогляд або теорію, яка відрізняється від власної, та навчитися своєчасно обирати різні психологічні підходи, які можна поєднати на користь клієнта.

Р. Кочюнас зазначав, що кожен консультант на основі практики «конструює» свою теорію, яка зазвичай спирається на вже відомі теоретичні парадигми або орієнтації, – психоаналітичну, поведінково-когнітивну, екзистенційно-гуманістичну. При цьому вказував на вирішальне значення у виборі теоретичної орієнтації консультанта його погляду на природу людини. Від нього залежать відповіді на запитання: що є людина? Які вроджені тенденції їй властиві? Яким є її особистісний вибір? Чи завжди вона залишається вільною? Якими є передумови зміни людини і як відбуваються трансформації? На основі розгорнутих відповідей на ці запитання можна зробити висновок про розуміння консультантом структури особистості, її потенціалу, детермінації поведінки, перспективи нормального розвитку тощо [3].

**Виокремлення невіршених частин загальної проблеми.** Більшість науковців зазначає, що немає єдиного правильного шляху у виборі теоретичної орієнтації, хоча деякі з них наполягають на визначеності в цьому питанні. Сьогодні практичні психологи переконані, що кожна теорія по-своєму ефективна для різних клієнтів, тому займають більш конструктивну позицію – вивчити декілька теорій і методів психологічного консультування. Якщо розглядати вплив екзистенціалізму на психологію, то вважаємо, що він не обмежувався появою власне екзистенційного напрямку, позаяк чимало психологічних шкіл тією чи іншою мірою асимілювали ці ідеї (гуманістичний психоаналіз, когнітивна терапія, арт-терапія, позитивна психотерапія та ін.).

Нині чимало досвідчених консультантів використовують екзистенційні концепти, не маючи цілісного їх розуміння. Ця ситуація зумовлена тим, що в основу екзистенційної орієнтації покладено глибоко інтуїтивний, а не емпіричний підмурівок. Відомий американський психолог І. Ялом визначав екзистенційну терапію як динамічний терапевтичний підхід, що фокусується на базисних проблемах існування людини [9]. Щоправда, існує деяка відмінність між європейською й американською екзистенційною традицією. Якщо перша завжди підкреслювала людські обмеження і трагічний бік існування, то друга цікавилася питаннями розвитку потенціалу й самореалізацією особистості, вивчала пікові переживання, Я-Ти стосунки тощо.

Стаття має на меті з'ясування особливостей екзистенційного підходу до консультування, обґрунтування його переваг над іншими терапевтичними напрямками, розкриття можливостей екзистенційного консультування для психологів, представників інших наукових шкіл, а відтак ознайомлення з техніками, яким надають перевагу екзистенціалісти, та визначення завдань екзистенційно орієнтованих консультантів у їхній взаємодії з клієнтами.

**Виклад основного матеріалу.** В центрі уваги екзистенційного консультанта – вивчення унікального й неповторного світу клієнта, суб'єктивного досвіду його

переживань, підтримка в ухваленні рішень щодо життєвого вибору. При цьому людина має усвідомити свої внутрішні конфлікти з урахуванням існуючих екзистенційних проблем, пов'язаних зі смертю, свободою, ізоляцією та безглуздістю; а також ідентифікувати неадекватні механізми захисту і зрозуміти негативні наслідки їхнього впливу [9].

Авторитетні вчені зазначають, що екзистенційне консультування – це передусім один із підходів до розгляду людського існування, а не певним чином окреслена система терапевтичного впливу. Людина – не механічна істота, тому її поведінку не можна об'єктивувати, прорахувати і звести до однієї простої схеми на кшталт "стимул – реакція". Все набагато складніше з тієї причини, що сама людина є суб'єктом пізнання, разом з її унікальним і неповторним внутрішнім світом. На відміну від екзистенціалізму в біхевіоральній терапії, приміром, не існує ніякого особистісного сенсу.

При визначенні мети екзистенційного консультування це треба враховувати, як і те, що психолог не намагатиметься відтворити ранній досвід та проаналізувати витіснені конфлікти (психоаналіз); досягти особистісних змін (клієнт-центрована терапія) чи трансформувати життєві цілі (адлеріанський підхід). Вихідним пунктом міркувань екзистенціалістів є переконання, що набагато важливіше допомогти індивіду в розвитку й посиленні його здатності відповідати вимогам життя. Тому своє першочергове завдання вони вбачають не у вивченні самої особистості, а досвіду її переживання людського існування як такого (його прояснення та розуміння).

Як зазначала відомий англійський психотерапевт Е. ван Дорцен, екзистенційна робота повинна бути спрямована на те, щоб у процесі терапії надати людині більше фахових знань та особистої свободи. Йдеться, перш за все, про ті випадки, які потребують вивчення життєвих проблем, з якими стикається клієнт, а також труднощів, розчарувань і екзистенційних криз. При цьому вирішувати важливі питання потрібно у специфічній, конкретній та індивідуальній формі, позаяк усякі узагальнення, абстракції та наслідування вважатимуться малоєфективними. Загалом науковець робить акцент на тому, що дуже важливо, щоб клієнти «добре відчували, як їм прожити життя і як зрозуміти його» [2].

Зі сказаного випливає, що екзистенційний підхід не має на меті застосовувати до людини медичну модель допомоги, оскільки клієнтами є психічно здорові індивіди. Навіть якщо вони почуваються дезорієнтованими, духовно спустошеними та психологічно виснаженими через те, що безладно живуть, не знайшли особистісний сенс і не мають бажання діяти. Ці люди описують своє існування й те, що з ними відбувається, метафорами: «збилися з правильного шляху», «заплуталися», «зайшли в глухий кут» тощо. Таким чином, за словами В. Франкла, вони потребують від терапії зцілення душі, а також розуміння й підтримки.

На практиці екзистенційні психологи завжди обстоювали необхідність застосовувати лише ті методи, які не призведуть до симптоматичного лікування клієнтів, що обмежує їхнє існування. Для них важливо надати людині допомогу в пошуку її власного вектору руху. Тому їхнє основне завдання полягає в тому, щоб усіляко заохочувати в клієнта появу інсайтів. Це допоможе йому осмислити свої цілі та наміри, а також ставлення до життя загалом. Така поведінка консультанта є проявом екзистенційної позиції, що передбачає присутність і залучення, або спів-участь і спів-творчість у життєвій ситуації клієнта під час взаємодії. Цей психолог намагається бути для клієнтів не пасивним спостерігачем, а глибоко зацікавленою людиною, яка прагне зрозуміти й відчути їхнє буття. При цьому він сконцентрований на тому, щоб допомогти клієнтам навчитися переживати своє існування як реальне.

Американський психолог Р. Мей, один із засновників екзистенційного консультування, переконаний, що екзистенційним є будь-який консультант, який, не зважаючи на наявні в нього технічні знання, може стосуватися клієнта так само, як одне існування стосується іншого [4]. Такого погляду дотримується і Е. Шостром, протиставляючи людині-маніпулятору людину-актуалізатора [8]. Якщо у першому



випадку індивід використовує інших як об'єктів, то в другому ставиться до них як до неповторних особистостей. У руслі цих міркувань П. Тілліх обстоював думку, що Я не може бути об'єктом розрахунків і маніпуляцій, бо інакше воно перестає бути Я і перетворюється в річ. Для того, щоби пізнати Я, необхідно взяти участь у ньому [7].

Погляди цих мислителів вплинули на розвиток феноменологічної думки у психології. Найважливішим було визнання того, що людина пізнає світ через здатність розмірковувати над власними переживаннями і, як уже зазначалося вище, стосунками, які відповідають найвищому особистісному рівню «Я–Ти», за М. Бубером. Згадана особливість відділяє нас від світу об'єктів і допомагає сприймати довколишнє через органи чуття іншої людини або через її свідомість. На практиці ми можемо скористатися таким підходом, коли нам потрібні реальні знання про автентичні особисті переживання дійсності замість або разом із їхнім вимірюванням та статистичними даними про людину.

У контексті сказаного важливо, щоби психолог не залишив поза увагою внутрішній світ переживань клієнта, його почуття й думки – все те, що становить духовне ядро особистості, те, чим вона є, як сказав би екзистенціаліст. У руслі цих міркувань італійський філософ-гуманіст Мірандола зазначав, що людина може досягти того, до чого вона прагне, і бути тим, ким вона хоче бути. Завдання консультантів – допомогти їй у цьому, враховуючи, що іноді об'єктивне й неупереджене знання про індивіда, його психологічний тип і прогнозовані поведінкові реакції залишають поза увагою саму особистість, її глибинне Я та шлях до самоусвідомлення, самопізнання й саморозвитку.

Консультант, працюючи з клієнтом, повинен уміти дивитися на світ очима клієнта, зберігаючи при цьому власне бачення. Для психолога це – можливість тимчасового проживання в перцептивному світі іншої людини для того, щоб відчуті ті приховані смисли, які вона не усвідомлює, або мало усвідомлює. Екзистенційно орієнтовані консультанти завжди повинні враховувати, що той смисл, який вони вкладають у слова, можуть по-іншому тлумачитися клієнтом і навпаки. При цьому їм не треба намагатися якомога точніше зрозуміти кожне його висловлювання – важливішим вважається вияв глибокої зацікавленості на шляху до пізнання внутрішнього світу клієнта.

Помічено, що у висловлюваннях клієнтів акцент робиться на певні значущі переживання. Тому консультативний контакт відбудеться, якщо психолог відреагує саме на них. Така його поведінка стає можливою за умови застосування методу активного слухання, або рефлексивного слухання, що передбачає використання вербальної комунікації для розуміння почутого, уточнення незрозумілого й продовження бесіди. Кваліфікований консультант невербально (за допомогою міміки, жестів, пози та рухів тіла) виявлятиме увагу до клієнта і не намагатиметься відволікати його розповідями про себе, без потреби не змінюватиме напрямок бесіди, не зупинятиме й не перебиватиме. Грубою помилкою невмілого психолога є зміна теми розмови та невміння почути клієнта. Наприклад:

Клієнт: Я розгублена. Чому завжди, коли я отримую свободу, на яку покладаю стільки надій, все завершується повним провалом?

Неуважний психолог: Гаразд, розкажіть мені про вашу невдалу спробу працевлаштування.

Екзистенційно орієнтований психолог: Спробуйте розтлумачити, що для вас зараз означає свобода?

Необхідність втручатися в розповідь клієнта виникає дуже рідко. Зазвичай, якщо до клієнта ставитися уважно, то він сам розповість усе, про що психологу важливо знати. Екзистенційно орієнтовані психологи розглядають турботу як стрижневу особистісну характеристику й важливий емоційний компонент спілкування під час інтерв'ю й консультування. Її основні комунікативні ознаки – візуальний контакт, мова жестів, тон голосу та невербальний супровід розповіді клієнта. Краще зрозуміти останній можна, якщо згадати відому метафору «парного танцю», запропоновану К. Роджерсом, в якому веде клієнт, а консультант слідує за ним.

Перевагою екзистенційного підходу до консультування над іншими є те, що він ґрунтується на вірі в людину, в її здатність жити творчо й цікаво, використовуючи свій багатий життєвий досвід. Тому психолог у процесі дослідження проблем і труднощів клієнта, прояснення його невдач і розчарувань, не займатиме позицію радника, основне завдання якого – навчити людину краще пристосовуватися до життя. Натомість важливо спробувати задовольнити її природну потребу більше дізнатися про власні правила та цінності, що сприятиме конструктивному самовираженню, поступовому створенню власного способу буття.

Таким чином, екзистенційно орієнтовані консультанти для відображення уявлень про стосунки з клієнтами використовують тріаду: присутність, автентичність і відданість. У такий спосіб вони, відмовляючись від ролі порадача, відкрито демонструють свої добрі наміри – вислухати й зрозуміти клієнта. При цьому залишаються на боці останнього й, використовуючи методи емпатійного вислуховування та відображення смислу, сприяють розвитку самосвідомості клієнта.

Консультування здійснюється на індивідуальній основі, між двома реально існуючими людьми. Тому важливим кроком у цьому тандемі є встановлення довірливих стосунків на рівні «консультант – клієнт». Це завдання першого етапу інтерв'ю має важливе значення для успішного консультативного процесу загалом. Після встановлення рапорту перед психологом постає наступне завдання – з'ясувати проблему клієнта. Для цього фахівець, як правило, застосовує відкриті та закриті запитання. Якщо в когнітивному консультуванні вони є важливим вербальним інструментом, то екзистенційно орієнтовані психологи цю техніку майже не застосовують, вважаючи, що запитання порушують паритет між ними і клієнтами, віддаючи ініціативу цілком у руки консультантів. Відтак екзистенціалісти пропонують альтернативний спосіб отримання інформації про клієнтів за допомогою мікротехніки підтримки, переказу та відображення почуттів, які досягають тих самих цілей, що й запитання, але не видаються нав'язливими.

Опанування навичок підтримки або повтору – це спосіб показати клієнту, що його чують. Повторення психологом декількох ключових фраз клієнта спонукає останнього рухатись у різних напрямках, уточнюючи зміст сказаного. Нерідко інші психотерапевтичні школи ігнорують цей прийом як несуттєвий, проте він забезпечує найбільш непомітне втручання у світ клієнта. Техніка переказу активізує обговорення і показує рівень розуміння психологом клієнта. Консультант, використовуючи його ключові слова, повторює основний зміст сказаного. Таким чином клієнт переконується в тому, що психолог правильно зрозумів основні факти з його розповіді. Однак цього недостатньо для вирішення проблеми, тому важливо дослідити її емоційний бік за допомогою техніки відображення почуттів, яка пояснює емоційну основу ключових фактів і розкриває почуття.

Екзистенційний психолог супроводжує клієнта не в проблему, а в глибину його внутрішнього світу й досвіду переживань, які актуальні «тут і тепер». Так, використовуючи методи вислуховування – переказ і відображення почуттів, можна спонукати людину до повторного емоційного переживання травмивної ситуації, яка мала місце в минулому. Наприклад:

Психолог: Якщо я правильно зрозуміла, у вас суперечливі почуття. З одного боку, ви – впевнена цілеспрямована людина, багато працюєте, хочете досягти успіху, але іноді вас непокоїть почуття тривоги, пов'язаної з думками про невдачу. Що конкретно означає зараз для вас це почуття? (переказ, відображення почуттів).

Оскільки в екзистенційному консультуванні важливе відображення конфронтації клієнтів з граничними тривогами в даний момент, то психологи намагаються роз'яснювати ситуації, що склалися у клієнтів в теперішньому часі, і побоювання, які турбують їх зараз.

Термін «конфронтація» має два пояснення: 1) стояти навпроти, дивитися в обличчя й 2) ворожо протистояти, бути в опозиції. Ці два поняття дуже різні за змістом,

проте для психолога основним є перше значення терміну. За спостереженнями американських психологів, конфронтація може бути більш «витонченою» й визначатися як вказівка на протиріччя у стосунках, думках, вчинках. При конфронтації особистість стоїть перед фактом, що вона говорить не те, що думає, і робить не те, що говорить [1]. Для розуміння конфронтації важливі поняття «неузгодженості» й «інконгруентності». Інакше кажучи, клієнт дає подвійні повідомлення в процесі інтерв'ю.

В такій ситуації психолог фіксує, наскільки клієнт усвідомлює та визнає в собі протиріччя. Одні клієнти їх просто не помічають, інші – глибоко переживають і страждають через це. Їхні почуття стають ареною боротьби між любов'ю і байдужістю, успіхом і невдачею, гордістю та незадоволенням. Подібні амбівалентні почуття дають поштовх зародженню й розвитку в людей невпевненості, страху, тривожності, які гальмують їхній особистісний ріст, налагодження гармонійних стосунків з іншими особами. Так, доволі типовою є ситуація, коли клієнт говорить: «Я одночасно люблю й ненавиджу своїх дітей (батьків, чоловіка, дружину), і це протиріччя в почуттях виснажує мене», або, як у випадку з клієнтом (молодим чоловіком), який скаржиться: «Я почувуюся впевненим у своїх силах, коли починаю якусь справу, але боюсь невдачі, й це заважає мені...».

Такі подвійні повідомлення психологи інтерпретують як інконгруентності на вербальному рівні. Невміння спостерігати й виявляти внутрішні суперечності клієнта може призвести до поверхового проведення інтерв'ю, нівелювання його терапевтичного ефекту. Завдання психолога – ідентифікувати подвійні повідомлення й вивчити глибинні значення, які знаходяться під поверхневими структурами.

Слід зауважити, що конфронтація – це складна техніка, яка включає в себе переказ, інтерпретацію та інші мікротехніки. Психологи вважають, що конфронтація підтримує баланс між методами спостереження та впливу й не існує як окремий аспект якоїсь однієї психотехніки.

Сни також є типовими інконгруентними повідомленнями, що, за словами Ф. Перлза, вважаються королівською дорогою до інтерпретації. У гештальт-консультуванні сни – це не лише відображення незавершених ситуацій, але й екзистенційні повідомлення. Якщо певні сновидіння повторюються, то найімовірніше передбачається значуща для індивіда психологічна проблема:

Клієнт: ...Мені часто сниться, ніби я лізу на гору, добираюсь до середини гори, а коли хочу піднятися вище, зриваюсь і падаю...

Екзистенційні консультанти спонукають клієнтів розповісти про свої сновидіння. Їхнє обговорення й аналіз повинні проводитись з урахуванням екзистенційних конфліктів, які спостерігаються у клієнтів на даний момент. На противагу психоаналізу, який використовує сни для розуміння колишніх конфліктів, екзистенційна психотерапія використовує сни для інтерпретації теперішньої ситуації. Сон розглядається як частинка самої людини, тому будь-який його елемент – індивід, об'єкт, подія, сцена – це проекція переживань клієнта. Працюючи над інтерпретацією снів, можна змінити погляд індивіда на складну ситуацію, яка має місце в його теперішньому житті. Застосування інтерпретації не можна назвати дуже «популярним» методом в екзистенційному консультуванні, проте таким чином можна дати клієнту можливість побачити ситуацію по-новому. Адже альтернативне сприйняття реальності нерідко допомагає змінити погляд, який, у свою чергу, дає поштовх до зміни думок, настрою та поведінки клієнта.

Інтерпретація вважається основним методом впливу в консультуванні. Якщо вихідною точкою для переказу й відображення почуттів є сам клієнт, то для інтерпретації – консультант. Досвідчені психологи з пересторогою ставляться до такої складної зброї, як інтерпретація. Адже це – свого роду виклик суб'єктивному погляду клієнта, а він не витримує його у великих дозах. Будь-яке передозування призводить до опору з боку клієнта.

Проте використання одних лише технік уваги й вислуховування робить процес зміни особистості довгим, тривалим і виснажливим. Коли ж психолог стає активним партнером під час бесіди, то в його силах впливати на швидкість цього процесу. Прикладом інтерпретації може бути сон клієнта (молодого чоловіка, про якого вже йшлося вище):

Психолог: Ваш сон відображає ваше існування у світі. Образно кажучи, якщо гора – ваше життя, то ви завжди намагаєтеся триматися посередині (це є та межа, наближаючись до якої, ви відчуваєте, що сильні, впевнені та мужні, вас нічого не тривожить). Іншими словами, в роботі ви використовуєте лише ті творчі можливості, які перевірені життям і вас ніколи не підведуть. Досить вам лише подумати про свої потенційні можливості (піднятися вище середини гори), як одразу ж з'являється тривога, страх і невпевненість. Ви починаєте думати про невдачу, очікуєте падіння. Ви погоджуєтеся зі мною? (інтерпретація, перевірка).

Екзистенційні консультанти можуть використовувати різноманітні методи впливу, які є «технічним» стрижнем інших видів консультування (наприклад, гештальт-терапії), за однієї умови, – якщо ці впливи сумісні з основною екзистенційною структурою [8].

Найпотужнішим методом впливу вважається директива, яка використовується в межах різних психологічних теорій і дає, відповідно, найрізноманітніші результати. Всупереч розповсюдженій думці про те, що психолог лише вислуховує людину, існує інша, яка наголошує: іноді консультант може вказувати своїм клієнтам, що їм треба робити. Вказівки – це фрази психолога, які спрямовують індивіда на те, що йому говорити, як діяти в тій чи іншій ситуації, наприклад:

Психолог: Минуле – позаду. Ви не можете прожити його заново або переписати. Чому, скажімо, вам не спробувати змінити своє ставлення до нього? Уявіть собі на хвилинку, що зараз ви самотні, у вас немає доньки. Що ви відчуваєте? (директива, відображення почуттів).

Екзистенційний психолог може дати вказівку, використовуючи уяву клієнта, його фантазії та мрії. Проте такий підхід повинен бути надзвичайно обережним і застосовуватися після методів уваги й вислуховування або в їхньому збалансованому поєднанні.

Отже, в загальну структуру методів екзистенціального консультування входять методи вислуховування та впливу. До перших належать: відображення почуттів, переказ, підтримка. Ці методи забезпечують основу екзистенціального консультування й показують клієнту, що консультант його уважно слухає та розуміє. До методів впливу належать: директиви, інтерпретації, зворотний зв'язок, саморозкриття, які не завжди застосовуються в екзистенційному консультуванні, бо вони обмежують особистий вибір клієнта. Проте психологи вважають, що вдале поєднання технік вислуховування та впливу забезпечує позитивний терапевтичний ефект і в екзистенційному консультуванні.

### **Висновки і перспективи подальших досліджень.**

1. На вибір теоретичної орієнтації психолога впливають його погляди на природу людини. Для екзистенційно орієнтованого консультанта людина – не суб'єкт, який за певних умов здатен сприймати навколишню дійсність, а свідомість, яка бере участь у побудові реальності, тобто конструює свій власний світ.

2. В Україні екзистенційно-гуманістичні погляди належать до найдавніших, добре осмислених і послідовно викладених. Це дає підстави вважати, що сучасна тенденція до гуманізації вітчизняної психології й психотерапії, яка спостерігається впродовж останніх десятиріч, не є рухом у якомусь новому невідомому напрямку, а навпаки, – відповідає зарубіжній гуманістичній традиції (до якої належить і екзистенціалізм), що має тривалу історію й багатий досвід.

3. Екзистенційне консультування базується на зустрічі, результатом якої є створення й усвідомлення нового смислу; консультант у взаємодії з клієнтом займає активну позицію співучасті й не визнає використання одного стандартного підходу для

вивчення життєвого світу різних індивідів, вважаючи, що це може призвести до появи професійних помилок і зниження ефективності надання психологічної допомоги.

4. У загальну структуру методів психологічного консультування входять методи вислуховування (відображення почуттів, переказ, підтримка) та впливу (директива, інтерпретація, зворотний зв'язок, саморозкриття). В екзистенційному консультуванні їхнє збалансоване поєднання забезпечить позитивний терапевтичний ефект.

5. Нині потенціал екзистенційного підходу далеко не вичерпаний, особливо в галузі консультативної психології, тому наше завдання полягає в тому, щоб з опорою на розуміння, осмислення й прийняття цієї традиції, з урахуванням власного досвіду і досягнень продовжувати вивчати й утверджувати психологію людської екзистенції.

1. Айви А. Е. Психологическое консультирование и психотерапия. Методы, теории и техники : практическое руководство / А. Е. Айви, М. Б. Айви, Л. Саймек-Даунинг ; пер. с англ. – М. : ВИНТИ, 1999. – 487 с.

2. Дорцен Э., ван. Цель экзистенциальной психотерапии и консультирования / Э. ван Дорцен // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия : журнал восточно-европейской Ассоциации экзистенциальной терапии. – 2004 (5). – № 2. – С. 51–60.

3. Кочюнас Р. Психологическое консультирование. Групповая психотерапия / Р. Кочюнас. – М. : Академический Проект ; ОПЛ, 2002. – 464 с.

4. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. Как давать и обретать душевное здоровье / Р. Мэй ; пер. с англ. М. Будыниной, Г. Пимочкиной. – М. : Апрель Персс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 256 с.

5. Нельсон-Джоунс Р. Теория и практика консультирования / Р. Нельсон-Джоунс ; пер. с англ. Е. Волков. – СПб. : Изд-во «Питер», 2000. – 464 с.

6. Психотерапия : учебник для вузов / Л. Бурлачук, А. Кочарян, М. Жидко. – СПб. : Питер, 2003. – 472 с.

7. Тиллих П. Избранное: Теория культуры / Пауль Тиллих ; пер. с англ. Е. Г. Балагушкин, О. В. Боровая и др. – М. : Юрист, 1995. – 479 с.

8. Шостром Э. Терапевтическая психология. Основы консультирования и психотерапии / Э. Шостром, Л. Браммер ; пер. с англ. В. Абабкова, В. Гаврилова. – СПб. : Сова ; М. : Изд-во Эксмо, 2002. – 624 с.

9. Экзистенциальная психология / [под ред. Р.Мея] // Экзистенция / [под ред. Р. Мея, Э. Энджела, Г. Элленбергера]; пер. с англ. М. Занадворова, Ю. Овчинниковой. – М.: Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2001. – 624 с.

#### REFERENCES

1. Ajvi, A. E., Ajvi, M. B., Sajmek-Dauning L. (1999). Psihologicheskoe konsul'tirovanie i psihoterapija. Metody, teorii i tehniki : prakticheskoe rukovodstvo [Psychological counseling and psychotherapy. Methods, theories and techniques: a practical guide] per. s angl. M. : VINITI (rus).

2. Dorcen, Je., van. (2004 (5). Cel' jekzistencial'noj psihoterapii i konsul'tirovanija [The purpose of existential psychotherapy and counseling] *Jekzistencial'naja tradicija: filosofija, psihologija, psihoterapija : zhurnal vostochno-evropejskoj Assoциacii jekzistencial'noj terapii* [Existential tradition: philosophy, psychology, psychotherapy] 2, 51-60 (rus).

3. Kochjunas, R. (2002). Psihologicheskoe konsul'tirovanie. Gruppovaja psihoterapija [Psychological counseling. Group psychotherapy]. M. : Akademicheskij Proekt ; OPPL (rus).

4. Mjej, R. (2001). Iskusstvo psihologicheskogo konsul'tirovanija. Kak davat' iobretat' dushevnoe zdorov'e [The art of psychological counseling. How to give and take mental health] per. s angl. M. Budyninoj, G. Pimochkinoj. M. : Aprel' Perss, Izd-vo JeKSMO-Press (rus).

5. Nel'son-Dzhouns, R. (2000). Teorija i praktika konsul'tirovanija [Theory and practice of counseling] per. s angl. E. Volkov. SPb. : Izd-vo «Piter» (rus).

6. Psihoterapija : uchebnik dlja vuzov [Psychotherapy]. L. Burlachuk, A. Kocharjan, M. Zhidko (2003). SPb. : Piter (rus).

7. Tilih, P. (1995). Izbrannoe: Teorija kul'tury [Favorites: theory of culture] per. s angl. E. G. Balagushkin, O. V. Borovaja i dr. M. : Jurist (rus).

8. Shostrom, Je., Brammer, L. (2002). Terapevticheskaja psihologija. Osnovy konsul'tirovanija i psihoterapii [Therapeutic psychology. Foundations of counseling and psychotherapy] per. s angl. V. Ababkova, V. Gavrilova. – SPb. : Sovo ; M. : Izd-vo Jeksmo (rus).

9. Jekzistencial'naja psihologija (2002). [Existential Psychology] pod red. R.Meja In *Jekzistencija* [Existence] pod red. R. Meja, Je. Jendzhela, G. Jellenbergera; per. s angl. M. Zanaovorova, Ju. Ovchinnikovoj. M. : Aprel' Press, JeKSMO-Press (rus).

**Oksana Parkulab****EXISTENTIAL POSITION OF CONSULTANT AS A PROFESSIONAL CHOICE**

*This paper shows the features of the choice of theoretical orientation consultant, depending on the view of human nature. It reveals the existential approach to consulting, studying mainly the human possibilities and potency, which are not really covered in the positivism and classical theories. The paper shows the features of the existential approach relevant for counselling, substantiates its advantages over other therapeutic areas, shows the range of existential consultation for psychologists and representatives of other scientific schools. It was found that existential ideas with varying degrees of completeness and consistency were close to many psychotherapists, including those who are not considered to be a fan of this area of psychology. It was underlined that the original existentialism followers' standpoint is the belief about the importance of assistance for an individual in the development and reinforcement of his/her ability to meet the requirements of life. The main tasks of the consultant were defined, which existential oriented psychologists should consider in interaction with customers, and it was found, that the priority is not in the study of the person itself, but the study of the emotional experience of the human existence as such (its enlightenment and understanding). The techniques, which are used by existentialists were described and their positive therapeutic effect in case of a balanced combination of methods of auscultation and influence was reasoned.*

**Keywords:** *therapeutic approach, human existence, existential consultation, existential oriented psychologist, methods of psychological counseling.*

УДК 159.923.2:[373.2.015.31:17.022.1

doi: 10.15330/ps.8.1.214-221

**Любов Лохвицька**

Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет  
імені Григорія Сковороди  
liubovalo@bigmir.net

**ОБҐРУНТУВАННЯ ПРИНЦИПУ БІЛАТЕРАЛЬНО-ЕМОТИВНОЇ ДОВІРИ У  
МОРАЛЬНОМУ ВИХОВАННІ ДОШКІЛЬНИКІВ**

*Стаття присвячена висвітленню сутнісного змісту психологічних основ принципу білатерально-емотивної довіри (БЕД) у контексті реалізації особистісно-деонтологічного підходу (ОДП) в моральному вихованні дітей дошкільного віку. Розкрито ідеологічні постулати зазначеного принципу, якими є вчення моральних психологів, що представляють американську наукову школу, та доробок українських дослідників. Запропоновано новаційне формулювання специфіки принципу білатерально-емотивної довіри (БЕД) у моральному вихованні дошкільників, що базується на визначенні кожного структурного компонента. Конкретизовано обґрунтування довіри, яку розглядаємо через призму морального розвитку особистості в різних наукових підходах: психосоціального, соціокультурного, гуманістичного. Визначаємо її багатоаспектність: як базове почуття у структурі особистості, як потребу, як ставлення, як основу позитивної Я-концепції; структуру та особливості становлення в період дошкільного дитинства. Здійснено аналіз своєрідності процесу розвитку довірливого ставлення як моральної потреби на етапі раннього дошкільного віку з опорою на сучасні дослідження американського науковця Д. Нарваез (D. Narvaez). Доведено раціональність наукового твердження про врахування «еволюційної ніші розвитку» (EDN – evolved developmental niche) в оптимізації процесу морального виховання дитини. Щодо поняття білатеральності, то воно розглядається як двосторонність у взаємодії між дитиною і дорослим (формула суб'єкт-суб'єктних взаємин). Розкрито місце емотивного (як емоційного) компонента у структурі принципу білатерально-емотивної довіри (БЕД). Як результат, запропоновано таке авторське тлумачення принципу білатерально-емотивної довіри: рівноцінне двостороннє емоційне ставлення обох сторін одна до одної, в основу якого закладено виконання норм моралі. Зроблено висновки про те, що побудова процесу морального виховання дошкільників з дотриманням принципу білатерально-емотивної довіри у межах особистісно-деонтологічного підходу забезпечить формування у дітей сукупності моральних уявлень, емоцій та почуттів як основ моральної поведінки.*

**Ключові слова:** *моральне виховання, моральний розвиток, особистість, дошкільний вік, принцип білатерально-емотивної довіри, особистісно-деонтологічний підхід.*

**Вступ.** Реалізація завдань морального виховання молодого покоління в українській державі набуває значної ваги в різних його аспектах: соціальному, освітньому та науковому. Специфіка морального виховання обумовлена віковими й індивідуальними

особливостями зростаючої особистості, нормами суспільної моралі, принципами регулювання поведінки тощо. Зазначене зумовлює сенситивність періоду дошкільного дитинства щодо розвитку емоцій і моральних почуттів, що сприяє формуванню у дітей моральних властивостей і якостей особистості, спонукає їх до засвоєння певних норм та правил, стимулює прояви відповідних мотивів і звичок поведінки. На цьому акцентується увага в основних державних документах, що регулюють дошкільну освіту сьогодення: Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні (2012 р.), Законі України «Про дошкільну освіту» (2001 р. з правками 2017 р.) та інших законодавчих і програмних документах [2; 6]. Чинні положення нормативної бази окреслюють процес морального виховання в контексті цілеспрямованого впливу дорослих на дітей, що має на меті засвоєння дошкільниками базису моральної культури, яке охоплює синтез знань про мораль, моральні почуття та мотиви і звички моральної поведінки. Результатом морального виховання через вплив навколишнього середовища й накопичення дитиною власного морального досвіду є її моральний розвиток. З огляду на ключовий момент взаємодії у моральному вихованні дітей, затребуваним для наукового осмислення є обґрунтування засадничих принципів його реалізації, з-поміж яких виокремлюємо принцип білатерально-емотивної довіри (БЕД).

**Аналіз останніх досліджень.** Ідеологічними постулатами наукової розробки та побудови теоретичної основи для практичної організації виховного процесу морального зростання дошкільників на засадах особистісно-деонтологічного підходу стали тези Т. Лікона, (Т. Lickona, 1983, 1991, США) та українського психолога – фундатора психології морального виховання особистості І. Беха (1991, 1992, 2008), які стверджували, що базисом морального виховання є прояв поваги до дітей. Зокрема, Т. Лікона (1983), визначивши повагу «двосторонньою вулицею», яка діє паралельним чином, схарактеризував такі головні принципи у моральному вихованні дітей: 1) мораль – повага (morality is respect); 2) моральний розвиток дітей проходить повільно і поетапно (kids develop morality slowly and in stages); 3) поважати дітей і вимагати поваги в обмін (respect kids and require respect in return); 4) навчати на прикладі (teach by example); 5) вчити, розповідаючи (teach by telling); 6) допомогти дітям вчитися мислити (help kids learn to think); 7) допомогти дітям брати реальні (у контексті висловленого – *моральні* за Л. Л.) обов'язки (help kids take on real responsibilities); 8) балансувати незалежність та контроль (balance independence and control); 9) любити дітей і допомагати розвивати в них позитивну самореалізацію (love kids and help them develop a positive self-concept); 10) сприяти моральному розвитку (foster moral development) [17].

Дієвим дороговказом для побудови психологічної концепції морального виховання дітей дошкільного віку є науковий доробок І. Беха, позиції якого імпонують, позаяк «... виховання як взаємодія є конструктивнішим за поняття виховання як вплив. Відповідно до розуміння виховання як співробітництва головна роль відводиться внутрішнім силам вихованця як особистості, як суб'єкта виховного процесу» [3, с. 427]. Саме тому психологічна канва морального виховання особистості в дошкільному віці сприяє тому, щоб зберегти і підтримати внутрішні сили вихованця, збагативши та розвинувши їх у сенсі моральної досконалості.

Отже, **метою статті** є теоретичне обґрунтування сутнісного змісту психологічних підвалин принципу білатерально-емотивної довіри (БЕД) у контексті реалізації особистісно-деонтологічного підходу (ОДП) в моральному вихованні дітей дошкільного віку; розробка авторського його тлумачення у плані визначення специфіки кожного структурного компонента на основі узагальнення сучасних здобутків зарубіжної та вітчизняної науки за векторним спрямуванням – моральна психологія.

**Методи** – *теоретичні*: аналіз та синтез джерел із досліджуваної проблеми, вивчення нормативно-правового законодавства в галузі освіти; систематизація та узагальнення теоретичних даних; теоретичне моделювання для обґрунтування та розроблення психологічної парадигми морального виховання дошкільників, зокрема

виокремлення його засадничих принципів.

**Виклад основного матеріалу.** Обстоювання принципу білатерально-емотивної довіри (БЕД) у моральному вихованні дошкільників здійснюємо, спираючись на визначення його структурних компонентів. Трактуючи довіру як «морально-психологічну категорію, якою характеризують ставлення індивіда до іншої особи і її дій, що ґрунтується на переконанні в чесності й сумлінності цієї особи і правильності її дій» [11, с. 110], білатеральний («бі – від лат. *bi* – два» і «латеральний – від лат. *lateralis* бічний» [14, с. 103; с. 405] як двосторонність, та емотивність як синонім до слова емоційний, вбачаємо за необхідне заглибитись у сутність кожного із цих феноменів.

Наше розуміння довіри як вихідного принципу й умови розвитку особистості в процесі морального виховання базується на позиціях психосоціальної теорії життєвого циклу людини Е. Еріксона, соціокультурної теорії К. Хорні та гуманістичної психології А. Маслоу, К. Роджерса [16]. Так, Е. Еріксон (1963) та К. Хорні ґрунтовно представили концепцію формування «базової довіри» та стадіальність розвитку довіри: від установаження емоційного контакту – до прихильності (за К. Хорні – прагнення) [15], а з віком до незалежності, ідентифікації та самовираження дитини. Значний науковий інтерес у контексті досліджуваної проблеми становить характеристика Е. Еріксоном перших трьох стадій, що припадають на період дошкільного віку, де 1-ша триває від народження до одного року і закладає фундамент довіри у дитини до навколишнього світу; 2-га припадає на раннє дитинство (від року до трьох років) і формує незалежність дитини в ухваленні перших самостійних рішень, коли починають з'являтися перші контрольовані дії та почуття сумніву й сорому; 3-тя – дитинство (за Еріксоном – вік гри) – третій-п'ятий роки життя, коли відбувається зміцнення ініціативи дитини, процес ідентифікації, розвивається здатність до самовираження, а також почуття провини [16, с. 221-225].

Своєю чергою К. Роджерс зазначав, що постійний емоційний контакт дитини з батьками забезпечує емоційний комфорт і відчуття безпеки, вселяє впевненість у надійності дорослих та активізує процес формування емоційно-позитивного відгуку на близьке оточення, що, за нашим аналізом, варто розглядати як первісну міру у виникненні довірливого ставлення. Від ступеня надійності дорослого залежить формування у дитини довірливих взаємин як системної властивості, від розвитку якої залежать і способи її взаємодії зі світом [12, с. 234-238]. Як К. Роджерс, так і А. Маслоу наголошували на необхідності саморозкриття особистості під час вияву довіри до інших, що стимулює розвиток самосвідомості та почуття «ми» [10] й окреслює, з нашої точки зору, білатеральність довірливого ставлення. У поглядах А. Маслоу важливою для методологічного обрамлення є позиція про наявність трьох аспектів довіри: до світу, до себе та до людей. Перший аспект – довіра до «буттєвих цінностей», яка стимулює самоактуалізацію і розглядається як базова установка особистості, що забезпечує процес «реалізації себе» на основі сповідування цінностей, прийнятих у соціумі (*моральних!* – за Л. Л.) [10, с. 110, с. 113-114].

Узагальнення фундаментальних досліджень вітчизняних науковців (І. Бех, Л. Божович, Л. Виготський, О. Кононко, М. Лісіна та ін.) дали підстави виділити основні позиції до розуміння розвитку довіри у дітей дошкільного віку як психологічного феномену [3; 4; 5; 8; 9]. Слід підкреслити, що вчені розглядають довіру як базове почуття у структурі особистості, яке виникає одним із перших. Як зазначав Л. Виготський, для дитини довірливе ставлення є перевіркою отриманого досвіду контактування з найближчими дорослими. Від нього буде залежати ступінь рівня прояву такої довіри [5, с. 269].

З точки зору Л. Божович, почуття довіри виникає з потреби в отриманні нових вражень, яка з'являється на етапі переходу від новонародженості до немовляти, і є базовою щодо інших соціогенних потреб [4, с. 192-202]. Вона спонукає особистість до діяльності, спрямовує її, якщо явища, від яких залежить розвиток значущих для неї подій, викликають зацікавлення на базі залучення емоційно-почуттєвої сфери і стають предметом зазначеного почуття. Надзвичайно актуальною є теза вченої про те, що завдяки



первісному чуттєвому освоєнню, довіра як реальний стан сприяє виникненню глибокого задоволення собою і власними вчинками, а також задоволення від навколишньої дійсності та інших людей, перетворюючись у суб'єктивну моральність [там само, с. 386-389].

Схиляємося до наукової позиції, висловленої М. Лісіною про те, що довіра формується внаслідок потреби в іншій людині, у спілкуванні з нею, в її розумінні та підтримці. У такому контексті почуття довіри виступає найголовнішою умовою розвитку особистості та результатом її виховання. Як базове у структурі особистості, почуття довіри визначає самоцінність людини, стаючи фундаментальною основою формування позитивної Я-концепції [9]. Формується довіра на основі прихильності дитини насамперед до тієї людини, з якою вона проводить найбільше часу, при наявності інтенсивних взаємин дошкільника з дорослим. У низці експериментальних робіт зосереджена увага на особливостях і характерних рисах розвитку довіри у дітей дошкільного віку з погляду задоволення їхніх комунікативних потреб [там само, с. 108]. Вагомими для обґрунтування принципу білатерально-емотивної довіри є дослідження, в яких доведено, що на основі довірливого ставлення до близького дорослого у дитини формується позитивне самоставлення як складова Я-концепції [4].

Розглянутий арсенал наукових досліджень дає підстави визначити довіру як основу добровільності контакту й умову спілкування (чим вищий рівень вияву довіри під час спілкування, тим тісніший зв'язок у взаєминах між його учасниками), що передбачає таке ставлення, яке будується на взаємопроникненні взаємодіючих осіб у ціннісно-смыслову сферу і спонукає до децентрації та соціально-психологічної взаєморефлексії (К. Абульханова-Славська) [1]. У довірі вбачаються і такі психологічні ознаки, як умова досягнення певних результатів у ставленні один до одного та різновид установки-ставлення до світу і до себе [13]. Довіра – це і особливе почуття, що акумулює в собі цілу гаму емоційних проявів (як налаштованість на позитив, так і протилежних), які однаковою мірою важливі для досягнення внутрішнього світу особистості (її намірів та мотивів) і для розуміння поведінки й діяльності. А тому почуття довіри є повномірною основою позитивної Я-концепції особистості і визначає її цінність для світу, забезпечуючи процес самоактуалізації. Довіра є і моральним почуттям, оскільки відкриває шлях до морального становлення особистості [7].

У дослідженнях Т. Скрипкиної виокремлено трикомпонентну структуру довіри: когнітивний, емоційний і поведінковий складники. Когнітивний компонент містить знання про об'єкт довіри, припущення про можливі небезпеки та прогнозування наслідків. Емоційний компонент передбачає емоційну оцінку безпечності значущого об'єкта взаємин, емоційну оцінку безпечності ситуації контактування з об'єктом, оцінку власних можливостей та наслідків взаємодії для суб'єкта (самооцінку). Поведінковий компонент визначає напрям та стратегію подальшої поведінки. У процесі створення довірливих взаємин розкриваються формально-динамічні характеристики довіри, виділені Т. Скрипкиною: міра довіри (рівень саморозкриття особистості), вибірковість довіри (суб'єктивна значущість об'єктів довіри) і парціальність довіри (міра свободи в наданні інформації або при ухваленні рішень у різних видах діяльності). Вчена поділяє постулат, висловлений Л. Виготським, про те, що міра довіри як до себе, так і до світу визначається попереднім досвідом, який об'єднує як успіхи, так і невдачі, враховуючи які, особистість здатна зробити свій вибір, у тому числі й *моральний* (виділене Л. Л.) [13, с. 86].

Поділяємо позицію, висловлену українським психологом О. Кононко про те, що найважливішим новоутворенням переддошкільного дитинства є виникнення в дітей емоційної прихильності, без якої неможливі ані процес виховання, ані процес особистісного розвитку [8, с. 56]. Розвинене довірливе ставлення формує у дитини чуйність, доброту, турботливість, відповідальність, а недовірливе – відчуження, скритність, брутальність. Таким чином, довіра виступає своєрідною формою емоційної комунікації, що забезпечує обізнаність із моральними нормами та розвитком потреби у їх дотриманні. У період дошкільного дитинства на основі врахування нового змісту потреби

дитини у взаєминах з дорослими (зокрема, у спілкуванні) вирізняють такі ступені довіри: потреба в доброзичливій увазі (перше півріччя першого року життя), потреба у співпраці (до 3-х років), потреба у шанобливому ставленні (до 5-ти років), потреба у взаєморозумінні та співпереживанні (старший дошкільний вік – і до 7 років) [9, с. 108].

Підтвердження позицій методологічного обґрунтування принципу білатерально-емотивної довіри (БЕД) знаходимо у сучасних дослідженнях, проведених американською психологічною школою моралі. Особливий вплив на авторське бачення цього питання мали останні публікації Д. Нарваез (D. Narvaez, 2015, 2017) [18; 19], яка є професором психології в Університеті Нотр-Дам в США (the University of Notre Dame, USA). Вона очолює лабораторію моральної психології цього закладу (Moral Psychology Lab), входить до складу Американської асоціації психологів (American Psychological Association), є шеф-редактором «Журналу морального виховання/освіти» (Journal of Moral Education), а також здійснює консультування у рубриці «Моральні замальовки» (Moral Landscapes) на сторінках блогу «Психологія сьогодні» (Psychology Today). Проведені останнім часом дослідження Д. Нарваез розкривають феномен так званої «еволюційної ніші розвитку» (EDN – evolved developmental niche) – це базовий рівень, необхідний для того, щоб сприяти «оптимальному здоров'ю людей, їхньому благополуччю і становленню моралі співчуття» [19, с. 81]. Ця «ніша» об'єднує в собі такі компоненти: «ранній доторк до дитини; чуйність до її потреб і позитивна підтримка; ігрове спілкування з дорослими та дітьми» [там само]. Така триєдина система регулювання (три зазначені вище компоненти) постулюється як центральне місце у моральному вихованні дітей, що чинить безпосередній вплив на ранній моральний розвиток. Зазначені компоненти «еволюційної ніші розвитку» дали змогу спроектувати інноваційне формулювання вихідних положень принципу білатерально-емотивної довіри у моральному вихованні дошкільників.

Враховуючи концепт «еволюційної ніші розвитку» (EDN – evolved developmental niche) Д. Нарваез, зауважмо, що нею запропоновано універсальне підґрунтя морального виховання дітей у складі як біологічних, так і соціальних засад розвитку особистості. Дійсно, довіра виникає лише на тлі емоційного контактування з малюком, коли він відчуває піклування про себе, що забезпечує його благополуччя і сприяє подальшому моральному розвитку [18; 19]. Описуючи розвиток індивідуальної моралі, Д. Нарваез спирається на теорію еволюційних систем і зазначає, що біологічна мораль належить до нейробиологічної основи, а соціальна мораль – до кооперативної (від лат. cooperation – співробітництво [14, с. 382], яка розвивається з EDN. Розвиток може стимулюватися лише інтенсивним доглядом, що відповідає моральним потребам дитини. Внаслідок цього виховання неможливе без двосторонньої довіри і чуйного ставлення, що фасилітуватиме позитивні зрушення в особистісному розвитку, сприятиме становленню автономії і контактуванню з ширшим оточенням.

Зазначена ідея Д. Нарваез базується на врахуванні особливостей «еволюційної ніші розвитку» (EDN), що сприяє оптимізації процесу морального виховання дитини, який потребує супроводу з боку дорослих задля досягнення особистісного морального прогресу. EDN забезпечує розвиток органічної моральності через реляційний зв'язок з найближчим оточенням шляхом отримання підтримки та включення в ігрову взаємодію.

Визначаючи сутність принципу білатерально-емотивної довіри, необхідно зупинитися на з'ясуванні ролі і місця в ньому емоційного складника. Американський дослідник Я. Панксеп (Panksepp, 1998), вивчаючи емоції, зауважував, що вони розвиваються як «психологічні поведінкові потенціали», функції яких формуються досвідом, а також людьми, зокрема доглядальниками [20]. Емоції створюють систему «прикріплення» дитини та доглядача (білатеральність) і забезпечують механізм, за допомогою якого обидві сторони спільно контактують на емоційному та поведінковому рівнях. До цього додамо: емоції виступають внутрішнім і зовнішнім регуляторами стосунків у розвитку довіри. Відповідно, це призводить до вияву прихильності, накопичення позитивного морального досвіду, розвитку

взаємної чуйності та турботливості. Коли діти виховуються за формулою суб'єкт-суб'єктності (білатеральна основа), то «практикуються в тому, якими вони стають», у них розвивається глибоке почуття взаємності з іншими, що сприяє моральному функціонуванню. З цим твердженням резонує думка Д. Нарваез про те, що в такій практиці дитина «відпрацьовує співчуття, співпереживання, інтерсуб'єктивність, взаємність... та шанобливе ставлення до іншого» [19, с. 178].

Особливостями психологічного розвитку особистості в дошкільному віці є прагнення «поєднуватися з іншими», що зумовлено становленням емоційно-пізнавальної сфери. Якщо спрацьовує алгоритм: необхідність-відповідь-наслідки, де необхідністю є потреба в іншому, відповіддю – емоційна реакція, а наслідком – розвиток довіри, то з досягнутого рівня почуття довіри до себе і довколишніх розпочинається перехід на інший. При втраті такої довіри, коли траєкторія розвитку дитини переорієнтовується, оскільки діти циклоїдні в емотивності, формування емпатійності (співчуття та співпереживання як індикаторів емоційного компонента моральної самосвідомості особистості) буде ускладненим. Отже, довіра як вид морального ставлення ґрунтується на впевненості дитини у надійності та відкритості партнера власних взаємин, забезпечуючи при цьому виникнення та існування первинної соціально-психологічної спільності.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Ця теоретична розвідка показує, що принцип білатерально-емотивної довіри забезпечує формування у дітей сукупності моральних уявлень, емоцій та почуттів, основ моральної поведінки, що пов'язано з очікуваннями позитивного ціннісного ставлення з боку Іншого (суб'єкта взаємин); відкритість до встановлення контактів з партнером, щирість, готовність до обміну інформацією та спільних дій морального спрямування. Авторське бачення сутності принципу білатерально-емотивної довіри у моральному вихованні дошкільників передбачає рівноцінне двостороннє емоційне ставлення взаємодіючих суб'єктів, в основу якого покладено дотримання норм моралі. Взірцем таких норм для дитини є дорослі (батьки і вихователі), а дитина, довіряючи їм, наслідує, моделює, імпровізує і врешті приймає і присвоює моральні норми, роблячи їх ядром Я-концепції.

Перспективним напрямом подальшого дослідження є обґрунтування засобів когнітивно-почуттєвої підтримки та форм ціннісно-регулятивної інтеракції у рамках особистісно-деонтологічного підходу до морального виховання дітей.

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 301 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / наук. кер. А. М. Богуш ; авт. кол.: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богінч О. Л. та ін. – К., 2012. – Спецвип. журн. «Вихователь-методист дошкільного закладу». – 30 с.
3. Бех І. Д. Виховання особистості / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
4. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте / Лидия Ильинична Божович. – СПб. : Питер, 2008. – 400 с.
5. Выготский Л. С. Младенческий возраст / Л. С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. – М., 1984 – Т. 4. – С. 269-317.
6. Закон України «Про дошкільну освіту» із змінами внесеними згідно із Законом України «Про освіту» № 2145-VIII від 05.09.2017, ВВР, 2017, № 38-39, ст. 380 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>. Загол. з екрана. – Мова укр. (дата звернення 30.09.2017 р.).
7. Зинченко В. П. Психология доверия / В. П. Зинченко. – 2-е изд. – Самара : СИОКПП, 2001. – 104 с.
8. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) / О. Л. Кононко. – К. : Освіта, 1998. – 255 с.
9. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка / Майя Ивановна Лисина ; под ред. А. Г. Рузской. – М. : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – 383 с.
10. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу ; [ пер. с англ. Т. Тутман, Н. Мухина]. – 3-е изд. – Санкт-Петербург, 2007. – 352 с.
11. Психологічна енциклопедія / [авт.-упоряд. Степанов О. М.]. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.
12. Роджерс К. Р. Эмпатия / К. Р. Роджерс // Психология эмоций : тексты. – М., 1984. – С. 234-238.
13. Скрипкина Т. П. Психология доверия / Т. П. Скрипкина. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 264 с.

14. *Сучасний словник ініомовних слів*: Близько 20 тис. слів і словосполучень / уклад.: О. І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк. – К. : Довіра, 2006. – 789 с.
15. *Хорни К.* Новые пути в психоанализе / К. Хорни ; [пер. с англ. А. Боковикова]. – М. : Академический Проект, 2007. – 239 с.
16. *Хьелл Л.* Теории личности / Хьелл Ларри А., Зиглер Дэниел Дж. – СПб. : Питер, 2004. – 607 с. : ил. – (Серия «Мастера психологи»).
17. *Lickona T.* Raising good children / Thomas Lickona. – New York : Bantam Books, 1983. – 464 p.
18. *Narvaez D.* The co-construction of virtue: Epigenetics, neurobiology and development / Darcia Narvaez // *Snow NE Cultivating Virtue*. – Oxford University Press, New York, 2015. – P. 251-277.
19. *Narvaez D.* Evolution, childrearing and compassionate morality / Darcia Narvaez // *Compassion: Conceptualisations, Research and Use in Psychotherapy* / ed. Paul Gilbert. – London : Routledge, 2017. – P. 78-186.
20. *Panksepp J.* Affective neuroscience: The foundations of human and animal emotions / Jaak Panksepp. – New York : Oxford University Press, 1998. – 480 p.

#### REFERENCES

1. Abul'hanova-Slavskaja, K. A. (1991). *Strategija zhizni* [Strategy of life]. Moskva : Mysl' (rus).
2. Bazovyj komponent doshkil'noyi osvity (nova redakciya) [The basic component of preschool education] (2012). [nauk. ker. A. M. Bogush ; avt. kol.: Bogush A. M., Byelyen'ka G. V., Boginich O. L. ta in.]. Ky' yiv. *Specz vy'p. zhurn. «Vy'xovatel'-metody'st doshkil'nogo zakladu»* [Educator-methodist of a preschool institution] (ukr).
3. Bekh, I. D. (2008). *Vy'xovannya osoby'stosti* [Upbringing of personality]. Ky' yiv : Ly'bid' (ukr).
4. Bozhovich, L. I. (2008). *Lichnost' i ejo formirovanie v detskom vozraste* [Personality and her formation in childhood]. SPb : Piter (rus).
5. Vygotskij, L. S. (1984). *Mladencheskij vozrast* [Infant age]. *Sobr. soch.*: v 6 t. Moskva. 4, 269-317 (rus).
6. *Zakon Ukrayiny «Pro doshkil'nu osvitu»* [The Law of Ukraine “On Pre-school Education”] iz zminamy' vneseny'my' zgidno iz Zakonom Ukrayina «Pro osvitu» # 2145-VIII vid 05.09.2017, VVR, 2017, 38-39, st. 380 [Elektronnyj resurs]. Rezhym dostupu: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>. Zagol. z ekrana. *Mova ukr.* (data zvernennya 30.09.2017 r.) (ukr).
7. Zinchenko, V. P. (2001). *Psihologija doverija* [Psychology of trust]. 2-e izd. Samara: SIOKPP (rus).
8. Kononko, O. L. (1998). *Social'no-emocijnyj rozvy'tok osoby'stosti (v doshkil'nomu dy'ty'nstvi)* [Socio-emotional development of the personality (in preschool childhood)]. Ky' yiv : Osvita (ukr).
9. Lisina, M. I. (1997). *Obshhenie, lichnost' i psihika rebenka* [Communication, personality and psyche of the child] [pod red. A. G. Ruzskoj]. Moskva : Izdatel'stvo «Institut prakticheskoy psihologii», Voronezh : NPO «MODJeK» (rus).
10. Maslou, A. (2007). *Motivacija i lichnost'* [Motivation and Personality] [per. s angl. T. Tutman, N. Muhina]. 3-e izd. Sankt-Peterburg (rus).
11. *Psy'xologichna ency'klopediya* [Psychological Encyclopedia] (2006). [avt.-uporyad. Stepanov O. M.]. Ky' yiv: Akademvy'dav (ukr).
12. Rodzhers, K. R. (1984). *Jempatija* [Empathy]. In *Psihologija emocij: teksty* [Psychology of emotions: texts]. Moskva. 234–238 (rus).
13. Skripkina, T. P. (2000). *Psihologija doverija* [Psychology of trust]. Moskva : Izdatel'skij centr «Akademija» (rus).
14. *Suchasnyj slovnyk inshomovny'x sliv* [Modern Dictionary of Foreign Languages] (2006). [Bly'z'ko 20 ty's. sliv i slovopoluchen']. Uklad.: O. I. Skopnenko, T. V. Cy'mbalyuk. Ky' yiv : Dovira (ukr).
15. *Horni, K.* (2007). *Novye puti v psihoanalize* [New paths in psychoanalysis] [per. s angl. A. Bokovikova]. Moskva : Akademicheskij Proekt (rus).
16. *H'ell, L., Zigler, D.* (2004). *Teorii lichnosti* [Theories of personality]. SPb : Piter (Serija «Mastera psihologii») (rus).
17. *Lickona, T.* (1983). *Raising good children*. New York: Bantam Books.
18. *Narvaez, D.* (2015). *The co-construction of virtue: Epigenetics, neurobiology and development*. In: *Snow NE (ed) Cultivating Virtue*. Oxford University Press, New York, 251-277.
19. *Narvaez, D.* (2017). *Evolution, childrearing and compassionate morality*. In Paul Gilbert (Ed.), *Compassion: Conceptualisations, Research and Use in Psychotherapy*. London: Routledge, 78-186.
20. *Panksepp, J.* (1998). *Affective neuroscience: The foundations of human and animal emotions*. New York : Oxford University Press.

#### *Liubov Lokhvytska*

#### SUBSTANTIATION OF THE BILATERAL AND EMOTIONAL CONFIDENCE PRINCIPLE IN PRESCHOOLERS' MORAL EDUCATION

*The article is devoted to the coverage of the substantive content of the psychological foundations of the bilateral and emotional confidence (BEC) principle in the context of the personality-deontological approach (PDA) implementation in the preschool children's moral education. The ideological postulates of the principle being*

mentioned, which are the studies of moral psychologists representing the American scientific school, and the work of Ukrainian researchers are outlined. An innovative definition of the principle of the bilateral and emotional confidence (BEC) specificity in the preschoolers' moral education is offered. It is based on the definition of each structural component. Substantiation of confidence is concretized, which we consider through the prism of personality's moral development according to different scientific approaches: psychosocial, socio-cultural, humanistic, is specified in the article. We define its multidimensionality: as the basic feeling in the structure of the individual, as the necessity, as an attitude, as the basis of the positive I-conception, the structure and peculiarities of formation in the period of pre-schooling. The analysis of the process of development peculiarity of a trusting attitude as a moral need at the stage of early preschool age, based on modern research by American scientist D. Narvaez, has been analyzed. The reasonableness of the scientific statement concerning the «evolved developmental niche» (EDN) in optimizing the process of child's moral education has been proved. Concerning the notion of bilateralism, we consider it as a two-way interaction between a child and an adult (the formula is of the subject-subjective relations). The place of emotional (as emotional) component in the structure of the bilateral and emotional confidence (BEC) principle is revealed. As a result, the following author's interpretation of the bilateral and emotional confidence principle is suggested: an equal two-way emotional attitude of both sides to each other, based on the moral standards implementation. It is concluded that the construction of the process of preschool children's moral education with observance of the principle of bilateral and emotional confidence within the limits of the personal-deontological approach will provide the children's formation the combination of moral conception, emotional temper and senses as well as moral behavior foundation among children.

**Keywords:** moral upbringing, moral development, personality, preschool age, the principle of bilateral and emotional confidence, personal-deontological approach.

УДК 159.9

doi: 10.15330/ps.8.1.221-226

**Олена Горова**

Інститут соціальної та політичної психології НАПН України  
gorovaya.111@gmail.com

## ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД СТАНОВЛЕННЯ УСПІШНОЇ ОСОБИСТОСТІ У ПРОФЕСІЙНОМУ СЕРЕДОВИЩІ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНИХ ТА ОСВІТНІХ РЕФОРМ

Професійне становлення особистості супроводжує всі етапи соціально-вікового розвитку особистості. Трудова діяльність є основним видом суспільної активності, який дозволяє працівнику задовольняти основні потреби, особливо у процесі постійних соціальних, освітніх реформ. Важливим завданням психологічного супроводу працівника у процесі виконання професійної діяльності є забезпечення сприятливих умов формування професійно важливих якостей. Соціальна успішність є результатом ефективного розв'язання виробничих завдань, які мають суспільно корисну важливість та пов'язані з потребами інших людей. Якісний прогресивний розвиток працівника можливий лише за умови збереження стійкого позитивного ставлення до професії. Позитивна професійна самоідентифікація пов'язана з ототожненням та персоналізацією працівником особистісних рис працівників, які досягли успіху у професії, мають суспільно визнані результати діяльності. Таким чином, професійна успішність як суб'єктне новоутворення у якості відчуття гордості за власні результати діяльності забезпечує реалізацію традиції наставництва і передачі позитивного професійного досвіду.

Професійно успішний працівник усвідомлює необхідність та важливість результатів своєї діяльності для інших, що вимагає, відповідно, від соціального середовища усвідомлення необхідності визнання результатів діяльності фахівців. Знехтуваний суспільством працівник, або той, результати діяльності якого позиціонуються як менш цінні, дистанціюється від професії та має негативний потенціал розвитку.

**Ключові слова:** соціальні та освітні реформи, психологія успіху, професійна успішність, досвід, особистісні якості, соціальне визнання, мотивація праці.

**Актуальність дослідження.** Нагальною проблемою сучасної психологічної науки є формування успішної, конкурентноспроможної та здорової особистості, особливо в умовах перманентних соціально-економічних, політичних, освітніх, культурно-етичних змін, зумовлених процесом реформування суспільства та освіти. Культурно-історичні умови розвитку сучасного фахівця пов'язані з історичними змінами суспільного, політичного, економічного ладу нашої держави, які фруструють більшість пересічних

громадян. У ситуації суспільної невизначеності, спричиненої прискореними або несистемними реформами соціуму в цілому та освіти зокрема, особистість втрачає потенціал розвитку і зосереджується на постійному пристосуванні до ситуативних змін, які не покращують загальну динаміку розвитку, а радше є спробою пристосуватися до ситуації. За таких умов зменшується кількість професіоналів, які здатні ефективно діяти, впроваджувати реформи та інновації в окремих галузях виробництва. Причина цього не в тотальній втраті професіоналізму чи індикації професійної непридатності, а в тому, що більшість сучасних фахівців втрачає впевненість у власній компетентності, дезорієнтована та не може швидко налагодити ефективну комунікацію у процесі постійного реформування та змін соціального і професійного середовища. Професійна успішність у більшості робіт сучасних фахівців у галузі психології праці, до яких ми схиляємося у власних дослідженнях, операціоналізується як усвідомлення суб'єктом праці власної компетентності та особистісної значущості, що позначається на якості виконаної роботи та об'єктивній оцінці її значення для суспільства (О. М. Кокун, Г. В. Ложкін, Н. І. Пов'якель).

Професійна діяльність займає значну частину дорослого життя людини, а ті особистісні утворення, які сформовані у процесі її виконання, накладають відбиток на позапрофесійні сфери життєдіяльності (Г. С. Костюк, О. М. Леонтьєв, С. Д. Максименко, І. С. Кон). Професійна успішність стає частиною життя, що сприяє формуванню просоціальної поведінки, соціально бажаних рис та забезпечує підтримку психологічного здоров'я на різних етапах соціально-вікового розвитку та у процесі постійних соціальних і освітніх змін.

**Аналіз досліджень і публікацій**, в яких започатковано розв'язання проблеми. Практика професійної підготовки, особливо фахівців у галузі управління персоналом, перенасичена різноманітними програмами, які сфокусовані переважно на формуванні діяльнісних навичок корпоративної культури. Психологічний супровід особистісного розвитку у професійному середовищі зорієнтований на забезпечення реалізації основних завдань, які розв'язує особистість у процесі професіоналізації. Перші з них пов'язані зі створенням комфортних умов для здійснення усвідомленого вибору фаху на етапі професійної оптації (Е. Ф. Зеєр, Е. Е. Симанюк, І. С. Кон), інша група завдань пов'язана з психологічним супроводом особистості у період професійної підготовки та адаптації до трудового середовища (Є. О. Клімов, В. О. Толочек). Успішне розв'язання основних завдань професіоналізації сприяє формуванню позитивного образу «Я» у професії, забезпечує успішну ідентифікацію з нею та дозволяє ефективно діяти в умовах невизначеності, що закономірно виникають під час соціальних, освітніх реформ. В іншому разі, якщо професійне середовище не забезпечує виникнення ситуації успіху, необ'єктивно оцінює професійні досягнення працівника: локально на окремому підприємстві, або тотально на рівні суспільства, як у випадку з представниками агропромислового комплексу чи груп професій «ручної праці», у нього формується стійке негативне ставлення до фаху, яке призводить до соціального відчуження та негативно впливає на динаміку професійного розвитку особистості, що може призвести до маргіналізації певної соціальної практики у процесі реформування.

Відчуття професійної значущості працівником є запорукою розвитку якісно нових професійних новоутворень, які характеризують його як самостійного, незалежного та відповідального суб'єкта праці, який ефективно діє, адаптується, розвивається, навіть у складних умовах перехідного періоду, що супроводжує процес освітніх і соціальних реформ. Відповідальність та самостійність є головними особистісними властивостями, які включені у більшість професіограм та характеристик професійних компетентностей представників різних галузей [0]. Втрата себе у професії породжує феномен професійного маргіналізму, який характеризується відчуттям непричетності до виконуваної діяльності, самозапереченням, втратою особистісної значущості професії. Він завжди негативний, окрім того, небезпечний для суспільства, оскільки його ознаками є зниження якості й

ефективності професійної діяльності, орієнтація спеціаліста при виконанні професійної діяльності на особисті, непрофесійні цілі, а не на соціальну цінність професії (Л. І. Дементій) [0].

**Мета та завдання дослідження.** У статті піднімається проблема необхідності створення психологічно комфортних умов для взаємовизнання працівниками досягнень один одного. Визначено, що професійна успішність є запорукою збереження позитивного потенціалу розвитку, який дозволяє працівникові ефективно розв'язувати виробничі завдання у близькій та далекій перспективі, що розгортається внаслідок реформування та змін соціальної дійсності та освітньої практики. Розкриваються психологічні механізми становлення суб'єкта професійної діяльності та вказується на особливості психологічного супроводу формування професійно важливих якостей, які впливають не тільки на позитивне професійне становлення особистості, а й допомагають швидко адаптуватися до змін, нововведень у трудовому середовищі.

**Виклад основного матеріалу.** Особистісна успішність як психологічний феномен розглядається нами як основна передумова становлення суб'єктності у процесі соціальних та освітніх реформ. Завдання сучасного суспільства та соціальних інституцій, на які покладено навчально-виховну функцію, – створити сприятливі умови для отримання особистістю визнання в окремих видах діяльності. У межах діяльнісного підходу ігрова діяльність розглядається у першу чергу не як форма організації дозвілля, а як інструмент підготовки до дорослого життя (Б. Г. Ананьєв, О. М. Леонтьєв, Г. С. Костюк). У грі відбувається становлення дитини як самостійного суб'єкта соціальних відносин: вона вчиться змагатися, працювати в команді, отримує позитивний досвід перемоги та розчарування від поразки. Загалом, в ігровій діяльності дитина приміряє на себе дорослий світ ролей, які можуть бути реалізовані в майбутньому. Здатність до самостійної праці деякі дослідники називають першою ознакою дорослості (М. К. Мамардашвілі, Е. Ф. Зеєр, М. М. Марусинець). Брати на себе відповідальність та самостійно планувати трудову діяльність буде працівник, який знайшов себе у професії, отримує від неї задоволення та готовий присвятити їй частину свого життя.

Орієнтація на досягнення успіху позитивно впливає на професійний розвиток загалом, змушує працівника перебувати в постійному пошуку, постійному русі. Навіть за умови ситуативної невдачі, суб'єкт праці має достатньо потенціалу розвитку для регуляції ситуації та переведення її в конструктивне русло. Успішний професіонал розуміє, що у будь-якій діяльності можливі невдачі, які не є причиною відмови від діяльності загалом, чи реалізації конкретної програми.

Життєвий успіх – не тільки визнання високих професійних досягнень працівника, але й гарантована висока якість життя, яка створює основу для особистісного самовдосконалення й саморозвитку. Особистісна детермінація професійного розвитку залежить від того, наскільки якісно та повноцінно професійне середовище забезпечує реалізацію базових потреб особистості. Потенціал розвитку прямо пропорційний отриманій працівником матеріальній винагороді, соціальному визнанню та можливості реалізації власної суб'єктності (В. А. Петровський) [0]. Успішна соціалізація сприяє формуванню загальної особистісної установки бути успішними у діяльності, яка ґрунтується на:

- об'єктивній рефлексії власного потенціалу (умінь, здібностей, особистісних якостей);
- необхідності діяльності в соціальному середовищі: найбільше визнання у соціальному середовищі отримують працівники, які працюють у найбільш суспільно значущих галузях;
- готовності працівника до самостійної та наполегливої праці.

Успішні працівники виконують у професійному середовищі функцію еталону, зразка для наслідування іншими працівниками. Саме з ними намагаються ідентифікувати себе молоді фахівці, через них відбувається поступове освоєння норм діяльності та

професійних цінностей. Найбільш яскраво виражені професійно важливі риси персоналізуються молодими фахівцями; наслідуються еталонні зразки діяльності, способи взаємодії з професійним середовищем, що у подальшій трудовій діяльності сприяють становленню індивідуального професійного стилю (С. С. Пальчевський, І. Д. Бех).

Одним із завдань психологічного супроводу становлення особистості у професійному середовищі у процесі соціальних та освітніх реформ є створення сприятливих умов для розвитку особистості. У цьому випадку ми маємо на увазі не лише вдосконалення професійних навичок та розвиток особистісних якостей, але й утворення захисних особистісних утворень, які дозволяють максимально нівелювати негативний вплив професійного середовища та побічних наслідків соціальних змін, що несе із собою реформування у вигляді невизначеності, невпевненості, складнощів прогнозування. Не отримуючи соціального визнання в трудовому колективі, працівник дистанціюється від нього в інші сфери життєдіяльності. На виробництві має панувати культура взаємовизнання – досягнення та результати праці будь-якого працівника, від керівника до обслуговуючого персоналу є важливими та необхідними для загальної справи. Основна робота зі створення сприятливого соціально-психологічного клімату в професійному середовищі лежить на представниках менеджменту організації. Психологічна роль керівника передбачає можливість незалежно оцінювати результати досягнення усіх членів колективу, давати настанови та рекомендації, які очікувано призведуть до успішного розв'язання виробничого завдання. У працівників, в силу несумірності професійного та життєвого досвіду, існують різні уявлення про форми та способи отримання соціального визнання, інколи вони пов'язані з діяльністю, яка деструктивно впливає на виробниче середовище. Очільник організації вибудовує чітку систему правил, які регулюють професійну активність усіх працівників: одні з них стосуються системи заохочення, інші – табу та заборон. Працівники мають бути націленими на те, що лише окремі, виробничо доцільні види діяльності дозволять досягти успіху.

Саморозвиток у професії найчастіше ототожнюється з професійним розвитком і визначається як процес прогресивної зміни особистості, який детермінований професійною діяльністю, соціальним середовищем, власною активністю людини й орієнтований на високий рівень професіоналізму і професійних досягнень. Окремі працівники у більшості соціальних ситуацій орієнтовані у професійній діяльності на досягнення особистісного успіху, ніж соціального. Їм притаманний високий рівень самореферентності та власної гідності. До цієї групи працівників відносяться переважно творчо обдаровані особистості, або ті, що мають значний стаж роботи на підприємстві. Самореферентність проявляється в тому, що суб'єкт праці сам визначає міру власного професіоналізму та намагається регулювати відносини з соціальним середовищем на основі власного світогляду. Особистісна значущість як умова професійного становлення влучно підмічено у роботі «Професійне та особистісне самовизначення» М. С. Пряжніковим: «...принципова відмінність особистісного самовизначення від життєвого полягає в тому, що людина не просто оволодіває роллю, а створює нові ролі і в деякій мірі займається соціально-психологічним нормотворенням, коли навколишні можуть сказати про неї не просто як про хорошого «сім'янина», «учителя» чи «керівника», а як про всіма «шанованого Івана Івановича» чи «Марину Петрівну» [0, с. 23].

Більшість працівників орієнтована на соціальне заохочення, яке пов'язане з публічним визнанням ефективності діяльності у професійному середовищі, члени якого є референтними для працівника. Для того, щоб працівник діяв як незалежний суб'єкт праці, необхідно створити сприятливі умови для підтримки його самооцінки. Уявлення про себе формується у процесі спілкування й трудової діяльності, коли людина аналізує власні здібності у порівнянні з іншими, оцінює відповідність власних цінностей та ідеалів суспільним [0]. Оцінка результатів діяльності працівника проводиться для визначення ступеня ефективності його діяльності. Вона є важливим засобом мотивації поведінки людей, тому що за її допомогою працівник отримує інформацію, наскільки ефективно він



виконує свою роботу, а також дістає змогу скоригувати поведінку, якщо вона не відповідає прийнятній. В якості оцінки можуть виступати: матеріальна винагорода за працю, вербальна оцінка колег (словесна похвала), публічне визнання (подяки, грамоти). Систематичне позитивне підкріплення, що асоціюється з високою продуктивністю праці, повинно привести до аналогічної поведінки (успіхів) надалі, тобто спонукати працівника до продуктивної праці.

Таким чином, успішність особистісна є частиною успішності професійного середовища. Сьогодні виробництво вступило в період реформування, коли ринкові умови, особливості внутрішнього й зовнішнього середовища організації, її кадровий склад визначають її функціонування та розвиток у майбутньому. Професійно розроблена кар'єрограма (соціально-стратифікаційна перспектива службового зростання) забезпечує сталий розвиток працівника з урахуванням постійної мінливості виробничого середовища в умовах соціальних, освітніх реформ. Успішний працівник готовий розвиватися та йти вперед, незважаючи, що перспективи розвитку у професії є досить примарними з огляду на те, що майбутнє внаслідок стрімких змін та цілеспрямованих реформ наближається неочікувано швидко, а отже містить безліч несподіваних варіантів і можливостей подальшого розвитку. Технології виробництва постійно змінюються, і працівник, який пов'язує своє майбутнє з професією, намагається випередити їх та бути готовим до роботи у нових ситуаціях за перманентних змін, спричинених соціальними реформами.

Психологічний супровід починається з визнання досягнень особистості та базової довіри до нього як самостійного суб'єкта діяльності. Організація та підтримка культури визнання досягнень особистості сприяє розвитку суспільних взаємин на засадах рівності та важливості будь-якої професії, будь-якого ремесла, яке приносить користь суспільству, що постійно змінюється та реформується.

**Висновки.** Професійний розвиток особистості є складним багатоплановим процесом, який ілюструє загальнопсихологічні положення про багатозначність та різновекторність зв'язків між психологічними утвореннями. Останні пошуки шляхів оптимізації та підвищення продуктивності праці в умовах соціальних, освітніх реформ призвели до розробки прямолінійних директивних програм психологічного супроводу, які вчили працівників бути впевненими, успішними, комунікативно компетентними. Програми з позицій однозначної психологічної детермінації виявилися ефективними лише у ближній часовій перспективі та зберігали ефект впродовж нетривалого часу. Якісно новим підходом у психологічному супроводі становлення суб'єкта професійної діяльності в умовах освітніх і соціальних реформ є формування психологічної культури взаємовизнання досягнень працівників різних галузей. Професійна успішність формує стійке позитивне ставлення особистості до трудової діяльності, яке зберігається за умови збереження психологічно комфортних умов упродовж всього професійного розвитку в процесі постійних суспільних змін, запровадження інновацій та соціальних реформ.

1. Горова О. О. Творче мислення як провідна детермінанта ціннісного ставлення до професійної діяльності у студентів-майбутніх архітекторів та будівельників / О. О. Горова // Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред. акад. С. Д. Максименка. – К. : Міленіум, 2011. – Вип. 27. – С. 237–245.

2. Дементий Л. И. Проблемы профессиональной идентичности и маргинальности в ситуации сознательной смены профессии (на примере получения второго высшего психологического образования) / Л.И.Дементий. // Известия алтайского государственного университета. – № 2 (62). – 2009. – С. 48–53.

3. Иванова Н. Л. Профессиональная идентичность в социально-психологических исследованиях / Н. Л. Иванова // Вопросы психологии. – 2008. – №.1 – С. 89–100.

4. Марусинець М. М. Прикладні аспекти дослідження професійної ідентичності особистості / М. М. Марусинець // Соціальна психологія. – № 3 (11). – 2005. – С.90–97.

5. Петровский В. А. Психология неадаптивной активности / В. А. Петровский. – М. : ТОО «Горбунок», 1992. – 224 с.

6. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С.Пряжников. – М. : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 256 с.

7. Романова Е. С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы / Е. С. Романова. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2008. – 464 с.

#### REFERENCES

1. Gorova, O. O. (2011). Tvorche mislennya yak providna determinanta cinnisnogo stavlennya do profesijnoi diyal'nosti u studentiv-majbutnih arhitektoziv ta budivel'nikiv [Creative thinking as the leading determinant of value attitude towards professional activity in future students of architects and builders]. *Naukovi zapiski Institutu psihologii imeni G. S. Kostyuka NAPN Ukrainy* [Scientific notes of G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine] za red. akad. S. D. Maksimenka. K. : Milenium, Vip. 27, 237-245 (ukr).
2. Dementij, L. I. (2009). Problemy professional'noj identichnosti i marginal'nosti v situacii soznatel'noj smeny professii (na primere polucheniya vtorogo vysshego psihologicheskogo obrazovaniya) [Problems of professional identity and marginality in a situation of conscious change of profession (on the example of obtaining the second higher psychological education)]. *Izvestiya altajskogo gosudarstvennogo universit* [News of Altay State University], 2 (62), 48–53 (rus).
3. Ivanova, N. L. (2008). Professional'na identichnost' v social'no-psihologicheskikh issledovaniyah [Professional Identity in Social Psychological Studies]. *Voprosy psihologii* [Psychology issues], 1, 89–100 (rus).
4. Marusinec, M. M. (2005). Prikladni aspekti doslidzhennya profesijnoi identichnosti osobistosti [Applied aspects of the study of professional identity of the personality]. *Social'na psihologija* [Social Psychology], 3 (11), 90–97 (ukr).
5. Petrovskij, V. A. (1992). Psihologiya neadaptivnoj aktivnosti [Psychology of nonadaptative activity]. M. : TOO «Gorbunok»
6. Pryazhnikov, N. S. (1996). Professional'noe i lichnostnoe samoopredilenie [Professional and personal self-determination]. M. : Izdatel'stvo «Institut prakticheskoy psihologii», Voronezh : NPO «MODEHK» (rus).
7. Romanova, E. S. (2008). 99 populyarnyh professij. Psihologicheskij analiz i profессиogrammy [99 popular professions. Psychological analysis and professionograms], 2-е изд. SPb. : Piter (rus).

*Olena Horova*

#### PSYCHOLOGICAL SUPPORT FORMATION SUCCESSFUL PERSON IN A PROFESSIONAL ENVIRONMENT

*Professional formation of the person accompanies all phases of social and age of the individual. Gainful employment is the main form of social activity that allows the employee to realize the basic needs. An important task of psychological support worker in the course of professional activity is to provide favorable conditions for the formation of professionally important qualities. Professional success is the result of an effective solution of industrial jobs that are socially useful and important related to the needs of others. High-quality progressive development of an employee is only possible while maintaining a stable positive attitude towards the profession.*

*Positive professional identity associated with the identification and personalization of employee personality traits of employees who have been successful in the profession, who have publicly acknowledged performance. Thus professional success as the subjective feeling of a lump in the pride of their own results of operations ensures the implementation of the tradition of mentoring and of positive transfer of professional experience.*

*Professionally successful employees aware of the need and the importance of the results of its operations for the other, which requires, respectively, from the social environment - awareness of the need to recognize the performance of specialists. Unclaimed society worker, or the results of operations, which are positioned as less important, is moving away from the profession and has a negative potential.*

**Keywords:** *educational and social reforms, psychology of success, professional success, experience, personality, social recognition, motivation of labor.*

УДК 159.923.2

doi: 10.15330/ps.8.1.226-233

**Валентина Вовк**

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника  
vell227@rambler.ru

#### КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ РОЗВИТКУ СУБ'ЄКТНОЇ ПОЗИЦІЇ ОСОБИСТОСТІ У СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ

*Стаття присвячена дослідженню феномену суб'єктної позиції особистості майбутнього фахівця. Актуалізовано проблему розвитку суб'єктної позиції в середовищі вищої школи, оскільки втрата*

суб'єктних проявів особистості є переважними характеристиками багатьох студентів вузів. Здійснено аналіз та систематизацію характеристик означеного поняття у розумінні низкою вчених. Уточнено поняття суб'єктної позиції студента, сутність якого полягає у системі особистісно-значущих, ціннісно-сміслових ставлень до процесу навчання, до обраної професії, до себе як до фахівця і до свого майбутнього професійного шляху, спрямованих на саморозвиток та самоактуалізацію. Суб'єктна позиція реалізується у таких критеріях та показниках, як: ціннісні орієнтації, що відображають осмисленість минулого, теперішнього життя та майбутніх перспектив; характер мотивів учбово-професійної діяльності, що передбачає наявність внутрішньої мотивації учбово-професійної діяльності; прагнення до самоактуалізації, яка є провідним мотивом, що спонукає до максимальних досягнень у майбутній професії через самопізнання, саморозвиток, самовдосконалення, самозміну, самоздійснення; властивості особистості як суб'єкта діяльності, які генералізуються в таких якостях, як активність, відповідальність та автономність; локус контролю, який передбачає взяття на себе відповідальності за події власного життя та пояснення їх власною поведінкою, волею, прагненнями, можливостями та адекватно оціненими здібностями; саморегуляція, яка реалізується в уміннях усвідомлювати, контролювати та коригувати власну поведінку; самоставлення як здатність поважати і цінувати себе таким, який є, розуміючи і приймаючи як свої можливості, так і обмеження, та рефлексивність, що виявляється в адекватній оцінці та осмисленні власних професійних можливостей.

**Ключові слова:** суб'єктна позиція студента, ціннісні орієнтації, самоактуалізація, саморегуляція, рефлексивність, локус контролю.

**Постановка проблеми.** У теперішній час оприявнюється нова людино-орієнтована парадигма вищої освіти, яка все яскравіше позначається на сутнісних характеристиках людини як суб'єкта особистісного і професійного розвитку. Вищу школу не можна розуміти виключно утилітарно як якесь місце, де студент набуває професію під керівництвом викладачів. Умови невизначеності сучасного інформаційного суспільства вимагають орієнтації професійної підготовки студента не стільки на засвоєння «готових» знань певної навчальної дисципліни, скільки на підготовку до вирішення постійно виникаючих нових і несподіваних завдань. Відтак, одним із основних орієнтирів професійної підготовки майбутнього фахівця є суб'єктна сутність його особистості, проявами якої є активність, цілеспрямованість, відповідальність, ініціативність, самостійність, креативність, прагнення до розкриття та реалізації власного потенціалу, здатність адаптуватися в постійно оновлюваній освітній ситуації.

Проте відсутність психологічної готовності до особистісно-професійного самовдосконалення і мотивації високих досягнень в нових соціально-економічних умовах, з одного боку, та відчутний брак знань про особливості й умови становлення суб'єктом власної учбово-професійної діяльності, з іншого, перешкоджають розвитку суб'єктної позиції майбутнього фахівця.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На сучасному етапі розвитку науки багато учених займаються вивченням проблеми суб'єктності та суб'єктної позиції особистості в процесі здобуття фахової освіти та професійної діяльності. Серед сучасних розробників психології суб'єкта необхідно відмітити З. М. Адамську, О. Ф. Бондаренка, О. М. Волкову, З. С. Карпенко, О. К. Осницького, В. А. Петровського, В. І. Слободчикова, В. О. Татенка та ін. Дослідження окремих аспектів суб'єктної позиції майбутнього педагога представлені у працях Г. І. Аксьонової, Е. Н. Залевської, Е. К. Дворянкіної, А. С. Лебедева та ін. Психологічний аналіз розвитку суб'єктної позиції студента в середовищі вищої школи здійснюється Т. О. Ольховою, Г. К. Радчук та ін. Праці Ю. Л. Біліної та І. Ю. Кузнецової зосереджені на вивченні формування та становлення суб'єктної позиції педагога на етапі самоактуалізації та в процесі підвищення кваліфікації.

Теоретико-методологічний аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує існування неоднозначного розуміння сутності поняття суб'єктної позиції і, відповідно, різноманіття ознак, характеристик, показників, критеріїв означеного феномену. Так, за визначенням Г. К. Радчук, суб'єктна позиція майбутнього фахівця у процесі професійної підготовки є усталеним, суб'єктно-пристрасним смислороджущим центром в структурі особистості. «Це цілісне смислове утворення особистості, що відображає стійку систему ставлень до професії, до учасників освітнього процесу у системах «студент-викладач» та «студент-навчальна група», до самого освітнього середовища, до самого себе, включає

оцінку особистісного та професійного досвіду, реальності, перспектив, а також власних домагань, що будуть реалізовані в обраній діяльності» [7, с.130].

Виділяються наступні характеристики суб'єктної позиції майбутнього фахівця [3; 6; 7]:

- спрямованість особистості на професію, постановка та усвідомлення особистісно-значущих цілей діяльності (Г. І. Аксьонова, Н. В. Гафурова, Т. Г. Дулінець);
- пошук ціннісних смислів освіти та наявність ціннісно-смыслових регуляторів вчинків та поведінки (Г. І. Аксьонова, М. Р. Бітянова, Ю. Л. Блінова, А. М. Трещов Ф. І. Блієва);
- прагнення до особистісної та професійної самоактуалізації (Г. І. Аксьонова, А. С. Лебедев, Г. К. Радчук, Н. М. Боритко, Ф. І. Блієва, О. А. Мацкайлова);
- рефлексивність (Ю. Л. Блінова, Г. К. Радчук);
- уміння організувати, планувати, оцінювати і здійснювати корекцію власної життєдіяльності (Г. І. Аксьонова, М. Р. Бітянова, П. А. Лютий);
- критичне ставлення до себе, своєї діяльності, соціуму (П. А. Лютий);
- спрямованість на самовдосконалення (Ф. І. Блієва);
- автономність, активність, відповідальність, ініціативність, гнучкість (Ю. Л. Блінова, П. А. Лютий, Г. К. Радчук, А. М. Трещов);
- здатності до суб'єкт-суб'єктної взаємодії (Ю. Л. Блінова);
- креативність (Ф. І. Блієва, А. С. Лебедев);
- наявність стійкої внутрішньої мотивації до діяльності та високого рівня мотивації досягнення (Ю. Л. Блінова, М. Р. Бітянова, Г. К. Радчук);
- самоповага та самоприйняття (Ю. Л. Блінова, Г. К. Радчук);
- інтернальний локус контролю (Г. К. Радчук).

Як бачимо, неоднозначність розуміння терміну «суб'єктна позиція студента», широта висвітлення проблеми свідчить про багатоаспектність та багаторівневість означеного поняття. Разом з тим, незважаючи на значущість і результативність проведених досліджень, низка питань, пов'язаних із суб'єктною позицією студента, залишається маловивченою.

**Мета статті** полягає у виокремленні та розкритті основних критеріїв та показників розвитку суб'єктної позиції особистості майбутнього фахівця.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У наших працях суб'єктну позицію студента ми трактуємо як систему особистісно-значущих, ціннісно-смыслових ставлень до процесу навчання, до обраної професії, до себе як до фахівця і до свого майбутнього професійного шляху, спрямованих на саморозвиток та самоактуалізацію. Домінантними критеріями, що визначають суб'єктну позицію студента, визначаємо: *ціннісні орієнтації, характер мотивів учбово-професійної діяльності, прагнення до самоактуалізації, властивості особистості як суб'єкта діяльності, локус контролю, саморегуляцію, самоставлення та рефлексивність.*

*Ціннісні орієнтації* розглядаються як сукупність підстав для оцінок суб'єктом навколишньої дійсності та орієнтації в ній, як спосіб диференціації індивідом об'єктів у відповідності до їх значущості, через які проявляється ставлення людини до навколишньої дійсності, формується поведінка, характер діяльності, способи самоактуалізації. За своєю природою вони є смисловими утвореннями, оскільки характеризують особистісну значущість, індивідуальний смисл певних предметів, явищ або станів, забезпечують цілісність та психічну рівновагу особистості, утворюють найвищий рівень системи смислової регуляції діяльності.

Наявність цінностей полегшує людині пошук смислу життя, який слугує системним стрижнем, забезпечуючи цілісність людини, її тотожність самій собі у потоці змін і самозмін. Як зазначав В. Франкл, будь-яка особистість прагне знайти сенс і відчуває екзистенціальну фрустрацію або вакуум, якщо це прагнення залишається нереалізованим. На думку вченого, саме прагнення досягнути сенс свого існування є тією силою, яка

детермінує розвиток особистості. Життя людини не може позбутися сенсу за будь-яких обставин; сенс життя має бути знайденим. Але у випадку невірного професійного вибору сенсожиттєві цінності людини не будуть реалізовані, а це приведе до усвідомлення себе як окремої сутності, усвідомлення короткотривалості свого існування, до виникнення відчуття самотності, внутрішнього дискомфорту [11].

Таким чином, ціннісні орієнтації утворюють систему ставлень до існуючих в даному суспільстві матеріальних і духовних цінностей, задають напрямок дій і помислів людей та виражають те, що є найбільш важливим, наділеним особистісним смислом у минулому, теперішньому і майбутньому.

Наступним критерієм суб'єктної позиції студента є *характер мотивів учбово-професійної діяльності*. У найзагальнішій формі мотивація до діяльності розуміється як сукупність рушійних сил, що спонукають людину до здійснення певних дій. Ці сили перебувають у зовнішньому та внутрішньому середовищі людини і спонукають її свідомо або ж неусвідомлено здійснювати дії та вчинки.

Низка дослідників у системі учбових мотивів виокремлює внутрішні та зовнішні мотиви залежно від того, чи закладений мотив у самому процесі діяльності, чи не пов'язаний з ним (П. Я. Гальперін, В. Ф. Моргун, П. М. Якобсон). У зовнішній мотивації пріоритетними є ситуаційні зміни, поведінка інших людей, оцінки і реакції навколишніх, фізичні умови тощо. У внутрішній мотивації детермінантами є диспозиції особистості, серед яких провідне місце займають цінності, власний розвиток у процесі навчання, пізнання нового. І хоча цей поділ достатньо умовний, в обговоренні проблем суб'єктної позиції особливе значення має внутрішня мотивація. У цьому контексті внутрішню мотивацію ми розуміємо як сукупність учбово-професійних, сутнісно значущих для особистості мотивів, які ґрунтуються на стійкому інтересі студента до майбутньої професії та визначаються спрямованістю на оволодіння професією і готовністю до неї, що проявляються у провідній діяльності – «стати висококваліфікованим спеціалістом», «забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності».

Отже, наявність внутрішньої мотивації учбово-професійної діяльності зумовлена відчуттям першопричинності власних дій, відчуттям себе джерелом, початком перетворень. Вона є необхідним чинником побудови гармонійної внутрішньої предметної структури професійної діяльності, яка оптимальним чином організовує весь процес самоактуалізації особистості та є виявом розвиненої суб'єктної позиції.

Одним із визначальних критеріїв суб'єктної позиції є *прагнення до самоактуалізації*, що є провідним мотивом у досягненні максимальних звершень. Самоактуалізація позначає зміну людиною свого буття за допомогою власної активності; прагнення людини до найбільш повного становлення і реалізації своїх індивідуальних і особистісних можливостей, свого узагальненого потенціалу. Різні автори називають її по-різному [3]: самоактуалізація, сенс життя, інтеграція, психічне здоров'я, індивідуалізація, автономія, продуктивність, але всі вони одноставні в тому, що все це синоніми реалізації потенцій індивіда в повному сенсі цього слова, становлення тим, ким він може стати.

Самоактуалізація особистості студента – це втілення студентом власного інтелектуального, духовного, морального, творчого, комунікативного, енергетичного та інших потенціалів особистості в учбово-професійній діяльності, спілкуванні, праці і дозвіллі. Вона розглядається навіть не стільки як мета, скільки як шлях суб'єктного становлення майбутнього фахівця в його учбово-професійній діяльності, оскільки передбачає саморозвиток, самозміну, самопізнання, самовдосконалення. Як зазначає С. Д. Максименко, суб'єкт (особистість, що самореалізується) не лише сам ставить мету, а і перетворює її в життєву задачу, для чого сам переструктурує власний внутрішній світ і стає «причиною своїх відношень зі світом, із суспільством; є творцем власного життя, створює умови свого розвитку; долає деформацію власної особистості» [4, с.146].

В результаті аналізу існуючих концепцій самоактуалізації Ю. Л. Блінова виділила характеристики особистості, яка самоактуалізується у професійній діяльності, серед яких:

емоційне переживання повноти життя; безперервне прагнення до особистісно-професійного самовдосконалення; отримання задоволення від самого процесу професійної діяльності; здатність до усвідомленого вибору в складних ситуаціях і до прийняття відповідальності за його наслідки [3].

Наступним критерієм суб'єктної позиції є *властивості особистості як суб'єкта діяльності*, до яких відносимо активність, відповідальність, автономність. Зокрема, в контексті суб'єктного підходу *активність* осмислюється як найважливіша атрибуція суб'єкта, реалізуючи яку, він реалізує свої ставлення до дійсності, перетворюючи її, і тим самим і себе. Як вважає К. О. Абульханова-Славська, «...активність – це не тільки спосіб вираження потреб, але цілісний і ціннісний спосіб самовираження, самоздійснення особистості, яким забезпечується її суб'єктність» [10, с. 1181]. Тому в якості центрального утворення і базового ресурсу суб'єкта, що задає вектор самореалізації особистості, розглядаємо активність і здатність керувати нею, тобто свідому саморегуляцію зовнішньої і внутрішньої активності.

*Відповідальність* – це втілення самостійності особистості студента в діях і вчинках, здійснюваний у різних формах контроль над власною діяльністю. Досліджуючи проблему відповідальності, І. Д. Бех, Т. Г. Гаєва, С. Б. Єлканов, А. В. Лопуховська, Т. В. Морозкіна, А. П. Растигаєв, М. В. Савчин вважають, що вона є характеристикою ставлення особистості до людей, і визначають її як системну якість, завдяки якій людина стає здатною усвідомлювати віддалені наслідки своїх вчинків унаслідок високої сензитивності до моральних ситуацій.

К. О. Абульханова-Славська називає відповідальність максимальним вираженням суб'єктної позиції в діяльності і розуміє під нею «добровільне взяття людиною на себе гарантій забезпечення умов її здійснення, гарантій за рівень якості діяльності, гарантій за її результат, готовність відповідати за будь-які наслідки» [1, с. 47]. Суб'єкт відповідальності сам вводить критерії, за якими обмежує поле своєї активності та здійснює контроль. Особистість проявляє готовність до самостійного досягнення результату, який вона гарантує за будь-яких умов.

*Автономність* як один із показників суб'єктної позиції проявляється через цілеспрямованість, розвинений самоконтроль, схильність до самостійного виконання роботи. О. О. Сергєєва під автономністю розуміє форму особистісного буття, інтегральна сутність якої відображена у таких характеристиках особистості, як: самостійне цілепокладання, усвідомленість поведінки; розвинута рефлексія, гнучкість та креативність мислення і діяльності. Вона не зводиться ні до незалежності, ні до емансипації, але є механізмом адаптації особистості до мінливих умов, визначаючи успішність особистісного та професійного розвитку майбутнього фахівця. О. М. Волкова, аналізуючи різні прояви автономності, називає такі її важливі якості, як свобода вибору і відповідальність за нього, унікальність суб'єкта, розуміння та прийняття іншого [2].

Іншим не менш важливим критерієм суб'єктної позиції студента, що викликає почуття відповідальності, готовність до активності і переживання «Я», є та якість особистості, що отримала назву *локусу контролю*. Для розвиненої суб'єктної позиції характерний інтернальний або внутрішній локус контролю, коли відповідальність за всі події власного життя людина бере на себе, пояснює їх власною поведінкою, волею, прагненнями, можливостями та адекватно оціненими здібностями. Люди з домінуючою інтернальністю відрізняються підвищеним почуттям соціальної відповідальності, вищим рівнем усвідомленості життя, самоконтролю, прийняття свого Я, емоційної стійкості. Ця риса вказує на впевненість у собі, наполегливість та послідовність у досягненні мети, схильність до самоаналізу, незалежність, тобто схильність до суб'єктної поведінки. За екстернального локусу контролю людина переконана, що її успіхи і невдачі – це результат зовнішніх сил (везіння, випадковості, тиск оточення, інші люди тощо). Їй властиві підозрливість, тривожність, конформність, догматизм, авторитарність, безпринципність і агресивність.

Оскільки студент як суб'єкт учбово-професійної діяльності є ініціатором усвідомленої і цілеспрямованої діяльності, він повинен проявляти *свідому саморегуляцію* своєї активності. Так, в якості чинника і критерію суб'єктного розвитку свідому саморегуляцію виділяє О. А. Конопкін, який вважає, що вона відображає ініціативно-творчий модус встановлення людиною діяльнісних відношень з навколишнім предметним і соціальним світом на основі активного, самостійного і успішного оволодіння різноманітними новими видами і формами діяльності і соціальних стосунків [5]. К. О. Абульханова-Славська відзначає, що саморегуляція – це той механізм, посередництвом якого забезпечується централізуюча, спрямовуюча та активізуюча позиція суб'єкта. Вона здійснює оптимізацію психічних можливостей, компенсацію недоліків, регуляцію індивідуальних станів у зв'язку із завданнями діяльності [1].

Таким чином, суб'єктне ставлення до учбово-професійної діяльності зумовлено низкою параметрів: активністю, спрямованістю, усвідомленістю, умілістю, схильністю до співпраці, вмінням координувати свої зусилля з зусиллями інших, зверненістю особистості до своїх внутрішніх резервів, можливістю вибору засобів здійснення діяльності, що в кінцевому рахунку визначається взаємодією сформованих умінь саморегуляції. Саморегуляція припускає можливість людини усвідомлювати і контролювати ситуацію, коригувати власну поведінку, уміння виявляти вольові зусилля при досягненні мети, здатність обирати ефективні способи поведінки та взаємодії з навколишнім середовищем.

Не менш важливим критерієм суб'єктної позиції студента є *самоствавлення*. Як зазначає, М. І. Сарджвеладзе [8], самоствавлення характеризується поліфункціональністю і слугує самоприйняттю, самовираженню та самореалізації; збереженню внутрішньої стабільності та континуальності «Я», саморегуляції та контролю, психологічному захисту, інтракомунікації. Система самоствавлення суттєвим чином впливає на самоприйняття, на вибір поведінкових моделей, на сприйняття інших людей та побудову з ними взаємин, зокрема в студентському віці набуває нових функціональних можливостей і, з одного боку, слугує інструментом вирішення тих чи інших особистісних завдань, з іншого – суттєво залежить від самооцінних суджень щодо власної ефективності в актуальних сферах життєдіяльності. Позитивні емоції пов'язані зі зростанням рівня власної ефективності в досягненні цілей, а невдоволеність – з його зниженням.

Інтенсивність учбово-професійної діяльності повертає студента на самого себе, вимагає постійного аналізу уявлень про своє Я у взаємозв'язку із засвоєнням позиції професіонала, оцінки власних дій та якостей, відтак *рефлексивність* набуває особливої ваги. Так, Н. І. Пов'якель зазначає, що рефлексивні компоненти самосвідомості майбутнього спеціаліста є невід'ємною складовою професійної готовності до діяльності, оскільки вони не тільки спрямовують процес мислення й ухвалення рішення, але й забезпечують регулювання і саморегулювання діяльності та поведінки, збереження психофізичного й енергетичного потенціалу фахівця. З. М. Адамська рефлексивність розглядає як системне утворення суб'єктності, що проявляється в сукупності уявлень спеціаліста про особливості ефективної професійної діяльності, про себе як суб'єкта учбово-професійної діяльності; у професійній самооцінці та самооцінці професійно значущих якостей [2].

Отже, рефлексія як осмислення передумов, закономірностей і механізмів власної діяльності, звернення до свого внутрішнього світу, досвіду, життєдіяльності зумовлює усвідомлене, ціннісно-визначальне ставлення до своєї майбутньої професії, до себе в ній. Вона є одним із головних інструментів розвитку механізмів самоорганізації, самовдосконалення особистості майбутнього професіонала. Здійснюючи рефлексивний аналіз, особистість забезпечує стабілізацію ставлення до себе як до джерела особистісного зростання, а тому визначає професійну діяльність як вагомий аспект власної особистісної і професійної реалізації.

**Висновки.** Таким чином, суб'єктна позиція студента як інтегративна характеристика особистості виражає сукупність особистісно-значущих, ціннісно-смыслових ставлень до своєї освітньої діяльності, до себе як до майбутнього фахівця в обраній професії та до життя загалом. Вона визначається такими критеріями, як ціннісні орієнтації, характер мотивів учбово-професійної діяльності, прагнення до самоактуалізації, властивості особистості як суб'єкта діяльності, локус контролю, саморегуляція, самоставлення та рефлексивність.

У розвиненій суб'єктній позиції ціннісні орієнтації утворюють систему ставлень до існуючих в даному суспільстві матеріальних і духовних цінностей, задають напрямок дій і помислів людей та виражаються в осмисленості минулого і теперішнього життя та майбутніх перспектив. Характер мотивів учбово-професійної діяльності передбачає наявність внутрішньої мотивації учбово-професійної діяльності, що зумовлена відчуттям першопричинності власних дій, відчуттям себе джерелом, початком перетворень. Прагнення до самоактуалізації як провідний мотив, що спонукає до максимальних досягнень у майбутній професії, відображає втілення студентом власного інтелектуального, духовного, морального, творчого, комунікативного, енергетичного та інших потенціалів в учбово-професійній діяльності, спілкуванні, праці і дозвіллі через самопізнання, саморозвиток, самовдосконалення, самозміну та самоздійснення. Властивості особистості як суб'єкта діяльності розкриваються через активність, відповідальність, автономність, адже студент – це суб'єкт усвідомленої, перетворювальної, самостійної, цілеспрямованої діяльності з поставленою метою, певними завданнями та бажаним результатом. Локус контролю виражає прийняття на себе відповідальності за події власного життя та пояснення їх власною поведінкою, волею, прагненнями, можливостями та адекватно оціненими здібностями. Саморегуляція реалізується в уміннях усвідомлювати, контролювати та коригувати власну поведінку. Самоставлення відображає здатність поважати і цінувати себе таким, який є, розуміючи і приймаючи як свої можливості, так і обмеження. Рефлексивність проявляється в адекватній оцінці та осмисленні професійних можливостей, оскільки учбово-професійна діяльність повертає студента на самого себе, вимагає постійного аналізу власних дій та якостей.

1. Абульханова К. О. Методологічне значення категорії суб'єкта для сучасної психології / К. О. Абульханова-Славська // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / [за заг. ред. В.О. Татенка]. – К. : Либідь, – 2006. – С. 37–52.

2. Адамська З. М. Суб'єктність у системі професійно значущих якостей особистості майбутніх психологів / З. М. Адамська // Психологія особистості. – 2011. – № 1 (2). – С. 51–58.

3. Блинова Ю. Л. Суб'єктная позиция педагога: теория и психолого-акмеологическое сопровождение / Ю. Л. Блинова. – Казань : ТГГПУ, 2010. – 202 с.

4. Загальна психологія / За загальною редакцією академіка С. Д. Максименка. – 2-е вид., переробл. і доп. – Вінниця : Нова Книга, 2004. – 704 с.

5. Конопкин О. А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2004. – № 2. – С.128–135.

6. Пурло О. Ю. Життєва творча позиція особистості: поняття, сутність та структура / О. Ю. Пурло // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія: психологічні науки: Збірник наук. праць: у 2 т. – Чернігів : ЧДПУ, 2009. – Вип. 74. – Том 2. – С.102–106.

7. Радчук Г. К. Аксіопсихологія вищої школи. Монографія / Г. К. Радчук. – Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014. – Видання друге, розширене і перероблене. – 380 с.

8. Сарджвеладзе Н. И. Самоотношение личности / Н. И. Сарджвеладзе // Психология самосознания: хрестоматия по социал. психологии личности / сост. Д. Я. Райгородский. – Самара : Изд. дом «БАХРАХ-М», 2007. – С.174–194.

9. Сергеева О. А. Психолого-педагогические условия развития автономии личности в процессе подготовки студентов-психологов: автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / О. А. Сергеева. – Астрахань, 2007. – 27 с.

10. Суворова О. В. К проблеме критериев и структуры субъектности // Известия Самарского научного центра РАН. – 2011. – № 2–5. – С. 1178–1182.

11. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.



## REFERENCES

1. Abulkhanova, K. O. (2006). Metodolohichne znachennia katehorii sub'iekta dlia suchasnoi psykholohii [The methodological significance of the subject category for modern psychology]. In *Liudyna. Sub'iekt. Vchynok: Filozofsko-psykholohichni studii* [Man. Subject. Action: Philosophical and psychological studies] za zah. red. V. O. Tatenka. K. : Lybid (ukr).
2. Adamska, Z. M. (2011). Sub'iektnist u systemi profesiino znachushchykh yakosti osobystosti maibutnikh psykholohiv [The subjectivity of the personality of future psychologists in the system of professional and significant qualities]. *Psykholohiia osobystosti* [Psychology of personality], 1 (5), 51-58 (ukr).
3. Blinova, Iu. L. (2010). Subektnaia pozitciia pedagoga: teoriia i psikhologo-akmeologicheskoe soprovozhdenie. [Teacher's subjective position: theory and psychological and acmeological support] – Kazan : TGGPU (rus).
4. Zahalna psykholohiia [General Psychology] (2004). Za zahalnoiu redaktsiieiu akademika S. D. Maksymenka. 2-e vyd., pererobl. i dop. Vinnytsia : Nova Knyha (ukr).
5. Konopkin, O. A. (2004). Obshchaia sposobnost k samoreguliacii kak faktor subektnogo razvitiia [General ability to self-regulation as a factor of subjective development]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 2, 128-135 (rus).
6. Purlo, O. Iu. (2009). Zhyttieva tvorcha pozytsiia osobystosti: poniattia, sutnist ta struktura [Vital and creative position of the person: the concept, essence and structure]. *Visnyk Chernihivskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni T.H. Shevchenka. Seriia: psykholohichni nauky* [Bulletin of Chernigiv State Pedagogical University named after TG Shevchenko. Series: Psychological Sciences]: Zbirnyk nauk. prats: u 2 t. Chernihiv : CHDPU, Vyp. 74, Tom 2, 102-106 (ukr).
7. Radchuk, H. K. (2014). Aksiopsykholohiia vyshchoi shkoly. Monohrafiia. [Axiopsychology of the high school. Monograph.]. Ternopil : TNPU im. V. Hnatiuka, Vydannia druhe, rozshyrene i pereroblene (ukr).
8. Sardzhveladze, N. I. (2007). Samootnoshenie lichnosti [Self-relationship of personality]. In *Psikhologiia samosoznaniia: khrestomatiia* [Psychology of self-consciousness: Reader] *po sotcial. psikhologii lichnosti*, sost. D.Ia. Raigorodskii. Samara : Izd. dom «BAKHRAKH-M», 174-194 (rus).
9. Sergeeva, O. A. (2007). Psikhologo-pedagogicheskie usloviia razvitiia avtonomii lichnosti v protsesse podgotovki studentov-psikhologov: avtoref. dis. na soisk. uchen. stepeni kand. psikhol. nauk: spetc. 19.00.13 «Psikhologiia razvitiia, akmeologiia» [Psychological and pedagogical conditions for the development of individual autonomy in the process of preparing students-psychologists in the process of preparing students-psychologists]. Astrakhan (rus).
10. Suvorova, O. V. (2011). K probleme kriteriev i struktury subektnosti [To the problem of criterias and structure of subjectivity]. *Izvestiia Samarskogo nauchnogo tcentra RAN* [News of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences], 2–5, 1178-1182 (rus).
11. Frankl, V. (1990). Chelovek v poiskakh smysla [Man in search of the meaning]. M. : Progress (rus).

*Valentyna Vovk***CRITERIA AND INDICATORS OF THE DEVELOPMENT OF SUBJECTIVE POSITION OF PERSONALITY IN STUDENT AGE**

*This article is devoted to studying the phenomenon of the subjective position of the future specialist. The problem of the development of a subjective position in a higher school is outlined because the loss of subjective manifestations of personality characterized most of the students. It have been analysed and systematized the characteristics of the concept in the understanding of a number of scientists on a theoretical level. Elaborated concept of «subjective position of the student» the main point of which is the system of meaningful, valuable and semantic attitudes to the learning, to the chosen profession, to himself as a specialist and to the own future professional way that are aimed at self-development and self-actualization. It realizes in such criteria and indicators as a value orientations that are shows meaningfulness of the past, present life and future prospects; the character of the motives of educational and professional activity that are assumes the presence of internal motivation of educational and professional activity; the desire for self-actualization is a main cause that motivates for the best achievements in the future profession by self-knowledge, self-development, self-improvement, self-change, self-realization; humans features as a subject of activity are generalizes in such qualities as activity, responsibility and autonomy; locus of control which is involve an acceptance responsibility for events of their own lives and explanation of their own behavior, will, aspirations; the self-regulation which is realized in the ability of self controlling; the self attitude as the ability to respect and appreciate himself understanding and accepting own possibilities and as the limitation and reflexivity that appears in realizing of adequate assessment of personal professionals' skills.*

**Keywords:** *the subjective position of the student, value orientations, the self-actualization, the self-regulation, reflexivity, locus of control.*

УДК 159.923.32

doi: 10.15330/ps.8.1.234-239

**Юлія Мельник**Кременецький педагогічний коледж КОГПА імені Тараса Шевченка  
yuliyamarchuk93@gmail.com**РЕЛІГІЙНІ ОРІЄНТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ У СТРУКТУРІ  
ЇЇ РЕЛІГІЙНОЇ СВІДОМОСТІ ТА РЕЛІГІЙНОГО ДОСВІДУ**

*У статті досліджується актуальна проблема індивідуального ставлення людини до релігійних орієнтацій в аспекті методології особистісного підходу. Аналізуються основні чинники розвитку релігійних орієнтацій особистості.*

*Описуються й узагальнюються результати теоретичного дослідження, базою для якого слугували праці відомих науковців. Здійснюється порівняльний аналіз трьох груп із різним типом релігійної орієнтації: ті, які тяжіють до внутрішньої релігійності, «змішаний» тип релігійності та люди із зовнішньою релігійністю; виокремлено низку чинників, що впливають на релігійні орієнтації особистості: сам феномен релігійності, релігійна свідомість, релігійний досвід, релігійні цінності, релігійні переживання тощо. Кожен із перелічених чинників здійснює специфічний вплив на індивіда, в наслідок чого формується цілісна релігійна орієнтація (ставлення індивіда до релігії як у теоретичному розумінні, так і в практичному застосуванні).*

**Ключові слова:** аксіологічна сфера, аксіологія, особистість, релігійні орієнтації, релігійність, ціннісні орієнтації, духовність, цінність.

**Постановка наукової проблеми.** В останні роки спостерігається зростання наукового інтересу до проблеми релігійності з метою переосмислення її ролі для сучасного інформаційного суспільства, яке насправді мало зважає на духовність і намагається функціонувати переважно на раціональних засадах. На жаль, невід’ємними ознаками життя у XXI, як і у XX столітті, залишаються військові конфлікти, екологічні катаклізми, високий рівень злочинності, масові депресії, алкогольна і наркотична адикції тощо. Тому перед науковцями й далі гостро постає питання про шляхи подолання цих проблем, що спонукає до об’єктивного й неупередженого дослідження, зокрема, різних аспектів релігії як суспільного явища та духовного феномену.

Вважаємо, що один із дієвих шляхів запобігання й подолання окреслених соціальних та особистісних негараздів – розвиток духовних цінностей особистості, сутнісними складовими яких виступають релігійні орієнтації (Г. Оллпорт, Б. С. Братусь, О. І. Климишин, М. В. Савчин).

**Аналіз останніх досліджень проблеми.** Проблема релігійності вже понад століття активно вивчається не тільки з богословської, теологічної, філософської, а і з наукової точки зору (В. Джеймс, Ч. Глок, Г. Оллпорт, С. Старк, С. Холл, Е. Шпрангер, Ю. Ф. Борунков, Є. К. Дулуман, О. Г. Карагодіна, Б. О. Лобовик, М. А. Попова, Д. М. Угрінович та ін.). Проте в дослідженні проблеми й досі залишилося чимало нез’ясованих аспектів. Власне, проблема полягає у відсутності чітких критеріїв наукового підходу до аналізу феномену релігійності назагал. При її вивченні необхідно насамперед виходити з того, що з точки зору психології релігія – це не тільки особистісний, а і соціальний феномен. Як стверджує, наприклад, Г. Свієнко, релігія є не що інше, як видозмінений образ реальності, в якому проявляється ставлення людини до вищих сил (обряди, організація сакрального тощо) [13, с. 28-30].

Згадуючи про суспільно-історичні джерела релігії та релігійності, можемо стверджувати, що вони мають початок з часу появи поклоніння людей усьому божественному, відколи можна говорити про релігійність як про власне психологічний феномен. Відтоді, зауважимо, з’явилося дуже багато різних його інтерпретацій. Ще у 1912 році Дж. Леуба, досліджуючи психологію релігії та її першовитоки, описав 48 різних визначень релігії [7, с. 18-19].

Поняття «релігія» назагал вміщує в себе сукупність істин, наказів і вимог, які регулюють стосунки між людиною та Богом [6]. А похідне від нього – поняття

«релігійність» – виражає індивідуальне ставлення особистості до системи релігійних норм та їх виконання, що безумовно впливає на формування релігійних орієнтацій суб'єкта як складової цілісної системи його ціннісних орієнтацій. На сьогоднішній день виокремлюється чимало підходів, у рамках яких визначається поняття релігійності, як і пов'язана з ним «релігійна свідомість», у зміст якої включаються релігійні уявлення та почуття, релігійний досвід та інші базові поняття, які є засадничими у формуванні релігійних орієнтацій особистості [7, с. 522]. Крім того, як зазначає М. А. Попова, «релігійність не зводиться до сукупності уявлень та почуттів окремо взятого віруючого. Подібно до того, як віра в Бога не виникає в однієї окремої людини, так само і функціонування релігійної свідомості неможливе без спілкування віруючого зі своїми однодумцями» [8, с. 75].

Важливими й характерними ознаками релігійної свідомості, таким чином, учені називають образність, символічність, діалогічність (зокрема, взаємини з Богом віч-на-віч через молитву) [3, с. 275-276]. В авторитетному релігієзнавчому словнику А. Колодного та Б. Лобовика релігійна свідомість визначається як «спосіб ставлення віруючого до світу через систему поглядів і почуттів, смисл і значення яких становить віра в надприродне...» [8, с. 275]. Б. Лобовик релігійну свідомість розглядає як форму суспільної свідомості, яка має не тільки відображувальну, а й конструювальну функцію [10, с. 24-25].

Як бачимо, поняття релігійної свідомості – надто широке й охоплює переживання, почуття, уявлення, думки індивіда, які варто розділити на самостійні розряди, адже явища, які описуються зазначеним терміном, характеризують різні грані людської психіки. Погоджуємося, що релігійна свідомість є ключовою для розгляду релігійності, оскільки перша вибудовує зміст другої та водночас є необхідною умовою функціонування релігії. Саме релігійна свідомість, притаманна віруючій людині, відображає елементи й самої релігійної дійсності, й релігійних уявлень кожної конкретної особистості. За умови такого відображення, на нашу думку, доцільно надалі говорити про функцію конструювання та реконструювання релігійних орієнтацій у її загальній структурі.

Ще одне вагоме в нашому дослідженні поняття – «релігійний досвід». Філософи стверджують, що досвід у людей з'являється завдяки пам'яті та її різновидам – спогадам. Ще Аристотель представляв досвід як сукупність знання одиничного, матеріального, даного людині у відчуттях і збереженого в її свідомості. Вже в наш час О. М. Лактіонов стверджує: «якщо відповідати на питання, з якого часу починається історія проблеми людського досвіду – як у філософському, так і у психологічному плані, то це, без сумніву, остання чверть XVII століття, Новий час» [10, с. 14].

Як зазначав тоді Дж. Локк: «На досвіді ґрунтується усе наше знання, від нього, врешті-решт, походить наше спостереження, спрямоване або на зовнішні предмети, або на внутрішні дії нашої душі, що сприймаються і рефлексуються нами самими, дають нашому розуму весь матеріал мислення» [6, с. 128]. Варто зазначити, що досвід цей мислитель поділяє на внутрішній та зовнішній. Основна відмінність полягає в тому, що внутрішній досвід – це суб'єктивні переживання кожного окремого індивіда, незалежно від зовнішніх факторів впливу, а зовнішній досвід – це набуті знання, уміння рефлексувати й аналізувати окремі ситуації в ході життєдіяльності.

Узагальнюючи напрацювання відомих вчених, за основу беремо наступне визначення: досвід – це сукупність знань і переживань людини в ході її життєдіяльності, пов'язана, зокрема, з умінням запам'ятовувати, рефлексувати й аналізувати відповідну інформацію. Одна зі складових такого життєвого досвіду людини – її духовний досвід.

На думку М. Бердяєва, саме духовний досвід є власним, особистим життям, бо «хто живе духовним життям і хто має духовний досвід, для того немає питання до духовної реальності, для того реальність не означає зовнішньої предметності. Ніщо не відповідає моєму духовному життю, воно є саме по собі. Моє духовне життя не обмежене, воно безкінечне, але це безкінечне життя не є зовнішньою реальністю. Ніщо у світі не може мені довести, що мого духовного життя немає. Може статися, що світу немає, але моє

духовне життя є». З такої позиції духовне пізнання інтерпретується особистістю як власний духовний досвід, переконання й цінності. Отже, духовний досвід вміщує в себе безкорисну любов, здатність любити світ, життя, людей та в разі потреби приносити себе у жертву; працювати на благо людей, володіти внутрішньою свободою й отримувати від цього духовне піднесення [1].

Під поняттям «релігійний досвід», яке, на чому важливо наголосити окремо, відрізняється за змістом та обсягом від «духовного досвіду» (останнє, на нашу думку, ширше), вчені розуміють сукупність різних внутрішніх станів людини, пов'язаних із зустріччю з вищим або потойбічним – усім тим, що є об'єктом віри людини. У зв'язку з цим варто зауважити, що релігійний досвід може зустрічатися й у людей, далеких від релігії або скептично до неї налаштованих, а також носіїв амбівалентних релігійних поглядів. Він також описується як своєрідне почуття екзистенційного неспокою, не пов'язане безпосередньо із зовнішніми подіями, що не піддається звичайним засобам впливу з метою позбутися його; а також як почуття незатишності, нестійкості самого буття людини (С. К'єркегор, Г. Марсель, Б. Паскаль, П. Тілліх, Л. Шестов та ін.) [3].

У деяких життєвих ситуаціях в пошуках їх вирішення навіть нерелігійна людина виходить на релігійний шлях. Як зазначає психолог В. Франкл, релігійний досвід буває переважно іманентним (внутрішнім, таким, що майже не виходить за межі особистості людини) та трансцендентним (пов'язаним із переходом особистості через кордони самої себе аж до виходу до трансцендентної сфери). Р. Отто робить акцент на іншому різновиді досвіду – самоспостереженні, самовідчутті, що також вписується в рамки релігійного досвіду [6].

Отже, в ході онтогенезу розвиток релігійності особистості передбачає формування її релігійної свідомості й набуття відповідного досвіду. І перше, і друге, у свою чергу, пов'язане з формуванням релігійних уявлень і функціонуванням релігійних переживань, що виступають основою суб'єктивного розуміння трансцендентної реальності. Чільне місце у системі зазначених уявлень та переживань віруючої особи займає постать Бога, котра психологічно пов'язана з багатьма особистісними якостями людини (П. Грінвей, Б. Кострубець, Ю. Круль, Л. Кіркпатрік, О. Крупська, Л. Майлн, Р. Мюлер, Т. Хал, П. Хіл) [9].

Ці та інші дослідження обґрунтовують той факт, що релігійність – не абстрактна якість, а реальна психологічна властивість особистості, точніше, сукупність властивостей, пов'язаних у цілісній системі психіки з релігійною свідомістю, релігійним досвідом і релігійними орієнтаціями. У своєму подальшому дослідженні ми зосередимося на останніх – релігійних орієнтаціях, які все ще залишаються малодослідженими з власне наукової точки зору.

Отже, **мета статті** – теоретично обґрунтувати поняття «релігійні орієнтації» в його взаємозв'язку з іншими поняттями.

**Виклад основного матеріалу.** Оскільки природа будь-якої релігійної системи має насамперед аксіологічний характер, то релігійні орієнтації, відповідно, можна розглядати як складову більш розлогої системи ціннісних орієнтацій особистості назагал. У сучасній науковій літературі ціннісні орієнтації визначаються як спрямованість інтересів і потреб особистості на певну ієрархію життєвих цінностей, схильність надавати перевагу одним цінностям перед іншими в різних життєвих ситуаціях, спосіб диференціації об'єктів та явищ за їх особистісною значущістю. Констатується також, що ціннісні орієнтації – це вагомні елементи структури особистості, що діють не тільки на свідомому, а і на несвідомому рівні [8, с. 145]. Останнє, зауважимо, з особливою мірою стосується саме релігійних орієнтацій.

Сучасні словники поняття «релігійні орієнтації» також інтерпретують як персоналізоване ставлення людини до релігії та релігійної практики [10, с. 173]. Якщо ж опиратися на психологічний ракурс аналізу, то дану дефініцію, на нашу думку, потрібно істотно доповнити. Так, вище розглянуте визначення ціннісних орієнтацій, по-перше, веде

нас до визнання потребово-мотиваційного підґрунтя функціонування будь-яких орієнтацій, у тому числі, релігійних; по-друге, воно вказує на необхідність пам'ятати про смислову природу відповідних утворень, на яку вказує використання відомого конструкту «особистісна значущість».

Але, перш ніж розглядати «релігійні орієнтації» детальніше, необхідно зауважити, що воно, услід за поняттям «ціннісні орієнтації», теж доволі розлоге за своїм змістом і дуже неоднозначно трактується у працях різних науковців. Одні вчені стверджують, що це конкретна конфесійна належність, інші відповідним терміном називають особливості ставлення індивіда до релігійної віри в цілому, незалежно від змісту тих чи інших конкретних його вірувань тощо. На нашу думку, релігійні орієнтації – це складова релігійної свідомості особистості, пов'язана з її релігійним досвідом, який утворюють, як вже зазначалося, релігійні уявлення та переживання. Водночас релігійні орієнтації необхідно наповнити конкретним психологічним змістом.

Якщо опиратися на аксіологічний підхід (щодо цінностей буття назагал), можна стверджувати, що релігійні орієнтації – це міра людських вірувань і реальних цінностей, які вона сформувала у своїй життєдіяльності, а конфесійна належність, як слушно стверджував ще В. Джеймс, є «оригіналом, переведеним на чужу мову» [4]. Вважаємо, що даним висловом учений хотів вказати на той факт, що чимало релігійних цінностей, незалежно від конкретної конфесійної належності носіїв, мають універсальний характер. Очевидно, що до таких орієнтацій належать класичні Істина, Добро, Любов, Краса.

Один із найбільш авторитетних західних персонологів, котрий присвятив левову частку своїх досліджень саме релігійним орієнтаціям, є Г. Оллпорт. На нашу думку, доречно пригадати влучне в даному контексті висловлювання відомого вченого: «Знати, що особистість в певному сенсі «релігійна» не настільки важливо, як знати про те, яку роль релігія відіграє в організації її життя» [7, с. 125]. І це дійсно так, особливо з психологічної точки зору. Г. Оллпорт розробив та емпірично перевіряв концепцію двох основних типів релігійних орієнтацій – зовнішніх та внутрішніх. Зовнішні релігійні орієнтації пов'язані з пошуком особистістю як їхнім носієм певних зовнішніх преференцій від власної релігійності: можливості мати вірних друзів, отримати вищий суспільний статус або отримати підтримку від інших у певний важкий час. Інакше кажучи, релігія в даному випадку – це не мета, а лише засіб отримати щось таке, що перебуває поза нею самою. Натомість внутрішні релігійні орієнтації передбачають осмислення релігії вже власне як мети самої по собі, тобто особистість приймає відповідні норми як реальні настанови у власному житті. Емпіричні дослідження, проведені Г. Оллпортом спільно з Д. Росс, продемонстрували, що особи з першим типом орієнтації більшою мірою схильні до негативних упереджень, аніж нерелігійні люди [7]. Проте згодом стало очевидно, що така дуальна класифікація є надто спрощеною.

Так, у працях Д. Бетсона і С. Вентіса виокремлено третій тип релігійних орієнтацій – орієнтація пошуку (або проміжний тип). На думку дослідників, даний тип пов'язаний із нескінченними особистісними пошуками певної духовної істини. Такі люди відкриті до нових ідей і не очікують простих відповідей на складні проблеми духовного й матеріального світів. Відповідно, вони є менш упередженими, порівняно із представниками як зовнішньої, так і внутрішньої релігійних орієнтацій [12, с. 36].

В Україні ґрунтовні напрацювання, важливі для подальшого аналізу конструкту «релігійні орієнтації», знаходимо, насамперед, у З. С. Карпенко, О. І. Климишин, В. П. Москальця, М. В. Савчина. Особливий методологічний інтерес становить фундаментальна аксіопсихологія особистості, розроблена науковою школою З. С. Карпенко. Як зазначає вчена, системний аналіз індивідуальної свідомості дає змогу виокремити базові ціннісні орієнтації особистості у структурі її життєдіяльності, які ієрархізуються за мірою включеності людини в суспільні відносини [2, с. 159]. Доповнюючи міркування З. С. Карпенко в контексті проблематики нашого дослідження,

ззначаємо, що з такої позиції релігійні орієнтації – це результат і водночас чинник міри включеності особистості в систему релігійних відносин.

Узагальнюючи розглянуті вище, як і низку інших теоретичних положень, надалі пропонуємо наступну комплексну дефініцію релігійних орієнтацій – як вагомої, навіть системотвірної складової системи ціннісних орієнтацій особистості, котра вірить у Бога та інші трансцендентні Сили й залучена у систему релігійно релевантних стосунків з іншими людьми. Ключовими когнітивними й афективними орієнтирами у даній системі виступають поняття, або ідеї Істини, Добра, Любові та Краси, що рефлексуються структурами релігійної свідомості особистості та пов'язані з її релігійним досвідом.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, у статті розглядається та обґрунтовується поняття релігійних орієнтацій як, з одного боку, утворення у системі релігійної свідомості особистості та складова її релігійного досвіду, з іншого боку – ключова складова ціннісних орієнтацій віруючої людини. Розкривається як індивідуально, так і соціально зумовлений характер відповідної системи.

Перспективами подальших наукових розвідок виступає комплексне емпіричне дослідження релігійних орієнтацій у контексті реальної життєдіяльності людини. Зокрема, планується дослідити взаємозв'язок релігійних орієнтацій з особливостями самовизначення й саморозвитку особистості, що є досить актуальною проблемою в сучасних складних суспільно-політичних умовах.

1. Бердяев Н. А. Дух и реальность / Н. А. Бердяев. – М. : АСТ; Х. : Фолио, 2003. – 679 с.
2. Карпенко З. С. Аксиологічна психологія особистості: монографія / З. С. Карпенко. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. – 512 с.
3. Колісник О. П. Духовний саморозвиток особистості: монографія–Луцьк : ПП Іванюк В. П., 2015. – 476 с.
4. Лактіонов О. М. Вибір мотиваційно-ціннісного простору особистості / О. М. Лактіонов // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, серія «Психологія», 2005. – № 662. – С. 74–79.
5. Лобовик Б. А. Религиозное сознание и его особенности. – К. : Наукова думка, 1986. – 247 с.
6. Макселон Ю. Психологія. З викладенням основ психології релігії / Ю. Макселон; [пер. з пол. Т. Чорновіл]. – Львів : Свічадо, 1998. – 320 с.
7. Оллпорт Г. В. Личность в психологии / Г. В. Оллпорт [Пер. с англ. И. Ю. Авидон, ред. Л. М. Шпионский]. – М. : «КСП+», 1998. – 345 с.
8. Попова М. А. О психологии религии / М. А. Попова. – М. : Просвещение, 1969. – 168 с.
9. Психологія личности: словарь-справочник / под ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. – К. : Рута, 2001. – 320 с.
10. Релігієзнавчий словник / за ред. проф. А. Колодного і Б. Лобовика. – К. : Четверта хвиля, 1996. – 392 с.
11. Спилка Б. Психологія молитвы. Научный подход / Б. Спилка, К. Л. Лэдд – Харьков : Гуманитарный центр, 2015. – 256 с.
12. Batson C. D., Ventis W. L. The Religious Experience: A Social-Psychological Perspective. – London : Oxford University Press, 1982. – 368 p.
13. Swienko H. Zrodla i funkcji religii. – Lublin : RW KUL, 1994. – 213 s.

#### REFERENCES

1. Berdyaev, N. A. (2003). Duh i realnost [Spirit and reality]. Moskow : AST. Kharkov : Folio (rus).
2. Karpenko, Z. S. (2009). Aksiologichna psihologiya osobistosti: monografiya [axiological psychology of personality: monograph]. Ivano-Frankivsk : Lileya-NV (ukr).
3. Kolisnik, O. P. (2015). Duhovnij samorozvitok osobistosti: monografiya [Spiritual selfdevelopment of personality: monograph]. Lutsk : Ivanyuk V. P. (ukr).
4. Laktionov, O. M. (2005). Vibir motivacijno-cinnisnogo prostoru osobistosti [Choice of motivational-value space of personality]. *Visnik Harkivskogo nacionalnogo universitetu imeni V.N. Karazina, seriya "Psihologiya"* [Bulletin of Kharkiv National University named after V. N. Karazin, series "Psychology"], 662, 74-79 (ukr).
5. Lobovik, B. A. (1986). Religioznoe soznanie i ego osobennosti [Religious consciousness and its features]. Kyiv. : Naukova dumka (ukr).
6. Makselon, Yu. (1998). Psihologiya. Z vikladennyam osnov psihologiyi religiyi [Psychology. With the layout of the foundations of the psychology of religion]. Lviv : Svichado (ukr).
7. Ollport, G. V. (1998). Lichnost v psihologii [Personality in Psychology]. Moskow : KSP (rus).

8. Popova, M. A. (1969). O psihologii religii [About the psychology of religion]. Moskow : Prosveshenie (rus).
9. Psihologiya lichnosti: slovar-spravochnik [Personality Psychology: Dictionary-Directory] (2001). Pod red. P. P. Gornostaya, T. M. Titarenko [Editors P. P. Gornostay, T. M. Titarenko]. Kyiv : Ruta (rus).
10. Religiyeznavchij slovník [Religious dictionary]. Za red. prof. A. Kolodnogo i B. Lobovika [Editors prof. A. Kolodnyy i B. Lobovik] (1996). Kyiv : Chetverta hvilya (ukr).
11. Spilka, B. (2015). Psihologiya molitvy. Nauchnyj podhod [Psychology of prayer. Scientific approach]. Harkov : Gumanitarnyj centr (rus).
12. Batson, C. D., Ventis, W. L. (1982). The Religious Experience: A Social-Psychological Perspective. London : Oxford University Press (eng).
13. Swienko, H. (1994). Zrodla i funkcji religii [The source and function of religion]. Lublin : RW KUL (pol).

**Melnyk Yuliya**

**MAIN FACTORS FOR THE DEVELOPMENT OF RELIGIOUS ORIENTATIONS OF PERSONALITY**

*The article deals with the actual problem of individual attitude of a person to religious orientations in the aspect of methodology of personality approach. The main factors of the development of religious orientations of the personality.*

*Described and summarized the results of theoretical research, based on the works of the popular scholars. The comparative analysis of three groups with different types of religious orientation is given: those who tend to internal religiosity, «mixed» type of religiosity and people with external religiosity. Identified a number of factors that influence the religious orientation of the individual: the very phenomenon of religiosity, consciousness, religious experience, religious values, religious affects, etc. Each of the above factors has its influence, and as a result, forms a holistic religious orientation (the attitude of the individual to religion both in the theoretical sense and in practical application).*

**Keywords:** *axiological sphere, axiology, personality, religious orientation, religiosity, value orientation, spirituality, value.*

**НАШІ АВТОРИ**

**Адамська Зоряна Михайлівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Тернопільського національного університету імені Володимира Гнатюка.

**Акімова Наталія Володимирівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри соціальної роботи Кропивницького інституту державного та муніципального управління.

**Біла Олена Анатолівна** – аспірантка кафедри психології, глибинної корекції та реабілітації Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

**Бреусенко-Кузнецов Олександр Анатолійович** – доктор психологічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки Національного технічного університету України «Київський політехнічний університет імені Ігоря Сікорського».

**Вовк Валентина Олегівна** – аспірантка кафедри педагогічної та вікової психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ).

**Вознюк Юлія Степанівна** – аспірантка кафедри психології та психотерапії Рівненського державного гуманітарного університету.

**Воронкевич Оксана Миколаївна** – кандидат психологічних наук, асистент кафедри практичної психології Тернопільського національного університету імені Володимира Гнатюка.

**Галушко Любов Ярославівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (м. Кропивницький).

**Галян Ігор Михайлович** – доктор психологічних наук, професор кафедри практичної психології Дрогобицького державного університету імені Івана Франка.

**Галян Олена Іванівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Дрогобицького державного університету імені Івана Франка.

**Годонюк Вероніка Сергіївна** – аспірантка кафедри педагогіки і психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (м. Київ).

**Горова Олена Олександрівна** – доктор психологічних наук, доцент, завідувач лабораторії соціально-психологічних технологій Інституту соціальної та політичної психології НАПН України.

**Дметерко Наталія Володимирівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).

**Зарицька Валентина Василівна** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології Класичного приватного університету (м. Запоріжжя).

**Злобіна Олена Геннадіївна** – доктор соціологічних наук, професор, завідувач відділом соціальної психології Інституту соціології НАН України (м. Київ).



**Іванова Наталія Олександрівна** – аспірантка кафедри психології, глибинної корекції та реабілітації Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

**Карпенко Зіновія Степанівна** – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри педагогічної та вікової психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, керівник науково-дослідного Центру «Психологія розвитку особистості» (м. Івано-Франківськ).

**Кривенко (Горбаль) Ірина Степанівна** – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології та психотерапії Українського католицького університету (м. Львів).

**Кузікова Світлана Борисівна** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (м. Суми).

**Левіт Леонід Зігфрідович** – доктор психологічних наук, доцент, директор Центру психологічного здоров'я і освіти (м. Мінськ, Білорусь).

**Литвин-Кіндратюк Світлана Данилівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ).

**Лохвицька Любов Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри психології і педагогіки дошкільної освіти, заступник декана факультету педагогіки і психології з наукової роботи ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

**Мельник Юлія Сергіївна** – практичний психолог, викладач психології Кременецького педагогічного коледжу КОГПА імені Тараса Шевченка.

**Орап Марина Олегівна** – доктор психологічних наук, професор кафедри психології Тернопільського національного університету імені Володимира Гнатюка.

**Паркулаб Оксана Григорівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ).

**Педченко Олександра Віталіївна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, глибинної корекції та реабілітації Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

**Радчук Галина Кіндратівна** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології Тернопільського національного університету імені Володимира Гнатюка.

**Савелюк Наталія Михайлівна** – докторант кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка.

**Савчин Мирослав Васильович** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Дрогобицького державного університету імені Івана Франка.

**Сіденко Юлія Олександрівна** – викладач кафедри психології, глибинної корекції та реабілітації Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

**Титаренко Тетяна Михайлівна** – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, завідувач лабораторії соціальної психології особистості Інституту соціальної та політичної психології НАПН України (м. Київ).

**Фурман Анатолій Анатолійович** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи Одеського національного політехнічного університету.

**Целюк Тетяна Лонгінівна** – аспірантка кафедри загальної і соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (м. Луцьк).

**Шамне Анжеліка Володимирівна** – доктор психологічних наук, професор кафедри соціальної роботи та психології Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ).

**Яценко Тамара Семенівна** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології, глибинної корекції та реабілітації Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, дійсний член НАПН України.

---



---

**CONTENTS**
***Personological  
models and  
concepts***

- Zinoviia Karpenko**  
Epistemological modes of methodological triangulation in personology..... 7
- Tamara Yatsenko**  
Categories «principle of additionality» and «implicit order» in deep cognition of psyche..... 13
- Angelica Shamne**  
Interpretation of category of development in modern psychology..... 22
- Alexander Breusenko-Kuznetsov**  
Llidence: the philosophical and personological view on cognitive sphere..... 30
- Myroslav Savchyn**  
Problem of a character in the context of the spiritual paradigm of psychology..... 36
- Svitlana Lytvyn-Kindratiuk**  
Historical transformations of the ritual behavior of an individual and the musical-acoustic environment: transdisciplinary rhythmanalysis..... 44
- Zoryana Adamska**  
Cultorological paradigm as methodological basis for the development of the future psychologist's facilitative abilities..... 51
- Olena Halian**  
Agency of personality: retrospective views and perspectives of implementation in the pedagogical process..... 59
- Leonid Levit**  
Scientific discoveries as the blows on human vanity: the tradition continues..... 67
- Anatolii Furman**  
Personality in the form-manifestation of meaning-life orientation..... 77

***Empirical  
research in  
applied  
personality  
psychology***

- Tetyana Tytarenko**  
Happiness as a personal reality: experiencing,  
reflexing, constructing..... 83
- Olena Zlobina**  
From juvenility to youth: possibilities of the  
epigenetic model in sociocultural analysis..... 90
- Svitlana Kuzikova**  
Methodology and technology research of  
personality self-development resources..... 97
- Halyna Radchuk**  
Dialogue as a mechanism for personality axiogenesis  
in the higher professional education process..... 103
- Tamara Yatsenko, Lyubov Halushko, Olena  
Bila, Natalia Ivanova, Oleksandra Pedchenko,  
Yuliya Sidenko**  
Visualized representation of subject -the  
background of the deep cognition..... 110
- Maryna Orap**  
Methodological problems of studying the social  
intelligence of junior school age children..... 119
- Nataliya Savelyuk**  
Psychology of comprehending a canonical prayer:  
discussive paradigm of study and attempt of  
empirical analysis..... 126
- Valentyna Zarytska**  
Self attitude of modern high school students..... 137
- Nataliia Dmeterko**  
Relationship between reflexive thinking and  
psychological defense..... 143
- Tetiana Tseliuk**  
Questionnaire "Multidimensional Perfectionism  
Scale" P. Hewitt & G. Flett: process and results of  
adaptation..... 150
- Veronika Godoniuk**  
Empiric study of self-affirmation strategies and  
their mutual connection with self-esteem of a  
child of preschool age..... 156
- Oksana Voronkevych**  
Educational process participants' dialogic  
interaction as a condition of the violence  
prevention in the school..... 164

*Theoretical  
workshops of  
topical  
personological  
problems*

<b>Yulia Vozniuk</b> The psychological factors of personal coming into being of youth.....	171
<b>Ihor Halian</b> Personality determinants of the teacher formation in modern school.....	177
<b>Iryna Kryvenko (Horbal)</b> Methods for the study of dream content in psychology.....	183
<b>Leonid Levit</b> Good and evil, life and death: scientific discussions with g. A. Ball.....	189
<b>Nataliia Akimova</b> Consciousness: definition and structure.....	200
<b>Oksana Parkulab</b> Existential position of consultant as a professional choice.....	206
<b>Liubov Lokhvytska</b> Substantiation of the bilateral and emotional confidence principle in preschoolers' moral education.....	214
<b>Olena Horova</b> Psychological support formation successful person in a professional environment.....	221
<b>Valentyna Vovk</b> Criteria and indicators of the development of subjective position of personality in student age...	226
<b>Yuliya Melnyk</b> Religious orientations of a personality in the structure of its religious consciousness and religious experience.....	234
<b>AUTHORS</b> .....	240
<b>CONTENS</b> .....	243

### Вимоги до оформлення статей для публікації

Стаття повинна відповідати профілю наукового журналу. Мови – українська, англійська, польська, російська. Автор статті відповідає за достовірність і вірогідність викладеного матеріалу, за правильне цитування і коректні посилання на джерела.

**Обсяг статті** – 12-16 сторінок, формат А-4, відстань між рядками – 1,5 інтервали, кегль 14, гарнітура Times New Roman; поля: ліворуч, угорі, внизу – 2,5 см, праворуч – 1 см; абзац – п'ять знаків;

- сторінки статті НЕ нумеровані;
- не використовувати переносів;
- формули: розмір шрифту – 12, великий індекс – 8, маленький індекс – 5, великий символ – 14, маленький символ – 11пт;
- таблиці, рисунки, малюнки повинні мати нумерацію і назву;
- ілюстративний матеріал подавати в тексті (всі рисунки продублювати в окремому файлі у форматі JPEG, PNG чи BMP з роздільною здатністю 600 dpi, 256 відтінків сірого), підписи набирати курсивом; рисунок, виконаний засобами MS Word, згрупувати як один об'єкт;

Окремим файлом необхідно додати відомості про автора: прізвище, ім'я, по батькові (мовами статті й англійською); назва статті (мовами статті й англійською); учене звання, посада, місце роботи (установа, підрозділ) автора; адреса; електронна пошта; телефон, факс.

#### Структура статті:

1. УДК (зліва);
2. Нижче – ім'я та прізвище автора (вирівнювання посередині, напівжирним курсивом);
3. рядком нижче установа, де працює автор;
4. електронна адреса;
5. назва статті (великими літерами з напівжирним накресленням);
6. резюме мовами оригіналу та англійською (200-250 слів) (12 кегль, курсив);
7. NB: категорично заборонено подавати невідредагований варіант машинного перекладу;
8. ключові слова кожною з двох мов (5-7 слів) (12 кегль, курсив).

ТЕКСТ включає такі необхідні елементи:

- вступ / постановка наукової проблеми та її значення;
- аналіз останніх досліджень із цієї проблеми;
- формулювання мети та завдань статті;
- методи та методики;
- виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження;
- висновки і перспективи подальших досліджень.

Список використаних джерел укладається двічі: спершу згідно з вимогами ДАК України, а нижче як **references**, тобто за нормами Американської психологічної асоціації (APA): (<http://www.apastyle.org/>). Якщо джерело опубліковано українською чи російською мовою (або іншими кирилическими мовами), то в списку *references* його необхідно подати *латинськими літерами*, наприклад:

Shevelov, Yu. Narys Suchasnoii Ukrain's'koi Literaturnoi Movy ta Inshi Lingvistychni Studii [An Outline of Modern Ukrainian Literary Language and Other Linguistic Studies] / Yurii Shevelov. – Kyiv : Tempora, 2012. – 664 p.;

Kravchuk, S. Teoretychna model intelektu [Theoretical model of intelligence] / S. Kravchuk // Psycholohichni Perspektyvy. – 2006. – No 18. – P. 222-230;

- на кожен позицію в списку літератури має бути посилання в тексті статті;

- посилаючись на статтю, в списку літератури обов'язково вказувати її авторів, назву, джерело - видання, рік, випуск (число), сторінки; на книгу в цілому – авторів, назву (і жанр), місце видання, видавництво, рік та кількість сторінок; на інтернет-видання – джерело та дату використання;
- посилання робляться так: якщо мається на увазі джерело загалом [3], у випадку цитування із зазначенням номеру сторінки [3, с. 25];
- транслітераційний переклад списку використаних джерел (посилання на транслітераційний переклад в онлайн режимі <http://translit.ru/>).

### Зразок оформлення списку використаних джерел

**Електронні ресурси:** The Scottish Institute for Residential Child Care. Social Work Undergraduate Degree [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <<http://www.sircc.org.uk/education/honsdegree>. – Загол. з екрана. – Мова англ.

**Дисертації:** Волченко О. М. Формування комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... кандидата пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Ольга Михайлівна Волченко. – К. : НАПН України, Інст педагогіки, 2011. – 264 с.

**Автореферати дисертацій:** Булар І. Є. Теорія і методика комп'ютерного тестування успішності навчання (на матеріалах мед. навчальних закладів) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Ірина Євгенівна Булар. – НАПН України; Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К., 2014. – 50 с.

**Журнали:** Дубовицкая Т. Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации / Татьяна Дмитриевна Дубовицкая // Психологическая наука и образование. – 2002 – № 2. – С. 42–45.

**Збірники наукових праць:** Химинець О. В. Проблема формування творчої особистості / Ольга Володимирівна Химинець // Науковий вісник УжДУ. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. Вип. 1 / Міністерство освіти і науки України; Ужгородський національний університет; редкол. : В. І. Опіярі (гол. ред.), М. І. Блецкан, М. М. Болдижар, В. В. Гоммонай. – Ужгород : Видво УжНУ «Говерла». – 1998. – С. 17–22.

**Книга одного автора:** Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / Виктория Викторовна Сафонова. – Воронеж : Стоки, 1996. – 237 с.

**Книга двох-трьох авторів:** Редько В. Б. Учебник физики и видеозапись / В. Б. Редько, Р. В. Борисович, В. В. Молодцова. – Одесса : Оптимум, 2002 – 140 с.

**Книга чотирьох і більше авторів:** Вікова і педагогічна психологія : навчальний посібник. – 2-ге вид. / [О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін.]. – К. : Каравела, 2009. – 400 с.

---

---

# Психологія особистості

2017. № 1 (8).

Головний редактор журналу, відповідальна за випуск	<i>Зіновія Карпенко</i>
Літературна редакція	<i>Зіновія Карпенко</i>
Макетування	<i>Віра Яремко</i>
Комп'ютерна правка	<i>Влад Бондарев</i>
Коректура	<i>Оксана Турчин</i>

Підписано до друку 21.12.2017. Формат 60x84/8  
Папір офсетний. Друк цифровий.  
Гарнітура «Times New Roman». Ум. друк. арк. 28,83  
Наклад 100. Зам. № 257 від 21.12.2017.

Видавець

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника  
76018, м. Івано-Франківськ,  
вул. С. Бандери, 1, тел.: 71-56-22.  
E-mail: [vdvcit@pu.if.ua](mailto:vdvcit@pu.if.ua)

*Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 2718 від 12.12.2006*

Друк: підприємець Голіней О. М.  
76008, м. Івано-Франківськ, вул. Галицька, 128  
тел.: (0342) 58-04-32, +38 050 540 30 64